

ISSN : 2630 - 6301

Cilt: 12 / Sayı: 1 / Ocak 2022
Volume 12 / Issue Number 1 / January 2022



TRAKYA EĞİTİM DERGİSİ

TRAKYA JOURNAL OF EDUCATION



TRED[®]
Trakya Eğitim Dergisi

Sahibi Trakya Üniversitesi Rektörlüğü Eğitim Fakültesi Dekanlığı Adına Prof. Dr. Sevinç MADEN	Owner On behalf of Trakya University Chancellor's Office, Faculty of Education Dean's Office Prof. Dr. Sevinç MADEN
Yazı İşleri Müdürü Arş. Gör. Dr. Sümeyye KONUK	Managing Editor Res. Asst. Dr. Sümeyye KONUK
Editör Doç. Dr. Muharrem ÖZDEN	Editor Assoc. Prof. Dr. Muharrem ÖZDEN
Editör Yardımcısı Arş. Gör. Dr. Gül KURUM	Associate Editor Res. Asst. Dr. Gül KURUM
Alan Editörleri Prof. Dr. Mukadder SEYHAN YÜCEL Prof. Dr. Tuncer BÜLBÜL Prof. Dr. Cem ÇUHADAR Doç. Dr. Emre GÜVENDİR Doç. Dr. Ayfer UZ Doç. Dr. Meltem ACAR GÜVENDİR Doç. Dr. Hüsnü DURMAZ Doç. Dr. Şahin Dündar Dr. Öğr. Üyesi Seda DONAT BACIOĞLU Dr. Öğr. Üyesi. Emel SİLAHSIZOĞLU Dr. Öğr. Üyesi Funda GÜNDOĞDU ALAYLI Dr. Öğr. Üyesi Mehmet YAVUZ Dr. Öğr. Üyesi Özlem TUĞCU Dr. Öğr. Üyesi Fatih DERELİ	Field Editors Prof. Dr. Mukadder SEYHAN YÜCEL Prof. Dr. Tuncer BÜLBÜL Prof. Dr. Cem ÇUHADAR Assoc. Prof. Dr. Emre GÜVENDİR Assoc. Prof. Dr. Ayfer UZ Assoc. Prof. Dr. Meltem ACAR GÜVENDİR Assoc. Prof. Dr. Hüsnü DURMAZ Assoc. Prof. Dr. Şahin DÜNDAR Asst. Prof. Dr. Seda DONAT BACIOĞLU Asst. Prof. Dr. Emel SİLAHSIZOĞLU Asst. Prof. Dr. Funda GÜNDOĞDU ALAYLI Asst. Prof. Dr. Mehmet YAVUZ Asst. Prof. Dr. Özlem TUĞCU Asst. Prof. Dr. Fatih DERELİ
İstatistik Editörü Dr. Öğr. Üyesi. Eren Halil ÖZBERK	Statistics Editor Asst. Prof. Dr. Eren Halil ÖZBERK
Etik Editörü Doç. Dr. İsmail KILIÇ	Ethics Editor Assoc. Prof. Dr. İsmail KILIÇ
Dil Editörü Arş. Gör. Dr. Sinem DÜNDAR	Language Editor Res. Asst. Dr. Sinem DÜNDAR
Web Editörü Dr. Öğr. Üyesi Hakan GÜLDAL	Web Editor Asst. Prof. Dr. Hakan GÜLDAL
Yayıma Hazırlık & Mizanpaj Editörleri Arş. Gör. Nalan ÇEVİK Arş. Gör. Sefa UYANIK	Publishing Preparation & Layout Editors Res. Asst. Nalan ÇEVİK Res. Asst. Sefa UYANIK
Yayın Kurulu Prof. Dr. Sevinç SAKARYA MADEN Prof. Dr. Emine AHMETOĞLU Prof. Dr. Hikmet ASUTAY Prof. Dr. Muhlise COŞKUN ÖGEYİK Prof. Dr. Eylem BAYIR Doç. Dr. Binali TUNÇ	Editorial Board Prof. Dr. Sevinç SAKARYA MADEN Prof. Dr. Emine AHMETOĞLU Prof. Dr. Hikmet ASUTAY Prof. Dr. Muhlise COŞKUN ÖGEYİK Prof. Dr. Eylem BAYIR Assoc. Prof. Dr. Binali TUNÇ

<p>Doç Dr. Güven ÖZDEM Doç. Dr. İbrahim COŞKUN Doç. Dr. Yeşim ÖZER ÖZKAN Doç. Dr. Aylin BEYOĞLU Doç. Dr. Levent VURAL Dr. Öğr. Üyesi Durmuş ÖZBAŞI Dr. Öğr. Üyesi Metin ÖZKAN Dr. Öğr. Üyesi Sabri GÜNGÖR Dr. Öğr. Üyesi Yıldırım TUĞLU</p> <p>Kapak Tasarım Doç. Dr. Aylin BEYOĞLU</p> <p>Kapak Görseli¹ Ümmühan TUTAK CHRYSSES</p>	<p>Assoc. Prof. Dr. Güven ÖZDEM Assoc. Prof. Dr. İbrahim COŞKUN Assoc. Prof. Dr. Yeşim ÖZER ÖZKAN Assoc. Prof. Dr. Aylin BEYOĞLU Assoc. Prof. Dr. Levent VURAL Asst. Prof. Dr. Durmuş ÖZBAŞI Asst. Prof. Dr. Metin ÖZKAN Asst. Prof. Dr. Sabri GÜNGÖR Asst. Prof. Dr. Yıldırım TUĞLU</p> <p>Cover Design Assoc. Prof. Dr. Aylin BEYOĞLU</p> <p>Cover Image¹ Ümmühan TUTAK CHRYSSES</p>
<p>Yayın Dili Türkçe, İngilizce, Almanca</p>	<p>Publication Language Turkish, English, German</p>
<p>Yayın Sıklığı Yılda üç sayı (Ocak, Mayıs ve Eylül)</p>	<p>Publication Frequency Three times in a year (January, May and September)</p>
<p>İletişim Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlığı İsmail Hakkı Tonguç Yerleşkesi 22030 Edirne Türkiye Tel: +90 284 212 0808 Faks: +90 284 212 0075 Email: tuefder@trakya.edu.tr Web: http://dergipark.gov.tr/trkefd</p>	<p>Contact Trakya University, Education Faculty Dean's Office İsmail Hakkı Tonguç Campus 22030 Edirne, Turkey Tel: +90 284 212 0808 Fax: +90 284 212 0075 Email: tuefder@trakya.edu.tr Web: http://dergipark.gov.tr/trkefd</p>

Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Yılda üç kez yayınlanan uluslararası hakemli bir dergidir. Dergide yayınlanan makaleler yayın kurulunun izni alınmadan aynen veya kısmen yayınlanamaz. Yayınlanan yazı ve makalelerin içeriği ile ilgili tüm sorumluluk yazarlara aittir.

Trakya Eğitim Dergisi ULAKBİM – SBVT (Sosyal Bilimler Veri Tabanı – 2015 Cilt 5, Sayı 1), Sosyal Bilgiler Atuf Dizini (SOBIAD), Türk Eğitim İndeksi ve Araştırmacı tarafından indekslenmektedir.

¹Kapak Görseli: Ümmühan TUTAK CHRYSSES, 90X110, Tuval üzerine yağlı boya 2019.

Ulusal Danışma Kurulu / National Advisory Board

Prof. Dr. Abdullah KAPLAN, Atatürk University

Prof. Dr. Abdülvahit ÇAKIR, Gazi University

Prof. Dr. Ahmet GÜNSHEN, Trakya University

Prof. Dr. Ahmet KAÇAR, Kastamonu University

Prof. Dr. Ahmet Şinasi İŞLER, Uludağ University

Prof. Dr. Alemdar YALÇIN, Gazi University

Prof. Dr. Alev ÇAKMAKOĞLU KURU, Gazi University

Prof. Dr. Ali BALCI, Ankara University

Prof. Dr. Ali GÜL, Gazi University

Prof. Dr. Ali Sinan BİLGİLİ, Atatürk University

Prof. Dr. Arif ALTUN, Hacettepe University

Prof. Dr. Ayhan ÖZTÜRK, Cumhuriyet University

Prof. Dr. Aytekin İŞMAN, Sakarya University

Prof. Dr. Bahri ATA, Gazi University

Prof. Dr. Belma ATIK TUĞRUL, Hacettepe University

Prof. Dr. Cemil ÖZTÜRK, Marmara University

Prof. Dr. Dinçay KÖKSAL, Çanakkale Onsekiz Mart University

Prof. Dr. Esra ÖMEROĞLU, Gazi University

Prof. Dr. Ezel TAVŞANCIL, Ankara University

Prof. Dr. Figen GÜRSOY, Ankara University

Prof. Dr. Fulya TEMEL, Gazi University

Prof. Dr. Gıyasettin AYTAŞ, Gazi University

Prof. Dr. Gökay YILDIZ, Mehmet Akif Ersoy University

Prof. Dr. Gülen BARAN, Ankara University

Prof. Dr. H. Ferhan ODABAŞI, Anadolu University

Prof. Dr. Hafize KESER, Ankara University

Prof. Dr. Halil İbrahim YALIN, Gazi University

Prof. Dr. Hasan ŞİMŞEK, İstanbul Kültür University

Prof. Dr. Hayati AKYOL, Gazi University

Prof. Dr. Hülya YILMAZ, Ege University

Prof. Dr. Hüseyin BAŞAR, Hacettepe University

Prof. Dr. İbrahim GÜNER, Muğla Sıtkı Koçman University

Prof. Dr. İrfan ERDOĞAN, İstanbul University

Prof. Dr. İsmihan ARTAN, Hacettepe University

Prof. Dr. Jale ÇAKIROĞLU, Orta Doğu Teknik University

Prof. Dr. Kasım KARAKÜTÜK, Ankara University

Prof. Dr. Kürşad YILMAZ, Dumlupınar University

Prof. Dr. Leyla KARAHAN, Gazi University

Prof. Dr. M. Engin DENİZ, Yıldız Teknik University

Prof. Dr. Mehmet TAKKAÇ, Atatürk University

Prof. Dr. Mesut ÇAPA, Ankara University

Prof. Dr. Murat ALTUN, Uludağ University

Prof. Dr. Murat ÖZBAY, Gazi University

Prof. Dr. Mustafa BALOĞLU, Hacettepe University

Prof. Dr. Mustafa KOÇ, Sakarya University

Prof. Dr. Mustafa SAFRAN, Gazi University

Prof. Dr. Muzaffer ALKAN, Kafkas University

Prof. Dr. Nesrin KALYONCU, Abant İzzet Baysal University

Prof. Dr. Nevide AKPINAR DELLAL, Muğla Sıtkı Koçman University

Prof. Dr. Nilgün BAYSAL METİN, Hacettepe University

Prof. Dr. Nuray SENEMOĞLU, Hacettepe University

Prof. Dr. Osman TİTREK, Sakarya University

Prof. Dr. Osman Tolga ARICAK, Hasan Kalyoncu University

Prof. Dr. Özcan DEMİREL, Hacettepe University

Prof. Dr. Ramazan DİKİCİ, Mersin University

Prof. Dr. Salih ATEŞ, Gazi University

Prof. Dr. Selma YEL, Gazi University

Prof. Dr. Servet ÖZDEMİR, Başkent University

Prof. Dr. Süleyman SOLAK, Konya Necmettin Erbakan University

Prof. Dr. Temel ÇALIK, Gazi University

Prof. Dr. Ünal ÖZDEMİR, Karabük University

Prof. Dr. Veysel SÖNMEZ, Hacettepe University

Prof. Dr. Yavuz AKPINAR, Boğaziçi University

Prof. Dr. Yıldız KOCASAVAŞ, İstanbul University

Prof. Dr. Zühal CAFOĞLU, Gazi University

Prof. Dr. Cengiz ALYILMAZ, Uludağ University

Doç. Dr. Erdat ÇATALOĞLU, Bilkent University

Doç. Dr. Esra İŞMEN GAZİOĞLU, İstanbul University

Uluslararası Danışma Kurulu / International Advisory Board

Prof. Dr. Penelope HARNETT, University of West of England/Bristol/GB

Prof. Dr. Douglas HARTMANN, University of Minnesota/USA

Prof. Dr. Hristo MAKAKOV, Trakia University Stara Zagora/Bulgaria

Prof. Dr. William G. MASTEN, Texas A&M University Commerce / USA

Prof. Dr. Anatoli RAPOPORT, Purdue University / West Lafayette/Indiana/USA

Prof. Dr. Liljana REÇKA, Eqrem Çabej University of Gjirokastra/Albania

Prof. Dr. Vladimir SIMOVIC, University of Zagreb / CROATIA

Prof. Dr. Dean SMART, University of West of England/Bristol/GB

Prof. Dr. John H. Schumann, University of California, USA

Prof. Dr. Susan Plann, University of California, USA

Prof. Dr. Vlado TIMOVSKI, Ss. Cyril and Methodius Univ. /Skopje/Macedonia

Prof. Dr. Hüseyin UZUNBOYLU, Yakın Doğu University

HAKEMLER

REVIEWERS

Abdullah BALIKÇI

İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa/Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi/Eğitim Bilimleri Bölümü/Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı

Abdullah EKER

Kilis 7 Aralık Üniversitesi/Muallim Rifat Eğitim Fakültesi/Özel Eğitim Bölümü/İşitme Engelliler Eğitimi Anabilim Dalı

Ahmet AYIK

Atatürk Üniversitesi/Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi/Eğitim Bilimleri Bölümü/Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı

Ahmet Naci ÇOKLAR

Necmettin Erbakan Üniversitesi/Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi/Bilgisayar Ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü/Bilgisayar Ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı

Ahmet KAYA

Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Eğitim Bilimleri Bölümü/Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı

Ahmet SAYLIK

Siirt Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Türkçe Ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü/Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı

Akan Deniz YAZGAN

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Eğitim Bilimleri Bölümü/Eğitim Programları Ve Öğretim Anabilim Dalı

Aslı SAYLAN KIRMIZIGÜL

Erciyes Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Matematik Ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü/Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı

Aslı YILDIRIM

Anadolu Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Temel Eğitim Bölümü/Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı

Ata PESEN

Siirt Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Eğitim Bilimleri Bölümü/Eğitim Programları Ve Öğretim Anabilim Dalı

Aydan ORDU

Pamukkale Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Eğitim Bilimleri Bölümü/Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı

Ayfer ŞAHİN

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Temel Eğitim Bölümü/Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı

Aylin SOP

Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Temel Eğitim Bölümü/Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı

Ayperi DİKİCİ SİĞİRTMAÇ

Çukurova Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Temel Eğitim Bölümü/Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı

Ayşegül ERÇEVİK

Amasya Üniversitesi/Sabuncuoğlu Şerefeddin Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu/Çocuk Bakımı Ve Gençlik Hizmetleri Bölümü/Çocuk Gelişimi Pr

Ayşe Nesibe ÖNDER

Gazi Üniversitesi/Gazi Eğitim Fakültesi/Matematik Ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü/Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı

Berna TATAROĞLU TAŞDAN

Dokuz Eylül Üniversitesi/Buca Eğitim Fakültesi/Matematik Ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü/Matematik Eğitimi Anabilim Dalı

Belgin UZUNOĞLU YEGÜL

Trakya Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü/Müzik Eğitimi Anabilim Dalı

Bilgen KIRAL

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Eğitim Bilimleri Bölümü/Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı

Canan DEMİR YILDIZ

Muş Alparslan Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Eğitim Bilimleri Bölümü/Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı

Celalettin KORKMAZ

Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Eğitim Bilimleri Bölümü/Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı

Cevdet TUNÇ

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi/Gerede Meslek Yüksekokulu/Tekstil, Giyim, Ayakkabı Ve Deri Bölümü/Deri Teknolojisi Pr

Ceylan ŞEN

Yozgat Bozok Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Temel Eğitim Bölümü/Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı

Duygu PLİJİ KÜÇÜK

Marmara Üniversitesi/Atatürk Eğitim Fakültesi/Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü/Müzik Eğitimi Anabilim Dalı

Didem GÜVEN

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Özel Eğitim Bölümü/Özel Eğitim Öğretmenliği Pr.

Emel SİLAHSIZOĞLU

Trakya Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Türkçe Ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü/Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı

Emine ÖZGÜR ŞEN

Yozgat Bozok Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Matematik Ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü/Matematik Eğitimi Anabilim Dalı

Eylem BAYIR

Trakya Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Matematik Ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü/Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı

Fatih DERELİ

Trakya Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Temel Eğitim Bölümü/Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı

Gökhan ILGAZ

Trakya Üniversitesi/ Eğitim Fakültesi/Eğitim Bilimleri Bölümü/ Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı

Gürbüz OCAK

Afyon Kocatepe Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Eğitim Bilimleri Bölümü/Eğitim Programları Ve Öğretim Anabilim Dalı

Gürsu AŞIK

Bahçeşehir Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Fakültesi/Temel Eğitim Bölümü/Okul Öncesi Öğretmenliği Pr

Halime ÖZTÜRK ÇALIKOĞLU

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Eğitim Bilimleri Bölümü/Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı

Halime Miray SÜMER DODUR

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Özel Eğitim Bölümü/Zihin Engelliler Eğitimi Anabilim Dalı

Hakan GÜLDAL

Trakya Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Bilgisayar Ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü/Bilgisayar Ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı

Halit KARALAR

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Bilgisayar Ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü/Bilgisayar Ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı

Handan AKYİĞİT

Sakarya Üniversitesi/Fen-Edebiyat Fakültesi/Sosyoloji Bölümü/Toplumsal Yapı Ve Değişme Anabilim Dalı

Hatice MERTOĞLU

Marmara Üniversitesi/Atatürk Eğitim Fakültesi/Matematik Ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü/Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı

Handan ÜREK

Balıkesir Üniversitesi/Necatibey Eğitim Fakültesi/Matematik Ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü/Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı

Hanifi SANIR

Gazi Üniversitesi/Gazi Eğitim Fakültesi/Özel Eğitim Bölümü/Zihin Engelliler Eğitimi Anabilim Dalı

Hülya KASAPOĞLU TANKUTAY

Trabzon Üniversitesi/Fatih Eğitim Fakültesi/Eğitim Bilimleri Bölümü/Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı

Hüseyin EŞ

Sinop Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Matematik Ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü/Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı

Hüsnüye DURMAZ

Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi/Matematik Ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü/ Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı

İbrahim TAŞ

Sakarya Üniversitesi/Fen-Edebiyat Fakültesi/Psikoloji Bölümü/Gelişim Psikolojisi Anabilim Dalı

İdris KAYA

Gaziantep Üniversitesi/Gaziantep Eğitim Fakültesi/Eğitim Bilimleri Bölümü/Rehberlik Ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı

Kadriye KAYACAN

Necmettin Erbakan Üniversitesi/Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi/Matematik Ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü/Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı

Kürşat YENİLMEZ

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Matematik Ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü/Matematik Eğitimi Anabilim Dalı

Levent VURAL

Trakya Üniversitesi/ Eğitim Fakültesi/Eğitim Bilimleri Bölümü/ Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı

Mehmet DEMİRBAĞ

Bursa Uludağ Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Matematik Ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü/Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı

Melike ÖZER KESKİN

Gazi Üniversitesi/Gazi Eğitim Fakültesi/Matematik Ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü/Biyoloji Eğitimi Anabilim Dalı

Meltem ACAR GÜVENDİR

Trakya Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Eğitim Bilimleri Bölümü/Eğitimde Ölçme Ve Değerlendirme Anabilim Dalı

Meryem VURAL BATIK

Ondokuz Mayıs Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Özel Eğitim Bölümü/Zihin Engelliler Eğitimi Anabilim Dalı

Musa Eren İŞKODRALI

Trakya Üniversitesi/Devlet Konservatuarı/Müzik Bölümü/Yaylı Çalgılar Anasanat Dalı

Nadire Emel AKHAN

Akdeniz Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Türkçe Ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü/Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı

Okan KUZU

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Matematik Ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü/Matematik Eğitimi Anabilim Dalı

Özlem DALGIN EYİP

İstanbul Kültür Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Özel Eğitim Bölümü

Özlem TUZCU

Trakya Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü/Müzik Eğitimi Anabilim Dalı

Pervin Ünlü YAVAŞ

Gazi Üniversitesi/Gazi Eğitim Fakültesi/Matematik Ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü/Fizik Eğitimi Anabilim Dalı

Pınar YILDIZ

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Matematik Ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü/ Matematik Eğitimi Anabilim Dalı

Sevcan Candan HELVACI

Kastamonu Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Matematik Ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü/Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı

Sezen TOFUR

Manisa Celâl Bayar Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Eğitim Bilimleri Bölümü/Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı

Seher ÇETİNKAYA

Ordu Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Temel Eğitim Bölümü/Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı

Sevinç ÇIRAK KARADAĞ

Ege Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Türkçe Ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü/Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı

Seda DONAT BACIOĞLU

Trakya Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Eğitim Bilimleri Bölümü/Rehberlik Ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı

Şenay BULUT PEDÜK

Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı

Tuğba BİNGÖL

Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi/Edebiyat Fakültesi/Psikoloji Bölümü/Psikoloji Pr

Tuncay ÖZTÜRK

Trakya Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Türkçe Ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü/Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı

Türker SEZER

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Temel Eğitim Bölümü/Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı

Veysel AKSOY

Anadolu Üniversitesi/Engelliler Araştırma Enstitüsü/Zihin Engelliler Anabilim Dalı/

Zakir ELÇİÇEK

Dicle Üniversitesi/Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi/Eğitim Bilimleri Bölümü/Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı

Zeynep AY

Şırnak Üniversitesi/Cizre Meslek Yüksekokulu/Çocuk Bakımı Ve Gençlik Hizmetleri Bölümü/Çocuk Gelişimi Pr

Veri işleme öğrenme alanına ilişkin kazanımların ve ders kitaplarının bilişsel seviyelerinin incelenmesi <i>Investigation of the cognitive levels of the objectives and textbooks in the data processing learning area</i> Nadide YILMAZ	1 - 20
Borçluluk hissi ve bağlanma stilleri arasındaki ilişkinin yapısal eşitlik modellemesiyle incelenmesi <i>Examining the relationship between feeling of indebtedness and attachment styles using structural equation modeling</i> İsmail KUŞÇI, Nagihan OĞUZ DURAN	21-33
Mühendislik tasarıma dayalı stem eğitiminin okul öncesi öğrencilerinin problem çözme becerisine etkisi <i>The effect of engineering design based stem education on the problem-solving skills of pre-school students</i> Zeynep Didar ÖZTÜRK, Sinan ÇINAR	34 - 54
Yapılandırmacı yaklaşım ve türkçe eğitimi açısından postmodernist romanların önemi: kitab-ül hiyel romanı örneği <i>The importance of postmodernist novels in terms of constructivist approach and turkish education: the example of kitab-ül hiyel</i> Enes YAŞAR	57 - 71
Müzik öğretmenliği öğrencilerinin çalgı performansı öz-yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Klasik gitar örneği) <i>Investigation of musical teaching students' instrument performance self-efficacy beliefs from the point of several variables (Classical guitar example)</i> Özcan AK, A. Aylin CAN, Muhittin ÖZDEMİR	72 - 91
Öğretmen ve öğretmen adaylarının evrensel fen okuryazarlık düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi <i>Examination of teachers' and pre-service teachers' universal science literacy levels in terms of some variables</i> Emel SALCI, Abdullah AYDIN	92 - 109
Ergenlerde dijital oyun bağımlılığının boş zaman can sıkıntısı tarafından yordanması <i>Prediction of digital game addiction in adolescents by leisure boredom</i> Tuğba YILMAZ BİNGÖL, Halime EKER	110 - 118
Sınıf yönetimi sürecinde öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi <i>Examining teachers' attitudes towards inclusion in the classroom management process according to some variables</i> Mehmet Emin USTA, Gürkan ÇETİN, İrfan ARIKAN	119 - 132
Eğitmcilerin öğrencilerin kişisel verilerinin korunması konusundaki görüşleri <i>Educators' views on the protection of students' personal data</i> Adem BAYAR, Bekir KORKMAZ	133 - 147
Ortaöğretim yönetici ve öğretmenlerinin parçalanmış aile çocuklarının eğitiminde karşılaştığı sorunlar <i>Problems encountered by high school administrators and teachers in the education of broken family children</i> Sadi ÜREYEN, Ali ÜNAL	148 - 164
Öğretmenlerin öğretime yönelik öz yeterliklerinin incelenmesi: bir derleme çalışması <i>Analysis of teachers' self-efficacy towards teaching: a review study</i> Yasemin ERDEM, Sevgi KINGİR	165 - 175
Anasınıfından dördüncü sınıfa kadar olan çocuklar için geliştirilmiş hızlı isimlendirme testi'nin geçerlik ve güvenilirliği <i>Validity and reliability of rapid naming test for children from kindergarten to fourth grade</i> Cevriye ERGÜL, Ergül DEMİR	176 - 192

Okul öncesi dönem çocuklarında akranlar tarafından dışlanmanın yordayıcıları <i>Predictors of peer rejection among preschool childrens</i> Selen DEMİRTAŞ-ZORBAZ, İnan ARIKAN, Sinem GÜL	193 - 202
Kapsayıcı eğitim konulu hizmet içi eğitim almış fen bilimleri öğretmenlerinin ders tasarımlarına bakış açısı <i>Science teacher's perspective on course design by in-service education with inclusive education</i> Hakan Şevki AYYACI, Selenay YAMAÇLI	203 - 220
Bazı temel girişimcilik becerilerinin okul dışı öğrenme ortamlarında gelişiminin betimlenmesi <i>Describing the development of some basic entrepreneurial skills in out-of-school learning environments</i> Nazlıcan KARAKILÇIK, Sedat UÇAR	221-234
Okul öncesi öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi <i>Investigation of preschool teachers' digital literacy levels</i> Hülya GÜLAY OĞELMAN, Fatma DEMİRCİ, Hande GÜNGÖR	235 - 247
Uzaktan eğitim sürecinde ilkököl öğrencilerinin ödevle ilgili durumlarının veli görüşleri açısından incelenmesi <i>Investigating the status of primary school students regarding homework in the distance education process in terms of parents' opinions</i> Mehmet BAŞARAN, Ömer Faruk VURAL, Aslı ERASLAN, Fatih BELEN, Hatice Sena ABAR	248 - 258
Sınıf öğretmenlerinin ve öğrencilerin eğitim programlarında yer alan alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerine ilişkin tutumlarının incelenmesi <i>Attitudes of primary school teachers and students toward alternative assessment and evaluation methods in the educational curriculum</i> Yasemin ABALI ÖZTÜRK, Çavuş ŞAHİN	259-272
Okul yöneticilerinin covid-19 pandemi sürecine ilişkin görüşleri <i>School administrators' views on the covid-19 pandemic process</i> Seyithan DEMİRDAĞ	273-291
An evaluation of educational practices during covid-19 in the world <i>Dünyada covid-19 sürecinde eğitim uygulamalarının değerlendirilmesi</i> Münir ŞAHİN	292-307
Öğretmen adaylarının atama öncesi karşılaştıkları güçlükler: Fenomenolojik bir çalışma <i>Challenges of teacher's candidates before assignment: A phenomenological study</i> Banu DEMİRBAŞ	308 - 324
Müzik öğretmeni yetiştiren öğretim elemanlarının öğretmenlik deneyimlerinin incelenmesi <i>Analysis of the teaching experiences of teachers who raise music teachers</i> Hamza ÜSTÜN	325 - 334
Covid-19 döneminde zihin yetersizliği olan öğrencilerin deneyimleri hakkında ailelerin görüşleri <i>Parents' views about the experiences of students with intellectual disability during the covid-19 period</i> Mustafa CEYLAN, Kemal AFACAN, Merve GÖRMEZ CEYLAN	335-350
Psikoloji temalı dizi-filmlerin karakter gücüne etkileri: deli doktoru değıllermiş! <i>The effects of the psychology themed series-films on the character strength: they were not the mad doctor!</i> Murat CANPOLAT	351-365
Okul öncesi öğretmenlerin otizm spektrum bozukluğu bilgileriyle problem davranışlardan rahatsız olma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi <i>Investigation of the relationship between preschool teachers' autism spectrum disorder knowledge and their level of disturbance from problem behaviors</i> Yakup BURAK, Ece ÖZDEN, Ebrahim Mohammedzadeh SARDROUD	366-380

İş yaşam dengesinin yordayıcısı olarak tükenmişlik: halk eğitimi merkezi müdürleri üzerine bir çalışma <i>Burnout as the predictor of work-life balance: a study on principals of public education center</i> Mehmet Saraç BATUR, Ahmet SAYLIK	381-395
Okul öncesi öğretmenlerine yönelik özel yetenekli çocuklarla ilgili hizmet içi eğitim programı etkililiği <i>The effectiveness of in-service training related to gifted children for preschool teachers</i> Sevinç BAYRAM, Şener ŞENTÜRK	396-416
Ortaokul öğrencilerinin sosyobilimsel konulara ilişkin zihinsel yapılarının tespiti <i>Determination of secondary school students' cognitive structure regarding socio-scientific issues</i> Eyüp ÖKKEŞOĞULLARI, Hanife Gamze HASTÜRK	417-435
Öğretmen adaylarının senkron eğitime katılımlarını etkileyen faktörler <i>Affecting factors of prospective teachers to involve in synchronous sessions</i> Bilge ASLAN ALTAN, Güler GÖÇEN KABARAN	436 - 450
Dörtgenlerin hiyerarşik ilişkilerinin öğretiminde geogebra yazılımı kullanımının 8. Sınıf öğrencilerinin eriştiği düzeylerine etkisi <i>The effect of use of geogebra software in teaching the hierarchic relations of quadrilaterals on the 8th grade students' achievement</i> Esra YILDIZ, Ersin GÜLEŞ	451-474
8.sınıf matematik ders kitaplarının ve lgs matematik sorularının pisa temsil yeterliği açısından incelenmesi <i>Examination of 8th grade mathematics textbooks and lgs math questions in terms of pisa representation competency</i> Hayrunnisa AYYILDIZ, Meral CANSIZ AKTAŞ	475-489
Üniversite öğrencilerinin stresle başa çıkma stratejilerinin yordayıcısı olarak ebeveyn kabul red algısı <i>Perception of parental acceptance rejection as a predictor of strategies for coping with stress in university students</i> Sitare HASANOVA, Hatice EPLİ	490-507
Bekârlığa ilişkin tutum ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması <i>Attitudes toward singlehood scale: the study of validity and reliability</i> Gülzade AVCI ÇAYIR, Melek DEMİR, Meryem VURAL BATIK	508-521
Öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme etkinliklerine yönelik davranışlarına disiplinlerarası yaklaşımla desteklenmiş alan gezisinin etkisi <i>Effects of interdisciplinary approach supported field trip as an out-of-school activity on the behaviours of prospective teachers</i> Hasan ÖZYILDIRIM, Hüsnüye DURMAZ	522-541
Sosyal iletişim becerilerinin öğretiminde replik silikleştirme uygulaması <i>A script fading procedure in teaching social communication skills</i> Burcu ÜLKE-KÜRKCÜOĞLU, Çetin TOPUZ	542-554

VERİ İŞLEME ÖĞRENME ALANINA İLİŞKİN KAZANIMLARIN VE DERS KİTAPLARININ BİLİŞSEL SEVİYELERİNİN İNCELENMESİ

INVESTIGATION OF THE COGNITIVE LEVELS OF THE OBJECTIVES AND TEXTBOOKS IN THE DATA PROCESSING LEARNING AREA

Nadide YILMAZ¹

ÖZ: Bu çalışmada 2018 matematik öğretim programının veri işleme öğrenme alanına ilişkin kazanımların ve ders kitaplarının bilişsel seviyelerini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Ayrıca kazanımlar ile ders kitaplarının bilişsel seviyelerinin örtüşme düzeyleri incelenmiştir. Bu amaçla nitel araştırma yöntemi benimsenmiş ve doküman incelemesi yapılmıştır. Ders kitapları ve kazanımlar bu doğrultuda içerik analizi ile çözümlenmiştir. Elde edilen bulgular kazanımların ağırlıklı olarak anlama ve uygulama bilişsel seviyelerini içerdiğini göstermiştir. Ders kitaplarında yer alan görevlerin ise ilişkilendirmeye dayanmayan ve ilişkilendirmeye dayanan bilişsel seviyelerinde yoğunlaştığı görülmüştür. Ders kitapları ile kazanımların bilişsel seviyeleri arasında ciddi farklılıklar olduğu dikkati çeken bir diğer bulgudur. Bu sonuçlara dayalı olarak gerek ders kitapları gerekse kazanımlara ilişkin çeşitli öneriler sunulmuştur.

ABSTRACT: This study aimed to reveal the cognitive levels of the objectives in the 2018 mathematics curriculum and of the tasks in textbooks in terms of data processing learning area. Also, the degree of correspondence between the cognitive levels of the objectives and textbooks was investigated. For this purpose, a qualitative research method was adopted and document analysis was conducted. The textbooks and objectives were analyzed accordingly via content analysis. The findings indicated that the objectives largely included the cognitive levels of understand and apply. It was striking that the tasks in the textbooks were found to mostly include the procedures with and without connections cognitive levels. Another striking finding was also that there were significant differences between the cognitive levels of the textbooks and the objectives. Based on these, various suggestions are made in relation to the cognitive levels of both the textbooks and the objectives.

Anahtar kelimeler: veri işleme, bilişsel seviye, ders kitapları, kazanımlar.

Keywords: data processing, cognitive level, textbooks, objectives.

Bu makaleye atf vermek için:

Yılmaz, N. (2022). Veri işleme öğrenme alanına ilişkin kazanımların ve ders kitaplarının bilişsel seviyelerinin incelenmesi, *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(1), ss. 1-20.

Cite this article as:

Yılmaz, N. (2022). Investigation of the cognitive levels of the objectives and textbooks in the data processing learning area, *Trakya Journal of Education*, 12(1), pp. 1-20.

¹Dr. Öğr. Üyesi., Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, nadideylmz70@gmail.com, ORCID: 0000-0003-1624-5902

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Data-based decisions have become important and this has revealed the necessity for individuals to acquire knowledge and skills related to statistics (Burrill & Ben-Zvi, 2019). It can be thought that students' acquisition of these knowledge and skills depends on the arrangement of the curriculum and textbooks accordingly. The curriculum, the first of the tools to assist students in learning statistics, can be described as all of the studies that contain the necessary knowledge and skills required to guide students towards the accomplishment of a goal (Ornstein & Hunkins, 2004). Objectives making up the first stage of the curriculum provide guidance for the practitioner in learning-teaching (Aktan, 2019). Another tool considered to be helpful to students in learning statistics is textbooks (Hulsizer & Woolf, 2009). Although there are many components in textbooks, the most important of these components seems to be tasks (Stein, et. al., 1996). In the acquisition of higher order skills by students, their working on tasks requiring higher order thinking can play an important role (Henningsen & Stein, 1997). The role assumed by statistics in testing the accuracy of the information gained in today's world has given rise to the necessity of organizing the tasks in curricula and textbooks in such a way as to contribute to the accomplishment of this role (Burrill & Ben-Zvi, 2019). Investigation of the cognitive levels of the objectives and tasks is thought to contribute to the structuring of the process of imparting the target knowledge and skills to students (Boston & Smith, 2009). This study aimed to investigate the cognitive levels of the objectives in the 2018 mathematics curriculum and of the tasks in the textbooks.

Method

A qualitative research method was used and document analysis was conducted. The data were analyzed via content analysis. To analyze the objectives, the levels of the revised Bloom's taxonomy and the existing research were utilized (Krathwohl, 2002). To determine the cognitive levels of the tasks, the task analysis guideline developed by Stein et al., (2000) was used. To elicit the levels of correlation between the objectives and the tasks, their cognitive levels were compared. To ensure the validity and reliability of the findings, the researcher re-encoded the data at different times, and expert opinions were also sought.

Findings

It was found that all the objectives largely included the cognitive levels of understand, apply and create. 16,7% of the objectives were found to include the level of analyze while 4,1% included the level of remember. No objective was found to include the evaluate level. When the cognitive levels of the tasks were examined, it was found that the 1st grade textbooks largely included procedures with connections tasks, and that the 2nd grade textbooks largely included procedures with connections tasks and very few memorization and doing mathematics tasks. The 3rd grade textbooks largely included procedures without connections tasks, while nearly half of the tasks included in the 4th grade textbooks were procedures without connections and there were no memorization tasks. The 5th grade textbooks largely included procedures with connections tasks, very few doing mathematics tasks and no memorization tasks. The 6th, 7th and 8th grade textbooks largely included procedures without connections. When the extent to which the cognitive levels of the objectives match with the cognitive levels of the tasks was examined, it was found that except for the 3rd grade, there are significant differences.

Discussion and Conclusion

It was found that the objectives largely included lower cognitive levels. It was revealed that the highest number of objectives including higher order cognitive skills was in the second grade with 75%, while this ratio was lower than 50% in the 3rd, 4th, 5th and 6th grades. While this ratio was 50% in the 7th grade, it was 66,6% in the 8th grade. Given that one of the objectives of the math curriculum is to impart higher order cognitive knowledge and skills to students (MoNE, 2018), the objectives can be said to be inadequate for contributing to the development of these knowledge and skills. In the literature, similar results were obtained (Aktan, 2020). It was also found that almost all the 1st-5th grade textbooks did not include memorization tasks. There are few memorization tasks in the 6th-8th grade textbooks. A similar situation was observed for the tasks related to doing mathematics. In the 1st -7th grade textbooks, it was found that there were either no tasks or few tasks for doing mathematics. It can also be said that this ratio of doing mathematics tasks in the 8th grade textbooks was lower than expected, with 20% of all the tasks. Here, it was expected that more doing mathematics tasks would be seen in textbooks with increasing grade level. It can be argued that the decreasing number of doing mathematics tasks in every grade level may negatively affect the attempts made to impart higher order knowledge and skills to students. Textbooks from all the

grade levels were found to largely include procedures with and without connections. While there are more procedures with connection tasks in the 1st, 2nd and 5th grade textbooks, there are more tasks procedures without connections in the 3rd, 4th, 6th, 7th and 8th grade textbooks. Some studies reported similar findings and also different findings (Bozkurt & Yılmaz, 2020; Engin & Sezer, 2016). When the different textbooks used in the same 1st, 2nd, 4th and 5th grade levels were examined, they were found to exhibit significant differences. This is believed to be an important issue to be dealt with in terms of teaching-learning, because students taught with different textbooks may accomplish different learning outcomes. This may cause students undergoing the same educational processes to reach different cognitive levels of math concepts (Bozkurt & Yılmaz, 2020). Except for the 3rd grade, significant differences were found between the cognitive levels of the textbooks and objectives. The reasons for these differences may be different publishing dates of the textbooks, textbook writers' perceptions of the teaching process, and how carefully they read the objectives. One of the suggestions that can be made is the inclusion of more higher cognitive objectives. Textbooks directly related to the curriculum should be revised accordingly.

GİRİŞ

Veri devrimi (Kitchin, 2014) ile günlük yaşamın her alanında veriye dayalı kararlar kritik hale gelmiş, bu da bireylerin istatistiğe ilişkin bilgi ve becerilere sahip olması gerekliliğini doğurmuştur (Ben-Zvi 2017; Burrill & Ben-Zvi, 2019). İstatistik öğrencilere öznel ve çoğunlukla eksik bilgilendirilmiş yargılara güvenmek yerine veriye dayalı iddiaları doğru değerlendirebilmek için araçlar ve fikirler kullanmalarına imkân tanımaktadır (Ben-Zvi & Garfield, 2004; Ben-Zvi & Makar, 2016; Gal, 2004). Öğrencilerin hedeflenen bilgi ve becerileri kazanabilmesi öğretim sürecinin bu doğrultuda şekillenmesi doğrudan ilişkilidir (Davies, 2011). Uluslararası (Guidelines for Assessment and Instruction in Statistics Education [GAISE]; National Council of Mathematics [NCTM]) kurumlar yanında ulusal kurumlar (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]) öğrencilerin istatistiğe ilişkin bilgi ve becerileri kazanmalarının önemine vurgu yapılmaktadır. Bu kurumlar ayrıca istatistiğin öğretiminin problem çözme süreci çerçevesinde şekillenmesi gerektiğini ifade etmektedir. Gerçek dünya problemlerinde bireylerin karmaşık süreçlerden geçtiği savından hareketle öğrencilerinde istatistiği öğrenirken üst düzey düşünme becerilerini işe koşacak problemlerle uğraşmaları gerektiğine vurgu yapılmaktadır (Carver ve diğ., 2016).

Öğrencilerin istatistiğin öğretimi sürecinde yardımcı araçlardan ilki olan öğretim programı bir hedefe ilişkin amaçları gerçekleştirme yol gösteren gerekli bilgi ve becerileri içeren çalışmaların tümü olarak nitelenebilir (Demirel, 2012; Ornstein & Hunkins, 2004). Öğretim programlarının kazanımlar, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme öğelerini içermesi öğretim sürecini şekillendirir (Demirel, 2012). Bu sürecin ilk aşamasını oluşturan kazanımların öğrenme-öğretme sürecinin her aşamasında uygulayıcıya rehber olması, kazanımların niteliğini daha da önemli hale getirmektedir (Aktan, 2020; Anderson & Krathwohl, 2001; Özdemir, Altıok & Baki, 2015). Kazanımlar öğrencilere kazandırılması hedeflenen bilgi, tutum ve becerilerle uyumlu olmalı, öğrencilerin bu bilgi, tutum ve becerileri yapılandırılmalarına imkân verecek şekilde tasarlanmalıdır (Anderson & Krathwohl, 2001). Öğrenme-öğretme sürecinde kazanımların üstlendiği bu önemli rol araştırmacıları kazanımları daha da derinlemesine incelemeye yönlendirmiştir (Bloom, 1956; Krathwohl, 2002; Ornstein & Hunkins, 2004). Bloom ve diğerleri (1965) kazanımları bilişsel seviyelerine göre sınıflamış ve ayrıntılandırmıştır. Bunun nedeninin öğretimin kalitesini artırmak olduğu düşünülebilir. Zaman içerisinde bu taksonominin revize edilmesine ihtiyaç duyulmuş ve çeşitli düzenlemeler yapılmıştır. Bu sayede hem kazanımlarla ilgili derinlemesine bilgi edinilmesi hem de ortaya çıkan sorunların en aza indirgenmesi hedeflenmiştir (Anderson & Krathwohl, 2001).

Tablo 1.

Yenilenmiş Bloom Taksonomisi (Anderson & Krathwohl, 2018)

Bilgi boyutu	Bilişsel süreç boyutu					
	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Analiz etme	Değerlendirme	Yaratma
Olgusal bilgi						
Kavramsal bilgi						
İşlemsel bilgi						
Üstbilişsel bilgi						

Yenilenmiş Bloom taksonomisinde kazanımlar iki boyutta ele alınmıştır. İlk boyut olan bilgi boyutu kendi içerisinde dört bilgi türüne ayrılmıştır. Bu bilgiler ise olgusal, kavramsal, işlemsel ve üstbilişsel bilgi

olarak isimlendirilmiştir. Bilişsel seviyelere ilişkin boyutta ise bilginin nasıl bilinmesi gerektiğine odaklanılmış ve altı seviyeden oluşturulmuştur. Taksonominin güncellenmiş halinde iki seviyenin yeri değişirken, üç seviyenin ismi değiştirilmiştir. Bilgi seviyesi hatırlama, kavrama seviyesi ise anlama olarak değiştirilmiştir. Sentez seviyesi yaratma olarak güncellenmiştir. Ayrıca değerlendirme ve sentez seviyelerinin yerleri değiştirilmiştir. Böylece yaratma seviyesi bilişsel seviyenin son basamağını oluşturmuştur (Krathwohl, 2009). Hatırlama bilginin uzun süreli bellekten getirilmesine odaklanırken anlama elde edilen öğretimsel bilginin anlaşılmasını içerir. Uygulama seviyesi verilen bir duruma uygun işlemleri yapabilmeyi, analiz etme ise odaklanılan durumu ele alarak bu durumu bileşenlerine ayırmayı ve bu bileşenlerin hem birbiriyle hem de bütünlü ilişkisini sorgular. Değerlendirme seviyesinde ise belirli ilkelere hareketle yargıya varılır. Son seviye olan yaratma seviyesinde ise ele alınan parçalardan hareketle anlamlı bir bütüne ulaşılır (Anderson, 2005; Krathwohl, 2002). Kazanımların ayrıntılı incelemesine olanak tanıyan bu taksonominin öğrenme-öğretme süreçlerinin düzenlenmesini de kapsayan bir değişime imkân verdiği söylenebilir (Tutkun, Demirtaş, Erdoğan & Arslan, 2010).

Öğrencilerin istatistiğin öğretimi sürecine yardımcı olan araçlardan bir diğerinin ise ders kitapları olduğu düşünülebilir (Hulsizer & Woolf, 2009). Ders kitapları öğretim sürecinin etkililiğini belirlemede ve öğrencilere öğrenme fırsatları sunmada önemli bileşenlerden biri olarak dikkati çekmektedir (Reys, Reys & Chavez, 2004; Törnroos, 2005). Ders kitapları öğretmenlere ne öğreteceği konusunda rehber olmasının yanında öğretmenin vereceği öğretimsel kararları da direkt etkiler (Reys ve diğ., 2004; Törnroos, 2005). Yapılan araştırmalar ders kitaplarının öğretmenlerin kullandığı en yaygın kaynaklardan biri olduğunu göstermektedir (Jones & Tarr, 2007; Törnroos, 2005). Bu da ders kitaplarının içeriğinin öğretim sürecinin niteliğini büyük oranda etkilediği yorumuna imkân verebilir. Ders kitaplarının içeriğinde birçok bileşen olmasına rağmen bu bileşenlerden belki de en önemlisi görevlerdir (Stein, Grover & Henningsen, 1996). Yapılan araştırmalar ders kitaplarında yer alan görevler ile öğrencilerin matematiği anlaması arasında doğrudan bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır (Arbaugh & Brown, 2005; Stein & Lane, 1996). Bu görevler öğrencilere ele alınan konu üzerine odaklanarak hedeflenen bilgi ve becerileri kazanmalarına yardım eder (Hiebert & Wearne, 1993; Stein, Remillard & Smith, 2007). Görevlerin farklı bilişsel seviyelerde olması öğrencilerin farklı düzeyde düşünmelerini desteklemesinin yanında deneyim kazanarak gerekli bilgi ve becerilere sahip olmasını sağlayabilir (Hiebert & Wearne, 1993; Schoenfeld, 1992). Bu yüzden ders kitaplarında yer alan görevlerin yapısı öğrenme sürecini desteklemesinin yanında bazı durumlarda da sınırlandırabilmektedir (Henningsen & Stein, 1997; Stein ve diğ., 1996). Öğrencilerin üst düzey becerileri (örn., kavramsal bağlantılar) kazanmalarında üst düzey bilişsel düşünme gerektiren görevler üzerine çalışmaları önemli rol oynayabilir. Benzer şekilde düşük seviyede bilişsel görevler öğrencilerin kavramsal öğrenmesini engelleyebilir, konu ve kavramları sadece algoritmalarla ibaret görmelerine sebep olabilir (Henningsen & Stein, 1997; Stein & Lane, 1996). Ayrıca uluslararası sınavların sonuçları da ders kitaplarında yer alan görevlerin niteliğinin öğrenci başarısını olumlu-olumsuz yönde etkilediğini göstermektedir (Reçber, 2012). Bu da araştırmacıları bu görevlerin içerdiği nitelikleri derinlemesine inceleme ihtiyacını doğurmuştur (Stein & Lane, 1996; Stein, Smith, Henningsen & Silver, 2000). Stein ve Smith (1998) tarafından ders kitaplarında yer alan görevlerin bilişsel seviyelerini ortaya çıkarmak amacıyla bir çerçeve geliştirilmiştir. Bu çerçeveye göre görevleri ezberleme, ilişkilendirmeye dayanmayan, ilişkilendirmeye dayanan ve matematik yapma görevleri olarak dörde ayırmışlardır (Stein ve diğ., 2000). Ezberleme görevleri önceden öğretilenlerin hatırlanması veya tanım-kuralların ezberlenmesini içerir. Bu tarz görevlerde işlemler ile kavramlar arasında bağlantı kurulmasına gerek yoktur. İlişkilendirmeye dayanmayan görevler ise daha çok algoritmalar üzerine odaklanır. İlişkilendirmeye dayanan görevlerde işlemsel-kavramsal bilginin birbiriyle ilişkisi önem kazanır. Bu süreçte farklı temsil biçimlerinin kullanımına odaklanılır. Matematik yapma görevlerinde ise kavramlar karmaşık ve öğrencinin üst düzey düşünme becerilerini kullanmayı gerektirecek şekilde yapılandırılmıştır.

Günümüz dünyasında elde edilen bilgilerin doğruluğunu test etmek için istatistiğe olan ihtiyaç öğretim programlarının ve ders kitaplarında yer alan görevlerin bu ihtiyacı karşılayacak şekilde düzenlenmesi ihtiyacını doğurmuştur (Burrill & Ben-Zvi, 2019; Kitchin, 2014). Çünkü gerek öğretim programında yer alan kazanımların gerekse ders kitabında yer alan görevlerin bilişsel olarak üst düzey düşünme becerilerini içerecek şekilde yapılandırılması hedeflenen istatistik eğitiminin başarıya ulaşmasına yardım edebilir. Bu bağlamda araştırmacıların gerek ders kitaplarında yer alan görevleri gerekse öğretim programlarında yer alan kazanımları incelediği gözlenmiştir. Alan yazında gerek ilkökul gerekse ortaokul ve lise matematik öğretim programlarında yer alan kazanımların bilişsel seviyelerine odaklanan çalışmalar mevcuttur (Aktan, 2020; Altıparmak & Palabıyık, 2019; Bekdemir & Selim, 2008; Çelik, Kul & Çalık-Uzun, 2018; Çil, Kuzu & Şimşek, 2019; Kablan, Boran & Hazer, 2013; Kuzu, Çil & Şimşek, 2019). Ele alınan bu çalışmaların bazıları cebir ya da sayılar gibi tek bir öğrenme alanına odaklanırken (Altıparmak &

Palabıyık, 2019; Bekdemir & Selim, 2008), bazıları bütün öğrenme alanlarını ele alarak incelemiştir (Aktan, 2020; Çil ve diğ., 2019; Kuzu ve diğ., 2019). Kablan ve diğ. (2013)'nin 2013 ortaokul matematik programını inceledikleri çalışmalarında olasılık ve istatistik öğrenme alanına ilişkin kazanımların yaklaşık yarısının anlama seviyesinde, yaklaşık üçte birinin ise uygulama seviyesinde yer aldığı ortaya çıkmıştır. Kazanımların %22,6'sının ise analiz etme, değerlendirme ve yaratma seviyesinde yer aldığını gözlenmiştir. Çelik ve diğ. (2018) gerçekleştirdikleri çalışmalarında ise 2017 matematik öğretim programını ele almışlar ve veri işleme öğrenme alanına ilişkin kazanımların en çok uygulama seviyesinde yer aldığını belirlemişlerdir (%60-70 arasında). Değerlendirme ve yaratma seviyesinde yer alan kazanımlar ise tüm kazanımların %10-20'sini oluşturmuştur. Analiz seviyesinde yer alan kazanımların ise tüm kazanımların %10'undan az bir oran içerdiği ortaya çıkmıştır. Ders kitaplarının veri işleme öğrenme alanında yer alan görevlerin bilişsel seviyelerinin incelendiği çalışmaların ise 7. ve 8. sınıf kitaplar üzerinde yoğunlaştığı gözlenmiştir (Bozkurt & Yılmaz, 2020; Engin & Sezer, 2016; Reçber, 2012). Engin ve Sezer (2016) 7. sınıf matematik ders kitaplarının bilişsel seviyelerini incelemişler, ders kitaplarındaki görevlerin %10'unun ilişkilendirmeye dayanmayan, %90'ının ise ilişkilendirmeye dayanan görevlerden oluştuğu sonucuna varmışlardır. Ezberleme ve matematik yapma seviyesine ilişkin görevlerin olmadığı dikkati çekmiştir. Reçber (2012) ile Bozkurt ve Yılmaz (2020) ise 8. sınıf ders kitaplarına odaklanmışlardır. Reçber (2012) istatistik öğrenme alanına ilişkin görevlerin %75'inin ilişkilendirmeye dayanan, %25'inin ise matematik yapma seviyesinde olduğunu ifade etmiştir. Bozkurt ve Yılmaz (2020) ise 8. sınıf ders kitaplarındaki istatistik görevlerinin tamamının ilişkilendirmeye dayanmayan görevler olduğunu gözlemlemiştir.

2018 yılında revize edilen matematik öğretim programında yer alan kazanımlar ve ders kitaplarında yer alan görevlerin bilişsel olarak hangi seviyede olduğunun ortaya konmasının öğrenme-öğretme sürecini yapılandırmaya yardımcı olacağı düşünülebilir (Aktan, 2020; Boston & Smith, 2009; Jones & Tarr, 2007; Özdemir ve diğ., 2015; Ubuz, Erbaş, Çetinkaya & Özgeldi, 2010). Bunun yanında veri işleme öğrenme alanına ilişkin 1.-8. sınıf seviyesinde yer alan kazanımların ve görevlerin birlikte değerlendirilmesinin bütüncül bir bakış sunmasının yanında uygulayıcı ve müfredat geliştiricilere yardımcı olacağı düşünülebilir. Ayrıca ders kitaplarının öğretim programının bir yansıması olduğu düşünüldüğünde ders kitaplarında yer alan görevlerin kazanımların hedeflerini ne oranda karşıladığının belirlenmesinin öğretim sürecine katkı sunacağı düşünülmektedir (Ubuz ve diğ., 2010). Buradan hareketle 2018 ilkököl ve ortaokul matematik dersi öğretim programında yer alan kazanımlar ile ders kitaplarındaki görevlerin bilişsel seviyelerini ortaya çıkarmak ve karşılaştırmak amaçlanmıştır. Bu amaçla aşağıdaki problemlere cevap aranmıştır.

1. 1.-8. sınıf matematik dersi öğretim programının veri işleme öğrenme alanına ilişkin kazanımların yenilenmiş Bloom taksonomisine göre bilişsel seviyelerinin dağılımı nasıldır?
2. 1.-8. sınıf ders kitaplarının veri işleme öğrenme alanında yer alan görevlerin bilişsel seviyelerine göre dağılımı nasıldır?
3. Matematik dersi öğretim programındaki kazanımlar ile ders kitaplarında yer alan görevlerin bilişsel seviyeleri ne düzeyde örtüşmektedir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli ve Veri Kaynakları

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi benimsenmiş ve veriler toplanırken doküman incelemesi kullanılmıştır. Bu sayede odaklanan probleme cevap vermek amacıyla elde edilen dokümanlar derinlemesine incelenir (Bowen, 2009). Çalışmada 2018 yılı matematik öğretim programı (ilkokul ve ortaokul) ile 1-8. sınıf ders kitaplarının veri işleme öğrenme alanına ilişkin kısımlarına odaklanılmıştır. Öğretim programında veri işleme öğrenme alanına ilişkin 23 kazanım bu çalışma kapsamında incelenmiştir. Odaklanılan kazanımlar aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 2.

Matematik Öğretim Programının Veri İşleme Öğrenme Alanı İle İlgili Odaklanılan Kazanımlar (MEB, 2018)

Sınıf düzeyi	Kazanım
1. sınıf	En çok iki veri grubuna sahip basit tabloları okur.
2. sınıf	Herhangi bir problem ya da bir konuda sorular sorarak veri toplar, sınıflandırır, ağaç şeması, çetele veya sıklık tablosu şeklinde düzenler; nesne ve şekil grafiği oluşturur.
3. sınıf	Şekil ve nesne grafiğinde gösterilen bilgileri açıklayarak grafikten çetele ve sıklık tablosuna dönüşümler yapar ve yorumlar. Grafiklerde verilen bilgileri kullanarak veya grafikler oluşturarak toplama ve çıkarma işlemleri gerektiren problemleri çözer. En çok üç veri grubuna ait basit tabloları okur, yorumlar ve tablodan elde ettiği veriyi düzenler.
4.sınıf	Sütun grafiği, tablo ve diğer grafiklerle gösterilen bilgileri kullanarak günlük hayatla ilgili problemler çözer. Sütun grafiğini inceler, grafik üzerinde yorum ve tahminler yapar. Sütun grafiğini oluşturur. Elde ettiği veriyi sunmak amacıyla farklı gösterimler kullanır.
5.sınıf	Veri toplamayı gerektiren araştırma soruları oluşturur. Araştırma sorularına ilişkin verileri toplar, sıklık tablosu ve sütun grafiğiyle gösterir. Sıklık tablosu veya sütun grafiği ile gösterilmiş verileri yorumlamaya yönelik problemleri çözer.
6.sınıf	İki veri grubunu karşılaştırmayı gerektiren araştırma soruları oluşturur ve uygun verileri elde eder. İki gruba ait verileri ikili sıklık tablosu ve sütun grafiği ile gösterir. Bir veri grubuna ait açıklığı hesaplar ve yorumlar. Bir veri grubuna ait aritmetik ortalamayı hesaplar ve yorumlar. İki gruba ait verileri karşılaştırmada ve yorumlamada aritmetik ortalama ve açıklığı kullanır.
7.sınıf	Verilere ilişkin çizgi grafiği oluşturur ve yorumlar. Bir veri grubuna ait ortalama, ortanca ve tepe değeri bulur ve yorumlar. Bir veri grubuna ilişkin daire grafiğini oluşturur ve yorumlar. Verileri sütun, daire veya çizgi grafiği ile gösterir ve bu gösterimler arasında uygun olan dönüşümleri yapar.
8.sınıf	En fazla üç veri grubuna ait çizgi ve sütun grafiklerini yorumlar. Verileri sütun, daire veya çizgi grafiği ile gösterir ve bu gösterimler arasında uygun olan dönüşümleri yapar.

Bir diğer veri kaynağı da 2019-2020 eğitim öğretim yılında okutulması uygun bulunan 1.-8. sınıf seviyelerine ait ders kitaplarıdır. Bu ders kitaplarının veri işleme öğrenme alanına ilişkin kısımları ele alınmıştır. Aşağıdaki tabloda sınıf seviyelerine göre değerlendirilen ders kitapları yer verilmiştir.

Tablo 3.

Çalışma Kapsamında İncelenen Ders Kitapları.

Sınıf düzeyi	Kazanım
1. sınıf	2 kitap (Bahçivancı, Çimen & Dursun, 2019; Kayhan-Altay, Özyıldırım-Gümüş, F.; Yaman, H.; Şengil-Akar, 2019)
2.sınıf	3 kitap (Apladı, Canbaz-Kırıkçıoğlu, Cerit, 2019; Atlı, Doğanüznel, Güneş & Şahin, 2019; Eroğlu & Güven, 2019)
3.sınıf	1 kitap (Doğan & Gezmiş, 2019)
4.sınıf	2 kitap (Kayapınar, Şahin, Erdem & Şentürk-Leylek, 2019; Özçelik, 2019)
5.sınıf	2 kitap (Cırtıcı, Gönen, Araç, Özarslan, Pekcan & Şahin, 2018; Karakuyu, 2018)
6.sınıf	4 kitap (Bektaş, Kahraman & Temel, 2019; Çağlayan, Dağıstan & Korkmaz, 2018; Küçükkeleş & Aktaş, 2018; Özdemir, 2019)
7.sınıf	3 kitap (Altıntaş & Keskin, 2019; Erenkuş, Eren-Savaşkan, 2018; Keskin-Oğan & Öztürk, 2019)
8.sınıf	4 kitap (Böge & Akıllı, 2018; Çetin, Aksakal, Ertürk, Şay & Tıgılı, 2019; Kişi, 2018; Serfiçeli & Atmaz, 2018)

Çalışma kapsamında incelenecek Talim ve Terbiye Kurulu tarafından kabul edilen ders kitaplarına Eğitim Bilişim Ağından ulaşılmıştır. Eğitim Bilişim Ağında yer alan tüm 1.-8. Sınıf matematik ders kitapları çalışmaya dâhil edilmiştir. Tüm kitaplarda konuya giriş, uygulama soruları, etkinlikler ile konu-ünite değerlendirme soruları görev olarak kabul edilerek analize dâhil edilmiştir. Her bir ders kitabının ismi gizli tutulmuş ve kodlanmıştır. Örneğin 1. sınıfta incelenen ders kitapları 1A ve 1B şeklinde kodlanmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Veriler analiz edilirken içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizi araştırmacıya odaklanılan dokümanın belli özelliklere göre sayısallaştırılarak çözümlenmeler yapmaya imkân tanır (Karasar, 2013). Matematik öğretim programında yer alan kazanımlar analiz edilirken yenilenmiş Bloom taksonomisi merkeze alınmıştır (Anderson & Krathwohl, 2001). Bloom taksonomisinin seviyeleri ve alanyazında yer alan çalışmalardan faydalanarak bilişsel seviyeleri ve bu seviyeleri içeren ifadelere ilişkin bir kod listesi oluşturulmuştur (Aktan, 2020; Anderson & Krathwohl, 2001; Çelik ve diğ., 2018; Kablan ve diğ., 2013; Krathwohl, 2002). Bu süreçte bazı kazanımların birden fazla bilişsel seviye içerdiği belirlenmiştir. Örneğin, “M.3.4.1.1.Şekil ve nesne grafiğinde gösterilen bilgileri açıklayarak grafikten çetele ve sıklık tablosuna dönüşümler yapar ve yorumlar.” (MEB, 2018) kazanımı açıklama, dönüşüm yapma ve yorumlama gibi farklı bileşenleri içeren ifadelerden oluştuğu için kazanımın değerlendirme süreci bu doğrultuda şekillendirilmiştir. Dönüşümler yapar analiz seviyesine, yorumlar ve açıklar ifadeleri ise anlama seviyesine girdiği için bu kazanım hem analiz hem de anlama seviyesinde kodlanmıştır. Her bir kazanım benzer şekilde incelenmiş, hangi bilişsel seviye/seviyeleri içerdiği belirlenmiştir. Buradan hareketle frekanslar oluşturulmuş ve bu frekansların toplamda içerdiği yüzdeler hesaplanmış, tablolaştırılarak yorumlanmıştır.

Ders kitaplarında yer alan görevlerin bilişsel seviyelerini belirlemek için de Stein ve diğerlerinin (2000) geliştirdikleri etkinlik analiz rehberi kullanılmıştır. Ders kitaplarında yer alan görevler ezberleme, ilişkilendirmeye dayanmayan, ilişkilendirmeye dayanan ve matematik yapma görevlerinden uygun olanına göre kodlanmıştır. Aşağıda her bir bilişsel seviyeye ilişkin ders kitaplarından örnek görevler sunulmuştur. İlk görev örneğinde öğretilenlerin hatırlanmasına dayanan hangi kaynaklardan veri elde edilebileceği sorgulandığı için ezbere dayalı görev olarak kodlanmıştır (Şekil 1).

2. Ülkemizdeki sigara nedeniyle kansere yakalanma oranları ile ilgili bir araştırma yapıyorsunuz. Sigara içen ve içmeyenlerin kansere yakalanma oranlarını karşılaştırmak için hangi kaynaklardan veri elde edilebilir?

Şekil 1. 6B kitabı- ezbere dayalı görev örneği

Bir diğer görev örneğinde ise dört işlem algoritmalarına ilişkin bilgi ve beceriler sorgulanmıştır. Bu yüzden ilişkilendirmeye dayanmayan görev olarak kodlanmıştır (Şekil 2).

10. Hürriyet ilkokulunda açılan kurslara katılan öğrenci sayılarını gösteren tabloyu inceleyiniz. Soruları tabloya göre cevaplayınız.

Tablo: Kurslara Katılan Öğrenci Sayısı

Kursların Adı	Kız Öğrenci Sayısı	Erkek Öğrenci Sayısı
Satranç kursu	15	14
Drama kursu	10	15
Voleybol kursu	17	12
Resim kursu	19	19

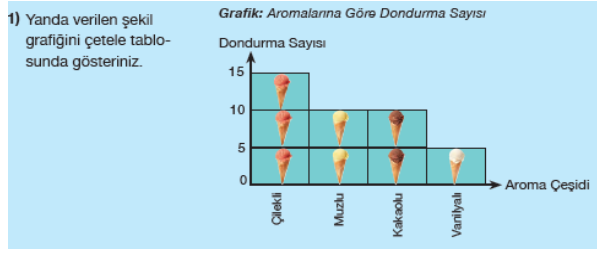
1. Drama kursuna katılan kız ve erkek öğrenci sayısını gösteren seçeneği işaretleyiniz.
A) 10-12 B) 17-15 C) 10-15

2. Voleybol kursuna katılan kız öğrenci sayısı satranç kursuna katılan kız öğrenci sayısından kaç fazladır?
A) 2 B) 5 C) 7

3. Resim kursuna katılan öğrencilerin toplam sayısı kaçtır?
A) 36 B) 38 C) 40

Şekil 2. 3A kitabı-ilişkilendirmeye dayanmayan görev örneği

Şekil 3’de gösterilen görev örneğinde ise farklı temsil biçimlerinin kullanımına odaklanılmıştır. Bu yüzden ilişkilendirmeye dayanan görev olarak kodlanmıştır.



Şekil 3. 5B kitabı- İlişkilendirmeye dayanan görev örneği

Son görev örneğinde ise istatistik yapma sürecini öğrencilere yaşatmak ve öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini harekete geçirmek hedeflendiği için bu görev matematik yapma görevi olarak kodlanmıştır (Şekil 4).

ETKİNLİK

AMAÇ: Verileri sütun, daire veya çizgi grafiği ile göstermek ve bu gösterimler arasında dönüşümler yapmak

ARAÇ GEREÇ: Kalem

UYGULAMA BASAMAKLARI

- Aşağıda verilen araştırma sorularını inceleyiniz.
 - Sınıf arkadaşlarınızın en sevdiği spor dalı nedir?
 - Sınıf arkadaşlarınızın en sevdiği yemek nedir?
 - Sınıf arkadaşlarınızın en sevdiği renk nedir?
- Araştırma sorularından birini seçiniz ve seçtiğiniz araştırma sorusu ile ilgili veri toplayınız.
- Topladığınız verilere uygun bir grafik oluşturunuz.
- Oluşturduğunuz grafiği farklı bir grafik türüne dönüştürünüz.

SONUÇLANDIRILIM

- ✓ Grafikler arasında dönüşümler yaparken nelere dikkat edilmelidir?
- ✓ Bir veri grubu her zaman iki farklı grafikte gösterilebilir mi? Örneklerle açıklayınız.

Şekil 4. 8D kitabı-Matematik yapmaya ilişkin görev örneği

Son araştırma problemi olan kazanımlar ile görevlerin bilişsel örtüşme seviyelerini ortaya koyabilmek için bilişsel seviyeler eşleştirilmiştir. Alan yazın incelendiğinde yenilenmiş Bloom taksonomisinin bilişsel seviye aşamaları olan hatırlama, anlama ve uygulama seviyeleri alt; analiz etme, sentez ve değerlendirme seviyeleri ise üst seviye olarak isimlendirilmiştir (Anderson & Krathwohl, 2001; Crowe, Dirks & Wenderoth, 2008). Matematiksel görevlerin bilişsel seviyelerini ortaya koyan araştırmacılar ezberleme ve ilişkilendirmeye dayanmayan görevleri alt, ilişkilendirmeye dayanan ve matematik yapma görevlerini ise üst seviye görevler olarak tanımlamışlardır (Smith & Stein, 1998). Buradan hareketle kazanımların ve görevlerin bilişsel seviyeleri arasında eşleştirme yapılmıştır (Tablo 4).

Tablo 4.

Kazanımların ve Görevlerin Bilişsel Seviyelerinin Eşleştirilmesi.

Bilişsel Seviye	Matematiksel görevlerin bilişsel seviyeleri	Kazanımların bilişsel seviyeleri
Alt	Ezberleme dayanan İlişkilendirmeye dayanmayan	Hatırlama Anlama Uygulama
Üst	İlişkilendirmeye dayanan Matematik yapma	Analiz etme Sentez Yaratma

Elde edilen tüm bulguların geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla araştırmacı tarafından veriler farklı zamanlarda (üç ay aralıkla) tekrar kodlanmıştır. Kazanımların örtüşme oranının %85, ders kitaplarının örtüşme oranının %87, kazanımlar ve ders kitaplarının bilişsel seviyelerinin örtüşme düzeylerinin ise %82 olduğu ortaya çıkmıştır. Buna ek olarak uzman görüşüne de başvurulmuştur. Matematik eğitimi alanında çalışan iki uzmana kazanımlar ve görevlerin bilişsel seviyelerine ilişkin bilgilendirme metni verilmiş ve bu metinden hareketle verilerin %50'sini kodlamaları istenmiştir. Uzmanların yaptıkları kodlama işleminin güvenilirlik oranının %80 ile %88 aralığında değişmiştir (Miles & Huberman, 1994). Ortaya çıkan sonucun %80'den fazla olmasından hareketle çalışmanın güvenilirlik şartını karşıladığı söylenebilir (Lombard, Snyder-Duch & Bracken, 2002). Veri analiz sürecinin detaylı bir şekilde açıklanması ve sonuçlara nasıl

ulaşıldığı paylaşımları ile de geçerliğin artırılması hedeflenmiştir (Yıldırım & Şimşek 2008). Ayrıca çalışmada araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

Bu çalışmada araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

BULGULAR

Bu çalışma üç probleme cevap vermek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Herbir araştırma problemi bağlamında bulgular sunulmuştur.

1.-8. sınıf matematik dersi öğretim programının veri işleme öğrenme alanına ilişkin kazanımların yenilenmiş Bloom taksonomisine göre bilişsel seviyelerinin dağılımı nasıldır?

1.-8. sınıf matematik dersi öğretim programının veri işleme öğrenme alanına ilişkin kazanımların yenilenmiş Bloom taksonomisine göre bilişsel seviyelerinin nasıl olduğuna cevap verebilmek için veri işleme öğrenme alanına ilişkin kazanımlar yenilenmiş Bloom taksonomisinin seviyeleri ve bu basamaklara yönlendiren fiil ifadelerine göre analiz edilmiştir. Analizler sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4’de gösterilmiştir.

Tablo 5.

1.-8. Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programı Veri İşleme Öğrenme Alanına İlişkin Kazanımların Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Bilişsel Seviyelerine Göre Analizi.

Ana basamak	Sınıf seviyesi	Alt basamak	Frekanslar (f)	Toplam frekans (f)	Toplam (%)
Hatırlama	1.sınıf	Okur	1	2	4,1
	2.sınıf	-	-		
	3.sınıf	Okur	1		
	4.sınıf	-	-		
	5.sınıf	-	-		
	6.sınıf	-	-		
	7.sınıf	-	-		
	8.sınıf	-	-		
Anlama	1.sınıf	-	-	13	27,1
	2.sınıf	-	-		
	3.sınıf	Açıklar	1		
		Yorumlar	2		
	4.sınıf	Yorum yapar	1		
		Tahmin yapar	1		
	5.sınıf	Yorumlar	1		
	6.sınıf	Yorumlar	3		
7.sınıf	Yorumlar	3			
8.sınıf	Yorumlar	1			
Uygulama	1.sınıf	-	-	13	27,1
	2.sınıf	Veri toplar	1		
	3.sınıf	Bilgileri kullanır	1		
		Problem çözer	1		
	4.sınıf	Kullanır	2		
		Problemleri çözer	1		
	5.sınıf	Veri toplar	1		
		Problem çözer	1		
	6.sınıf	Verileri elde eder	1		
		Hesaplar	2		
	Kullanır	1			
7.sınıf	Bulur	1			
8.sınıf	-	-			
1.sınıf	-	-	-	-	-
2.sınıf	Sınıflandırır	1	-	-	-

Analiz etme	3.sınıf	Düzenler	1	8	16,7
		Dönüşümler yapar	1		
		Verileri düzenler	1		
	4.sınıf	İnceler	1		
	5.sınıf	-			
	6.sınıf	Karşılaştırır	1		
	7.sınıf	Dönüşümler yapar	1		
	8.sınıf	Dönüşümler yapar	1		
Değerlendirme	1.sınıf	-	-	0	0
	2.sınıf	-	-		
	3.sınıf	-	-		
	4.sınıf	-	-		
	5.sınıf	-	-		
	6.sınıf	-	-		
	7.sınıf	-	-		
	8.sınıf	-	-		
Yaratma	1.sınıf	-	-	12	25
	2.sınıf	Oluşturur	1		
	3.sınıf	Oluşturur	1		
	4.sınıf	Oluşturur	2		
	5.sınıf	Oluşturur	2		
	6.sınıf	Oluşturur	2		
	7.sınıf	Oluşturur	3		
	8.sınıf	Oluşturur	1		

Matematik öğretim programının veri işleme öğrenme alanının 1.-8. sınıf seviyesinde yer alan kazanımlar bütüncül bir şekilde değerlendirildiğinde kazanımların ağırlıklı olarak anlama, uygulama ve yaratma seviyelerinde olduğu gözlenmiştir (anlama-uygulama-%27,1, yaratma-%25). Kazanımların %16,7'sinin analiz, %4,1'inin ise hatırlama seviyesinde olduğu dikkati çekmiştir. Değerlendirme seviyesine ilişkin kazanımın olmadığı ortaya çıkmıştır. Buna ek olarak 1.-8. sınıf seviyesinde yer alan kazanımların hangi bilişsel seviyeleri içerdiği değerlendirilerek Tablo 6 oluşturulmuştur.

Tablo 6.

1.-8. Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programı Veri İşleme Öğrenme Alanına İlişkin Kazanımların Sınıf Seviyesine Göre Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Bilişsel Seviyelerinin Analizi.

Bilişsel Süreç Boyutu/Sınıf Seviyesi	1.sınıf	2.sınıf	3.sınıf	4.sınıf	5.sınıf	6.sınıf	7.sınıf	8.sınıf
Hatırlama	1 (%100)	-	1 (%11)	-	-	-	-	-
Anlama	-	-	3 (%33)	2 (%25)	1 (%20)	3 (%30)	3 (%37,5)	1 (%33,3)
Uygulama	-	1 (%25)	2 (%22,5)	3 (%37,5)	2 (%40)	4 (%40)	1 (%12,5)	-
Analiz etme	-	2 (%50)	2 (%22,5)	1 (%12,5)	-	1 (%10)	1 (%12,5)	1 (%33,3)
Değerlendirme	-	-	-	-	-	-	-	-
Yaratma	-	1 (%25)	1 (%11)	2 (%25)	2 (%40)	2 (%20)	3 (%37,5)	1 (%33,3)
Toplam	1 (%100)	4 (%100)	9 (%100)	8 (%100)	5 (%100)	10 (%100)	8 (%100)	3 (%100)

Elde edilen veriler incelendiğinde 1. sınıf düzeyinde veri işleme öğrenme alanına ilişkin kazanımların tamamının hatırlama seviyesinde olduğu, 2. sınıf kazanımların ise yarısının analiz, dörtte birinin ise uygulama ve yaratma seviyesinde olduğu gözlenmiştir. 3. sınıf düzeyinde ise değerlendirme seviyesi hariç diğer seviyelere ilişkin kazanımların olduğu, bu kazanımların ağırlıklı olarak anlama seviyesinde yoğunlaştığı belirlenmiştir. 4. ve 6. sınıf düzeyindeki kazanımlar ise ağırlıklı olarak uygulama seviyesindedir. 5. sınıf düzeyindeki kazanımların ağırlıklı olarak uygulama ve yaratma seviyelerinde yoğunlaştığı gözlenmiştir. 7. sınıf düzeyindeki kazanımlar ise ağırlıklı olarak anlama ve yaratma

seviyelerinde toplanmıştır. 8. sınıfta yer alan kazanımlar anlama, analiz ve yaratma seviyelerinde eşit oranda dağılmıştır.

1.-8. sınıf ders kitaplarının veri işleme öğrenme alanında yer alan görevlerin bilişsel seviyelerine göre dağılımı nasıldır?

Ders kitaplarında yer alan görevlerin bilişsel seviyeleri her sınıf seviyesine göre değerlendirilmiştir. Ders kitaplarında yer alan her bir görevin öncelikle hangi bilişsel seviyede olduğu belirlenmiştir. Sonrasında ilgili kitaptaki bütün görevler içerisinde hangi oranda bulunduğu hesaplanarak elde edilen sonuçlar tablolaştırılmıştır. 1. sınıf seviyesinde incelenen iki kitaba ilişkin analiz sonuçları Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7.

1. Sınıf Ders Kitaplarının Veri İşleme Öğrenme Alanına İlişkin Görevlerin Bilişsel Seviyeleri.

Bilişsel seviyeleri/1. Sınıf Ders kitapları	1A kitabı	1B kitabı	Toplam
Ezbere dayalı	-	-	-
İlişkilendirmeye dayanmayan	%8	%80	%30
İlişkilendirmeye dayanan	%92	%20	%70
Matematik yapma	-	-	-
Toplam	%100	%100	%100

1. sınıf matematik ders kitaplarının veri işleme öğrenme alanında yer alan görevlerin bilişsel seviyelerinin benzerlikler yanında farklılıklar içerdiği gözlenmiştir. Her iki ders kitabında da ezbere dayalı ve matematik yapma bilişsel seviyesinde yer alan görev olmadığı gözlenmiştir. 1A ders kitabında yer alan görevlerin çoğunluğunun ilişkilendirmeye dayanan, 1B ders kitabında yer alan görevlerin ise çoğunlukla ilişkilendirmeye dayanmayan görevler olduğu ortaya çıkmıştır. 2. sınıf seviyesinde incelenen üç kitaba ilişkin analiz sonuçları Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8.

2. Sınıf Ders Kitaplarının Veri İşleme Öğrenme Alanına İlişkin Görevlerin Bilişsel Seviyeleri.

Bilişsel seviyeleri/2. Sınıf Ders kitapları	2A kitabı	2B kitabı	2C kitabı	Toplam
Ezbere dayalı	-	-	%5	%2
İlişkilendirmeye dayanmayan	%64	%6	%31	%38
İlişkilendirmeye dayanan	%36	%94	%59	%58
Matematik yapma	-	-	%5	%2
Toplam	%100	%100	%100	%100

2. sınıf matematik ders kitaplarının veri işleme öğrenme alanında yer alan görevlerin bilişsel seviyelerinde farklılıklar olduğu gözlenmiştir. 2A ders kitabında yer alan görevlerin ağırlıklı olarak ilişkilendirmeye dayanmayan kalan görevlerin ise ilişkilendirmeye dayanan görevler olduğu belirlenmiştir. 2B ders kitabında ise ilişkilendirmeye dayanan görevlerin yoğunluktadır. Her iki ders (2A, 2B) kitabında da ezberlemeye dayalı ve matematik yapmaya ilişkin görevlerin olmadığı gözlenmiştir. 2C ders kitabının ise diğer ders kitaplarından farklılaşmış, tüm bilişsel seviyeleri içeren görevlerin var olduğu ortaya çıkmıştır. 2C ders kitabında yer alan görevlerin çoğunun ilişkilendirmeye dayanan görevler olduğu, ezbere dayalı ve matematik yapmaya ilişkin görevlerin azınlıkta ve eşit oranda olduğu belirlenmiştir. 3. sınıf seviyesinde incelenen tek kitaba ilişkin analiz sonuçları Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9.

3. Sınıf Ders Kitaplarının Veri İşleme Öğrenme Alanına İlişkin Görevlerin Bilişsel Seviyeleri.

Bilişsel seviyeleri/3. Sınıf Ders kitapları	3A kitabı
Ezbere dayalı	-
İlişkilendirmeye dayanmayan	%65
İlişkilendirmeye dayanan	%28
Matematik yapma	%7
Toplam	%100

3. sınıf matematik ders kitabının veri işleme öğrenme alanında yer alan görevlerin ağırlıklı olarak ilişkilendirmeye dayanmayan bilişsel seviyeyi içerdiği gözlenmiştir. Az bir oranda ise matematik yapmaya

ilişkin görevlerin olduğu ortaya çıkmıştır. 4. sınıf seviyesinde incelenen iki kitaba ilişkin analiz sonuçları Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10.

4. Sınıf Ders Kitaplarının Veri İşleme Öğrenme Alanına İlişkin Görevlerin Bilişsel Seviyeleri.

Bilişsel seviyeleri/4. Sınıf Ders kitapları	4A kitabı	4B kitabı	Toplam
Ezbere dayalı	-	-	-
İlişkilendirmeye dayanmayan	%65	%41	%54
İlişkilendirmeye dayanan	%33	%57	%43
Matematik yapma	%2	%2	%2
Toplam	%100	%100	%100

4. sınıf matematik ders kitaplarının veri işleme öğrenme alanında yer alan görevlerin bilişsel seviyelerinin benzerlikler yanında farklılıklar içerdiği gözlenmiştir. Her iki ders kitabında da ezberlemeye dayalı görevlerin olmadığı dikkati çekmiştir. Matematik yapmaya ilişkin görevlerin ise eşit oranda ve azınlıkta olduğu gözlenmiştir. Ancak her iki ders kitabı ilişkilendirmeye dayanan görevler bağlamında farklılaşmıştır. 4A ders kitabında ilişkilendirmeye dayanmayan, 4B ders kitabında ise ilişkilendirmeye dayanan görevlerin yoğunlukta olduğu gözlenmiştir. 5. sınıf seviyesinde incelenen iki kitaba ilişkin analiz sonuçları Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11.

5. Sınıf Ders Kitaplarının Veri İşleme Öğrenme Alanına İlişkin Görevlerin Bilişsel Seviyeleri.

Bilişsel seviyeleri/5. Sınıf Ders kitapları	5A kitabı	5B kitabı	Toplam
Ezbere dayalı	-	-	-
İlişkilendirmeye dayanmayan	%3	%30	%18
İlişkilendirmeye dayanan	%94	%65	%78
Matematik yapma	%3	%5	%4
Toplam	%100	%100	%100

5. sınıf matematik ders kitaplarının veri işleme öğrenme alanında yer alan görevlerin bilişsel seviyeleri değerlendirildiğinde her iki ders kitabında da ezberlemeye dayalı görevin olmadığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca her iki ders kitabında da ilişkilendirmeye dayanan görevlerin yoğunlukta olduğu, matematik yapmaya ilişkin görevlerin ise azınlıkta ve birbirine yakın oranlarda olduğu gözlenmiştir. Dikkati çeken bir nokta ise her iki ders kitabında ilişkilendirmeye dayanan görevlerin ağırlıkta olmasına rağmen bu oranların arasında ciddi fark bulunmasıdır. 6. sınıf seviyesinde incelenen dört kitaba ilişkin analiz sonuçları Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12.

6. Sınıf Ders Kitaplarının Veri İşleme Öğrenme Alanına İlişkin Görevlerin Bilişsel Seviyeleri.

Bilişsel seviyeleri/6. Sınıf Ders kitapları	6A kitabı	6B kitabı	6C kitabı	6D kitabı	Toplam
Ezbere dayalı	%13	%2	-	%11	%6
İlişkilendirmeye dayanmayan	%65	%30	%69	%62	%53
İlişkilendirmeye dayanan	%19	%64	%28	%25	%37
Matematik yapma	%3	%4	%3	%2	%3
Toplam	%100	%100	%3	%100	%100

6. sınıf matematik ders kitaplarından 6A, 6C ve 6D ders kitaplarında yer alan görevlerin bilişsel seviyelerinin büyük oranda benzediği ortaya çıkmıştır. Bu ders kitaplarında ağırlıklı olarak ilişkilendirmeye dayanmayan görevler olduğu gözlenmiştir. İlişkilendirmeye dayanan ve matematik yapma görevlerinin ise birbirine yakın oranlarda olduğu belirlenmiştir. Farklılık ise ezbere dayalı görevlerde ortaya çıkmıştır. 6B kitabı ise diğer ders kitaplarından farklılaşmıştır. Bu ders kitabının ağırlıklı olarak ilişkilendirmeye dayanan görevler içerdiği belirlenmiştir. Matematik yapma görevlerinin ise diğer kitaplara benzer şekilde az bir oranda olduğu gözlenmiştir. 7. sınıf seviyesinde incelenen üç kitaba ilişkin analiz sonuçları Tablo 13'de sunulmuştur.

Tablo 13.

7. Sınıf Ders Kitaplarının Veri İşleme Öğrenme Alanına İlişkin Görevlerin Bilişsel Seviyeleri.

Bilişsel seviyeleri/7. Sınıf Ders kitapları	7A kitabı	7B kitabı	7C kitabı	Toplam
Ezbere dayalı	-	-	%9	%3
İlişkilendirmeye dayanmayan	%55	%65	%63	%61
İlişkilendirmeye dayanan	%28	%30	%21	%26
Matematik yapma	%17	%5	%7	%10
Toplam	%100	%100	%100	%100

7. sınıf matematik ders kitaplarının veri işleme öğrenme alanında yer alan görevlerin benzer oranlarda bilişsel seviyelere sahip oldukları söylenebilir. 7A, 7B ve 7C ders kitaplarında ilişkilendirmeye dayanmayan görevlerin benzer yoğunlukta olduğu ortaya çıkmıştır. İlişkilendirmeye dayanan görevlerinde oranları da birbirine yakındır. 7A ders kitabında matematik yapma görevlerinin diğer ders kitaplarına göre daha yoğunlukta olduğu belirlenmiştir. 7A ve 7B kitaplarında ezbere dayalı görevler bulunmazken, 7C kitabında ezbere dayalı görevlerin %9 oranında olduğu gözlenmiştir. 8. sınıf seviyesinde incelenen dört kitaba ilişkin analiz sonuçları Tablo 14’de sunulmuştur.

Tablo 14.

8. Sınıf Ders Kitaplarının Veri İşleme Öğrenme Alanına İlişkin Görevlerin Bilişsel Seviyeleri.

Bilişsel seviyeleri/8. Sınıf Ders kitapları	8A kitabı	8B kitabı	8C kitabı	8D kitabı	Toplam
Ezbere dayalı	-	%9	%18	-	%7
İlişkilendirmeye dayanmayan	%46	%53	%9	%54	%41
İlişkilendirmeye dayanan	%32	%24	%53	%26	%33
Matematik yapma	%22	%14	%20	%20	%19
Toplam	%100	%100	%100	%10	%100

8. sınıf matematik ders kitaplarından 8A, 8B ve 8D kitaplarında yer alan görevlerin bilişsel seviyelerinin birbirine benzediği ortaya çıkmıştır. Bu kitaplarda yer alan görevlerin yoğunlukla ilişkilendirmeye dayanmayan görevler olduğu belirlenmiştir. İlişkilendirmeye dayanan görevlerinde benzer oranlarda olduğu dikkati çekmiştir. Bu ders kitaplarındaki görevlerin yaklaşık %20 sinin matematik yapma olduğu belirlenmiştir. 8A ve 8D ders kitaplarında ezberlemeye dayanan görevler yok iken 8B ders kitabında bu oranın %9 olduğu gözlenmiştir. 8C ders kitabında yer alan görevlerin ise diğer ders kitaplarından farklılaştığı ortaya çıkmıştır. Bu ders kitabında yer alan görevlerin yarısından fazlasının ilişkilendirmeye dayanan görevler içerdiği dikkati çekmiştir. Ayrıca ezbere dayalı ve matematik yapma görevlerinin de birbirine yakın oranlarda olduğu belirlenmiştir.

Matematik dersi öğretim programındaki kazanımlar ile ders kitaplarında yer alan görevlerin bilişsel seviyeleri ne düzeyde örtüşmektedir?

Son araştırma probleminde ise matematik dersi öğretim programındaki kazanımlar ile ders kitaplarında yer alan görevlerin bilişsel seviyelerinin örtüşme düzeyleri incelenmiştir. Elde edilen verilerden hareketle 1. sınıf ders kitapları ile kazanımlar arasındaki örtüşme düzeyleri Tablo 15’de sunulmuştur.

Tablo 15.

1. Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programındaki Kazanımlar ile Ders Kitaplarında Yer Alan Görevlerin Bilişsel Seviyelerinin Örtüşme Düzeyleri.

Ders kitapları-kazanımlar	Kazanım ve ders kitaplarının bilişsel seviyeleri	
	Düşük	Yüksek
Öğretim programı	%100	%0
1A kitabı	%8	%92
1B kitabı	%80	%20

1. sınıf düzeyindeki kazanımlar ve ders kitaplarında yer alan görevlerin bilişsel seviyelerinin örtüşme düzeyleri incelendiğinde benzerlikler yanında farklılıklar dikkati çekmiştir. 1B kitabı ile öğretim programındaki yer alan kazanımın bilişsel seviyeleri birbirine benzerken, 1A kitabı ile öğretim programı arasında ciddi farklılık olduğu gözlenmiştir. Öğretim programında düşük bilişsel seviye içeren kazanımlara

yer verilmişken 1A ders kitabındaki görevlerin büyük çoğunluğu yüksek bilişsel seviyededir. 2. sınıf ders kitapları ile kazanımlar arasındaki örtüşme düzeyi Tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 16.

2. Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programındaki Kazanımlar ile Ders Kitaplarında Yer Alan Görevlerin Bilişsel Seviyelerinin Örtüşme Düzeyleri.

Ders kitapları-kazanımlar	Kazanım ve ders kitaplarının bilişsel seviyeleri	
	Düşük	Yüksek
Öğretim programı	%25	%75
2A kitabı	%64	%36
2B kitabı	%6	%94
2C kitabı	%36	%64

2. sınıf düzeyindeki kazanımlar ve ders kitaplarında yer alan görevlerin bilişsel seviyelerinin örtüşme düzeyleri incelendiğinde, öğretim programında yer alan kazanımların çoğunlukla yüksek düzeyde bilişsel seviye içerdiği, 2A kitabında yer alan görevlerin ise aksine düşük düzeyde bilişsel seviye içerdiği ortaya çıkmıştır. 2C kitabının öğretim programı bilişsel seviyelerinin örtüştüğü söylenebilir. Buna rağmen 2B kitabında yer alan görevlerin neredeyse tamamının yüksek düzeyde bilişsel seviye içerdiği dikkati çekmiştir. 3. sınıf ders kitabı ile kazanımlar arasındaki örtüşme düzeyi Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17.

3. Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programındaki Kazanımlar ile Ders Kitaplarında Yer Alan Görevlerin Bilişsel Seviyelerinin Örtüşme Düzeyleri.

Ders kitapları-kazanımlar	Kazanım ve ders kitaplarının bilişsel seviyeleri	
	Düşük	Yüksek
Öğretim programı	%66,5	%33,5
3A kitabı	%65	%35

3.sınıf düzeyindeki kazanımlar ve ders kitaplarında yer alan görevlerin bilişsel seviyelerinin büyük oranda örtüştüğü söylenebilir. Hem öğretim programındaki kazanımlar hem de ders kitabında yer alan görevlerin ağırlıklı olarak düşük düzeyde bilişsel seviye içerdiği gözlenmiştir. 4. sınıf ders kitapları ile kazanımlar arasındaki örtüşme düzeyi Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18.

4. Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programındaki Kazanımlar ile Ders Kitaplarında Yer Alan Görevlerin Bilişsel Seviyelerinin Örtüşme Düzeyleri.

Ders kitapları-kazanımlar	Kazanım ve ders kitaplarının bilişsel seviyeleri	
	Düşük	Yüksek
Öğretim programı	%62.5	%37.5
4A kitabı	%65	%35
4B kitabı	%41	%59

4.sınıf düzeyindeki kazanımlar ve ders kitaplarında yer alan görevlerin bilişsel seviyelerinin örtüşme düzeyleri incelendiğinde öğretim programı ile 4A kitabının benzer olduğu, her ikisinin de ağırlıklı olarak düşük düzeyde bilişsel seviye içerdiği gözlenmiştir. Buna rağmen 4B kitabının yüksek bilişsel seviyede görevler içerdiği ortaya çıkmıştır. 5. sınıf ders kitapları ile kazanımlar arasındaki örtüşme düzeyi Tablo 19’de sunulmuştur.

Tablo 19.

5. Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programındaki Kazanımlar ile Ders Kitaplarında Yer Alan Görevlerin Bilişsel Seviyelerinin Örtüşme Düzeyleri.

Ders kitapları-kazanımlar	Kazanım ve ders kitaplarının bilişsel seviyeleri	
	Düşük	Yüksek
Öğretim programı	%60	%40
5A kitabı	%3	%97
5B kitabı	%30	%70

5.sınıf düzeyindeki kazanımlar ve ders kitaplarında yer alan görevlerin bilişsel seviyelerinin örtüşme düzeyleri arasında ciddi bir farklılaşma olduğu söylenebilir. Öğretim programı ağırlıklı olarak düşük bilişsel seviye içerirken, gerek 5A gerekse 5B kitabında yer alan görevlerin ağırlıklı olarak yüksek bilişsel seviye içerdiği gözlenmiştir. 6. sınıf ders kitapları ile kazanımlar arasındaki örtüşme düzeyi Tablo 20’de sunulmuştur.

Tablo 20.

6. Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programındaki Kazanımlar ile Ders Kitaplarında Yer Alan Görevlerin Bilişsel Seviyelerinin Örtüşme Düzeyleri.

Ders kitapları-kazanımlar	Kazanım ve ders kitaplarının bilişsel seviyeleri	
	Düşük	Yüksek
Öğretim programı	%70	%30
6A kitabı	%78	%22
6B kitabı	%32	%68
6C kitabı	%69	%31
6D kitabı	%73	%27

6. sınıf düzeyindeki kazanımlar ve bir ders kitabı hariç diğer ders kitaplarında yer alan görevlerin bilişsel seviyelerinin örtüştüğü ve ağırlıklı olarak düşük bilişsel seviye içerdiği ortaya çıkmıştır. 6B kitabında yer alan görevlerin ise bu çıkan sonucun aksine ağırlıklı olarak yüksek bilişsel seviye içerdiği gözlenmiştir. 7. sınıf ders kitapları ile kazanımlar arasındaki örtüşme seviyesi Tablo 21’de sunulmuştur.

Tablo 21.

7. Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programındaki Kazanımlar ile Ders Kitaplarında Yer Alan Görevlerin Bilişsel Seviyelerinin Örtüşme Düzeyleri.

Ders kitapları-kazanımlar	Kazanım ve ders kitaplarının bilişsel seviyeleri	
	Düşük	Yüksek
Öğretim programı	%50	%50
7A kitabı	%55	%45
7B kitabı	%65	%35
7C kitabı	%72	%28

7. sınıf düzeyindeki kazanımlar ve ders kitaplarında yer alan görevlerin bilişsel seviyeleri arasındaki örtüşme seviyeleri incelendiğinde, 7A kitabının öğretim programıyla diğer kitaplara göre daha uyumlu olduğu söylenebilir. 7B ve 7C kitaplarında ise bu oranın düşük düzeyde bilişsel seviye lehine olduğu ortaya çıkmıştır. 8. sınıf ders kitapları ile kazanımlar arasındaki örtüşme düzeyi Tablo 22’de sunulmuştur.

Tablo 22.

8. Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programındaki Kazanımlar ile Ders Kitaplarında Yer Alan Görevlerin Bilişsel Seviyelerinin Örtüşme Düzeyleri.

Ders kitapları-kazanımlar	Kazanım ve ders kitaplarının bilişsel seviyeleri	
	Düşük	Yüksek
Öğretim programı	%33.3	%66.6
8A kitabı	%46	%54
8B kitabı	%62	%38
8C kitabı	%27	%73
8D kitabı	%54	%46

8. sınıf düzeyindeki kazanımlar ve ders kitaplarında yer alan görevlerin bilişsel seviyelerinin örtüşme düzeyleri incelendiğinde 8A ve 8C kitaplarının öğretim programı ile uyumlu olduğu gözlenmiştir. Ortaya çıkan bu sonucun aksine 8B ve 8D ders kitaplarındaki görevlerin ağırlıklı olarak düşük bilişsel seviye içerdiği, bu anlamda öğretim programında yer alan kazanımlar ile bilişsel seviyelerinin örtüşmediği söylenebilir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışmada 2018 yılı 1.-8. matematik öğretim programının veri işleme öğrenme alanına ilişkin kazanımların ve ders kitaplarının bilişsel seviyelerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Ayrıca ders kitaplarında yer alan görevler ile öğretim programındaki kazanımların bilişsel seviyelerinin birbiriyle ne kadar uyumlu olduğu incelenmiştir.

İlk araştırma probleminde matematik öğretim programının veri işleme öğrenme alanında yer alan kazanımların hangi bilişsel seviyeleri içerdiğine cevap aranmıştır. 1. sınıf seviyesinde yer alan tek kazanımın hatırlama seviyesinde olduğu gözlenmiştir. 3. sınıftan 7. sınıfa kadar kazanımların ağırlıklı olarak anlama ve uygulama seviyelerinde olduğu belirlenmiştir. 7. sınıf düzeyindeki hatırlama, anlama ve uygulama seviyelerinde yer alan kazanımlar ile analiz ve yaratma seviyelerindeki kazanımların eşit oranda olduğu ortaya çıkmıştır. 2. ve 8. sınıf kazanımları incelendiğinde ise analiz ve yaratma seviyelerine ilişkin kazanımların daha yoğunlukta olduğu gözlenmiştir. Hangi sınıf seviyesinde olursa olsun değerlendirme seviyesine ilişkin bir kazanıma yer verilmemiş olması dikkati çeken bir başka sonuçtur. Öğretim programında yer alan kazanımlar bütüncül olarak değerlendirildiğinde veri işleme öğrenme alanındaki kazanımların ağırlıklı olarak anlama (%27,1) ve uygulama (%27,1) seviyelerini içerdiği ortaya çıkmıştır. Analiz seviyesinde yer alan kazanımların tüm kazanımlar içinde %16,7'lik yer kapladığı dikkati çekmiştir. Yaratma seviyesine ilişkin kazanımlar ise tüm kazanımların dörtte birini oluşturmuştur. Genel olarak değerlendirildiğinde veri işleme öğrenme alanına ilişkin kazanımların ağırlıklı olarak alt bilişsel seviyede (hatırlama %4,1, anlama %27,1, uygulama %27,1) yer aldığı söylenebilir. Sınıf seviyesi arttıkça özellikle üst düzey bilişsel seviye içeren kazanımlara daha fazla yer verilmesi beklenmektedir. Ancak elde edilen sonuçlar en fazla 2. sınıf seviyesinde üst bilişsel seviye içeren kazanımlara yer verildiği (%75), bu oranın 3, 4, 5 ve 6. sınıf seviyesinde %50'nin altında olduğu gözlenmiştir. 7. sınıfta bu oran %50 iken, 8. sınıfta %66,6 olarak belirlenmiştir. Matematik öğretim programının amaçlarından birisinin öğrencilere üst bilişsel bilgi ve becerileri kazandırmak (MEB, 2018) olduğu düşünülürse veri işleme öğrenme alanına ilişkin kazanımların bu bilgi ve becerilere hizmet etmekte yetersiz kalacağı söylenebilir. Ayrıca 2018 programının öğrenciye kazandırmayı hedeflediği önemli yeterliliklerden biri öğrenmeyi öğrenmedir (MEB, 2018). Bu yetkinliğin kazanılmasında üst bilişsel seviyede yer alan kazanımların etkin rolünün olduğu düşünülürse üst bilişsel seviyede kazanımlara öğretim programında yer verilmesinin önemi bir kez daha ortaya çıkmaktadır. Buna ek olarak üst düzey bilişsel seviyede yer alan kazanımların sayısının artırılmasının 2023 Eğitim Vizyonunun hedeflerine ulaşmasına destek olacağı söylenebilir (Çil ve diğ., 2019). Öğretim programında yer alan kazanımların alt bilişsel seviyeleri içermesinin öğrencilerin uluslararası sınavlarda da istenilen başarıya ulaşamamalarının bir sebebi olarak düşünülebilir (MEB, 2015; 2016; Mullis, Martin, Foy & Hooper, 2016). Alanyazın değerlendirildiğinde de veri işleme öğrenme alanına ilişkin kazanımların ağırlıklı olarak alt düzey seviyeleri içerdiği ortaya çıkmıştır (Aktan, 2020; Çelik ve diğ., 2018; Kablan ve diğ., 2013). Örneğin, Çelik ve diğerleri (2018) gerçekleştirdikleri çalışmalarında 2017 matematik öğretim programının veri işleme öğrenme alanına ilişkin kazanımların en çok uygulama seviyesinde yer aldığını, analiz seviyesinde yer alan kazanımların ise tüm kazanımların %10'undan az bir oran içerdiğini ortaya koymuştur.

Bir diğer problemde ders kitaplarında yer alan görevlerin bilişsel seviyelerini belirlenmeye odaklanılmıştır. Ders kitaplarında yer alan görevleri iki açıdan değerlendirmenin gerekli olduğu düşünülmektedir. İlk ders kitaplarında yer alan görevlerin içerdiği bilişsel seviyelere ilişkindir. 1.-5. sınıf ders kitaplarının neredeyse tamamının ezbere dayalı görev içermediği ortaya çıkmıştır (sadece 2C kitabı %5). 6.-8. sınıf seviyesinde yer alan kitaplarda ise nispeten az olsa da ezbere dayalı görevler bulunmaktadır. Engin ve Sezer (2016) 7. sınıf kitaplarına odaklandıkları çalışmalarında ezbere dayalı görevlere yer verilmediği sonucuna ulaşmışlardır. Bu anlamda elde edilen sonuçların alanyazınla farklılaştığı söylenebilir. Benzer durum matematik yapmaya ilişkin görevlerde de gözlenmiştir. 1.-7. sınıf seviyesindeki ders kitaplarının matematik yapmaya ilişkin görevlere ya hiç ya da çok az oranda yer verdiği gözlenmiştir. Sadece 7A kitabının burada bir istisna olduğu ve %17 oranında matematik yapma görevleri içerdiği belirlenmiştir. Engin ve Sezer (2016) ise 7. sınıf kitaplarında matematik yapma görevlerinin olmadığını ifade etmişlerdir. Bu noktada bulguların alanyazınla uyuşmadığı söylenebilir. 8. sınıf ders kitaplarında ise bu oranın beklenenden az olmasına rağmen bütün görevlerin yaklaşık %20'sini oluşturduğu söylenebilir. Burada sınıf seviyeleri arttıkça matematik yapmaya ilişkin görevlere daha fazla yer verilmesi beklenmiştir. Ancak elde edilen sonuçların bu beklentiye karşılamadığı görülmüştür. Farklı öğrenme alanına odaklanan bazı çalışmalarda da matematik yapma görevlerinin az olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Reçber, 2012; Ubuz ve diğ., 2010). Tüm sınıf düzeylerindeki matematik yapma görevlerinin azlığı öğrencilerin üst düzey bilgi ve becerilerinin gelişiminin sınırlı kalmasına sebep olabilir. Halbuki öğrencilerin küçük sınıf seviyelerinde olsa dahi matematik yapma etkinlikleri ile meşgul olmalarının matematiği anlamlandırmaları sürecine

olumlu anlamda destek olduğu vurgusu yapılmaktadır (Stein & Lane, 1996). Ayrıca ders kitaplarında yüksek düzeyde bilişsel seviye içeren görevlere sahip ülkelerin öğrencilerinin uluslararası sınavlarda matematikte daha başarılı oldukları gözlenmiştir (Reçber, 2012). Buradan hareketle ders kitaplarında matematik yapma içeren görevlere daha fazla yer verilmesi önerisi dile getirilebilir (Ubuz ve diğ., 2010). Tüm sınıf seviyelerine ait ders kitapları ağırlıklı olarak ilişkilendirmeye dayanmayan ve ilişkilendirmeye dayanan görevler içermiştir. 1., 2. ve 5. sınıf seviyelerinde yer alan ders kitaplarında ilişkilendirmeye dayanan, 3., 4., 6., 7. ve 8. sınıf ders kitaplarında ise ilişkilendirmeye dayanmayan görevler yoğunluktadır. Bozkurt ve Yılmaz (2020) gerçekleştirdikleri çalışmalarında benzer sonuçlara ulaşmışlar 8. sınıf kitaplarında yer alan görevlerin ilişkilendirmeye dayanmayan görevler içerdiğini ifade etmişlerdir. Burada beklenen sınıf seviyesi artıkça ilişkilendirmeye dayanan görevlerinde artmasıdır. Ancak bu anlamda bir örüntüye rastlanılmamış olması dikkati çeken bir sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır. Alan yazın değerlendirildiğinde farklı sonuçlara ulaşılan çalışmaların mevcut olduğu dikkati çekmiştir. Örneğin, Engin ve Sezer (2016) 7. sınıf kitaplarında yer alan görevlerin ağırlıklı olarak ilişkilendirmeye dayanan görevler içerdiğini ortaya koymuştur. Reçber (2012) benzer sonuçlara 8. sınıf matematik ders kitapları için ulaşmıştır. Bu anlamda bu çalışmadan elde edilen sonuçların alan yazınla farklılaştığı yorumu yapılabilir.

Ders kitaplarında yer alan görevleri ikinci olarak aynı sınıf düzeyine göre değerlendirmenin önemli olduğu düşünülmüştür. Elde edilen bulgular çarpıcı sonuçlar ortaya koymuştur. 1., 2., 4. ve 5. sınıf seviyesinde yer alan ders kitapları sınıf düzeyine göre kendi içerisinde değerlendirildiğinde ciddi farklılıklar olduğu gözlenmiştir. Örneğin 1. sınıf ders kitaplarının birinde yer alan görevlerin %8'i ilişkilendirmeye dayanmayan iken diğer ders kitabında bu oranın %80 olduğu dikkati çekmektedir. 3. sınıf için tek bir kitap olduğundan değerlendirme yapılamamıştır. 6. ve 8. sınıf ders kitaplarında ise üç kitaptaki görevlerin bilişsel seviyelerinin benzer olduğu birinin farklılaştığı gözlenmiştir. Örneğin, 8. sınıf ders kitaplarının üçünde ilişkilendirmeye dayanmayan görevler yoğunlukta, diğer 8. sınıf kitabında ise ilişkilendirmeye dayanan görevlerin ağırlıkta olduğu ortaya çıkmıştır. 7. sınıf ders kitaplarında ise farklılaşmalar olmasına rağmen diğer sınıf seviyelerindeki kadar değişkenlik göstermediği söylenebilir. Ortaya çıkan bu durumun eğitim öğretim sürecini yakından ilgilendirdiği düşünülebilir. Çünkü farklı bilişsel seviyede görevlere sahip ders kitaplarına göre eğitim gören öğrencilerin farklı öğrenme çıktıları olabilir. Bu da aynı eğitim süreçlerini geçiren öğrencilerin matematiksel kavramlar için farklı bilişsel seviyelerde olmasına sebebiyet verebilir (Bozkurt & Yılmaz, 2020). Farklı bilişsel seviyelere sahip görevlerin öğrenciler üzerinde farklı etkisi olduğu düşünüldüğünde üst düzey düşünme becerilerini harekete geçiren görevler ile karşılaşan öğrencilerle, alt düzey düşünme becerilerine odaklanan görevlerle karşılaşan öğrencilerin matematiği anlamlandırma seviyelerinin farklı olacağı muhtemeldir. Bu bağlamda ders kitaplarında daha fazla üst düzey bilişsel seviye içeren görevlere yer verilmesi önerisinde bulunulabilir.

İncelenen bir başka durum ise kazanımlar ile görevlerin bilişsel seviyelerinin örtüşme düzeyleri olmuştur. Üçüncü sınıf hariç diğer sınıf seviyelerindeki ders kitapları ile kazanımların bilişsel seviyeleri arasında ciddi farklılıklar vardır. 1. sınıf kazanımların tamamının düşük bilişsel seviyede olduğu buna karşın 1A kitabının %92 oranında yüksek bilişsel düzeyde görev içerdiği ortaya çıkmıştır. Yine 5. sınıf kazanımlarında %60 düşük, %40 yüksek bilişsel seviyede iken, 5. sınıf ders kitaplarından birinde %3 düşük, %97 yüksek bilişsel düzey içeren görevlerin varlığı dikkati çekmiştir. 8. sınıf kazanımların %66'sının yüksek bilişsel seviye içermesine rağmen 8B ve 8D kitaplarında yer alan görevlerin kazanımların tam tersine düşük bilişsel düzey içerdiği gözlenmiştir. Bu farklılıkların sebepleri incelendiğinde birkaç noktaya vurgu yapmak gerektiği düşünülmektedir. Bunlardan ilki kitapların farklı yıllarda yazılmasının bu değişikliğe sebep olabileceğidir. Bunun yanında kitapların yazarlarının öğretim sürecine ilişkin bakış açılarının hazırladıkları görevlere yansımalarının bu farklılıkları tetiklediği düşünülebilir. Bir diğer farklılıklara sebebiyet verebilecek nokta ise yazarların kazanımları okuma seviyeleridir. Nitekim alan yazın değerlendirildiğinde Reçber (2012) ile Özgeldi ve Esen'in (2010) gerçekleştirdikleri çalışmalarda benzer sonuçlara ulaşmışlar, ders kitapları ile öğretim programında yer alan kazanımların bilişsel seviyelerinin farklılaştığını vurgulamışlardır. Buna karşın üçüncü sınıfta yer alan kazanımlar ile ders kitabındaki görevlerin bilişsel seviyelerinin birbiriyle uyduğu gözlenmiştir. Bu noktada ders kitaplarının yazarlarına önemli görevler düşmektedir. Bu bağlamda yazarlara görevlerin bilişsel seviyeleri ve nasıl olması gerektiği ile ilgili eğitimler verilmesi önerisi dile getirilebilir. Bunun yanında kazanımları hazırlayan uzmanlar ile ders kitaplarını hazırlayan yazarlar arasında etkin işbirliği bu tarz farklılıkların önüne geçmeye yardım edebilir.

KAYNAKÇA

- Aktan, O. (2020). İlkokul matematik öğretim programı dersi kazanımlarının yenilenen Bloom taksonomisine göre incelenmesi, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 15-36.
- Altıparmak, K. & Palabıyık, E. (2019). 1-8. sınıf kesirler, kesirlerle işlemler ve ondalık gösterim alt öğrenme alanlarına ait kazanımların yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi, *İlköğretim Online*, 18(1), 158-173.
- Altıntaş, Ş. & Keskin, C. (2019). *Ortaokul ve imam-hatip ortaokul matematik 7. sınıf ders kitabı*, Ekoyayınçılık Ankara.
- Anderson, L. W. (2005). Objectives, evaluation, and the improvement of education. *Studies in Educational Evaluation*, 31(2-3), 102-113.
- Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (Eds.). (2001). *Taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of bloom's taxonomy of educational objectives*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Apladı, D., Canbaz-Kırıkçıoğlu, R., & Cerit, Ç. F. (2019). *İlkokul matematik 2 ders kitabı*, Meb yayınları, Ankara.
- Arbaugh, F. & Brown, C. A. (2005). Analyzing mathematical tasks: A catalyst for change? *Journal of Mathematics Teacher Education*, 8(6), 499-536.
- Atlı, A., Doğangüzel, E. E., Güneş, A., & Şahin, N. (2019). *İlkokul matematik 2 ders kitabı*, Meb yayınları, Ankara.
- Bahçivancı, H., Çimen, O., & Dursun, G. (2019). *İlkokul matematik 1 ders kitabı*, Meb yayınları, Ankara.
- Bekdemir, M. & Selim, Y. (2008). Revize edilmiş Bloom taksonomisi ve cebir öğrenme alanı örneğinde uygulaması. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 185-196.
- Bektaş, M., Kahraman, S., & Temel, Y. (2019). *Ortaokul ve imam-hatip ortaokul matematik 6 ders kitabı*, MEB yayınları, Ankara.
- Ben-Zvi, D. (2017). Big data inquiry: Thinking with data. In R. Ferguson, S. Barzilai, D. Ben-Zvi, C.A. Chinn, C. Herodotou, Y. Hod, Y. Kali, A. Kukulska-Hulme, H. Kupermintz, P. McAndrew, B. Rienties, O. Sagy, E. Scanlon, M. Sharples, M. Weller & D. Whitelock (Eds.), *Innovating Pedagogies 2017: Open University Report 6*(pp. 32–36). Milton Keynes: The Open University.
- Ben-Zvi, D. & Garfield, J. (2004). Statistical literacy, reasoning and thinking: Goals, definitions and challenges. In D. Ben-Zvi, & J. Garfield, *The challenge of developing Statistical Literacy, Reasoning and Thinking* (pp. 3-15). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Ben-Zvi, D. & Makar, K. (Eds.) (2016). *The teaching and learning of statistics: International perspectives*. Springer International Publishing Switzerland.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals, Handbook 1: The cognitive domain*. New York: David Mckay Company Inc.
- Boston, M. D. & Smith, M. S. (2009). Transforming secondary mathematics teaching: Increasing the cognitive demands of instructional tasks used in teachers' classrooms. *Journal for Research in Mathematics Education*, 40(2), 119-156.
- Bowen, A. G. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
- Bozkurt, A. & Yılmaz, Ş. (2020). An examination of the activities in 8th grade mathematics textbooks based on the levels of cognitive demand, *İlköğretim Online*, 19(1), 133-146.
- Böge, H. & Akıllı, R. (2018). *Ortaokul ve imam-hatip ortaokul matematik 8 ders kitabı*, MEB yayınları, Ankara.
- Burrill, G. & Ben-Zvi, D. (2019). *Statistics education research international perspectives*, Switzerland.
- Cırtıcı, H., Gönen, İ., Araç, D., Özarslan, M., Pekcan, N., & Şahin, M. (2018). *Ortaokul ve imam-hatip ortaokul matematik 5 ders kitabı*, MEB yayınları, Ankara.
- Crowe, A., Dirks, C., & Wenderoth, M. P. (2008). Biology in Bloom: Implementing Bloom's taxonomy to enhance student learning in biology. *CBE Life Sciences Education*, 7, 368–381.
- Çağlayan, N., Dağıstan, A., & Korkmaz, B. (2018). *Ortaokul ve imam-hatip ortaokul matematik 6 ders kitabı*, MEB yayınları, Ankara.
- Carver, R., Everson, M., Gabrosek, J., Horton, N., Lock, R., Mocko, M., ... & Wood, B. (2016). *Guidelines for Assessment and Instruction in Statistics Education (GAISE) college report 2016*. American Statistical Association. <https://www.amstat.org/asa/education/Guidelines-for-Assessment-and-Instruction-in-Statistics-Education-Reports.aspx> (Erişim Tarihi: 10/03/2020).
- Çelik, S., Kul, Ü. & Çalık Uzun, S. (2018). Ortaokul matematik dersi öğretim programındaki kazanımların yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 775-795.

- Çetin, Ö., Aksakal, U., Ertürk, Ü., Şay, G., & Tıgılı, İ. (2019). *Ortaokul ve imam-hatip ortaokul matematik 8 ders kitabı*, MEB yayınları, Ankara.
- Çil, O., Kuzu, O., & Şimşek, A.S. (2019). 2018 Ortaöğretim matematik programının revize Bloom taksonomisine ve programın öğelerine göre incelenmesi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 1402-1418.
- Davies, N. (2011). Developments of at school projects for improving collaborative teaching and learning in statistics, *Journal of the International Association for Official Statistics*, 27(3-4), 205-227.
- Demirel, Ö. (2012). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. 19. Baskı. Ankara: PegemA yayıncılık.
- Doğan, O. & Gezmiş, A. T. (2019). *İlkokul matematik 3 ders kitabı*, Ada yayıncılık, Ankara.
- Engin, Ö. & Sezer, R. (2016). 7. Sınıf matematik ders kitabındaki ve programdaki etkinliklerin bilişsel istem düzeylerinin karşılaştırılması. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 24-46.
- Erenkuş, M. A. & Eren-Savaşkan, B. (2018). *Ortaokul ve imam-hatip ortaokul matematik 7. sınıf ders kitabı*, Koza Yayıncılık, Ankara.
- Eroğlu, B. & Güven, D. (2019). *İlkokul matematik 2 ders kitabı*, Teknoartı yayınları, Ankara.
- Gal, I. (2004). Statistical literacy: Meanings, components, responsibilities. In D. Ben-Zvi, & J. Garfield, *The challenge of developing statistical literacy, reasoning and thinking* (pp. 47-78). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Henningsen, M. & Stein, M. K. (1997). Mathematical tasks and student cognition: Classroom-based factors that support and inhibit high-level mathematical thinking and reasoning. *Journal for Research in Mathematics Education*, 28, 524-549.
- Hiebert, J. & Wearne, D. (1993). Instructional tasks, classroom discourse, and students' learning in second-grade arithmetic. *American Educational Research Journal*, 30(2), 393-425.
- Hulsizer, M. R. & Woolf, L. M. (2009). *A guide to teaching statistics innovations and best practices*, Wiley-Blackwell.
- Jones, D. L. & Tarr, J. E. (2007). An examination of the levels of cognitive demand required by probability tasks in middle grades mathematics textbooks. *Statistics Education Research Journal*, 6(2), 4-27.
- Kablan, Z., Baran, T., & Hazer, Ö. (2013). İlköğretim matematik 6-8 öğretim programında hedeflenen davranışların bilişsel süreçler açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 347-366.
- Karakuyu, E. (2018). *Ortaokul ve imam-hatip ortaokul matematik 5 ders kitabı*, SDR dikey yayıncılık, Ankara.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, (25.Baskı), Nobel Yayıncılık, Ankara.
- Kayapınar, A., Şahin, N., Erdem, G., & Şentürk-Leylek, B. (2019). *İlkokul matematik 4. Sınıf ders kitabı*, MEB yayınları, Ankara
- Kayhan-Altay, M., Özyıldırım-Gümüş, F., Yaman, H., & Şengil-Akar, Ş. (2019). *İlkokul matematik 1 ders kitabı*, MHG yayınları, Ankara.
- Keskin-Oğan, A. & Öztürk, S. (2019). *Ortaokul ve imam-hatip ortaokul matematik 7. sınıf ders kitabı*, MEB yayınları, Ankara.
- Kişi, E. (2018). *Ortaokul ve imam-hatip ortaokul matematik 8. sınıf ders kitabı*, Eko yayıncılık, Ankara.
- Kitchin, R. (2014). *The data revolution: Big data, open data, data infrastructures and their consequences*. Sage.
- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory Into Practice*, 44(4), 212-264.
- Kuzu, O., Çil, O., & Şimşek, A. (2019). 2018 Matematik Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının Revize Edilmiş Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3) , 129-147.
- Küçükkeleş, A. & Aktaş, Ş. (2018). *Ortaokul ve imam-hatip ortaokul matematik 6 ders kitabı*, Berkay yayıncılık, Ankara.
- Lombard, M., Snyder-Duch, J., & Bracken, C.C. (2002). Content analysis in mass communication: Assessment and reporting of intercoder reliability. *Human Communication Research*, 28, 587- 604.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Milli Eğitim Bakanlığı MEB. (2015). *Temel eğitimden ortaöğretime geçiş ortak sınav başarısının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Ankara: MEB Yayınları. <http://odsgm.meb.gov.tr/test/analizler/docs/Ortak-Sinavlar-Arastirma-Raporu.pdf>(Erişim Tarihi: 15/05/2020).
- Milli Eğitim Bakanlığı MEB. (2016). *PISA 2015 ulusal rapor*. Ankara: MEB Yayınları. http://odsgm.meb.gov.tr/test/analizler/docs/PISA/PISA2015_Ulusal_Rapor.pdf (Erişim Tarihi: 18/03/2020).
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). *Matematik Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara, Türkiye.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., & Hooper, M. (2016). *TIMSS 2015 international results in mathematics*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College. <http://timssandpirls.bc.edu/timss2015> (Erişim Tarihi: 09/01/2020).

- National Council of Mathematics (NCTM). (2000). *Principles and Standards for School Mathematics*. Reston, VA: Author.
- Ornstein, A. C. & Hunkins, F. P. (2004). *Curriculum foundations: Principles and theory*. Boston: Allyn and Bacon.
- Özçelik, U. (2019). *İlkokul matematik 4 ders kitabı*, Ata yayıncılık, Ankara.
- Özdemir, Ç. (2019). *Ortaokul ve imam-hatip ortaokul matematik 6 ders kitabı*, Ögün yayınları, Ankara.
- Özdemir, S. M., Altıok, S., & Baki, N. (2015). Bloom'un Yenilenmiş Taksonomisine Göre Sosyal Bilgiler Öğretim Programı Kazanımlarının İncelenmesi, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 363-375.
- Özgeldi, M. & Esen, Y. (2010). Analysis of mathematical tasks in Turkish elementary school mathematics textbooks. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 2277-2281.
- Reçber, H. (2012). *Türkiye 8. sınıf matematik ders kitabındaki etkinliklerin bilişsel düzeylerinin programdakilerle ve ülkeler arası karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Reys, B. J., Reys, R. E. ve Chavez., O. (2004). Why mathematics textbooks matter. *Educational Leadership*, 61(5), 61-66.
- Schoenfeld, A. H. (1992). Learning to think mathematically: Problem solving, metacognition, and sense making in mathematics. In D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning* (pp. 334-371). New York: Macmillan.
- Serfiçeli, Z. & Atmaz, D. (2018). *Ortaokul ve imam-hatip ortaokul matematik 8 ders kitabı*, Kök-e yayıncılık, Ankara.
- Smith, M. S. & Stein, M. K. (1998). Selecting and creating mathematical tasks: from research to practice. *Mathematics Teaching In The Middle School*, 3, 344-350.
- Stein, M. K. & Lane, S. (1996). Instructional tasks and the development of student capacity to think and reason: An analysis of the relationship between teaching and learning in a reform mathematics project. *Educational Research and Evaluation*, 2(1), 50-80.
- Stein, M. K., Grover, B. W., & Henningsen, M. (1996). Building student capacity for mathematical thinking and reasoning: an analysis of mathematical tasks used in reform classrooms. *American Educational Research Journal*, 33(2), 455- 488.
- Stein, M. K., Remillard, J. T., & Smith, M. S. (2007). How curriculum influences student learning. In F. K. Lester (Ed.), *Second handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 319-369). Greenwich: Information Age Publishing.
- Stein, M. K. & Smith, M. S. (1998). Mathematical tasks as a framework for reflection. *Mathematics Teaching in the Middle School*, 3, 268-275.
- Stein, M. K., Smith, M. S., Henningsen, M. & Silver, E. A. (2000). *Implementing standards based mathematics instruction: A case textbook for Professional development*. New York: Teachers College Press.
- Törnroos, J. (2005). Mathematics textbooks, opportunity to learn and student achievement. *Studies In Educational Evaluation*, 31(4), 315-327.
- Tutkun, Ö. F.; Demirtaş, Z., Erdoğan, D. G., & Arslan, S. (2010). Bloom original bilişsel alan sınıflaması ile yenilenmiş sınıflamanın karşılaştırılması. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(10), 350-359.
- Ubuz, B., Erbaş, A. K., Çetinkaya, B. ve Özgeldi, M. (2010). Exploring the quality of the mathematical tasks in the new Turkish elementary school mathematics curriculum guidebook: the case of alge. *ZDM - The International Journal on Mathematics Education*, 42, 483-491.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

BORÇLULUK HİSSİ VE BAĞLANMA STİLLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN YAPISAL EŞİTLİK MODELLEMESİYLE İNCELENMESİ

EXAMINING THE RELATIONSHIP BETWEEN FEELING OF INDEBTEDNESS AND ATTACHMENT STYLES USING STRUCTURAL EQUATION MODELING

İsmail KUŞCI¹, Nagihan OĞUZ DURAN²

ÖZ: Bu araştırmanın amacı üniversite öğrencilerinde borçluluk hissi ve bağlanma stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Çalışma ilişkisel tarama deseninde tasarlanmıştır. Araştırmanın katılımcıları Türkiye'deki bir kamu üniversitesinin eğitim fakültesinde öğrenim gören 332 (246 kadın ve 86 erkek) öğrenciden oluşmaktadır. Veri toplama araçları olarak Borçluluk Hissi Ölçeği (BHÖ), Kişilerarası İlişkilerde Bağlanma Stilleri Ölçeği (KİBSÖ) ve yazarlar tarafından oluşturulan Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırmada üniversite öğrencilerinin sahip olduğu borçluluk hisleriyle bağlanma stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi için oluşturulan yapısal eşitlik modeline göre güvenli bağlanmanın borçluluk hissi üzerinde negatif etkiye sahip olduğu görülmüştür. Bunun yanında kaçınmacı ve kaygılı bağlanmanın ise borçluluk hissi üzerinde pozitif etkiye sahip olduğu sonuçları elde edilmiştir. Çalışma kapsamında oluşturulan modelin kabul edilebilir uyum gösterdiği bulunmuştur ($\chi^2/df = 1.80$, GFI=.88 AGFI=.86, IFI=.90, RMSEA=.05).

ABSTRACT: The aim of this study is to examine the relationship between indebtedness and attachment styles among university students. The study was designed as a correlational study. The participants of the study consisted of 332 (246 women and 86 men) university students who were enrolled in education faculty at a state founded university in Turkey. As data collection tools, the Indebtedness Scale (ISR-S), the Attachment Styles in Interpersonal Relations Scale (ATIRS), and the Personal Information Form developed by the researchers were administered. According to the structural equation model created to examine the relationship between indebtedness and attachment styles of university students, the results revealed that secure attachment had a negative effect on indebtedness, and avoidant and anxious attachment had a positive effect on indebtedness. The model was found to fit acceptable ($\chi^2 / df = 1.80$, GFI = .88 AGFI = .86, IFI = .90, RMSEA = .05).

Anahtar Sözcükler: Borçluluk, güvenli bağlanma, kaçınmacı bağlanma, kaygılı bağlanma

Keywords: Indebtedness, secure attachment, avoidant attachment, anxious attachment

Bu makaleye atf vermek için:

Kuşci, İ. ve Oğuz-Duran, N. (2022). Borçluluk hissi ve bağlanma stilleri arasındaki ilişkinin yapısal eşitlik modellemesiyle incelenmesi, *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(1), ss. 21.-33

Cite this article as:

Kuşci, İ. & Oğuz-Duran, N. (2022). Examining the relationship between feeling of indebtedness and attachment styles using structural equation modeling, *Trakya Journal of Education*, 12(1), pp. 21.-33

¹ Arş. Gör., Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Anabilim Dalı, kusci.ismail@gmail.com, ORCID: 0000-0002-2178-8429

² Prof. Dr., Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Anabilim Dalı nagihan@uludag.edu.tr, ORCID: 0000-0002-8049-1510

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Recently, in the positive psychology literature, kindness, benevolence, generosity, compassion, altruism etc. aimed at providing help and support or contributing to other people. It is seen that studies on the benefits of behavior and personality traits have been carried out. Addressing these behaviors and characteristics has gained importance due to research findings pointing to their contribution to both individual and social well-being (Carr, 2016; Lyubomirsky, 2008; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000; Terjesen et al., 2004; Wood et al., 2010). While discussing the concepts in this context, people's reactions to getting help and support from other people or receiving kindness can be varied. These reactions can vary widely from feeling grateful to feeling indebted, embarrassed, shamed or guilty etc. In some cases, several of these reactions can be seen together. Although all these concepts seem to be related to each other, it is reported in the literature that they are essentially different from each other and express via different reactions. Moreover, definitions, determinants and results of each differ from each other. For example, in the case of gratitude, the person responds with a feeling of gratitude (Emmons & McCullough, 2003) and this positive emotion is associated with many well-being indicators (Algoe & Haidt, 2009; Emmons & McCullough, 2003; Froh et al., 2009; McCullough et al., 2002; McCullough et al., 2004; Wood et al., 2009). In the sense of indebtedness, a person feels obliged to respond to a favor (Greenberg & Wescot, 1983); this is reported to be associated with many negative emotions and outputs (Fisher et al., 1982; Goei & Boster, 2005; Oğuz-Duran, 2020). Similarly, guilt is defined as a negative assessment of a certain behavior of a person, while shame is defined as a feeling in which the whole self is condemned. Therefore, shame is reported to be more painful than guilt (Lewis, 1971; Tangney, 1990; Tangney et al., 2007).

In the literature, where the feeling of indebtedness is discussed in comparison with gratitude, the similarities and differences of these two concepts and how they will be handled in a cultural context are still discussed. In this context, the common point of feeling of indebtedness and gratitude is that both are seen as psychological reactions of individuals to a state of well-being done by others (Mathews & Green, 2010). In the first study investigating the feeling of indebtedness in Turkish culture (Oğuz-Duran, 2020), the feeling of indebtedness did not have a meaningful relationship with gratitude, happiness and life satisfaction, but a positive and significant relationship was found with negative emotions. Apart from this study, there is no research on the determinants of the feeling of indebtedness, the variables and its consequences. Considering the research findings in the literature, it is thought that attachment styles, which are seen as one of the important personality traits that emerge as a result of the relationship of the individual with the caregiver in infancy and affect their relationship in later life, may be related to the individual's indebtedness. Therefore, the aim of this study is to examine the relationship between the feel of indebtedness and attachment styles among university students using structural equation modeling.

Method

In this correlational study, participants were selected via convenience sampling method. 332 university students studying at a state founded university in the fall semester of the 2019-2020 academic year voluntarily participated. The ages of the participants ranged from 17 to 26 ($\bar{X} = 20.45$, $SD = 2.32$). 74.1% of the participants ($N = 246$) are women and 25.9% ($N = 86$) of them are men. Considering the grade level of the participants, 35.8% ($N = 119$) were 1st grade students, 5.4% ($N = 18$) were 2nd grade, 28.9% ($N = 96$) 3rd grade, and 29.8% ($N = 99$) were 4th grade student. As data collection tools, the Indebtedness Scale (ISR-S), the Attachment Styles in Interpersonal Relations Scale (ATIRS), and the Personal Information Form were administered in order to gather the data. For data analysis AMOS 16 was used to test the Structural Equation Model, which was established to examine the relationship between the feeling of indebtedness and attachment styles. In addition, reliability analyzes and descriptive statistics of variables were calculated via SPSS 24.

Findings

Within the scope of the model, 25% of the variance in the indebtedness variable was explained by the variables of secure attachment, anxious attachment and avoidant attachment. According to the structural equation model created to examine the relationship between indebtedness and attachment styles of university students, the results were showed that secure attachment had a negative effect on indebtedness, and avoidant and anxious attachment had a positive effect on indebtedness. The model was found to fit acceptable ($\chi^2 / df. = 1.80$, $GFI = .88$ $AGFI = .86$, $IFI = .90$, $RMSEA = .05$).

Discussion and Conclusion

In this study, the relationships between the indebtedness and attachment styles were examined by structural equation modeling on data obtained from university students. Based on the current literature, these findings confirmed the expected relationships between the indebtedness and attachment styles

expected at the beginning of the study. As a result, it was found that people with secure attachment style feel less indebtedness, whereas those with anxious and avoidant attachment styles feel more indebtedness. Since there was no study that directly addressed the relationship between feeling of indebtedness and attachment styles in the literature, the first findings on this subject were provided and contribution was made to the literature for this study. This study is one of the first research conducted in Turkey on indebtedness. It can be thought that it contributes to the literature in terms of providing the first findings in the world regarding the relationship between the indebtedness and attachment styles.

The findings of the study are remarkable because the indebtedness affects the reaction styles of individuals in interpersonal relationships. Because, considering that it is possible to shape human behaviors by using the indebtedness or that indebtedness arising in interpersonal interactions for unintentional reasons can also have negative consequences in relationships, the findings of the study point to people who may be a potential risk group in terms of a sense of indebtedness in a wide range of psychological services and education services, to politics and law.

GİRİŞ

Son yıllarda pozitif psikoloji alanyazınında başka insanlara yardım ve destek sağlamaya veya katkıda bulunmaya yönelik nezaket, yardımseverlik, cömertlik, şefkat, özgecilik vb. davranış ve kişilik özelliklerinin yararlarına ilişkin çalışmalar yürütüldüğü görülmektedir. Bu davranış ve özelliklerin ele alınması bunların hem bireysel hem de toplumsal iyi oluşa katkılarına işaret eden araştırma bulguları (Carr, 2016; Lyubomirsky, 2008; Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000; Terjesen vd., 2004; Wood vd., 2010) nedeniyle önem kazanmıştır.

Ancak bunların etkileri araştırılırken, konunun gözden kaçırılmaması gereken bir başka boyutu daha ortaya çıkmaktadır: İnsanların başka insanlardan yardım ve destek almaya veya nezaket görmeye karşı gösterdikleri tepkiler çok çeşitli olabilmektedir. Bu tepkiler minnetar hissetmekten borçlu, utanmış veya suçlu vb. hissetmeye kadar çok çeşitlilik gösterebilmektedir. Hatta bazı durumlarda bu tepkilerden birkaçı birlikte görülebilmektedir. Tüm bu kavramlar birbirleriyle ilişkili görünmekle birlikte, bunların esasen birbirlerinden farklı oldukları ve farklı tepkileri ifade ettikleri alanyazında bildirilmektedir. Her birinin tanımları, belirleyicileri ve sonuçları birbirinden farklılık göstermektedir. Örneğin, minnettarlık durumunda, kişinin gördüğü bir yarar karşısında şükran duygusu ile karşılık verdiği (Emmons ve McCullough, 2003) ve bu olumlu duygunun pek çok iyi-oluş göstergesi ile ilişkisi olduğu bildirilirken (Algoe ve Haidt, 2009; Emmons ve McCullough, 2003; Froh vd., 2009; McCullough vd., 2002; McCullough vd., 2004; Wood vd., 2009), borçluluk hissinde kişinin bir iyilik karşısında bunun karşılığını vermeye kendini zorunlu hissettiği (Greenberg ve Wescot, 1983) ve bunun ise pek çok negatif duygu ve çıktı ile ilişkili olduğu bildirilmektedir (Fisher vd., 1982; Goei ve Boster, 2005; Oğuz-Duran, 2020). Benzer biçimde suçluluk duygusu kişinin belirli bir davranışına ilişkin olumsuz bir değerlendirmesi olarak tanımlanırken, utanç kişinin tüm benliğinin kınandığı, bu nedenle de suçluluktan daha fazla acı veren bir duygu olarak tanımlanmaktadır (Lewis, 1971; Tangney, 1990; Tangney vd., 2007).

Tüm bu kavramlar arasında, *borçluluk hissi* (indebtedness), alanyazında 1960'lardan itibaren yerini almakla birlikte, zaman içinde popülerliğini yitiren ve çalışma konuları dışında kalan, ancak son dönemde iyi oluşa doğrudan ve dolaylı çok sayıda katkısının bildirilmesi nedeniyle alanyazında popülerliği artan minnettarlık kavramı ile bağlantıları nedeniyle yeniden ilgi çekerek araştırılmaya başlanılan bir kavramdır. Türkçe sözlükte borçluluk "borçlu olma durumu" (Türk Dil Kurumu [TDK], 2020) olarak tanımlanırken, borç kelimesi ise iki anlamda kullanılmıştır; birincisi "geri verilmesi gereken para veya başka şeyler", ikincisi ise "birine karşı bir şeyi yerine getirme yükümlülüğü, vecibe" (TDK, 2020). Bu iki tanıma bakıldığında, borçluluğun sadece bir alacak verecek hesabı değil, duygulanım alanı da olduğu görülmektedir. Bu his aile veya toplulukta karşılıklılık (mütekabiliyet) ilişkileri çerçevesinde şekillenmektedir (Yükseker, 2010). Alan yazında borçluluk hissinin ilk ele alan araştırmacılarından biri olan Greenberg (1980) bu kavramı bireyin yapılan iyiliğe karşı bir iyilikte bulunma görevi ya da sorumluluğu hissetmesi olarak ele almıştır. Bundan dolayı borçluluk hissi; sosyal karşılıklılıkta eşitlik (Mathews ve Green, 2010), ahlaki bir gereklilik ve iyilik yapanlara iyilikte bulunma ya da iyilik yapanlara zarar vermeme olarak tanımlanmaktadır (Gouldner, 1960; Greenberg ve Westcott, 1983).

Borçluluk hissinin minnettarlıkla karşılaştırmalı olarak ele alındığı alanyazında bu iki kavramın benzerlikleri, farklılıkları ve kültürel bağlamda nasıl ele alınacakları halen tartışılmaktadır. Bu kapsamda borçluluk hissi ile minnettarlığın ortak noktası ikisinin de başkaları tarafından bireye yapılan bir iyilik durumu karşısında bireylerin gösterdikleri psikolojik tepkiler olarak görülmesidir (Mathews ve Green,

2010). Ancak bu iki kavram arasındaki ayrıma odaklanan araştırmacılardan Fredrickson (2004) pozitif duygularla ilişkili olan minnettarlığa karşın borçluluk hissinin karşılıklılık ilkesiyle ilişkisine dikkat çekerek, bu nedenle borçluluk hissi yaşayan bireylerde ortaya çıkan suçluluk ve zorunluluk gibi olumsuz durumların altını çizmiştir. Bu alanda yürütülen ilişkiel araştırmalar incelendiğinde, Batı Kültüründe borçluluk hissinin minnettarlık ile negatif (Bell ve Watkins, 2016; Elster vd., 2005; Mathews ve Green, 2010; Van Gelder vd., 2007) veya pozitif (Algoe vd., 2010) yönde ilişkili bulunduğunu gösteren bulgulara rastlandığı gibi, iki kavram arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığını bildiren bulgulara da rastlanmaktadır (Watkins vd., 2006). Öte yandan Asyalı kültürlerle Batılı kültürlerde borçluluk hissinin karşılaştırılmalı olarak inceleyen bazı araştırmalarda Uzak Doğu kültüründeki bireylerin bir yardım veya hediye aldıklarında Batı Kültüründen gelen bireylere kıyasla daha yoğun borçluluk hissi yaşadıkları bildirilmektedir (Emmons ve Crumpler, 2000; Hitokoto, 2016; Naito ve Sakata, 2010; Naito vd., 2005).

Türkiyede borçluluk hissinin araştıran ilk çalışmada (Oğuz-Duran, 2020) borçluluk hissinin minnettarlık, mutluluk ve yaşam doyumu ile anlamlı bir ilişkisi bulunmazken, negatif duygularla olumlu yönde ve anlamlı düzeyde ilişkisi bulunmuştur. Bu çalışmanın dışında borçluluk hissinin belirleyicileri, ilişkili olduğu değişkenler ve sonuçları konusunda yapılmış bir araştırmaya ise rastlanmamıştır. Ancak belirli bir kültürde borçluluk hissinin incelenmesi, borçluluk hissine ilişkin bulguların psikolojik yardım ve eğitim hizmetlerinden siyaset ve hukuka kadar uzanan geniş bir alanda kullanılabilmesinden dolayı önem taşımaktadır. Bunun nedeni ister kasıtlı isterse kasıtsız olarak yapılsın, bir iyilik, yardım veya hediye karşısında kişileri borçlu hissettirmek yoluyla onların tepki biçimlerini etkilemenin mümkün olmasıdır. Örneğin, politikacıların (Mathews, 1960) ve polis memurlarının (Rubenstein, 1973; Skolnick, 1975) kasıtlı olarak insanlarda borçluluk hissi yaratarak onların davranışlarını şekillendirmeyi seçtiklerini bildiren çalışmalar bulunmaktadır. Ayrıca, kişilerarası ilişkilerde borçluluk hissinin rolünü anlamak önem taşımaktadır, çünkü alanyazında borçluluk hissinin bireylerde kaçınma davranışını artırdığı buna karşın minnettarlığın ise daha fazla olumlu sosyal davranışa neden olduğu bildirilmektedir (Gray vd., 2001).

Ruh sağlığı hizmetleri açısından bakıldığında, bu alandaki müdahale çalışmalarının etkililiğinin bu yardımı alan danışanların kültürlerinden de kaynaklanan güçlü ve zayıf yönleri ile ilişkileri düşünüldüğünde, bir kültürde borçluluk hissinin belirleyicilerinin ve ilişkili olduğu değişkenlerin tespit edilmesinin, o kültürde önleyici, geliştirici veya iyileştirici müdahalelerin geliştirilmesi ve uygulanması bakımından önem taşıdığı söylenebilir. Ayrıca, psikolojik hizmetler kişilerarası ilişkilere dayanır ve bu ilişkilerde borçluluk hissinin ortaya çıkması olasıdır. Bu bakımdan, psikolojik hizmetlerden en üst düzeyde yararlanmalarının sağlanabilmesi için, borçluluk hissinin kimler tarafından, hangi koşullar altında ve nasıl deneyimlendiğini ve bunun sonuçlarının neler olduğunu araştırmak önemli görünmektedir.

Borçluluk Hissi Araştırmalarının Bulguları

Alanyazında borçluluk hissinin kültürün yanısıra sosyal-sınıf, bireysel farklılıklar, kişilik özellikleri, veren-alan arasındaki ilişki, yardımın/hediyenin ve bunu verenin özellikleri vb. pek çok farklı değişkenden etkilenebildiği bildirilmiştir. Buna göre, orta sosyo-ekonomik düzeyden (SED) gelen kadınlar düşük SED'den gelen kadınlarla kıyaslandığında kendilerini bir iyiliğe karşılık vermeye daha fazla zorunlu hissetmektedirler (Muir ve Weinstein, 1962). Bireysel farklılıklar bakımından, bazı bireyler diğerlerinden daha fazla borçlu hissetme eğilimi göstermektedirler (Coles, 1977). Ayrıca erkekler, kadınlara kıyasla, beklenmedik bir hediye aldıklarında daha fazla borçlu hissetmektedirler (Algoe vd., 2010). Veren ve alan arasındaki yakınlık (Algoe vd., 2010), hediyenin büyüklüğü (Tsang, 2007) ve verenin niyetinin nasıl algılandığı (Pelser vd., 2015) da bireyin borçlu hissedip hissetmemesi bakımından önemli değişkenler olarak bildirilmiştir.

Bağlanma Stilleri ve Borçluluk Hissi

Genel olarak ebeveynlerin çocukları üzerinde büyük etkisi olduğu bilinmektedir. Araştırma sonuçları da ebeveynlerin çocukların gelişimleri üzerindeki önemli rolünü desteklemektedir. Ebeveynlerin ya da bakım verenlerin bireyle olan ilişkilerinde takındıkları tutumlar bireyin kişilik özelliklerinin ve tepkilerinin temelini oluşturmaktadır. Alanyazında bu bağlamda ele alınan en önemli kavramlardan biri olan *bağlanma*, bebeğin anneye kurduğu ilişki ve iletişim sonucunda oluşturmuş olduğu bağ ve bu bağın çocuğun daha sonraki yaşam dönemleri ve yaşantılarında etkileşimde bulunduğu kişilerle olan ilişkilerini etkileyen bir süreç olarak tanımlanmıştır (Bowlby, 1973). Bowlby (1973) bağlanma tepkilerinin daha çok stres durumlarında ortaya çıktığını, yaşam olaylarına karşı güvenli bir sığınak, fizyolojik ihtiyaçlarını karşılama ve yaşama dönük güvenlik duygusunun gelişimi gibi üç temel işlevi olduğunu belirtmiştir. Bowlby'nin ortaya koyduğu bağlanma modeline göre bireyler yaşam dönemleri boyunca diğer kişilerle

kuracakları ilişkilerle ilgili zihinsel temsillerini içeren bilişsel haritalar oluştururlar (Bowlby, 1973). Bilişsel haritalar, bağlanmanın olduğu bireyle oluşan temsillerin, yetişkinlikteki ilişkilerde birer şema meydana getirmesini sağlar (Tolan, 2002). Bu model bireyin yaşamış olduğu yaşantıların gerçek bir temsili olarak görülmekte ve bireyin sonraki yaşantılarında ve ilişkilerinde bu temsillerin etkisiyle hareket ettiği vurgulanmaktadır.

Bowlby'nin bağlanma çalışmalarını deneysel olarak test edip geliştiren Ainsworth ve diğerleri (1978) çalışmalarında bebeklerin bakım veren bireylerin onları terk etmesiyle verdikleri tepkilere bağlı olarak *güvenli bağlanma*, *kaygılı bağlanma*, *kaçıncı bağlanma* olmak üzere üç çeşit bağlanma stili oluşturduklarını gözlemlemişlerdir. Hazan ve Shaver (1987), bağlanma stillerini yetişkinlerde üçlü bağlanma modeli olarak oluşturmuşlarsa da daha sonra Bartholomew ve Horowitz (1991), bu stillere korkulu bağlanma stilini ekleyerek bu üçlü bağlanma stilini dörtlü bağlanma stillerinden oluşan bir model olarak yeniden düzenlemişlerdir. Ainsworth'un üçlü bağlanma modelinin, yakın ilişkilerdeki bağlanma stilleri ile benzerlik gösterdiği, yakın ilişkilerdeki sevginin bağlanmayla eşdeğer olduğu ve bebeklerdeki bağlanmayla ortak özelliklerinin olduğu vurgulanmıştır (Hazan ve Shaver, 1987). Alan yazında bebek ve bakım veren arasındaki güvenli, kaygılı ve kaçıncı bağlanma stillerinin yetişkinlikteki akran ilişkileri ve yakın ilişkilerde de görüldüğü ve davranışları etkilediği belirtilmiştir (Hazan ve Zeifman, 1999; Hazan ve Shaver, 1987; Shaver vd., 1988; Collins ve Read, 1990).

Bağlanma stilleri ile ilgili yapılan araştırmalarda *güvenli bağlanma stiline sahip bireylerin* diğer bireylerle özerkliklerini yitirmeden yakınlık kurabildikleri ve diğer bireylerin de kendileri ile yakınlık kurmasına müsaade ettikleri vurgulanmaktadır (Bartholomew ve Horowitz, 1991). Bu bireyler sosyal olarak girişken olup yakın ilişkilerinde tutarlı, dikkatli ve güvenilir olduklarından ilişkileri daha nitelikli ve sürdürülebilir olmaktadır (Hazan ve Shaver, 1987; Shaver vd., 1988; Collins ve Read, 1990; Cooper vd., 1998). Ayrıca güvenli bağlanma stiline sahip bireyler güvensiz bağlanma stiline sahip bireylere kıyasla çatışma yönetiminde daha fazla işbirliği sergilemektedirler (Kararımak ve Oğuz-Duran, 2005). *Kaygılı bağlanma stiline sahip bireyler*, terk edilmek ve reddedilmekten korktuklarından ilişkilerinde kendilerini değersiz olarak görmekte ve sevilmeye layık görmemektedirler (Bartholomew ve Horowitz, 1991). Bundan dolayı ilişkilerinde aşırı kaygı duymaktadırlar (Collins ve Feeney, 2004). Bu bireyler, ilişkilerinde kendilerini yetersiz görürler, benlik saygıları düşüktür, sınırları korumakta zorluk çekerler, diğerlerinin onayına çok önem verirler ve bunun sonucu olarak bütün davranışlarında onay ihtiyacı duyarlar. Bu onay ihtiyacını karşılamak için tutarsız davranışlar sergilemekte, çok fazla çaba harcamakta ve abartılı tepkiler verebilmektedirler (Bartholomew ve Horowitz, 1991). *Kaçıncı bağlanma stiline sahip bireyler* ise ilişkilerinde sürekli şüpheli tavırlar takınmakta, bundan dolayı yakın ilişkilerden kaçınmakta, nitelikli yakın ilişki kuramamakta, başkalarını güvensiz olarak algılamaktadırlar. Kaçıncı bağlanan bireyler, kendilerini yeterli görmekte ve hayal kırıklığına uğramamak için başkalarına güvenmemekte ve ilişki kurmada isteksiz davranmaktadırlar (Hazan ve Shaver, 1987; Shaver vd., 1988; Collins ve Read, 1990; Cooper vd., 1998).

Tüm bu bulgular bağlanma stillerinin kişiler arası ilişkilerdeki davranış biçimlerini şekillendirmek bakımından önemine işaret etmesinin yanı sıra, kişilerarası ilişkilerde bir yardım alma durumunda bağlanma stilleri ile ilişkili olarak kişilerin borçlu hissetme yönünde verebilecekleri tepkilerle ilişkili olarak bir takım tahminler yapılabilmesini de olanaklı kılmaktadır. Örneğin, kolayca yakınlık kurabilen ve başkalarının kendileriyle yakınlık kurmasına izin veren güvenli bağlanma stiline sahip bireylerin (Bartholomew ve Horowitz, 1991), aldıkları bir yardım karşısında negatif duygular hissetmeyi ifade eden borçluluk hissini yaşamamaları veya daha az yaşamaları beklenebilir. İlişkilerinde kendilerini değersiz gören ve sevilmeye layık hissetmeyen kaygılı bağlanan bireylerin (Bartholomew ve Horowitz, 1991) ise bununla ilişkili olarak alacakları bir yardıma da kendilerini layık hissetmemeleri ve bu durumu rahatsızlıkla karşılamaları öngörülebilir. Şüpheli tavırlar içindeki kaçıncı bağlananların (Hazan ve Shaver, 1987; Shaver vd., 1988; Collins ve Read, 1990; Cooper vd., 1998) benzer biçimde alacakları yardımı da şüpheli karşılamaları ve sonuç olarak borçluluk hissetmeleri mümkün olabilir. Ancak alanyazında bu bağlantıların ele alınarak incelendiği bir araştırmaya rastlanmamaktadır. Öte yandan, bağlanma stilleri, alanyazında birçok davranışsal ve duyuşsal sonuçla ilişkilendirilmiştir (Thompson ve Raikes, 2003). Bebeklik ve erken çocukluk döneminde güvenli bağlanmanın oluşması çocukların duygusal gelişimi (Bowlby, 1973; Laible ve Thompson, 2007; Sroufe, 2005) ve minnettarlık gelişimi (McAdams ve Bauer, 2004; Klein, 1957) için önemli görülmektedir. Bebeklik ve erken çocukluk döneminde bireyler anneye minnettar olabilmektedirler (McAdams ve Bauer, 2004; Bowlby, 1973). Klein (1957) anne bebeğe bakım hizmeti verdiği için bebeğin annesine karşı minnettarlık duyduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde anne de bundan haz almakta ve bebeğine daha çok bakım vermektedir. Ayrıca Klein (1957) minnettarlığın karşılıklı olarak ortaya çıktığında daha

fazla geliştiğini vurgulamıştır. Borçluluk hissi bakımından ele alındığında, çocuk ile bakım veren arasında gelişen alıp verme durumu borçluluğun da temelini oluşturmaktadır (Klein, 1957). Bu ilk ilişkide ortaya çıkan temele bağlantılı olarak, yardım eden bireylerle yardım alan bireyler arasındaki minnettarlık veya borçluluk deneyiminin karşılıklı doğasının bebeklik döneminde anneye yaşanan alıp vermeden kaynaklandığı bildirilmektedir (McCullough vd., 2001; Tsang, 2007; Bartlett ve DeSteno, 2006). Annesine karşı güvensiz bağlanma stili geliştiren bebekler ihtiyaçlarını karşılamayan anneye güvenemeyecekleri için daha az minnettarlık deneyimi yaşayacaktır (McAdams ve Bauer, 2004; Bowlby, 1973). Bunun sonraki yıllardaki etkilerine bakıldığında, alanyazında annenin minnettarlık düzeyi arttıkça çocuk ve ergenlerdeki minnettarlık düzeyinin de arttığını gösteren araştırma sonuçlarına rastlanmaktadır (Hoy vd., 2013; Savannah, 2020). Bu araştırmaların sonuçları bağlanmanın minnettarlıkla ilişkisini ortaya koymaktadır. Ebeveyn ve çocuk arasındaki ilişkiyle bunların minnettarlık düzeyleri arasındaki ilişki çok sınırlı sayıda çalışmada ele alınmıştır (Hoy vd., 2013). Ancak, alanyazında bağlanma ile borçluluk hissi arasındaki ilişkilerin ele alındığı herhangi bir araştırma bulgusuna rastlanmamıştır.

Tüm bu araştırma bulguları dikkate alındığında, bireyin bebeklik döneminde kendisine bakım veren kişiyle ilişkisi sonucu ortaya çıkan ve daha sonraki yaşamındaki ilişkilerini etkileyen önemli kişilik özelliklerinden biri olarak görülen bağlanma stillerinin bireyin borçluluk hissi ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Alanyazına dayanarak, kişilerarası ilişkilerde bir yardım alma durumunda bağlanma stilleri ile ilişkili olarak kişinin borçlu hissetme yönünde verebileceği tepkilerle ilişkili olarak bir takım tahminler yapmak mümkün olabilmektedir. Ancak bu konuda bir araştırma bulgusu alanyazında yer almamaktadır.

Öncelikle, belirli bir kültürde borçluluk hissini incelenmesine bağlı olarak elde edilecek bulguların o kültürde verilecek psikolojik yardım ve eğitim hizmetlerinden siyaset ve hukuka kadar uzanan geniş bir alanda kullanılabildiğine dair alanyazına (Matthews, 1960; Rubenstein, 1973; Skolnick, 1975) dayanarak, Türk kültüründe borçluluk hissini belirleyicisi olan faktörlerin incelenmesi önemli görünmektedir. Ayrıca, borçluluk hissini bireylerin kişilerarası ilişkilerindeki kaçınma davranışlarına (Gray vd., 2001), bireylerde olumsuz duygulara (Oğuz-Duran, 2020) neden olduğu düşünüldüğünde, kişilerarası ilişkilerin geliştirilmesinin önemli olduğu tüm durumlar için borçluluk hissini incelenmesi önem kazanmaktadır. Ruh sağlığı hizmetleri özelinde düşünüldüğünde ise, öncelikle bu yardım alanının doğası gereği kişilerarası ilişkilere dayanması ve kişilerarası ilişkilerde borçluluk hissini ve bunun olası bazı sonuçlarının ortaya çıkması söz konusu olduğundan, belirli bir kültürde borçluluk hissini kimler tarafından, hangi koşullar altında ve nasıl deneyimlendiğini ve bunun sonuçlarının neler olduğunu araştırmak, bu kişilerin psikolojik hizmetlerden en üst düzeyde yararlanmalarının sağlanabilmesi açısından da önem kazanmaktadır.

Erikson'un Psikososyal Gelişim Kuramı'na göre, üniversite yılları yakınlığa karşı yalnızlık/yalıtılmışlık gelişimsel krizini yaşadıkları dönem olarak adlandırmakta ve kişilerin bu dönemde yakınlık kurma ihtiyacının öneminden bahsedilmektedir (Erikson, 1968; Oğuz Duran, 2018). Bu dönemde bir arada yaşamayı, ilişkiler kurmayı öğrenme, güven duyma, iş, aile kurma, statü kazanma bireyin gelişimsel hedeflerinden bazılarıdır. Bunlar, yetişkin bireyi yalnız kalma kaygısından ve yalnız kalma durumundan uzaklaştırırlar (Erikson, 1968). Özellikle ilişkilerin çok fazla ön plana çıktığı bu dönemde bireyin yakın ilişkilerinde borçluluk hissini bu ilişkileri etkileme potansiyeli bulunmakta ve bu etkinin incelenmesi önem arz etmektedir.

Bireylerin daha önce anneleriyle veya kendilerine temel bakım veren kişiyle kurdukları ilişkilerden doğan bağlanma stillerine bağlı bağlanma tepkileri, Bowlby (1973)'ye göre daha çok stres durumlarında ortaya çıkar ve yaşam olaylarına karşı güvenli bir sığınak sağlama, fizyolojik ihtiyaçları karşılama veya yaşama dönük güvenlik duygusunun gelişimi gibi üç temel işleve yönelik olarak sergilenirler. Üniversite öğrencilerinin yakın ilişkiler kurma ihtiyacının yoğun olduğu üniversite yıllarında ilişkide oldukları kişiler tarafından ister kasıtlı isterse kasıtsız olarak yapılsın, bir iyilik, yardım veya hediye almaları karşısında borçlu hissetmeleri söz konusu olabilecektir. Bu durumda, borçluluk hissini bağlanma stilleri tarafından ne ölçüde yordandabileceği araştırılması gereken bir konu olarak görülmektedir.

Bu araştırmada borçluluk hissi ve bağlanma stilleri arasındaki ilişkilerin Türkiye'de yükseköğrenime devam eden bir grup üniversite öğrencisi üzerinde incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın bulguları ile Türk üniversite öğrencilerinde borçluluk hissini belirleyicileri konusunda alanyazına katkı sunmak hedeflenmiştir. Bu doğrultuda, çalışmada mevcut alanyazına dayanarak güvenli bağlanan bireylerin daha az borçluluk hissi yaşayabilecekleri, buna karşın kaygılı ve kaçınmacı bağlanan bireylerin ise daha fazla borçluluk hissedebilecekleri yönündeki varsayımlar yapısal eşitlik modeli ile incelenmiştir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma borçluluk hissi ve bağlanma stilleri arasındaki ilişkileri yapısal eşitlik modellemesiyle incelemeye yönelik, ilişkisel desende tasarlanmıştır. İlişkisel desen; araştırmacının bir veya daha fazla nicel bağımsız değişken ve bir veya daha fazla nicel bağımlı değişken arasındaki ilişkinin incelenmesidir (Johnson ve Christensen, 2019).

Çalışma Grubu

Araştırmanın verileri kolaylıkla bulunabilen örnekleme (convenience sampling) yöntemi ile elde edilmiştir. Bu yolla araştırmaya 2019-2020 akademik yılı güz döneminde bir kamu üniversitesinde okuyan 332 üniversite öğrencisi gönüllü olarak katılmıştır. Katılımcıların yaşları 17-26 arasında değişmektedir (\bar{X} = 20.45, SS=2.32). Katılımcıların %74.1'i (N= 246) kadın, %25.9'u (N= 86) ise erkektir. Katılımcıların sınıf düzeyine bakıldığında %35.8'inin (N= 119) 1. sınıf öğrencisi olduğu, %5.4'ünün (N= 18) 2. sınıf, %28.9'unun (N= 96) 3. sınıf, %29.8'inin (N= 99) 4. sınıf öğrencisi olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Borçluluk Hissi Ölçeği: Borçluluk Hissi Ölçeğinin kısa formu Bell ve Watkins (2016) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışmaları Oğuz-Duran (2020) tarafından yapılmıştır. Bu ölçek borçluluk hissini ölçmeye yönelik -3 puandan (kesinlikle katılmıyorum) ile +3 (kesinlikle katılıyorum) arasında değişen 9 maddeyi içeren tek boyutlu likert tipinde bir ölçektir. Ölçekten alınan yüksek puanlar, daha yüksek bir borçluluk düzeyi olduğunu göstermektedir. Oğuz-Duran (2020) tarafından ölçeğin yapı geçerliğini incelemek amacıyla yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ($\chi^2 / df = 4.32$; CFI = .94, TLI = .92; RMSA = .08, SRMR = .04) iyi bir model uyumu olduğu görülmüştür. Çoklu grup doğrulayıcı faktör analizi sonuçları Borçluluk Hissi Ölçeğinin cinsiyete göre biçimsel, metric ve skalar değişmezliğe sahip olduğunu göstermiştir. Güvenirlik çalışması kapsamında, Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı iki farklı örnekleme $\alpha = .87$, $\alpha = .85$, ayrıca test-tekrar test güvenirlik çalışması için hesaplanan korelasyon katsayısı ise .75 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışma için Cronbach alfa değeri yeniden hesaplanarak .86 olarak bulunmuştur.

Kişilerarası İlişkilerde Bağlanma Stilleri Ölçeği: Kandemir ve İlhan (2017) tarafından Bowlby'in (1980) bağlanma stilleri temel alınarak geliştirilmiş, yirmi bir maddelik ve 7'li Likert tipinde bir ölçektir. Ölçekte her bir madde 1 "Bana hiç uygun değil", 7 "Bana tamamen uygun" aralığında bir değer almaktadır. Ölçek güvenli, saplantılı-kaygılı ve kaçınmacı bağlanma alt boyutlarından oluşmaktadır. Kişilerarası ilişkilerde bağlanma stilleri ölçeği alt boyutlarının Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları güvenli bağlanma için .80 kaygılı/saplantılı bağlanma için .74 ve kaçınmacı bağlanma için .72 olarak raporlanmıştır (Kandemir ve İlhan, 2017). Bu çalışma için Cronbach alfa değeri yeniden hesaplanarak güvenli bağlanma için .73 kaygılı/saplantılı bağlanma için .75 ve kaçınmacı bağlanma için .66 olarak bulunmuştur.

Kişisel Bilgi Formu: Katılımcılara ilişkin demografik bilgileri toplamak üzere araştırmacılar tarafından geliştirilen bir formdur. Formda katılımcıların cinsiyetleri, yaşları, sınıf düzeylerine ilişkin üç soru yer almaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma için gerekli etik izin Üniversite Etik Kurulundan 27 Aralık 2019 tarih ve 2019-11 sayılı oturumda (Karar No:11) alınmıştır. Veriler 2019-2020 akademik yılı güz döneminde, öğretim elemanlarından izin alınarak kendilerinin uygun gördükleri zaman dilimlerinde birinci yazar tarafından, araştırmaya katılmaya gönüllü olan öğrencilerden, ders saatlerinin öncesinde veya bitiminde, yaklaşık 10'ar dakikalık oturumlar halinde toplanmıştır. Önceden bilgilendirilen katılımcılar demografik sorulardan ve ölçeklerden oluşan bir formu cevaplamışlardır. Araştırmada borçluluk hissini bağlanma stilleri ile ilişkilerinin incelenmesine ilişkin kurulan Yapısal Eşitlik Modelinin test edilebilmesi için AMOS 16 kullanılmıştır. Ayrıca değişkenlere ait güvenirlik analizleri ve betimsel istatistikler SPSS 24 ile hesaplanmıştır.

Örneklemin yapısı hakkında bilgi vereceği düşünülen değişkenlere ilişkin betimsel istatistikler Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1.

Değişkenlere ilişkin betimsel istatistikler

Ölçekler	N	Madde sayısı	\bar{X}	SS	Çarpıklık	Basıklık	α
Bh	332	9	.14	.47	-1.08	-1.47	.86
GB	332	7	5.10	.35	-1.10	1.11	.73
KayB	332	7	4.10	.18	-.40	-1.13	.75
KaçB	332	7	3.65	.16	.51	-1.34	.66

Not: Bh: Borçluluk Hissi. GB: Güvenli Bağlanma, KayB: Kaygılı Bağlanma, ve KaçB: Kaçınmacı Bağlanma, α : Cronbach Alpha.

Tabachnick ve Fidell'e (2013), göre çarpıklık ve basıklık değerlerinin +1,500 ve -1,500 değerleri arasında olduğu durumlarda dağılım normal dağılım olarak kabul edilmektedir. Tablo 1'de görüldüğü gibi bu araştırmada elde edilen verilere ilişkin basıklık ve çarpıklık katsayılarının +1,500 ve -1,500 değerleri arasında olduğu ve normal dağılım gösterdiği söylenebilir.

BULGULAR

Çalışma kapsamında oluşturulan modelin uyum iyiliği indeksleri Tablo 2 de gösterilmektedir.

Tablo 2.

*Model uyum iyiliği indeksleri**

Uyum İndeksi	Yapısal Model	Kabul Edilebilir Uyum	İyi Uyum
χ^2		$2df \leq \chi^2 \leq 3df$	$0df \leq \chi^2 \leq 2df$
p-Value	< 0.001		
χ^2/df	1.80	$3 \leq \chi^2/df \leq 5$	$0 \leq \chi^2/df \leq 3$
GFI	.88	$0.85 \leq$	$0.90 \leq$
AGFI	.86	$0.85 \leq$	$0.90 \leq$
RMSEA	.05	$0.08 \leq$	$0.05 \leq$
IFI	.90	$0.90 \leq$	$0.95 \leq$

* Hair vd., 2010

Verilerin normal dağılım göstermesine bağlı olarak modelde gizil değişkenler arasındaki etkilerin tahmin edilmesinde maksimum olabilirlik tahmin yöntemi kullanılmıştır. Tablo 2'de gösterilen model uyum indekslerine bakıldığında modelin kabul edilebilir bir uyum gösterdiği görülmektedir (Hair vd., 2010). Ki-kare / df değeri yapısal model için 1.80 olarak bulunmuştur. Kline (2005) 3'ten küçük bir oranın iyi bir uyum gösterdiğini belirtmektedir. IFI, 0 ila 1 arasında değerler alır. IFI değeri 1'e yaklaştıkça modelin uyumu artar. 0.90'ı aşan değerler kabul edilebilir uyumun, 0.95'i aşan değerler iyi uyumun göstergesidir (Bryne, 2010). Araştırmanın hipotez testi sonuçları ise Tablo 3 te verilmiştir.

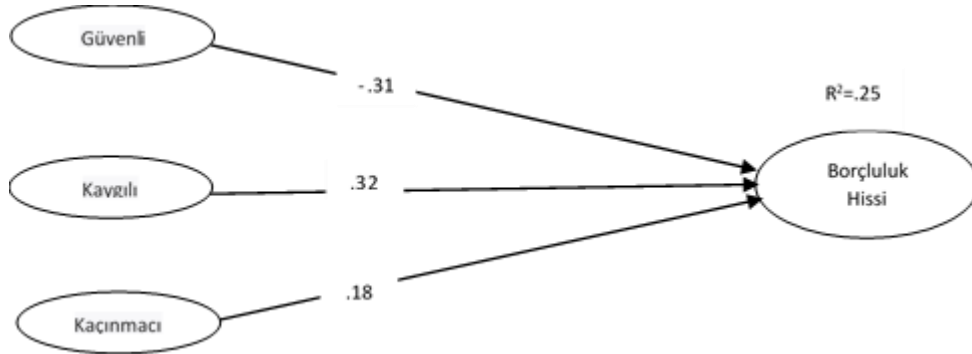
Tablo 3.

Hipotez testi sonuçları

Hipotez Yolları	Tahmin	Std. Tahmin	Std. Hata	Kritik Oran	p
H ₁ . GB → Bh	-.396	-.31	.115	-3.387	***
H ₂ . KayB → Bh	.24	.32	.063	3.957	***
H ₃ . KaçB → Bh	.203	.18	.093	2.194	**

Not: ***p < 0.001, **p < 0.05; GB: Güvenli Bağlanma, KayB: Kaygılı Bağlanma. KaçB: Kaçınmacı Bağlanma ve Bh: Borçluluk Hissi.

Araştırmanın verileri için uygulanan yapısal eşitlik modeline ilişkin elde edilen en iyi sonuç Şekil 1’de verilmiştir. Modeldeki her bir ok hipotezleri göstermekte olup tüm katsayılar standardize edilmiş katsayılardır. Tahmin edilen bütün yolların katsayıları istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.



Şekil 1. Hipotez Modeli

Şekil 1’de görüldüğü gibi, borçluluk hissi değişkenindeki varyansın %25’i güvenli bağlanma, kaygılı bağlanma ve kaçınmacı bağlanma değişkenleri tarafından açıklanmıştır. Tahmin edilen model sonucunda, güvenli bağlanmanın borçluluk hissi değişkeni üzerinde negatif etkiye sahip olduğu, kaygılı ve kaçınmacı bağlanmanın ise borçluluk hissi değişkeni üzerinde pozitif etkiye sahip olduğu bulunmuştur. Buna göre, güvenli bağlanan bireylerin daha az borçluluk hissi yaşadıkları, buna karşın kaygılı ve kaçınmacı bağlanan bireylerin daha fazla borçluluk hissettikleri söylenebilir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışma kapsamında borçluluk hissi ve bağlanma stilleri arasındaki ilişkiler üniversite öğrencilerinden elde edilen veriler üzerinde incelenmiş ve alanyazında borçluluk hissi ve bağlanma stilleri arasındaki ilişkileri daha önce doğrudan ele alan bir çalışmaya rastlanmaması nedeniyle, bu konudaki ilk bulgular sağlanarak alanyazına katkı sağlanmıştır. Çalışma ile sağlanan bu bulgular, mevcut alanyazına dayanarak borçluluk hissi ile bağlanma stilleri arasında araştırmanın başlangıcında beklenen ilişkileri doğrular nitelikte olmuştur. Öyle ki, araştırmanın beklentileri yönünde güvenli bağlanan bireylerin daha az borçluluk hissi yaşadıkları, buna karşın kaygılı ve kaçınmacı bağlanan bireylerin ise daha fazla borçluluk hissettikleri ortaya konmuştur.

Güvenli bağlanan bireylerin kişiler arası ilişkilerde yakınlık kurabilme ve kendileri ile yakınlık kurulmasına izin verme yönündeki eğilimlerinin (Bartholomew ve Horowitz, 1991) onların yardım alma karşısında daha az borçluluk hissetmelerine sebep olduğu düşünülebileceği gibi, bu bireylerin kendilerini sevmeye değer bulmaları ve öz-değerlerine ilişkin inançları da yardım almaları halinde bunu rahatsızlıkla karşılamayıp, kendilerini buna layık buldukları ve sonuçtan hoşnut hissettikleri düşünülebilir. Öte yandan, araştırmada öngörüldüğü biçimde güvenli bağlanan bireylerin tersine kaygılı ve kaçınmacı bağlanan bireylerde borçluluk hissini daha fazla bulunması da mevcut alanyazınla tutarlı bulgular olarak değerlendirilebilir. Kaygılı bağlananların ilişkilerinde kendilerini değersiz görme ve sevmeye layık hissetmeme eğilimleri ve düşük benlik saygıları (Bartholomew ve Horowitz, 1991) nedeniyle bununla ilişkili olarak gördükleri bir iyilik veya aldıkları bir yardım karşısında da kendilerini buna layık hissetmedikleri ve bu durumu rahatsızlıkla karşıladıkları; kaçınmacı bağlananların ise ilişkilerinde şüpheli tavırlar içinde olmaları ve başkalarını güvenilmez olarak algılamaları (Hazan ve Shaver, 1987; Shaver vd., 1988; Collins ve Read, 1990; Cooper vd., 1998) ile tutarlı biçimde iyilik ve yardımları da şüpheli karşıladıkları ve sonuç olarak borçluluk hissettikleri düşünülebilir. Pelser vd., (2015) yardım edenin niyetinin yardımı alan tarafından nasıl algılandığının bireyin borçlu hissedip hissetmemesi bakımından önemli bir değişken olduğu yönündeki bulgusu düşünüldüğünde, kaçınmacı bağlananların yardım verenin niyeti konusunda daha fazla kuşku duymalarının da artan bir borçluluk hissi sonucunu oluşturduğu söylenebilir.

Tüm bu bulgulara dayanarak bu araştırmanın, öncelikle, Türk kültüründe borçluluk hissini belirleyicisi olabilecek faktörler arasında bağlanma stillerinin önemini inceleyerek göstermesi bakımından alanyazına katkı sağladığı düşünülmektedir. Türk üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen

çalışmanın, bağlanma stillerine bağlı olarak kimlerin daha fazla borçlu hissedebildiğini ortaya koyan bu bulguları, bu grupta verilecek psikolojik yardım ve eğitim hizmetlerine yönelik süreçler bağlamında veya bundan bağımsız olarak bu bireylerin üniversite yaşamları içindeki tüm kişilerarası ilişkileri bağlamında, yükseköğretimde görev yapan psikolojik hizmetler personeline ve eğitimcilere veri sağlamıştır. Buna göre, kaygılı ve kaçınmacı bağlanma stiline sahip Türk üniversite öğrencilerinin psikolojik yardım ve eğitim-öğretim süreçlerinde ortaya çıkabilecek yardım verme ve iyilik etme davranışları karşısında kendilerine yardım, destek veren veya iyilik yapan kişilere karşı güvenli bağlanan akranlarına kıyasla daha fazla borçluluk hissedecekleri öngörülebilir. Benzer biçimde, bu bireylerin psikolojik yardım veya eğitim ilişkisi dışında kalan kişilerarası ilişkilerinde de borçluluk hissi ve buna bağlı olumsuz sonuçların ortaya çıkma potansiyeli bulunmakta ve bu olumsuzlukların önce kişilerarası ilişkileri etkilemesi, bunun sonucunda da psikolojik yardım alma ihtiyacını artırması veya eğitim-öğretim süreçlerinin olumsuz etkilenmesine yol açma potansiyeli bulunmaktadır. Yakın ilişkiler kurmanın gelişimsel olarak oldukça önem kazandığı (Erikson, 1968) üniversite yıllarında, kaygılı ve kaçınmacı bağlanan bireylerin borçluluk hissi ve buna bağlı olarak ortaya çıkabilecek kişilerarası ilişkilerindeki kaçınma davranışları (Gray vd., 2001), olumsuz duygular (Oğuz-Duran, 2020) vb olumsuz sonuçlardan etkilenmemesi veya asgari düzeyde etkilenmesini sağlamaya yönelik olarak yükseköğretimde görevli psikolojik danışmanlara görev düşmektedir. Bu çalışmanın bulguları, yükseköğretimdeki psikolojik danışmanlara bu konuda risk grubu olabilecek kaygılı ve kaçınmacı bağlanan danışanları konusunda bilgi vermekle bir başlangıç oluşturmuştur. Bununla birlikte, borçluluk hissine bağlı olarak, yukarıda yükseköğretim kurumları için söz konusu olabileceği sıralanan bağlam ve ilişkilerde, hangi durumlarda ne gibi sonuçların ortaya çıkabileceğinin bundan sonra yapılacak başka araştırmalarda detaylı olarak ele alınması da önemli görünmektedir.

Son olarak, alanyazına katkılarının yanısıra, bu araştırmanın bundan sonra yürütülebilecek çalışmalarda göz önünde bulundurulmasında yarar görülen bazı sınırlılıkları da bulunmaktadır. Öncelikle bu çalışma, Türkiye'deki tek bir kamu üniversitesinde öğrenim gören öğrencilerden ve kolaylıkla bulunabilen örnekleme yöntemi ile elde edilen veriler ile gerçekleştirilmiştir. Bu bakımdan, bulguların genellenebilirliğinin artması için gelecek araştırmalarda rastlantısal örnekleme yöntemine başvurulması önerilebilir. Ayrıca farklı kamu üniversiteleri veya özel üniversitelerde öğrenim gören öğrencilerden elde edilecek veriler üzerinde çalışılabileceği gibi, üniversite öğrencisi olmayan gruplardan veya farklı yaş gruplarından örneğin ergenler ve/veya yetişkin bireylerden veri toplanarak çalışmanın tekrarlanması önerilebilir. İkinci olarak ise bu araştırma ilişkisel desenden kaynaklanan sınırlılıklara sahiptir. Bu bakımdan bu çalışma borçluluk hissi ve bağlanma stilleri arasındaki ilişkileri ortaya koyması bakımından değer taşımakla birlikte, başka araştırmalarda deneysel desen içinde farklı bağlanma stilleri içindeki bireylerin nasıl ve ne ölçüde borçluluk hissettiklerinin incelenmesi önerilebilir. Ayrıca, bundan sonra yürütülecek çalışmalarda borçluluk hissi ve bağlanma stilleri arasındaki ilişkide aracı rolü oynayabilecek başka değişkenlerin de ele alınması yararlı olacaktır. Araştırmanın kesitsel niteliğinden kaynaklanan sınırlılığı aşmak için bağlanma stilleri ile borçluluk hissi arasındaki ilişkinin boylamsal olarak yapılacak çalışmalarla incelenmesi de önerilebilir.

Sonuç olarak, bu çalışmanın borçluluk hissine ilişkin Türkiye'de yürütülen ilk araştırmalardan biri olmasının yanısıra borçluluk hissini bağlanma stilleri ile ilişkilerine ilişkin dünyada da ilk bulguları sağlaması bakımından alanyazına katkı sağladığı düşünülebilir. Araştırmanın bulguları, borçluluk hissini bireylerin kişilerarası ilişkilerdeki tepki biçimlerini etkilemesi nedeniyle dikkate değerdir. Çünkü borçluluk hissini kullanarak insan davranışlarını şekillendirmenin mümkün olabileceği veya kasıtlı olmayan nedenlerle kişilerarası etkileşimlerde ortaya çıkan borçluluk hissini de ilişkilerde olumsuz sonuçlar doğurabileceği düşünüldüğünde, araştırmanın bulguları psikolojik yardım ve eğitim hizmetlerinden siyaset ve hukuka kadar uzanan geniş bir alanda borçluluk hissi bakımından potansiyel risk grubu olabilecek kişileri işaret etmesi açısından önemli görülebilir. Bu bulgudan hareketle kaygılı ve kaçınmacı bağlanan bireylerin hangi durumlarda ve koşullarda daha çok borçluluk hissi yaşadıkları ve bunun özellikle psikolojik yardım ve eğitim vb. alanlardaki olası sonuçları hakkında araştırmalar yapılabileceği gibi, psikolojik danışmanlar tarafından bu bireylerin yaşadıkları borçluluk hissine bağlı olarak ortaya çıkabilecek olumsuz sonuçlardan daha az etkilenmeleri veya bu sonuçları en aza indirebilmeleri üzerine psikolojik yardım hizmetleri sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: Assessed in the strange situation and at home*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Algoe, S. B., & Haidt, J. (2009). Witnessing excellence in action: The 'other-praising' emotions of elevation, gratitude, and admiration. *The Journal of Positive Psychology*, 4(2), 105-127. <https://doi.org/10.1080/17439760802650519>
- Algoe, S. B., Gable, S. L., & Maisel, N. C. (2010). It's the little things: Everyday gratitude as a booster shot for romantic relationships. *Personal Relationships*, 17(2), 217–233. <https://doi.org/10.1111/j.1475-6811.2010.01273.x>
- Bartholomew, K., & Horowitz, L. M. (1991). Attachment styles among young adults: A test of a four-category model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61(2), 226–244. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.61.2.226>
- Bartlett, M. Y., & DeSteno, D. (2006). Gratitude and prosocial behavior: Helping when it costs you. *Psychological Science*, 17(4), 319-325. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2006.01705.x>
- Bell, J., & Watkins, P. C. (2016, April). *Analysis of an abridged indebtedness scale*. Poster presented at the Annual Convention of the Western Psychological Association, Long Beach, CA
- Bowlby, J. (1969,1973). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment* (2nd ed.). New York: Basic Books
- Bryne, B. M. (2010). *Structural Equation Modelling with AMOS: Basic Concepts, Applications and Programming*, (2nd ed.), Routledge, Taylor and Francis Group, New York.
- Carr, A. (2016). *Pozitif psikoloji*, İstanbul: Kaknüs Yayınları
- Coles, G. S. (1977). Dick and Jane grow up: Ideology in adult basic education readers. *Urban Education*, 12(1), 37-54. <https://doi.org/10.1177/0042085977121003>
- Collins, N. L., & Read, S. J. (1990). Adult attachment, working models, and relationship quality in dating couples. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58(4), 644–663. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.58.4.644>
- Collins, N. L., & Feeney, B. C. (2004). Working models of attachment shape perceptions of social support: Evidence from experimental and observational studies. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87(3), 363–383. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.87.3.363>
- Cooper, M. L., Shaver, P. R., & Collins, N. L. (1998). Attachment styles, emotion regulation, and adjustment in adolescence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(5), 1380–1397. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.74.5.1380>
- Elster, B., Maleki, L., McLeod, L., & Watkins, P. (2005, April). *How are gratitude and indebtedness related?* Presentation to the 85th Annual Convention of the Western Psychological Association, Portland, OR
- Emmons, R. A., & Crumpler, C. A. (2000). Gratitude as a human strength: Appraising the evidence. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 19(1), 56–69. <https://doi.org/10.1521/jscp.2000.19.1.56>
- Emmons, R. A., & McCullough, M. E. (2003). Counting blessings versus burdens: An experimental investigation of gratitude and subjective well-being in daily life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(2), 377–389. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.2.377>
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: W.W. Norton
- Fisher, J. D., Nadler, A., & Witcher-Alagna, S. (1982). Recipient reactions to aid. *Psychological Bulletin*, 91(1), 27–54. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.91.1.27>
- Fredrickson, B. L. (2004). *Gratitude, Like Other Positive Emotions, Broadens and Builds*. In R. A. Emmons & M. E. McCullough (Eds.), *Series in affective science. The psychology of gratitude* (p. 145–166). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195150100.003.0008>
- Froh, J.J., Yurkewicz, C. & Kashdan, T. D. (2009). Gratitude and subjective well-being in early adolescence: Examining gender differences. *Journal of Adolescence*, 32, 633-650. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2008.06.006>
- Goei, R., & Boster, F. J. (2005). The roles of obligation and gratitude in explaining the effect of favors on compliance. *Communication Monographs*, 72(3), 284–300. <https://doi.org/10.1080/03637750500206524>
- Gouldner, A. W. (1960). The norm of reciprocity: A preliminary statement. *American Sociological Review*, 25, 161–178. <https://doi.org/10.2307/2092623>
- Gray, S. A., Emmons, R. A., & Morrison, A. (2001, August). *Distinguishing gratitude from indebtedness in affect and action tendencies*. Poster presented at the Annual Meeting of the American Psychological Association, San Francisco, CA.
- Greenberg, M. S. (1980). A theory of indebtedness. In K. J. Gergen, M. S. Greenberg, & R. H. Wills (Eds.), *Social exchange: Advances in theory and research* (pp.3–26). New York: Plenum.

- Greenberg, M.S. ve Westcott, D.R. (1983). *Indebtedness as a mediator of reactions to aid*. J.D. Fisher, A. Nadler B. & DePaulo (Eds.). *New Directions Helping: Recipient Reactions to Aid* (pp. 851-12). New York: Academic Press.
- Hazan, C., & Shaver, P. (1987). Romantic love conceptualized as an attachment process. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(3), 511–524. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.52.3.511>
- Hazan, C., & Zeifman, D. (1999). *Pair bonds as attachments: Evaluating the evidence*. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (pp. 336-354). New York: Guilford Press
- Hair, JF, WC Black, BJ Babin and RE Anderson (2010). *Multivariate Data Analysis: A Global Perspective*, 7th edn. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Hitokoto, H. (2016). Indebtedness in cultural context: The role of culture in the felt obligation to reciprocate. *Asian Journal of Social Psychology*, 19(1), 16–25. <https://doi.org/10.1111/ajsp.12122>
- Hoy, B. D., Suldo, S. M., & Mendez, L. R. (2013). Links between parents' and children's levels of gratitude, life satisfaction, and hope. *Journal of Happiness Studies: An Interdisciplinary Forum on Subjective Well-Being*, 14(4), 1343–1361. <https://doi.org/10.1007/s10902-012-9386-7>
- Johnson, R. B., & Christensen, L. (2019). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches*. SAGE Publications, Incorporated.
- Kandemir, M. ve İlhan, T. (2017, 12-14 Mayıs). Kişilerarası İlişkilerde Bağlanma Stilleri Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik çalışması. 2. Avrasya Pozitif Psikoloji Kongresi'nde sunulmuştur, İstanbul.
- Kararımak, Ö., & Duran, N. O. (2008). Gender differences in attachment styles regarding conflict handling behaviors among Turkish late adolescents. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 30(4), 220–234. <https://doi.org/10.1007/s10447-008-9059-8>
- Klein, M. (1957). *Envy and gratitude*. London: Charles Birchall & Sons Limited.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling* (3rd ed.). New York, NY, US: Guilford Press.
- Laible, D., & Thompson, R. A. (2007). *Early socialization: A relationship perspective*. In J. E. Grusec & P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: Theory and research* (p. 181–207). The Guilford Press.
- Lewis, H. B. (1971). Shame and guilt in neurosis. *Psychoanalytic review*, 58(3), 419-438.
- Lyubomirsky, S. (2008). *The how of happiness: A scientific approach to getting the life you want*. Penguin.
- Matthews, D. R. (1960). *United States senators and their world*. University of North Carolina Press.
- Mathews, M. A., & Green, J. D. (2010). Looking at me, appreciating you: Self-focused attention distinguishes between gratitude and indebtedness. *Cognition and Emotion*, 24(4), 710–718. <https://doi.org/10.1080/02699930802650796>
- McAdams, D. P., & Bauer, J. J. (2004). Gratitude in Modern Life: Its Manifestations and Development. In R. A. Emmons, M. E. McCullough (Eds.), *The psychology of gratitude* (pp. 81-99). New York, NY US: Oxford University Press.
- McCullough, M. E., Emmons, R. A., & Tsang, J.-A. (2002). The grateful disposition: A conceptual and empirical topography. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(1), 112–127. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.82.1.112>
- McCullough, M. E., Kilpatrick, S. D., Emmons, R. A., & Larson, D. B. (2001). Is gratitude a moral affect? *Psychological Bulletin*, 127(2), 249–266. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.127.2.249>
- McCullough, M. E., Tsang, J.-A., & Emmons, R. A. (2004). Gratitude in Intermediate Affective Terrain: Links of Grateful Moods to Individual Differences and Daily Emotional Experience. *Journal of Personality and Social Psychology*, 86(2), 295–309. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.86.2.295>
- Muir, D. E., & Weinstein, E. A. (1962). The social debt: An investigation of lower-class and middle-class norms of social obligation. *American Sociological Review*, 27(4), 532–539. <https://doi.org/10.2307/2090036>
- Naito, T., & Sakata, Y. (2010). Gratitude, indebtedness, and regret on receiving a friend's favor in Japan. *Psychologia: An International Journal of Psychological Sciences*, 53(3), 179–194. <https://doi.org/10.2117/psysoc.2010.179>
- Naito, T., Wangwan, J., & Tani, M. (2005). Gratitude in university students in Japan and Thailand. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 36(2), 247–263. <https://doi.org/10.1177/0022022104272904>
- Oğuz Duran, N. (2020). Turkish Version of the Revised and Short Indebtedness Scale (ISR-S): Translation, Validity, Measurement Invariance and Reliability Studies for Turkish University Students. *Studia Psychologica*, 62(3), 198-212. <https://doi.org/10.31577/sp.2020.03.800>
- Oğuz Duran, N. (2018). *Psikososyal gelişim kuramı: Erik H. Erikson*. Editörler (Gençtanırım-Kurt, D. ve Çetinkaya Yıldız, E.). *Kişilik kuramları: Gerçek yaşamdan kişilik analizi örnekleriyle*. Ankara: Pegem Akademi.

- Pelster, J., de Ruyter, K., Wetzels, M., Grewal, D., Cox, D., & van Beuningen, J. (2015). B2B Channel Partner Programs: Disentangling indebtedness from gratitude. *Journal of Retailing*, 91(4), 660–678. <https://doi.org/10.1016/j.jretai.2015.05.006>
- Rubinstein, M. E. (1973). The fundamental theorem of parameter-preference security valuation. *Journal of Financial and Quantitative Analysis*, 61-69. <https://doi.org/10.2307/2329748>
- Savannah C. R. (2020). *Gratitude in Adolescents: Examining the Role of Attachment, Parental Gratitude, and Discounting*. Theses of Educational Specialist. Utah State University. USA <https://digitalcommons.usu.edu/etd/7806>. <https://doi.org/10.26076/bd39-879e>
- Skolnick, A. (1975). The limits of childhood: Conceptions of child development and social context. *Law and Contemporary Problems*, 39(3), 38-77.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5–14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>
- Shaver, P. R., Hazan, C., & Bradshaw, D. (1988). Love as attachment: The integration of three behavioral systems. In R. J. Sternberg & M. Barnes (Eds), *The psychology of love* (pp. 68–99). New Haven, CT: Yale University Press.
- Snyder, C. R. (2000). Genesis: The birth and growth of hope. In C. R. Snyder (Ed.), *Handbook of hope: Theory, measures, and applications* (pp. 25-38). San Diego, CA: Academic Press.
- Sroufe, L. (2005). Attachment and development: A prospective, longitudinal study from birth to adulthood. *Attachment & Human Development*, 7(4), 349-367. <https://doi.org/10.1080/14616730500365928>
- Tabachnick, B.G., Fidell, L.S. (2013). *Using Multivariate Statistics* (sixth ed.) Pearson, Boston.
- Tangney, J. P. (1990). Assessing individual differences in proneness to shame and guilt: Development of the Self-Conscious Affect and Attribution Inventory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59(1), 102–111. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.59.1.102>
- Tangney, J. P., Stuewig, J., & Mashek, D. J. (2007). Moral emotions and moral behavior. *Annual Review of Psychology*, 58, 345-372. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.56.091103.070145>
- Terjesen, M.D., Jacofsky, M., Froh, J. & Diguseppe, R. (2004). Integrating positive psychology into schools: Implications for practice. *Psychology in the Schools*, 41 (1), 163-172. <https://doi.org/10.1002/pits.10148>
- TDK, (2020). Büyük Türkçe sözlük. <https://sozluk.gov.tr/> (Erişim Tarihi: 20/10/2020).
- Thompson, R. A., & Raikes, H. A. (2003). Toward the next quarter-century: Conceptual and methodological challenges for attachment theory. *Development and Psychopathology*, 15(3), 691–718. <https://doi.org/10.1017/S0954579403000348>
- Tolan, Ö. (2002). Üniversite öğrencilerinde kaygı belirtileri ve bağlanma biçimleri ilişkilerarası şemalar arasındaki ilişkiler (Uzmanlık Tezi). Hacettepe Üniversitesi: Ankara
- Tsang, J.-A. (2007). Gratitude for small and large favors: A behavioral test. *The Journal of Positive Psychology*, 2(3), 157–167. <https://doi.org/10.1080/17439760701229019>
- Van Gelder, M., Ruge, L., Brown, A., & Watkins, P. C. (2007, May). *Gratitude and indebtedness are distinct traits: Differential associations with well-being*. Presentation to the Annual Convention of the Western Psychological Association, Vancouver, BC, Canada.
- Watkins, P. C., Scheer, J., Ovnicek, M., & Kolts, R. D. (2006). The debt of gratitude: Dissociating gratitude and indebtedness. *Cognition and Emotion*, 20(2), 217–241. <https://doi.org/10.1080/02699930500172291>
- Wood, A.M., Froh, J. J., & Geraghty, A. (2010). Gratitude and wellbeing: A review and theoretical integration [Special Issue]. *Clinical Psychology Review*, 30, 890–905. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2010.03.005>
- Wood, A. M., Joseph, S., & Maltby, J. (2009). Gratitude predicts psychological well-being above the Big Five facets. *Personality and Individual Differences*, 46(4), 443–447. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2008.11.012>
- Yükseker, D. (2010). Türkiye toplumunu bir arada tutan nedir? Toplumsal tutkal olarak borç ve borçluluk. *Toplum ve Bilim*, 117, 6-18.

MÜHENDİSLİK TASARIMA DAYALI STEM EĞİTİMİNİN OKUL ÖNCESİ ÖĞRENCİLERİNİN PROBLEM ÇÖZME BECERİSİNE ETKİSİ¹

THE EFFECT OF ENGINEERING DESIGN BASED STEM EDUCATION ON THE PROBLEM-SOLVING SKILLS OF PRE-SCHOOL STUDENTS

Zeynep Didar ÖZTÜRK², Sinan ÇINAR³

ÖZ: Bu çalışmanın amacı mühendislik tasarımına dayalı STEM eğitiminin okul öncesi eğitim gören çocukların problem çözme becerileri üzerine etkisini ortaya çıkarmaktır. Araştırma yöntemi olarak durum çalışması yöntem türlerinden biri olan açıklayıcı durum çalışması yöntemi benimsenmiştir. Çalışma gurubu olasılığa dayalı olmayan (yargısal) örneklem seçim yöntemi esas alınarak belirlenmiş ve bir devlet okulunda görev yapan iki okul öncesi öğretmen ve onların öğrencileri ve velilerden oluşturulmuştur. Nicel verileri toplama aracı olarak Oğuz ve Akyol (2015) tarafından geliştirilmiş olan “5-7 Yaş Çocuklar İçin Problem Çözme Becerisi Ölçeği” kullanılırken nitel verileri toplamak için ise öğretmen ve velilerle yarı yapılandırılmış mülakat yürütülmüştür. Elde edilen bulgulara göre mühendislik tasarımına dayalı STEM eğitiminin okul öncesi çocuklarının problem çözme becerilerinin gelişimine önemli katkısının olduğu tespit edilmiştir. Diğer taraftan ailelerin de STEM etkinliklerine katılmaları çocukların problem çözme becerilerinin gelişimi açısından oldukça faydalı olacağından ailelerin de yer aldığı bir araştırma yürütülebilir.

Anahtar sözcükler: Mühendislik tasarım, STEM eğitimi, okul öncesi eğitim, problem çözme becerisi.

ABSTRACT: The aim of this study is to reveal the effect of STEM education based on engineering design on problem solving skills of pre school children. As a research method, explanatory case study method, one of the case study method types, was adopted. The study group was determined on the basis of the non-probabilistic (judicial) sampling method and consists of two pre-school teachers and their students and parents working in a public school. As a means of collecting quantitative data, the "Problem Solving Skills Scale for 5-7 Years Old Children" developed by Oğuz and Akyol (2015) was used, and a semi-structured interview was conducted with teachers and parents to collect qualitative data. According to the findings, it was determined that STEM education based on engineering design has a significant contribution to the development of problem solving skills of preschool children. On the other hand, since the participation of families in STEM activities will be very beneficial for the development of problem solving skills of children, a research including families can be conducted.

Keywords: Engineering design, STEM education, pre-school education, problem solving skills.

Bu makaleye atf vermek için:

Öztürk, D. Z. ve Çınar, S.(2022). Mühendislik Tasarıma Dayalı STEM Eğitiminin Okul Öncesi Öğrencilerinin Problem Çözme Becerisine Etkisi, *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(1), ss. 34.-56

Cite this article as:

Ozturk, D. Z., & Cinar, S.(2022). The effect of engineering design based stem education on the problem-solving skills of pre-school students. *Trakya Journal of Education*, 12(1), pp. 34.-56

¹ Bu çalışma ikinci yazarın danışmanlığındaki birinci yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir

² Öğretmen, Trabzon Milli Eğitim Müdürlüğü, Trabzon/Türkiye, zeynepdidarcelenk@gmail.com, ORCID: 0000-0002-4966-476X

³ Dr. Öğr. Üyesi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rize/Türkiye, e-mail:sinan.cinar@erdogan.edu.tr, ORCID:0000-0002-5208-8986

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The Engineering Design Process (EDS) method can be defined as a method that enables the realization of meaningful learning by providing a real-life context for STEM education and enables the integration of other STEM disciplines in the context of science and mathematics education (Felix, Bandstra & Strosnider, 2010; Daugherty, 2012). Engineering design process (EDS) is a method that includes the processes of reaching the solution of the problem and uses the knowledge and skills of four disciplines to reach a solution (Moore, Tank, & English, 2018). In MTS-based STEM education, while children design a product, they try to understand and solve the problem, offer multiple solutions, gain competence in dealing with unexpected difficulties and problems because they internalize the problem, and explain possible solution suggestions (Fortus et al., 2004; Doppelt, et al., 2008; Hacıoğlu, Yamak & Kavak, 2016). In addition, if children learn the concepts and skills of science and mathematics within the engineering design process, they can learn the concepts and skills of these disciplines more easily and preserve them better (National Academy of Engineers [NAE], 2009; National Research Council [NRC], 2009).

In this context, when the studies conducted in preschool are analyzed, it is seen that the studies are mostly aimed at preschool teachers and teacher candidates. The positive outcomes of the results obtained from these studies are very important. On the other hand, it is noteworthy that there are not enough studies on the integration of STEM education into preschool classes (Akgündüz & Akpınar, 2018; Bal, 2018; Başaran, 2018; Öcal, 2018). The reason for the occurrence of this situation may be that early childhood educators do not see themselves competent in designing activities for science and mathematics disciplines (Saçkes, Akman & Trundle 2012) and they have difficulties in STEM integration (Campbell et al. 2018; Kallery & Psillos 2002; Uğraş 2017). In this context, it is seen that there is a need for studies on the application of STEM education in preschool classes. Considering that design is the basic element of the learning environment in preschool classrooms, it is very important to include researches using the engineering design process method in the integration of STEM education. Especially, conducting such studies can help young children learn the engineering design process and provide suggestions for the development of their problem solving skills. On the other hand, the number of studies investigating the effect of STEM education on children's problem solving skills in the early years is quite limited (Akgündüz & Akpınar, 2018; Bal, 2018; Başaran, 2018; Öcal, 2018). In this case, the aim of this study is to reveal the effect of STEM education based on engineering design on the problem solving skills of preschool children. In line with the above-mentioned reasons, the results obtained from the present study may be useful in terms of inferences for preschool education program developers, as well as providing examples for early childhood educators in preparing STEM activities in classrooms.

Method

STEM activities developed by the researchers in the study were applied by preschool teachers in their classrooms for 9 weeks. In the study, it was aimed to create more detailed and explanatory information about the problem situation investigated by using both qualitative and quantitative data collection tools, and explanatory case study, one of the case study method types, was adopted as the method (Stake, 1995; Yin, 1998). The reason for using this research method is to examine the effects of the developed MTS-based STEM activities on students' problem solving skills in depth, to collect the data in the environment in a systematic manner and to understand what should be focused on for future research thanks to the product to be obtained. In this respect, while using the "Problem Solving Skills Scale for Children 5-7 Years Old" developed by Oğuz and Akyol (2015) as a means of collecting quantitative data in the study, semi-structured interviews were conducted with teachers and parents to collect qualitative data. The study group in the study was determined on the basis of the non-probability (judicial) sampling method. In this context, the study group consists of 2 pre-school teachers working in the kindergarten (5-6 age group) of a state primary school and their students and parents. As a result of the application of STEM activities based on engineering design, it was seen that there was a significant difference in the problem solving skills of the students in favor of the posttest.

Findings

After the application, the problem solving skill point average value of the students increased almost twice than before. Teachers and parents stated that children asked more questions to understand problems / problems / events, their efforts to find solutions to problems and problems developed and they produced more solutions, the solutions they produced were creative and they used much more various materials to

design the solution they produced than before the application. stated. In addition, teachers draw attention to the fact that at the end of the application, timid students and female students ask more questions to understand the events and their effort to understand the events developed more.

Discussion and Conclusion

It is an important factor in the emergence of this situation that preschool students follow the MTS steps and enter the design process in order to reach the solution of the problem. In addition, students used many learning strategies such as research, group discussion, design drawing, prototyping and development in this design process. Engislih (2018) states that the most important feature of MTS studies is the existence of a problem and the steps in which problem solving skills are employed to solve this problem. It supports the findings obtained from this study in the studies conducted in the literature (Acar, 2018; Akçay, 2019; Akgündüz & Akpınar, 2018; Bal, 2018; Begde, 2015; Ceylan, 2014; Kavak, 2019; Küçükturan, 2005; Morrison, 2006; Pekbay , 2017; Soros, Ponkham & Ekkapim, 2018; Stoll et al., 2012; Topsakal, 2018; Uğraş, 2017). For example; In their study, Soros et al. (2018) found that there was a significant increase in problem solving skill scores of students when STEM activities were applied in preschool classes. As a result of the discussion in line with the findings, although it has been concluded that STEM education based on engineering design has a significant contribution to the development of problem-solving skills of preschool children, studies argue that the participation of students in longer-term STEM education will make this change much more positive (Balat & Günşen, 2017; Moore et al. , 2018; Polat & Bardak, 2019; Atik, 2019; Alan, 2020). The implementation of the activities developed in this context during the entire pre-school education period instead of the two-month application period may change this situation.

GİRİŞ

Yirmi birinci yüzyılda ülkelerin başlıca hedefleri çevresiyle uyumlu, kendisine ve çevresindekilere yetebilen, problemlerini çözme gücüne sahip, yaratıcı, girişimci, üretken, dinamik, kendine güvenen bireyler yetiştirmek olduğu bilinmektedir. Hayatın bütün evrelerinde problem durumları ile karşılaşıldığı düşünüldüğünde evrensel değerler haline gelen bu özelliklerin en önemlilerinden biri de problem çözme becerisine sahip olmaktır (Şanlı, 2005). Problem çözme, deneme yanılmadan, iç görü kazanmaya ve neden-sonuç ilişkisini bulmaya kadar uzanan işlemleri içeren karmaşık bir zihinsel beceridir (Sönmez, 2008). Problem çözen birey, yalnızca eski öğrendiklerini kullanmakla kalmaz, aynı zamanda yeni öğrenmeler de gerçekleştirdiğinden problem çözme öğrenmeyi öğrenme sürecidir (Açıkgöz, 2006). Gardner 21. yüzyıl bireylerinin makinelerin yapamadıklarını yapabilecek becerilere sahip olması gerektiğini belirtmekte ve özellikle problem çözme becerisinin kazanılmasının evrensel okuryazarlık olarak nitelendirmektedir (Gardner, 1987; akt. Akgündüz vd., 2015). Bu durumda günümüz bireylerin yaşam şartlarına uyum sağlayabilmesi ve yeterliliklerinin geliştirilmesi için bu beceriye sahip olması oldukça önemlidir (Konan, 2013).

Problem çözme becerisi karşılaşılan sorun ya da engeli çözme becerisi olarak tanımlanabilir (Yılmaz, Ural ve Güven, 2018). Problem çözme becerisinde başarı, öncelikle problemin doğru tanımlanmasına bağlıdır. Problemin doğru tanımlanmasının yanı sıra durumla ilgili yeterli bilgi sahibi olunmalı ve çözüm olduğu düşünülen çeşitli davranış tarzları formüle edilmeli, en iyi çözüme götüreceği düşünülen seçenekten başlanmalı ve uygulamaya konulmalıdır. Değerlendirilme başarılı olunmuşsa devam edilmeli aksi halde başka seçenek uygulamaya konulmalıdır. Ancak, birey problemin çözümüne ilişkin herhangi bir bilgiye sahip değilse ya da daha önce böyle bir problemle karşı karşıya kalmamışsa, büyük olasılıkla problem çözümünde başarısız olacaktır (Robertson, 2001). Bireyin yaşamındaki ön öğrenmeler ve benzer yaşantılar, problem çözme sürecini önemli ölçüde etkilemektedir. Jonassen'e (2011) göre bireylerin problem çözme becerilerinin gelişimini etkileyen en önemli faktör bireyin problem çözmedeki geçmiş deneyimleri olduğundan bu sürece gereken önem özellikle erken yaşlardan itibaren verilmelidir.

Problem çözme, küçük yaşlardan itibaren geliştirilmesi gereken bir beceri olması yönüyle okul öncesi yıllarda daha özel bir yere sahiptir. Çocukların okul öncesi dönemden itibaren problem çözme yeteneklerinin geliştirilmesi, gerçek yaşama uyum sağlamaları açısından da çok önemlidir. Çocuklar günlük ihtiyaçlarını karşılamak için tezgâhın üzerindeki suyu almak, gömleğini doğru ilikleme, ayakkabılarını doğru giymek gibi problemleri çözmeleri gerekirken oyunlarda başarılı olmak için de küpleri üst üste koyarak uzun dengede bir kule inşa etmek, tahta takozlardan oyuncak hayvanları için çit yapmak, oyuncak arabanın hızlı gitmesi için rampanın eğiminin etkisini anlamak gibi problemleri de çözmeleri gerekmektedir. Ayrıca çocuklar yaşamlarında sosyal durum karmaşalarını çözme, istenmeyen davranışlar sergilememe ve akranlarıyla çatışmama gibi sosyal problem durumlarıyla da karşılaştığı düşünüldüğünde,

çocuklar gün içerisinde kendisi ve uğraşları ile ilgili pek çok probleme çözüm bulmaya çalışmakta ve problem çözüme, çocuğun günlük davranışı haline gelmektedir (Aydoğan ve Ömeroğlu 2004).

Özellikle erken çocukluk döneminde çocukların problem çözme becerisinin geliştirilmesi için oluşturulacak öğrenme ortamları çocukların sahip oldukları özellikler ve kullandıkları doğal metotlar üzerine oluşturulması oldukça önemlidir (Ünlüer, 2010). Erken çocukluk dönemindeki çocukların problemlere çözüm bulma girişimleri ve günlük yaşamda sorulan sorulara cevap verme şekilleri, dış dünyayı bütüncül bir yaklaşımla algılama eğiliminde olduğundan, belirli disiplinlere özgü bilgi ve becerilerle sınırlı kalmamakta birçok disipline ait bilgi ve becerinin anlamlı bir örüntüsü şeklinde olmaktadır (Sönmez, 2008). Çocukların okulda veya okul dışında oynadığı oyunlar incelendiğinde, birçok oyunun tasarım aktivitesi özelliği taşıdığı görülmektedir. Özellikle erken yaş döneminde çocukların tasarım aktivitelerine doğuştan gelen bir doğal ilgileri vardır. Araştırmacılara göre tasarım ve inşa etmenin, deney ve araştırma yapmaya göre çocukların doğasına daha uygun olduğunu, çocukluk döneminde bilim öğretiminin temelini tasarımın oluşturması gerektiğini belirtmektedir (Dori, 2008; Park, Park ve Bates, 2018; Wendel, 2009). Örnek olarak; Park, Park ve Bates (2018) yaptıkları çalışmada okul öncesinde sınıflarda tasarım uygulamalarına katılan öğrencilerin hacim kavramını aşamalı olarak anladıkları tespit etmiştir. Ayrıca tasarım sürecinde çocuklar birçok disipline ait bilgi ve beceriyi işe koşmaktadır; çocuklar şırıngalarla bir piston yaparak, bloklarla köprüler, rampalar ve kuleler inşa ederek, ip ve makarayı kullanarak cisimleri kaldırarak, fen ve matematik bilgileri kullanırlar ve tasarımların resimlerini çizerek genç bir mühendis deneyimi yaşarlar (Wendel, 2008). Hatta çocukların bu tür davranışlarından dolayı, Dori (2008) çocukların doğuştan bir mühendis olduğunu belirtir. Bu durumda problemlere yaklaşırken alternatif çözümler geliştirebilen, sistematik ve yaratıcı düşünebilen çocukların yetiştirilmesinde tasarım temelli disiplinler arası bir yaklaşım olan STEM eğitiminin sahip olduğu potansiyel ön plana çıkmaktadır (Akçay, 2019; Akgündüz ve Akpınar, 2018; Bagiati ve Evangelou, 2015; English, 2018).

Okul öncesinde STEM Eğitimi

STEM öğrenme ortamında çocuklar probleme yönelik çözümler üretmek için fen ve matematik bilgilerini alt yapı olarak kullanıp, mühendisliğin sistematik tasarım adımlarıyla birleştirmektedirler (Akgündüz ve Akpınar, 2018). Örnek olarak STEM sınıfındaki çocuklar oyuncak atlarının üzerinden atlayamayacağı bir çit yapmak için, yapısal (Bu çitin yüksekliği atı içerde tutmak için yeterli midir?), güç (çitler atın çarpmasına dayanabilecek mi?) ve denge (Devirmeden çitleri nasıl ayakta tutabilirim?) fonksiyonlarını göz önüne alarak malzemelerini seçer ve farklı şekillerde onları birleştirir. Ayrıca kullandıkları yapı malzemelerinin özelliklerini (sert, esnek, yumuşak vb.) ve uyguladıkları kuvvetin (yerçekimi ve sürtünme kuvveti) tasarladıkları model üzerindeki etkisini gözlemler ve yapılarının ayakta kalması, sallanmaması veya yıkılmaması için birtakım müdahalelerde bulunurlar. Bu örnekte görüldüğü gibi çocuklar problemin çözümünde belirli disiplinlere özgü bilgi ve becerilerle sınırlı kalmamakta fen, matematik ve mühendisliğe ait bilgi ve becerilerini tasarım süreci içerisinde anlamlı bir şekilde kullanmaktadır. Ayrıca onlar, mühendislerin problemi çözüme kullandığı en temel sistematik basamakları-keşfet, yarat ve geliştir- takip ederek çözümler geliştirmektedir (Cinar, 2019).

Diğer taraftan çocuklar STEM öğrenme ortamında karşılaştıkları veya onlara sunulan problemleri bazı problemleri çözerken fen ve matematik bilgilerini ve mühendislik becerilerini kullanmaktan ziyade deneme-yanılma veya tak-çalıştır tasarım yöntemini diğer bir isimle doğaç yapma yöntemini de kullanılabılır. Örnek olarak, çocukların tahta takozlardan uzun bir kule yapmak için takoz kutusundan uzun takozları seçmeleri ve bunları rast gele üst üste dizmeleri, kule yıkılınca tekrar dizmeleri ve kule ayakta kalıncaya kadar bu dizme işlemini devam ettirmeleri. Doğal olarak bu deneyim sonucunda çocuklar bilimsel olmayan bir sonuca “uzun kule yapmak için uzun takozlara ihtiyaç vardır” ulaşacağı söylenebilir. Görüldüğü gibi çocuk bu tasarım sürecinde doğaçlama yaparak tesadüfi ve plansız bir şekilde bir şeyleri yapmakta veya geliştirmektedir. Tasarım sürecinde, çocuk neye sahipse onu kullanmakta, belirli bir plan olmadan düz veya adım adım bir süreç yerine fikirlerin anında deneyerek sürekli yenisinin geliştirilmeye çalışmaktadır (Çelik, 2018). Ayrıca bu tasarım sürecinde çocuk problemin çözümüne tam olarak nasıl gidileceğini bilmediği için ileri gerileri hareket etmekte ve beklenmedik sonuçlara ulaşabilmektedir. Bu bağlamda STEM eğitimi çerçevesinde sınıflarda kullanılan tasarım yönteminin tak-çalıştır özelliği göstermeyeceği söylenebilir. Ayrıca problem çözme becerisi, belirli bir durumla başa çıkabilmek için etkili seçenekleri oluşturmayı, birini seçmeyi ve uygulamayı içeren bilişsel ve davranışsal bir süreç içerisinde geliştiği düşünüldüğünde, bu yöntemin çocukların problem çözme becerisinin gelişmesinde çok da etkili olmayacağı görülmektedir.

STEM eğitiminin öğretim programlarına entegrasyonu ile ilgili öne sürülen birçok rapor (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2016; National Academy of Engineers [NAE], 2009) ve araştırmada (Bagiati ve

Evangelou, 2015; Felix, Bandstra ve Strosnider, 2010). *mühendislik tasarım süreci* üzerine vurgu yapmaktadır. Alanyazın araştırmaları da bu durumun üzerinde durmaktadır; Stoll ve diğerlerinin (2012) yaptıkları çalışmada basit araçların kullanıldığı STEM etkinliklerine katılan çocukların, geleneksel yöntemlere göre problem çözme becerilerinin daha yüksek olduğunu vurgulamaktadır. Özgök (2019) ise okul öncesi çocukların mühendislik tasarımına dayalı STEM uygulamalarına katılmalarının problem çözme adımlarını öğrenme ve bilişsel düşünme becerileri gelişimine katkı sağladığı tespit etmiştir. Bu durumda mühendislik tasarımına dayalı STEM eğitiminin okul öncesi öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmede etkili bir yol olduğu söylenebilir.

Mühendislik Tasarım Süreci

MTS yöntemi, STEM eğitimi için gerçek yaşam bağlamı sağlayarak anlamlı öğrenmenin gerçekleştirilmesine imkân tanıyan ve fen ve matematik eğitimi bağlamında diğer STEM disiplinlerinin entegrasyonunu sağlayan bir yöntem olarak tanımlanabilir (Felix, Bandstra ve Strosnider, 2010) . Mühendislik tasarım süreci (MTS) problemin çözümüne ulaşma süreçlerini içinde barındıran ve dört disipline ait bilgi ve beceriyi çözüme ulaşmada kullanan bir yöntemdir (Moore, Tank ve English, 2018). MTS dayalı STEM eğitiminde çocuklar bir ürün tasarlamakla birlikte problemi anlayıp çözmeye çalışmakta, birden fazla çözüm önerisi sunmakta, problemi içselleştirdiği için beklenmedik zorluk ve problemler ile başa çıkma konusunda yetkinlik kazanmakta ve olası çözüm önerilerini açıklamaktadır (Doppelt, vd., 2008; Hacıoğlu, Yamak ve Kavak, 2016). Ayrıca çocuklar fen ve matematiğe ait kavram ve becerileri mühendislik tasarım süreci içerisinde öğrenirlerse bu disiplinlere ait kavram ve becerileri daha kolay öğrenebilir ve bunları daha iyi muhafaza edebilirler (NAE, 2009;NRC, 2009). MTS yöntemi genel olarak, problemin tanımlaması, olası çözümlerin ortaya çıkarılması, çözümlerin analiz edilmesi, test edilmesi, değerlendirilmesi ve gerekiyorsa çözümün yenilenmesi gibi mühendislik tasarım adımlarını içermektedir. Theiken (2012), mühendislik tasarım sürecine dayalı problem çözme stratejisinin öğrencilerin sürdürülebilir başarısında olumlu etkiye sahip olduğunu söylemiştir. Bal (2018) mühendislik tasarıma dayalı STEM etkinliklerinin okul öncesi çocukların bilimsel süreç ve problem çözme becerilerini geliştirdiği sonucuna varmıştır. Akçay (2019) çalışmasında mühendislik tasarıma dayalı STEM etkinliklerine katılan çocukların problem çözme beceri puanlarında artış gözlemlemiş ve bu artışın kalıcı olduğu belirtmiştir. Moore, Tank ve English, (2018) mühendislik tasarım sürecine dayalı etkinlikleri çocukların mühendislik ve diğer STEM disiplinleri arasında bağlantı kurmalarına ve mühendislerin problemlerin çözümüne yönelik sistematik düşünme biçimlerini anlamalarına yardımcı olduğunu tespit etmiştir.

Okul öncesinde STEM eğitimi çerçevesinde geliştirilen programlarda mühendislik tasarım yöntemleri kullanılarak çeşitli çalışmalar yapılmaktadır (Cinar, 2019). Örnek olarak; Engineering for Kids [EFK] bu çalışmalardan biridir. Çocukları doğuştan mühendis olarak gören bu proje, 4-14 yaşlarındaki çocukların problem çözme yetisine olumlu yönde etki etmeyi ve mühendisliği hem eğlenceli hem yaparak yaşayarak öğretmeyi amaçlamaktadır (Hoisington ve Winokur, 2015). Bu projede “*Sor, Düşün, Tasarla, Yap, Test Et, Geliştir*” basamaklarının yer aldığı bir MTS yöntemi kullanılmaktadır. Okul öncesi STEM eğitime yönelik geliştirilen diğer proje ise Cultivating Young Scientists [CYS] projesidir. Bu projede 3, 4 ve 5 yaş öğrencilerin yer aldığı okul öncesi sınıflarda uygulamak için kullanılan MTS modeli ise “Girme-Keşfetme-Yansıma” aşamalarından oluşmaktadır (Chalufour ve Worth, 2004).

Massachusetts Eğitim Departmanı (Massachusetts Department of Education-MDOE, 2006) tarafından okul öncesi çocuklar için geliştirilen Engineering Design Process [EDP] yöntemi ise alanyazında en yaygın kullanılan yöntemlerden biridir. Bu üç basamaklı EDP-MTS yöntemi “Mühendislik Temeldir (Engineering is Elementary- EİE)” proje kapsamında 3-5 yaş grubu çocuklar için “Engineering for Wee Kids” ve 5-6 yaş grubu çocuklar için “Engineering for Kindergarten Kids” programlarında kullanılan “*Keşfet-Yarat-Tasarla*” basamaklarının yer aldığı üç basamaklı bir tasarım yöntemidir (Şekil-1). EDP-MTS yöntemi diğer modellerde olduğu gibi problem ve sorunları ile keşfetme adımıyla başlayıp, uygun kriterleri seç, tasarla ve yarat adımı ile devam edip kriterlere göre test et ve geliştirme adımıyla sona ermektedir (MDOE, 2006). Ayrıca bu çalışmada EDP-MTS yöntemi okul öncesi STEM etkinlikleri oluşturmada bir tasarım yöntemi olarak benimsenmiştir.



Şekil 1. EDP-MTS Modeli (MDOE, 2006)

Türkiye’de Okul öncesi Eğitimde STEM

Birçok ülkede olduğu gibi Türkiye’de STEM eğitiminin öğrenme ortamlarında uygulanmasına yönelik çalışmalar yapılmaktadır. Ülkemizdeki okul öncesi öğretim programları STEM eğitimi bağlamında incelendiğinde ise Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] tarafından 2016 yılında yayınlanan STEM Eğitimi Raporu’nda ilkökul, ortaokul ve liseler için STEM eğitime vurgu yapılmasına rağmen erken çocukluk eğitiminde STEM eğitiminin göz ardı edilmemesi gerektiği belirtilmektedir (MEB, 2016). Ayrıca STEM Eğitim Raporu (2016)’unda STEM yaklaşımı, okul öncesi eğitiminde çocukların problem çözme ve yaratıcılık becerilerinin geliştirmesini amaçlayan yaklaşım olarak vurgulanmaktadır. Bu raporlara rağmen MEB tarafından Okul Öncesi Eğitim Programı (MEB, 213)’na hala STEM eğitimi tam olarak entegre edilmemiş olmasına Milli Eğitim Bakanlığı (MEB, 2019) tarafından yayımlanan ‘‘Okul öncesi Etkinlik Havuzu’’ web sitesi ve ‘‘Kazanım Merkezli STEM Uygulamaları’’ isimli rehber kaynak etkinlikler ile okul öncesi öğretmenlerin sınıflarında STEM çalışmalarını desteklemeye çalışmaktadır. Bu kaynakların rehberliğinde öğretmenlerin sınıflarında mühendislik tasarım yöntemini kullanarak fen ve matematik disiplinlerini diğer STEM disiplinleri ile bütünleştirmeleri beklenmektedir. Bunlarla birlikte Limak ve MEB bakanlığı işbirliğinde mühendisliği okul öncesi dönemdeki çocuklara sevdirebilmek, özel olarak tasarlanan oyunlarla mühendisliğin hayatın her alanında var olduğunu, aileler ve okul öncesi çocuklarına anlatabilmek için ‘‘Evin Küçük Mühendisleri’’ projesi (‘‘Limak vakti’’, ty.) ve çocuklarda küçük yaşta STEM meslek farkındalığı oluşturmak için Ford Otosan ile MEB işbirliği ile ‘‘Küçük Mühendisler-Evin Küçük Mühendisleri’’ projeleri gibi çeşitli projeler yürütülmektedir (Url-2). Ayrıca Türkiye’de erken çocukluk eğitimcilerine STEM eğitimi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul Aydın Üniversitesi gibi çeşitli üniversiteler bünyesinde verilmektedir. Bu üniversiteler sürekli eğitim merkezleri ve milli eğitim müdürlükleri işbirliğiyle çeşitli çalışmalar yürütmektedirler; Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Rize Milli Eğitim Müdürlüğü iş birliğiyle yürütülen HİE eğitim kursunda 20 okul öncesi öğretmene MTS yöntemi kullanılarak STEM eğitimi verilmiştir.

Okul öncesi eğitimde STEM eğitime yönelik adımlar atılmaya başlanması ile birlikte alanyazında da 2018 ve 2019 yıllarında yapılan araştırmalar ivme kazanmış toplamda 23 araştırma yürütülmüştür; 2018 yılında 7 çalışma (STEM yaklaşımının uygulanabilirliği, öz yeterlilik, montessori temelli STEM, bilimsel süreç becerileri ve problem çözme), 2019 yılında ise 16 çalışma (STEM çalışmalarının uygulanabilirliği, robotik destekli STEM, bilimsel süreç becerisi, yaratıcı düşünme ve problem çözme becerisine etkisi) (Polat ve Bardak, 2019). Ayrıca Güler ve Taş (2020)’ın yaptığı tematik içerik analiz çalışmasında ülkemizde son beş yılda 4 yüksek lisans tezi ve 2 doktora tezi yapılmıştır. Fakat yapılan bu çalışmaların ilkökul, ortaokul, lise ve üniversite eğitim kademelerine yönelik yapılan çalışma sayısı ile kıyaslandığında ise oldukça az olduğu söylenebilir (Uğraş ve Genç 2018).

Aslında diğer ülkelerde de ülkemize hemen hemen benzer bir tablo olduğu söylenebilir. Örnek olarak ABD de daha çok ortaokul ve lisede STEM eğitimi için girişimlerde bulunmakta ilk ve erken çocukluk eğitiminde ise STEM için çok az girişim vardır (Tippett ve Todd, 2017). Özellikle son yıllarda bilim insanlarına ve mühendislere duyulan ihtiyaçta meydana gelen artışla birlikte erken çocukluk döneminde STEM uygulamalarına yönelik çalışmalara ağırlık verilmeye başlandığı görülmektedir (Dejarnette, 2012). Örnek olarak; Florida eyaletinde EİE programı kapsamında Central Florida Üniversitesi’nde okul öncesi

öğretmenleri için yürütülen “Bilim ve Teknolojiyi Küçük Çocuklara Öğretmek” adında dersler yürütülmektedir. Program kapsamında anaokulu, okul öncesi ve ilköğretim düzeyindeki öğretmenler Mühendislik Tasarım Süreci (MTS) tasarım yöntemi kullanılarak etkinlikler yaptırılmaktadır. Ayrıca Finlandiya, Almanya, İrlanda ve İngiltere eğitim programlarında da erken çocukluk eğitiminde STEM eğitimine yönelik çalışmaların son yıllarda ve sınırlı olduğu görülmektedir (Soylu, 2016). Örnek olarak; Finlandiya 2014 yılında eğitim politikalarını STEM eğitimini anlayışı doğrultusunda revize etmiş ve geliştirmiş, çocukların okul öncesinden itibaren STEM alalarına ve kişisel kariyerlerine yönelik ilgi ve yeteneklerini arttırmak için sosyal çalışma grupları oluşturulmuştur. Ayrıca bu ülkede yükseköğrenim kurumları düzeyinde ayrı ayrı STEM eğitimi stratejileriyle eğitimler düzenlenmektedir (Kearney, 2016).

Yukarıda verilen bilgiler ışığında Türkiye’de ve dünyada okul öncesi döneminde STEM eğitimine yönelik uygulama, proje ve araştırmalarına yeni başladığı ve bundan dolayı sınırlı olduğu ve bu çalışmaların sayısının artırılması gerektiği söylenebilir. Bu bağlamda okul öncesi dönemde STEM eğitiminin başarıyla uygulamak için erken çocukluk eğitiminde STEM politikalarının geliştirilmesi, eğitim programlarının STEM eğitime göre güncellenmesi ve öğretmenlerin uygulamaya yönelik araştırmalarla desteklenmesi gerekmektedir (Soylu, 2016). Çınar ve Güldemir (2018) yaptıkları çalışmada okul öncesi öğretmenlerin öğretmenlerin sınıflarında STEM eğitimi yapmada olumlu bir tutuma sahip oldukları ve uygulama yapmak için ders ortamında kullanılabilecek rehber çalışmalara ihtiyaç olduğunu belirtmektedir. Bu çalışma sayesinde okul öncesi eğitimde yeni bir yaklaşım olan STEM yaklaşımı karşısında öğretmenlerin isteklerinin karşılanmasında yardımcı olunacağı ön görülmektedir.

Problem Durumu

Okul öncesi dönemde yürütülen STEM araştırmaları analiz edildiğinde araştırmaların, okul öncesinde STEM eğitiminin tanıtımı (Bal, 2018; Balat ve Günşen, 2017; Başaran, 2018; English, 2018; Cinar, 2019; Tippet v eTodd, 2017; Polat ve Bardak 2019; Soylu, 2016) ve okul öncesi öğrencilere yönelik STEM uygulama çalışmaları (Akgündüz ve Akpınar, 2018, Ata-Aktürk, 2019; Bagiati, 2011; Başaran, 2018; Elkin, Sullivan ve Bers, 2018, Güldemir, 2019; Moore, Tank ve English, 2018) okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının STEM görüşleri (Güldemir ve Çınar, 2017; Günşen, Uyanık ve Akman, 2019; Mercan ve Kandır, 2019; Karamete-Gözcü, 2019; Park ve diğ., 2017; Uğraş, 2017; Uğraş ve Genç, 2018) ve onlara yönelik STEM uygulamaları (Bers, Seddighin ve Sullivan, 2013; Çakır, Yalçın ve Yalçın, 2020) ve içerik analiz çalışmaları (Ata-Aktürk & Demircan, 2017; Sawangmek, 2019; Yılmaz ve Çepni, 2019) olduğu görülmektedir.

Araştırmaların daha çok okul öncesinde STEM eğitiminin tanıtımı ve öğretmen ve öğretmen adaylarına yönelik çalışmalar olduğu görülmektedir. Yapılan bu çalışmalardan elde edilen sonuçların alana olumlu çıktılar sağladığı yadsınamaz. Diğer taraftan STEM eğitiminin okul öncesi sınıflara entegrasyonuna yönelik çalışmaların yeteri kadar olmaması dikkat çekmektedir. Bu durumun ortaya çıkmasının nedeni erken çocukluk eğitimcilerinin, fen ve matematik disiplinlerine yönelik etkinlik tasarlama konusunda kendilerini yetkin görmemeleri (Saçkes, Akman ve Trundle 2012) ve STEM entegrasyonunda zorluk yaşamalarından kaynaklanabilir (Kallery ve Psillos 2002; Uğraş 2017). Bu bağlamda STEM eğitiminin okul öncesi sınıflarda uygulamasına yönelik araştırmalara ihtiyaç olduğu görülmektedir. Okul öncesi sınıflarda öğrenme ortamının temel unsurunun tasarım olduğu düşünüldüğünde STEM eğitiminin entegrasyonunda mühendislik tasarım süreci yönteminin kullanıldığı araştırmaların yer alması oldukça önemlidir. Erken çocukluk eğitiminde mühendislik tasarım süreçlerini ele alan çalışma sayısı (Bagiati ve Evangelou 2015; Pantoya, Aguirre-Munoz ve Hunt 2015) sınırlıdır. Özellikle bu yönde yapılacak çalışmalar erken yaşta çocukların mühendislik tasarım sürecini öğrenmesine ve onların problem çözme becerilerinin gelişimine yönelik öneriler sunulmasını sağlayabilir. Diğer taraftan STEM eğitiminin çocukların problem çözme becerisine olan etkisinin erken yıllar kapsamında araştırıldığı çalışma sayısı da oldukça sınırlıdır (Akgündüz ve Akpınar, 2018; Bal, 2018; Başaran, 2018; Öcal, 2018). Bu durumda bu çalışmanın amacı mühendislik tasarıma dayalı STEM eğitiminin okul öncesi eğitim gören çocukların problem çözme becerileri üzerinde etkisini ortaya çıkarmaktır. Yukarıda belirtilen nedenler doğrultusunda, mevcut çalışmadan elde edilen sonuçlar, okul öncesi eğitimi programı geliştiricileri için çıkarımlar açısından faydalı olabileceği gibi, erken çocukluk dönemi eğitimcilerine sınıflarda STEM etkinlikleri hazırlama konusunda örnek sunması açısından da yararlı olabilir. Bu bağlamda bu çalışmanın alt problemleri;

1. MTS dayalı STEM eğitiminin okul öncesi öğrencilerinin problem çözme becerilerine etkisi nedir?
2. MTS dayalı STEM eğitiminin kız okul öncesi öğrencilerinin problem çözme becerilerine etkisi nedir?
3. MTS dayalı STEM eğitiminin erkek okul öncesi öğrencilerinin problem çözme becerilerine etkisi nedir?

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Bu çalışma 2018-2019 bahar eğitim-öğretim yılında bir devlet okulunda görev yapan 2 okul öncesi öğretmeni ve onların öğrencileri ve velileri ile yürütülmüştür. Çalışmada araştırmacılar tarafından geliştirilen STEM etkinlikleri okul öncesi öğretmenleri tarafından sınıflarında 9 hafta boyunca uygulanmıştır. Araştırmada hem nitel hem de nicel veri toplama araçları kullanılarak araştırılan problem durumuna ilişkin daha ayrıntılı ve açıklayıcı bilgi oluşturulması hedeflenmiş ve durum çalışması yöntem türlerinden biri olan açıklayıcı durum çalışması yöntem olarak benimsenmiştir (Stake, 1995; Yin, 1998). Bu araştırma yönteminin kullanma sebebi, geliştirilen STEM etkinliklerinin öğrencilerin problem çözme becerisine olan etkisini derinlemesine incelenmek, ortamdaki verileri sistematik bir biçimde toplamak ve elde edilecek ürün sayesinde gelecekteki araştırmalar için nelere odaklanmanın gerektiğini anlaşılmasını sağlamasıdır. Diğer taraftan durum çalışmalarında mümkün olduğu ölçüde birden fazla veri toplama aracının kullanılması önerilen bir durumdur (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu nedenle bu çalışmada problem durumuna detaylı ve kapsamlı bir açıklama getirmede hiçbir veri kaynağının tek başına yeterli olmayacağı düşünülerek hem nitel hem nicel veri toplama araçları bir arada kullanılmıştır. Bu doğrultuda araştırmada nicel verileri toplama aracı olarak Oğuz ve Akyol (2015) tarafından geliştirilmiş olan “5-7 Yaş Çocuklar İçin Problem Çözme Becerisi Ölçeği” kullanılırken nitel verileri toplamak için ise öğretmen ve velilerle yapılandırılmış mülakat yürütülmüştür.

Çalışma grubu

Araştırmada çalışma grubu, olasılığa dayalı olmayan (yargısal) örneklem seçim yöntemi esas alınarak belirlenmiştir. Olasılığa bağlı olmayan (yargısal) örneklem seçim yönteminde, seçilecek çalışma grubunda belirli özellikler aranır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmanın çalışma grubu seçiminde de bazı özellikler aranmıştır; bunlar, öğrencilere mühendislik tasarım temelli STEM etkinliklerinin ve problem çözme envanterinin daha önce uygulanmamış olması, okul idarecilerinin etkinlikleri uygulamaya izin vermesi ve etkinlikleri uygulayacak öğretmenlerin gönüllü olmasıdır. Bu kapsamda, çalışma grubunu bir devlet ilköğretim okulunun anasınıfında 5-6 yaş grubu sınıflarında görev yapan 2 okul öncesi öğretmen ve onların öğrencileri (N=27) ve veliler (N=6) oluşturmaktadır. Veli grubu ise her sınıftan rastgele yolla seçilen 3'er veli toplamda 6 kişiden oluşturulmuştur. Araştırmanın çalışma grubuna ait detaylı bilgi Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.

Çalışma grubunun özellikleri

Öğretmenin Kodu	Öğretmenin Mesleki Tecrübesi	Öğretmenlerin mezun olduğu bölüm	STEM deneyimi	Şube	Öğrenci Sayısı	Velilerin kodu
Ö1	6	Okul öncesi öğretmenliği	Yok	A	16 (12 erkek, 8 kız)	V1
						V2
						V3
Ö2	2	Okul öncesi öğretmenliği	Yok	B	16 (8 erkek; 4 kız)	V4
						V5
						V6

Tablo 1'de görüldüğü gibi uygulamaya iki okul öncesi öğretmen ve onların sınıfları olan A ve B şubelerinden 16'şar öğrenci ve 3 veli toplamda 32 öğrenci ve 6 veli katılmıştır. Öğrenci grubunun çoğunluğunu erkek öğrenci (N=20) ve velilerin tamamını kadın oluşturmaktadır. Okul öncesi öğretmenliği bölümünden mezun olan Ö1 ve Ö2 kodlu öğretmenler 6 ve 15 yıllık mesleki tecrübeye sahip ve STEM eğitimi konusunda deneyimi bulunmamaktadır. İki grubunun, okul öncesi öğretmenlerinin öğrencileri hakkında verdikleri bilgiler doğrultusunda gelişim özellikleri bakımından birbirine denk olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin verdikleri bu bilgiyi Tablo 4'deki A ve B grup öğrencilerin problem çözme becerisi ön test değerlerinin birbirine yakın (A ve B şubeleri öğrencilerinin PÇBÖ ön test değeri 23,25 ve 20,25) olması da desteklemektedir.

Verilerin Toplanması/Süreç

Yapılan bu çalışmada araştırma etiği ilkeleri gözetilmiş olup gerekli etik kurul izinleri alınmıştır. Etik kurul izni kapsamında; (Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesinin Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu), (19/01/2021), (2021/6) sayılı belge alınmıştır.

Veri Toplama Araçları

Nicel verilerin toplanmasında Oğuz ve Köksal Akyol (2015) tarafından geliştirilen Problem Çözme Becerisi Ölçeği (PÇBÖ) kullanılmıştır. Ölçekte sorular birer araçtır ve önemli olan katılımcının daha çok alternatif çözümler üretebilmesidir. Katılımcı cevaplarının hangi sorulardan geldiği önemli değildir, önemli olan cevap sayısıdır (Oğuz ve Köksal Akyol 2015). PÇBÖ, 18 farklı problem durumunu içermektedir. Ölçekte sunulan her bir problem durumu için çocuk tarafından üretilen çözümlere puan verilmektedir. Sunulan problem durumuna herhangi bir çözüm önerisi yoksa “0” puan, üç ve üzeri farklı her bir çözüm önerisi için “4” puan verilmektedir. Ölçekten toplamda 0 ile 72 puan arası bir puan alınmaktadır. Oğuz ve Akyol, 61-72 aylık çocuklarla yaptıkları çalışmada ölçeğin cronbach alfa güvenilirlik katsayısını 0,86 ve test-tekrar test korelasyon katsayısını 0,60 olarak belirlemiştir.

Bu çalışmada PÇBÖ'nün okul öncesi eğitim düzeyinde Oğuz ve Köksal Akyol tarafından güvenilirlik ve geçerlilik çalışmaları yapıldığı için tekrar bir çalışma yapılmamıştır. Fakat testlerin puanlanması için Oğuz ve Köksal ile iletişime geçilerek ölçek ve uygulayıcı yönergesi temin edilmiş ve bu bilgiler doğrultusunda ölçekten elde edilen verilerin analizi gerçekleştirilmiştir. Ayrıca araştırmacılar ilk ölçüm (ön test) ve son ölçüm (son test) ait testleri 2 hafta ara ile tekrar puanlayarak cronbach alfa güvenilirlik katsayısı 0.93 ve 0.90 olarak bulmuştur. Nitel verilerin toplanmasında yarı-yapılandırılmış mülakat kullanılmıştır. Mülakat formu öğretmenlerin ve velilerin STEM uygulamalarının öğrenci üzerine etkisi ile ilgili görüşlerinin ortaya çıkmasına yardımcı olmak için toplamda 5 soru şeklinde hazırlanmıştır. Mülakat formunun yapı geçerliliği ve güvenilirliğini sağlamak için okul öncesi eğitim alanında 3 uzmanın görüşü alınmış ve uygulama aşamasından önce 2 okul öncesi öğretmeni ve 2 veli ile pilot çalışma yürütülmüştür. Pilot çalışma sonucunda uygulama süreci ve elde edilen veriler gözden geçirilerek, gerekli görülen soru kökü, zaman gibi eksiklikler uzman görüşleri alınarak düzeltilmiş ve son hali verilerek, 5 sorudan oluşan yarı-yapılandırılmış mülakat formu kullanılmıştır. Her bir katılımcı ile yüz yüze yapılan bu görüşmeler yaklaşık olarak 25 dakika sürmüştür.

Verilerin Toplanması ve Analizi

PÇBÖ: PÇBÖ ölçeğinde verilerin toplanmasında, gerekli resmi izinlerin alınmasının ardından okul öncesi eğitim kurumlarına gidilmiş ve çocuklarla ilgili kişisel bazı bilgileri sınıf öğretmeninden alınmıştır. Alınan bu bilgiler ışığında PÇBÖ, araştırmacılar tarafından sınıf dışı bir ortamda çocuklara bireysel olarak uygulanmıştır. Ön testte her çocuk için ortalama 15 dakika, son testte ise her çocuk için ortalama 20 dakika zaman ayrılmıştır. Çocukların problemler için verdikleri çözüm önerileri uygulama sonrası arttığı için son testte ön teste oranla daha fazla zamana ihtiyaç duymuşlardır. Ölçekteki resimler sırasıyla çocuğa gösterilmiş ve buradaki problem söylenerek ne yapılması gerektiğine ilişkin çözüm önerileri sorulmuştur. Örneğin; resimde çocuğun üzerinde pasta olan tabağı yere düşmektedir. Çocuğa, “Bu çocuk, pasta tabağını düşürdüğü için ne yapabilir? Başka neler yapabilir? Aklına başka çözümler geliyor mu? Neler olabilir? Söyle.” gibi sorular sorulmuş ve çocuğun çözüm önerileri değerlendirme formuna yazılmış, ayrıca ses kaydı yapılmıştır. Daha sonra ses kayıtları dinlenerek forma yazılan cevaplar kontrol edilmiştir. Veri analizine geçilmeden önce tüm çocuklar için Ç1, Ç2, Ç3 gibi kodlar kullanılarak test değerlendirme formları numaralandırılmıştır. Öncelikle öğrenci değerlendirme formları bir bütün olarak gözden geçirilmiş ve sonra analiz aşamasına geçilmiştir. Verilerin analizinde testteki her bir problem durumu ayrı ayrı ele alınarak analiz edilmiştir. Problem durumuna üretilen çözüm için “0-4” arası puan verilmiştir; hiç çözüm önerisi yok ise “0” puan, tek öneri var ise “1” puan, iki öneri var ise “2” puan, üç öneri var ise “3” puan, üçten fazla öneri var ise “4” puan. Ayrıca problem durumuna ilişkin üretilen çözüm bir diğer çözümler ile aynı ise puan verilmemiştir.

32 öğrenci ile gerçekleştirilen bu çalışmada problem çözme beceri ölçeğinin analizinde SPSS istatistik paket programı kullanılmıştır. Öncelikle her grup için elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla shapiro-wilk'e göre normallik analizleri yapılmıştır. Çalışma grubunun sayısı 50'nin altında olduğu için shapiro-wilk tercih edilmiştir. Normallik testi sonucunda grupların homojen olup olmadığını belirlemek için parametrik testler tercih edilmiş ve levene testi yapılmıştır (Tablo 2).

Tablo 2.

A ve B Şubesinin Ön Test-Son Test Toplam Puanlarının, Kız ve Erkeklerin Ön Test Puanlarının Normallik Analizi

Tests of Normality							
	Şube	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Ontest	A	,178	16	,188	,930	16	,246
	B	,179	16	,181	,946	16	,428
Ontest	Erkek	,188	20	,063	,933	20	,175
	Kız	,147	12	,200*	,975	12	,954
Sontest	Erkek	,076	20	,200*	,982	20	,957
	Kız	,182	12	,200*	,966	12	,869

Shapiro-wilk'e göre anlamlılık değerinin (sig) 0,05 den büyük olması, elde edilen verilerin normal dağılıma sahip olduğu anlamına gelmektedir. Bundan dolayı A ve B şubesinin ön test- son test toplam puanlarının, A ve B şubesinde bulunan kız ve erkeklerin ön test toplam puanlarının ve son test toplam puanlarının değerlendirilmesinde parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir. STEM etkinliklerinin çocukların problem çözme becerisine etkisi ön test ve son test sonuçlarına bağımlı t-testi ile bakılmıştır. STEM etkinliklerinin cinsiyet üzerine olan etkisine bakmak için önce kızların ön test puanları ile erkeklerin ön test puanları ardından kızların son test puanları ve erkeklerin son test puanları bağımsız t-testi ile karşılaştırılmıştır. Etkinliklerin kızların problem çözme becerilerine etkisine bakmak için kızların ön test ve son test puanlarına bağımlı t-testi ile bakılmıştır. Etkinliklerin erkeklerin problem çözme becerilerine etkisine bakmak için erkeklerin ön test ve son test puanlarına bağımlı t-testi ile bakılmıştır. Parametrik testler kullanılmasına her test öncesi yapılan normallik analizi ile karar verilmiştir.

Yarı-yapılandırılmış Mülakat Formu: Katılımcı öğretmen ve velilere görüşmenin yaklaşık olarak 20-25 dakika süreceği ve görüşmenin istedikleri yerinde görüşmeyi bitirebilecekleri söylenmiştir. Kaydedilen görüşmelerin transkripsiyonu araştırmacılar tarafından yapıldıktan sonra katılımcılara gönderilerek katılımcı teyidi alınmıştır. Veri toplama aracının açık uçlu sorulardan oluşması sebebiyle, elde edilen verilerin değerlendirilmesinde içerik analizi yapılarak açık kodlama yöntemine başvurulmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Öğretmen ve velilerin onayı ile verdikleri cevaplar ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmış daha sonra var olan ses kayıtları araştırmacılar tarafından dikte edilerek bilgisayar ortamına aktarılmış, oluşan metinler satır satır birkaç kez okunup kodlamalar oluşturulmuştur. Daha sonra kodlar bir araya getirilerek ortak yönleri bulunmuş, böylece araştırma bulgularının ana hatlarını oluşturacak temalar (kategoriler) ortaya çıkarılmıştır. Belirlenen temalar kapsadığı kodlar ile ilişkili bir biçimde açıklanarak yorumlanmış ve araştırmanın amacı doğrultusunda sonuçlar ortaya konulmaya çalışılmıştır. Ayrıca araştırmacılar kategorileri desteklemek amacıyla görüşme metinlerinden alıntılarını tablo içerisinde vermiştir.

Geçerlik ve Güvenirliğin Sağlanması araştırmacının nitel verilerinin geçerlik ve güvenirliliğini arttırmak için katılımcı teyidi alınmıştır. Ayrıca geçerliği sağlamak için yoğun betimlemelere yer verilmiştir. Yani durum tanımlanırken veya bir tema hakkında bilgi verilirken detaylar da aktarılmıştır. Zengin betimlemeler, okuyucunun sonuçların diğer ortamlara aktarılıp aktarılamayacağına karar vermesine yardımcı olur. Çoklu kodlayıcı kullanılması ve kodlayıcılar arasında uyumun olması güvenirliliği arttıran bir husustur (Creswell, 2007). Araştırma kapsamında iki araştırmacı tarafından kodlamalar ayrı ayrı yapılmıştır. Kodlarda %90 uyum sağlanmış, uyum olmayan %10'luk dilim iki araştırmacı tarafından tekrar incelenmiş, inceleme sonucunda 28 koddan 24'ü çalışmaya eklenmiş ve 4 kod araştırma dışına çıkarılmıştır. Bu işlemin ardından araştırmacılar tarafından kodlar yeniden düzenlenerek veriler gruplandırılmış ve temalar oluşturulmuştur. Ayrıca temalar ile ilgili görüşme boyunca sorulan sorulara katılımcı öğretmen ve velilerin vermiş olduğu cevaplardan örnek bir ifadeye de yer verilmiştir. Araştırmacılar analizlerden elde edilen bulgulara ve sonuçlara baktıktan sonra, gerekli bilgiye ulaştıklarını düşünerek katılımcı öğretmen ve veliler ile ek olarak başka bir mülakat görüşmesi yapmaya gerek olmadığına karar vermişlerdir.

Etkinlik Uygulama Süreci

Bu çalışmada okul öncesi öğrencilere yönelik geliştirilen STEM etkinlikleri Massachusetts Eğitim Departmanı [MDOE] (2006) tarafından geliştirilen 3-5 yaş grubu çocuklar için "Engineering for Wee Kids"

ve 5-6 yaş grubu çocuklar için “Engineering for Kindergarten Kids” programlarında kullanılan EDP-MTS yöntemi esas alınarak geliştirilmiştir (Şekil-1). Bu programlarda öğrencilerin mühendislik bilgi ve becerilerini geliştirmek için kullanılan EDP-MTS modeli diğer modeller gibi problem ve sorunları keşfetme adımı ile başlayıp, uygun kriterleri seç, tasarla ve yarat adımı ile devam edip kriterlere göre test et ve geliştirme adımıyla sona ermektedir (Url-2).

Bu çalışmada da STEM eğitimi bağlamında Mühendisliğe Giriş, Su Taşıtı, Paraşüt, Meyve-Sebze Araba, Güç Karışımı, Yastık Tasarımı, Marakas Tasarımı, Otopark ve Köprü konuların öğretimi için 8 etkinlik geliştirilmiştir. STEM etkinlikleri geliştirilirken MEB kazanımları dikkate alınmış ve etkinlikler okul öncesi öğrencilerinin 5 gelişim alanını (Bilişsel gelişim, Dil gelişimi, Piko-Motor gelişim, Sosyal-Duygusal gelişim ve Öz Bakım gelişim) ayrı ayrı destekleyecek düzeyde hazırlanmıştır. Mühendislik tasarım etkinliklerinin içeriği ve uygulanmasına yönelik detaylar Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3.

Mühendislik tasarım etkinliklerinin içeriği ve uygulanmasına yönelik detaylar

Hafta	Etkinlik	Uygulama süresi	Etkinlik içeriği
1.Hafta	Mühendisliğe Giriş	5 Ders Saati	Mühendislik mesleğini tanırlar ve bu mesleğin çalışma alanları hakkında farkındalık sağlarlar.
2.Hafta	Su Taşıtı	5 Ders Saati	Suyun kaldırma kuvvetini öğrenir ve suda batmayacak şekilde su taşıtı tasarlarlar.
3.Hafta	Paraşüt	5 Ders Saati	Paraşüt sistemli uçak modellerini görür ve en uzun süre havada kalacak yastığı tasarlarlar.
4.Hafta	Meyve-Sebze Araba	5 Ders Saati	Sebze ve meyvelere şekiller vererek tekerlek sistemi dönecek şekilde araba tasarlarlar.
5.Hafta	Güç Karışımı	5 Ders Saati	Meyve ve sebzelerin suyunu çıkarıp mililitre hesabı yaparak oranlı karışım oluşturur.
6.Hafta	Yastık Tasarımı	5 Ders Saati	Yumuşak-sert kavramını öğrenir ve kendisi için en rahat yastığı tasarlarlar
7.Hafta	Marakas Tasarımı	5 Ders Saati	Farklı malzemeler kullanarak en yüksek sesi çıkaran marakas tasarlarlar
8..Hafta	Otopark	5 Ders Saati	Park sorunlarına çözüm olacak nitelikte maksimum kapasiteli otopark tasarlar ve yapar.
9.Hafta	Köprü	5 Ders Saati	Belli miktarda yük taşımaya dayanıklı köprü tasarlar ve inşa eder.

STEM etkinliklerinin uygulanmasından önce araştırmacılar tarafından öğretmenlere STEM etkinlikleri hakkında ve nasıl uygulanacağı hakkında bilgi verilmiştir. Araştırmacı ilk etkinlikte öğretmenlere MTS tasarım aşamalarını uygularken nelere dikkat edilmesi gerektiği konusunda yardım ederken geri kalan etkinliklerde herhangi bir müdahalede bulunmamıştır. Ayrıca geri kalan süreçte araştırmacılar sınıfta yer almamıştır. 2 okul öncesi öğretmeni tarafından 9 hafta boyunca STEM etkinlikleri uygulanmıştır. Öğretmenler tarafından tüm etkinlikler hemen hemen aynı hafta içerisinde uygulanmıştır. Yapılan sınıf uygulama sürecinde sınıflarda eşit sayıda kız ve erkek öğrencinin olmaması nedeniyle öğretmenler tarafından kişi sayısı 5-6 olacak şekilde ve bilgi ve beceri bakımından heterojen gruplar oluşturulmaya çalışılmıştır. Böylece grup uyumluluğunun tam olarak sağlanabilmesine ve performansın iyi bir şekilde sergilenmesine imkân tanınmıştır. Etkinliklerde kullanılacak basit malzemeler öğretmenler tarafından temin edilmiş ve her etkinlik için yeni malzemeler temin edilmiştir. Çocuklara sunulacak problem durumlarının seçimi ve sunumu oldukça önemli olduğundan sunulacak problemler, gerçek yaşamla ilgili, anlamlı ve çekici bir özelliğe sahip olmasına dikkat edilmiştir. Ayrıca, problemler, çocuğun çözebileceği karmaşıklıkta olmasına, çocuğun çözüm çabası göstermesine, sonucu gözlemleyip değerlendirebilmesine ve farklı durumlar keşfedebilmesine de sağlayacak şekilde oluşturulmuştur. Ayrıca problem durumlarının öğrencilere uygunluğu konusunda okulöncesi eğitim uzmanı ve öğretmenlerin görüşleri alınmıştır. Onların önerileri doğrultusunda problem durumları görselleştirmek için hikâye kartları, kuklalar, video gibi çeşitli materyaller hazırlanmış ve etkinlik materyalleri beraber öğretmenlere sunulmuştur. Etkinlik sürecince öğretmenler tarafından, ders başlangıcında öğrencilere hikâye kartları, kuklalar, video gibi çeşitli materyaller kullanarak anlatılmış ve daha sonra probleme yönelik öğrencilerle

beyin fırtınası yapılmıştır. Öğrencilerin problem durumunu daha iyi anlamaları için problem olay örgüsünü anlatmaları istenilmiştir. Bu sırada öğretmen her grubu gezerek problem durumuna yönelik öğrenciler ile görüş alışverişinde bulunmuştur. Sonra hikâyede var olan problem durumuna çözüm aramışlardır. Çözümler ilk olarak bireysel bir şekilde üretilerek çözümlere yönelik çizimler yapılmıştır. Ardından gruplar içinde üretilen bireysel çözümler arasından bir tane ortak çözüm seçilerek ortak çözüme yönelik ortak bir çizim yapmışlardır. Yapılan ortak çizimden sonra öğrenciler gruplar halinde her türlü malzemenin yer aldığı malzeme masasından malzeme seçimi yapmışlar ve tasarım modellerini oluşturmuşlardır. Öğrencilerin malzeme seçimi sırasında öğrencilere herhangi bir kısıtlama getirilmemiştir. Meyve sebze arabaları yardım etkinliğinde yapılan çalışmalar Şekil-2 verilmiştir.



Şekil 2. Sınıflardaki STEM etkinlik çalışmaları

BULGULAR

Problem Çözme Beceri Ölçeğinden Elde Edilen Bulgular

MTS dayalı STEM eğitiminin uygulandığı A ve B şubesinde bulunan öğrencilerin PÇBÖ ön test puanlarının bağımsız grupların t- testi ile karşılaştırılması Tablo 4’de yer almaktadır.

Tablo 4.

PÇBÖ ön test puanlarının bağımsız grupların t-testi ile karşılaştırılması

Testler	Şube	Ortalama	N	Std. Sapma	sd	t	p
Ontest	A	23.25	16	7.038	30	1.447	.158
	B	20.25	16	4.389			

Tablo 4’de A şubesinde bulunan öğrencilerle B şubesinde bulunan öğrencilerin problem çözme ön test puanları yer almaktadır. İki şubenin ön test puanları bağımsız t-testi ile değerlendirilmiş ve puanlar arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($p > 0,05$). A ve B şubesinin problem çözme becerisi ön test puanları arasında anlamlı farklılık olmadığından iki grubun tek grup olarak değerlendirilmesine karar verilmiştir.

STEM eğitimi sonucunda öğrencilerin ön ve son test PÇBÖ puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiş ve öğrenci grubunun PÇBÖ ön ve son test puanlarının t-testi ile karşılaştırılması Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5.

PÇBÖ ön test-son test puanlarının karşılaştırılmasına yönelik bağımlı t-testi sonuçları

Testler	Ortalama	N	Std. Sapma	sd	t	p
Ontest	21.75	32	5.968	31	-17.038	,000
Sontest	40.63		8.643			

Tablo 5’de PÇBÖ ön test- son test toplam puanlarının bağımlı örneklem t-testi sonuçları yer almaktadır. Öğrencilerin STEM eğitimi öncesi PÇBÖ ön test toplam puan ortalamaları $X=21,75$ iken etkinlikler sonrasında PÇBÖ son test toplam puan ortalamaları $X=40,63$ ’e yükselmiştir. STEM etkinliklerinin uygulaması sonucunda öğrencilerin problem çözme becerilerinde anlamlı artış olduğu görülmüştür ($t_{(32)}= 17,038$; $p<0,05$). Bu bulguya bağlı olarak STEM eğitimi okul öncesi öğrencilerinin problem çözme becerisinin gelişiminde önemli bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Ayrıca STEM eğitiminin kız ve erkek öğrencilerin problem çözme becerileri üzerinde anlamlı bir farklılık yaratıp yaratmadığı incelenmiştir. Kız ve erkek öğrencilerinin ön ve son test puanlarının t-testi karşılaştırılması Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6.

Erkek ve kız öğrencilerin PÇBÖ ön test ve son test puanlarının karşılaştırılmasına yönelik bağımsız t-testi sonuçları

Testler	Şube	Ortalama	N	Std. sapma	sd	t	p
Ontest	Erkek	23.20	20	6.237	30	1.842	.075
	Kız	19.33	12	4.793			
Sontest	Erkek	40.05	20	8.470	30	-.480	.635
	Kız	41.58	12	9.219			

Kız ve erkek öğrencilerin uygulama öncesi ön test puan ortalamalarına bakıldığında ($X_{kız}=19,33$; $X_{erkek}=23,02$) iki grubun ortalaması arasında fark görülse de kız ve erkek öğrencilerin ön test sonuçları karşılaştırıldığında t-testi sonuçlarına göre uygulama öncesi grupların başarıları arasında anlamlı bir fark görülmemektedir ($t_{(30)}=1,842$; $p>0,05$).

Kız ve erkek öğrencilerin uygulama sonrası son test puan ortalamalarına bakıldığında ($X_{kız}=41,58$; $X_{erkek}=40,5$) iki grubun başarılarının birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. Kız ve erkek öğrencilerin son test sonuçları karşılaştırıldığında t-testi sonuçlarına göre uygulama sonrası grupların başarıları arasında anlamlı bir fark görülmemektedir ($t_{(30)}=-,480$; $p>0,05$). Sonuç olarak STEM eğitiminin öğrencilerin son test başarıları arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı ifade edilebilir.

Kız öğrencilerinin PÇBÖ ön-son test puanlarının karşılaştırılmasına yönelik bağımlı t-testi sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7.

Kız öğrencilerin PÇBÖ ön- son test puanlarının karşılaştırılmasına yönelik bağımlı t-testi sonuçları

Testler	Ortalama	N	Std. sapma	sd	t	p
Kız Ontest	19,33	12	4,793	11	-15,66	,00
Kız Sontest	41,58		9,219			

Tablo 7’de kız öğrencilerin PÇBÖ ön test- son test toplam puanlarının bağımlı örneklem t-testi sonuçları yer almaktadır. Kız öğrencilerin STEM eğitimi öncesi PÇBÖ ön test toplam puan ortalamaları $X=19,33$ iken etkinlikler sonrasında PÇBÖ son test toplam puan ortalamaları $X=41,58$ ’e yükselmiştir. STEM etkinliklerinin uygulaması sonucunda öğrencilerin problem çözme becerilerinde anlamlı artış olduğu görülmüştür ($t_{(11)}= 15,667$; $p<0,05$). Bu bulguya bağlı olarak STEM eğitimi okul öncesinde öğrenim gören kız öğrencilerin problem çözme becerisinin gelişiminde önemli bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Erkek öğrencilerinin PÇBÖ ön-son test puanlarının karşılaştırılmasına yönelik bağımlı t-testi sonuçları Tablo 8’de verilmiştir

Tablo 8.

Erkek öğrencilerin PÇBÖ ön- son test puanlarının karşılaştırılmasına yönelik bağımlı t-testi sonuçları

Testler	Ortalama	N	Std. sapma	sd	t	p
Erkek Ontest	23,20		6,237			
Erkek Sontest	40,05	20	8,470	19	-12,136	,000

Tablo 8’de erkek öğrencilerin PÇBÖ ön test- son test toplam puanlarının bağımlı örneklem t-testi sonuçları yer almaktadır. Erkek öğrencilerin STEM eğitimi öncesi PÇBÖ ön test toplam puan ortalamaları $X=23,20$ iken eğitim sonrasında PÇBÖ son test toplam puan ortalamaları $X=40,05$ ’e yükselmiştir. STEM etkinliklerinin uygulaması sonucunda öğrencilerin problem çözme becerilerinde anlamlı artış olduğu görülmüştür ($t_{(19)}= 12,136$; $p<0,05$). Bu bulguya bağlı olarak STEM eğitimin okul öncesinde öğrenim gören erkek öğrencilerin problem çözme becerisinin gelişiminde önemli bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Yarı-Yapılandırılmış Mülakattan Elde Edilen Bulgular

Öğretmenlerle ve veliler ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmış ve STEM etkinliklerle ilgili görüşleri alınmıştır. Elde edilen bulgular kategorilere ayrılarak tablo haline getirilmiştir. Uygulanan STEM etkinliklerinin öğrencilerin problem çözme becerisi üzerine etkisi hakkında öğretmen ve veli görüşlerine Tablo 9’da yer verilmiştir

Öğrencilerin/çocuğunuzun olayları-durumları sorgulamasında ne gibi değişimler oldu?

Tablo 9.

Öğretmen ve velilere göre çocukların olayları-durumları sorgulaması

Tema	Kod	f	Katılımcı	Öğretmen ve veli görüşleri
Problemi tanımlama	Sorunları daha çok irdeleme	8	Ö1, Ö2, V1-V6	Etkinliklerden sonra çocukların birbirlerine daha sık sorular sorduğunu fark ettim özellikle ortada bir problem varsa problemi anlayana kadar sorular soruyorlar... (Ö1). ... Evde yaşanan günlük olayların nedenlerini sorguluyor önceden bu kadar sormazdı (V2).
	Soru sorma sayısı arttı	8	Ö1, Ö2, V1-V6	Etkinliklerden sonra öğrencilerde çok büyük değişme oldu çok daha fazla soru soruyorlar... (Ö2). Etkinliklerden sonra çocuğumun daha fazla soru sormaya başladığını gözlemladim... (V1).
	Kız öğrenciler sorunları daha çok irdeliyor	4	Ö2, V3, V5, V6	...Erkek öğrencilerimde sorgulama merakı kız öğrencilerime göre daha fazlaydı. Etkinliklerden sonra erkek öğrencilerde sanırım çok büyük değişme olmadı çünkü zaten sorguluyorlardı. Fakat kız öğrencilerimde müthiş bir değişim oldu. Kız öğrencilerim bir durum karşısında neden? Sorusunu sormayı öğrendiler... (Ö2). ...Kız öğrencilerin tasarım sürecinde çok aktifiler hemen her basamakta kendi tasarım ve düşüncelerini öne çıkardılar... (Ö1)
	Kız öğrencilerin soru sayıları arttı	4	Ö1, V3, V5, V6	Olay ve durumlarda genelde hoşuna gitmeyen bir durum olduğunda sorguluyor. Neden babamın dediğini yapmak zorundayız neden abim istediği zaman dışarı çıkıyor ben çıkamıyorum gibi... (V5). Kız öğrencilerim benim soru sorardı erkeler kadar, tasarım etkinliklerinden sonra gözle görülür bir artış oldu ... (Ö2). Kızım sürekli soru sormaya başladı. Özellikle kardeşi ve onun davranışı hakkında... (V6).
	Çekingen çocukların soru sorma sayıları arttı	4	Ö1, V1, V3, V5	Öğrencilerimin birçoğu baskıcı ailede büyümüş soru sormaya korkan çocuklar. Bir kural varsa vardır nedeni onlar tarafından fazla sorgulanmıyordu. Etkinliklerden sonra çocukların birbirlerine daha sık sorular... (Ö1)

Tablo 9 analiz edildiğinde öğrencilerin etkinlik sonrasında öncesine göre problemleri/sorunları/olayları anlamak için daha çok soru sorduğu (f=8) ve olayları irdelediği (f=6) görülmektedir. Ayrıca uygulamadan sonra çekingen öğrencilerin (f=4) ve kız öğrencilerin (f=4) olayları anlamak için daha çok soru sorduğu ve olayları anlama gayretinin daha çok geliştiği dikkat çekmektedir.

Öğrencilerinizin/Çocuğunuzun çevresinde bulunan eşyaların kim tarafından ve nasıl tasarlandığını sorguluyor mu? Sorguluyorsa örnek verir misiniz?

Tablo 10.

Öğretmen ve velilere göre çocukların çevresindeki eşyaları sorgulaması

Tema	Kodlar	f	Katılımcı	Örnek görüşler
Nedenini bulma	Çevredeki malzemeleri kimin yaptığını daha fazla irdeliyorlar	5	Ö1, Ö2, V2, V4-V6	Bulduğumuz bölge ve okul sosyoekonomik olarak düşük ve çocukların farkındalıkları çok sınırlı...Etkinlikler başladığında ben çocuklara birkaç eşyayı sormuştum sizce kim yapmıştır diye. Verdikleri tek cevap marangoz, babam gibi çok sınırlıydı cevaplar... Etkinlikle beraber çocuklar birçok eşyayı kimin yaptığını sorgulamaya başladılar nedenleriyle beraber (Ö2). Mühendisliğe giriş etkinliğinden itibaren eşyaları yapan birinin olduğunu bilmek çocuklara farkındalık kazandırdı. Bakış açıları değişti ve onlara 'sizce bu eşyayı kim yapmıştır?' diye sorduğunuzda doğrudan cevap veremezlerse – mühendisler yapmıştır diyorlar. Ya da kendileri gelip –öğretmenim bunu da mühendis mi yapmıştır? Diye soruyorlar (Ö1).
	Çevredeki malzemeleri nasıl yapıldığı daha fazla irdeliyorlar	4	V1, V3, V5-V6	Eşyaların kim tarafından yapıldığından ziyade nasıl yapıldığını soruyor... (V1). Eşyaların mühendisler tarafından yapıldığını etkinlikler sayesinde öğrenmiş o yüzden kim tarafından yapıldığını sorgulamıyor ama nasıl yapıldığını sorguluyor hatta bazen gizli gizli oyuncaklarını parçalayıp incelediğini görüyorum... (V5).
	Çözümleri önerileri arttı	2	V2, V3	Eşyaların tasarımı için hep yeni bir önerisi var mesela masa bu şekilde değil de şu şekilde olsa olmaz mıydı, dolabın rafları otomatik hareket etse daha rahat olmaz mıydı gibi.... (V2). Her eşyayı tasarlayan bir mühendis olduğunun farkında ve ben mühendis olunca diye başlayıp tasarımlarını anlatıyor. Yâda acaba koltuğu neden böyle yapmışlar neden tekerlekli yapmamışlar gibi eleştiride bulunuyor (V3)

Tablo 10 analiz edildiğinde ise öğrencilerin uygulamadan sonra çevresindeki malzemeleri ve eşyaları kimin (f=5) ve nasıl yapıldığı hakkında (f=4) sorgulamalarının arttığı ve sorun ve problemlere karşı çözüm üretme gayretlerinin geliştiği görülmektedir.

Öğrencilerinizin/Çocuğunuz okulda karşılaştığı problemler için kendi çözümünü üretebiliyor mu? Örnek verir misiniz?

Tablo 11.

Öğretmen ve velilere göre çocukların problemlere çözüm üretmesi

Tema	Kod	f	Katılımcı	Örnek cevaplar;
Çözüm üretme ve uygulanma	Sorulara çözüm Önerileri arttı	8	Ö1, Ö2, V1-V6	Evet, çözüm üretiyorlar fakat çözüm üretmekten çok çözüm arıyor olmaları hoşuma gidiyor. Ürettikleri çözüm bazen işe yarıyor bazen yaramıyor ama sonuç olarak bir arayış içindeler ve onlarda bu gelişmeyi görmek beni çok mutlu ediyor. (Ö2) İhtiyaç duyduğu şeyi önce benden istiyor eğer ben itiraz edersem kendi çözümünü üretiyor ve hatta birçok çözümler üretiyor... (V3).
	Kendi çözüm üretiyor	8	Ö1, Ö2, V1-V6	Problem ve sorulara karşı çözümleri arttı... Lavaboların soğuk ve kaygan oluşundan dolayı oraya gitmeyi sevmiyorlar. Lavaboya gitmek istemediklerini sınıfımıza bir lavabo yapmamızın daha iyi olacağını söylediler. Borularla su tesisatı döşeyip suyu sınıfa getireceklermiş (Ö1). ...Mesela benden not defteri almamı istemişti bende yakın zamanda aldık diye daha alamayacağımızı söyledim. Sonra baktım ki evdeki a4 kâğıtlarından kendine küçük not defteri yapmış (V4)
	Yaratıcı çözümler üretiyor	6	Ö1, Ö2, V2-V4,V6	--- Kitaplığımızın rafları kitaplar kayıp düşüyor çocuklar sırf geri koymaya korktukları için kitap almak istemiyorlar. Kendi aralarında bu duruma çözüm bulmaya çalıştıklarını fark ettim önce bantla rafın önüne set çektiler fakat bant ince olduğu için kayan kitaplara direnemedi ve çözüldü. Sonra ipe yapmaya çalıştılar ama ipi bağlayacak yer bulamadılar ve çözüm bulamadan vazgeçtiler. Çocukların aksi bir durumdan rahatsız olup çözüm aramaya çalışmaları çok önemli (Ö2). Yapbozlarla oynamayı çok seviyor... Parçaların karışması da durumu zorlaştırıyor. Anne bu duruma bir çözüm bulmalıyım dedi ve birkaç gün sonra kendisine bir kutu yapmış kolinin içine kartonlardan bölmeler yaparak yapbozlarını yerleştirmiş. Her bölmenin üzerine de hangi yapboz olduğunu anlayabileceği resimler çizmiş koymuş (V3).
Başkalarının problemlerine çözüm üretiyor	3	Ö1, Ö2, V5	Evet, mesela eksik oyuncaklarının yerini kendi yaptığı oyuncaklarla tamamlıyor hatta sadece kendi problemlerine çözüm üretmiyor bize de birçok konuda fikir veriyor. Ev düzeniyle ilgili değişik ve işe yarayan fikirleri oluyor bende mümkün olduğunca uygulamaya çalışıyorum (V5).	

Tablo 11 analiz edildiğinde MTS etkinliklerinden sonra öğrencilerin problem/sorunların çözümüne yönelik daha fazla çözüm önerisi ürettiği (f=8), kendi problemlerine yönelik olarak ürettiği çözüm sayısının arttığı (f=8) ve ürettiği çözümlerin yaratıcı olduğu bulunmuştur. Ayrıca öğrenciler kendi problemleri dışında başkalarının problemlerine çözüm üretme (f=3) çabasında da olduğu görülmüştür.

Öğrencileriniz/Çocuğunuz günlük hayatta kullanılan malzemelerle yeni tasarımlar yapma isteği duyuyor mu? Duyuyorsa bunlar nelerdir?

Tablo 12.

Öğretmen ve velilere göre çocukların tasarım yapma isteği

Tema	Kod	f	Katılımcı	Örnek cevaplar
Tasarım yapmak için daha çeşitli malzemeler kullanıyorlar		8	Ö1, Ö2, V1-V6	STEM etkinliğine başlayana kadar çocukların üretme anlayışı kâğıttan ibaretti etkinliklerden sonra pipetlerin, pet bardakların ve tabakların birer tasarım materyali olabileceğini fark ettiler (Ö2). Eğer o gün okulda mühendislik etkinliği yapıldıysa mutlaka akşam ev dede yapmak istiyor. Artık bu huyunu bildiğim için pet şişeleri yâda karton kolileri atmıyorum çünkü bu tarz malzemelerle güzel şeyler yapabiliyor (V2).

Tasarım yapma ve tamamlama	Tasarım yapmaya karşı ilgileri arttı	8	Ö1, Ö2, V1-V6	...Bu etkinlikle beraber öğrencilerimin var olan ilgileri daha da arttı ve velilerde etkinlikler sayesinde bilinçlendi artık çocuklara daha anlayışlı davranıyorlar. ... (Ö1). Mesela etkinlik günü gelmeyen bir öğrencim ertesi gün okula geldi ve (Ayşe) ona bir önceki gün yaptığımız STEM etkinliğini anlattı sonra malzemeleri alıp tekrar yaptılar (Ö2).
	Etkinlikleri tamamlama istekleri arttı	2	Ö1, V3	...Çocuklar evde tamamlayamadıkları çalışmalarını okula getirip tamamlıyor ...(Ö1). Okulda yapılan etkinliklerden sonra evde hiçbir şeyi atamaz oldum. Nerdeyse attıklarımı bu bana lazım deyip çöpten alıyor. Plastik tabaklar boş kartonlar, teneke kutular yâda plastik peynir kutuları aklınıza ne gelirse hepsinden bir şeyler yapıp odasına koyuyor ve kimsenin dokunmasına izin vermiyor (V3).

Tablo 12 analiz edildiğinde uygulama sonrasında öğrencilerin tasarım yapmak için daha çeşitli malzemeler kullandığı (f=8), tasarım yapmaya karşı ilgilerinin arttığı (f=8) ve etkinlikleri tamamlama isteklerinin (f=2) olduğu tespit edilmiştir. Uygulanan STEM etkinlikleri sonucunda öğrencilerinizde/çocuğunuzda ne gibi değişimler gözlemlediniz?

Tablo 13.

Öğretmen ve velilere göre çocuklarda meydana gelen değişim

Tema	Kod	Katılımcı	Örnek cevaplar;
Sonucu değerlendiren ve öğrenme	İletişim becerileri gelişti	Ö2, V3, V4, V5	...Öğrencilerim birbirini dinlemeyi öğrendi bunda proje anlatımlarının çok etkili olduğunu düşünüyorum çünkü küçük yaş grubu çocuklar ilgilerini çekmezse asla karşı tarafı dinlemiyor bu etkinlik onların bir hayli ilgisini çektiği için dinleme becerileri de gelişti... (Ö2). İkili ilişkilerinde çok ilerleme kaydettiğini fark ettim. Yani arkadaşlarıyla bir problem yaşasa çözüm odaklı yaklaşıyor ve arkadaşlarının çözümünü dinleyip ortak bir sonuca varmaya çalışıyor önceden böyle değildi (V5). Hatta bazen çözümlerini kâğıda çiziyor ve bize anlatıyor. Mühendis olmak istiyormuş ve mühendisler önce çizim yaparmış öyle diyor... (V4).
	Proje üretmek isteği arttı	Ö1, Ö2, V3, V4	... Grup çalışmalarına daha yatkın hale geldiler başka etkinliklerde de gruplara ayırdığımda sıkıntı yaşamıyorum artık...(Ö1). ... yardım isteyebiliyorlar ya da bir olay karşısında çözümleri varsa bunu rahatlıkla arkadaşları ile paylaşabiliyorlar ve beraber çalışıyor ... (Ö2).
	Grup çalışmalarının verimliliği arttı	Ö1, Ö2, V2, V5	Öncelikle küçük kas gelişimlerinde fark gözle görülür şekilde arttı... (Ö1) ... Çizim yaptıkları için kalem kontrollerinde makas tutmalarında da olumlu gelişmeler mevcut... (Ö2).
	Küçük kas gelişiminin de gelişme	Ö1, Ö2	...Mühendislik mesleğinin de farkında hatta hangi mühendis ne yapar onları bile anlatıyor bize bazen de kendisi farklı farklı mühendis rollerine giriyor (V5).
	Mühendisliğe karşı ilgileri arttı	V4, V5,	Öncelikle odaklanma süresi arttı. Bundan birkaç ay önce odaklanma süresi 5 dakikayı geçmiyordu şimdi bıraksak saatlerce kartonlardan kâğıtlardan yâda herhangi bir malzemeden yeni şeyler üretiyor (V3).
	Çalışmaya odaklanma süresi arttı	Ö2, V3	

Etkinlik sonra okul öncesi öğrencilerinin iletişim becerilerinin (f=4), proje geliştirme isteklerinin(f=4) ve grup çalışma verimliliğinin (f=3) arttığı saptanmıştır. Ayrıca tasarım etkinlik sonrasında küçük kas gelişiminin geliştiği (f=2), mühendislik mesleğine karşı ilgilerinin (f=2) ve çalışma odaklanma sürelerinin (f=2) arttığı görülmüştür.

Özetle; Öğretmenler ve veliler uygulanan STEM etkinliklerinden sonra çocukların, olayları-durumları daha fazla sorguladıklarını, çevrelerinde bulunan nesnelere kim tarafından ve nasıl yapıldığını merak etmeye başladıklarını, günlük hayatta karşılaştıkları problemler için kendi çözümlerini üretebildiklerini, çözüm amaçlı tasarımlar yapabildiklerini ve bir problemle karşılaştıklarında birden fazla çözüm önerisi

sunabildiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca evde ve okulda karşılaştıkları problemler için çözüm üretmekle kalmayıp ailelerine de çözüm önerilerinde bulduklarını hatta bazı çözüm önerilerini prototipe dönüştürdüklerini ve prototipi yapmadan önce tasarlayıp çizim yaptıklarını daha sonra uyguladıklarını ifade etmişlerdir. Veliler etkinliklerden sonra çocukların odaklanma sürelerinin arttığını, yetişkinlere olan bağımlılıklarının azaldığını, uzun soluklu projeler yaptıklarını, ikili ilişkilerde eskiye oranla daha başarılı olduklarını ve problemler karşısında çözüm odaklı düşündüklerini belirtmişlerdir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Mühendislik tasarıma dayalı STEM etkinliklerinin uygulaması sonucunda öğrencilerin problem çözme becerilerinde son test lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ($t_{(32)}=17,038$; $p<0,05$). Uygulama sonrasında öğrencilerin problem çözme beceri puan ortalama değeri öncesine göre hemen hemen iki kat ($X_{\text{ön}}=21,75$; $X_{\text{son}}=40,63$) artmıştır. Öğretmen ve velilerden elde edilen bulgularda bu durumu desteklemektedir. Uygulama sonrasında öğretmen ve veliler STEM etkinlikleri sonrasında öncesine göre çocukların problemleri/sorunları/olayları anlamak için daha çok soru sordukları, sorun ve problemlere karşı çözüm üretme gayretlerinin geliştiği ve daha fazla çözüm önerisi ürettiği, ürettiği çözümlerin yaratıcı olduğu ve ürettikleri çözüme yönelik tasarım yapmak için çok daha çeşitli malzemeler kullandığını ifade etmiştir. Ayrıca öğretmenler uygulama sonunda çekingen öğrencilerin ve kız öğrencilerin olayları anlamak için daha çok soru sorduğu ve olayları anlama gayretinin daha çok geliştiğini dikkat çekmektedir. Veliler ise çocuklarının kendi problemlerini çözmede anne ve babaya bağımlılıklarının azaldığını, sorun ve problemlere karşı çözüm üretme gayretlerinin geliştiğini ve çalışma odaklanma sürelerinin arttığını ifade etmiştir. Ayrıca çocuklar başkalarının problemlerini de çözmeye eğilimlerinin de arttığı görülmektedir. Diğer taraftan bu uygulama sonunda öğretmen ve veliler çocukların mühendislik mesleğine karşı ilgilerinin arttığını, iletişim becerilerin ve küçük kas gelişiminin geliştiğini, proje geliştirme isteklerinin ve grup çalışma verimliliğinin arttığını da belirtmektedir.

Bu bağlamda, çocukların problem çözme becerileri mühendislik tasarıma dayalı STEM etkinlikleri sonunda uygulama öncesine göre anlamlı düzeyde arttığı söylenebilir. Diğer taraftan elde edilen bu bulgular uygulama öncesinde öğretmenin tasarıma dayalı etkinlikler yapmadığı anlamına da gelmemektedir. Çünkü okul öncesinde bilim öğrenme ortamının en temel unsuru tasarımdır. Aslında buradaki sonuç sistematik bir tasarım süreci olan mühendislik tasarım tekniğinin dene-düzeltil-geliştir basamaklarını içeren tak-çalıştır ya da doğaç yapma tasarım tekniğinden daha etkili olarak çocukların problem çözme becerilerini geliştirdiği anlamını taşıdığı söylenebilir. Doğaç yapma tasarım sürecinde, çocuk neye sahipse onu kullanır, belirli bir plan olmadan fikirlerini anında deneyerek sürekli yenisinin geliştirilmeye çalışır, bunun sonucunda çocuk ileri gerileri hareket edebilir ve beklenmedik bir sonuca ulaşabilir (Çelik, 2018). Doğal olarak böyle tasarım yöntemine dayalı bir etkinlikler zaman alır, belli adımlar takip edilmediği için grup içerisinde her kafa bir fikir üreteceği için karmaşa çıkar ve bireysel olarak yapılması gerekir ve öğrenciler sonuca ulaşmadığı zaman odaklanamama ve tasarım sürecini devam etmeme, tasarım çalışmalarını sevmeme gibi olumsuzluklar ortaya çıkabilir. Öğretmen ve velilerden elde edilen bulgularda bu durumu desteklemektedir (Bknz, Tablo 13). Katılımcılar mühendislik tasarıma dayalı STEM etkinlik uygulamaları sonrasında çocukların problemlere yönelik daha çok çözümler ürettiğini, grupça çalışma verimliliğinin arttığını, tasarım yapmaya karşı ilgilerinin ve tasarım etkinliklerinin tamamlama isteklerini arttığını ve çalışmaya odaklanma sürelerinin uzadığını belirtmektedir. Dokuz hafta boyunca uygulanan STEM etkinliklerinde yer alan problem durumlarının çocukların ilgi alanlarına ve düzeylerine yönelik olması, her bir etkinlikte farklı kazanımların olması, problemler için gruptaki her öğrencilerin birden fazla çözüm üretmesi ve taslak çizmesi ve tartışarak bir tasarım karara verip yapmaları ve çözüm üretmeleri bu durumun ortaya çıkmasına sebep olduğu sonucuna ulaşılabilir. Ayrıca okul öncesi öğrencilerine problemin çözümüne ulaşmak için MTS basamaklarını takip ederek tasarım sürecine girmesi önemli bir etken olduğu düşünülmektedir. English, (2018) MTS çalışmalarındaki en önemli özelliğın, ortada bir problemin olması ve bu problemi çözmek için problem çözme becerilerini işe koşulduğu basamakların yer almasının olduğunu belirtmektedir. Bu çalışmadan elde edilen bulgulara alan yazında yapılan çalışmalarda desteklemektedir (Akçay, 2019; Akgündüz ve Akpınar, 2018; Bal, 2018; Begde, 2015; Kavak, 2019; Pekbay, 2017; Soros, Ponkham ve Ekkapim, 2018; Uğraş, 2017). Örnek olarak; Soros ve diğerleri (2018) çalışmalarında STEM eğitim planı uygulandığında okul öncesi öğrencilerin problem çözme beceri puanları arasında anlamlı bir artış olduğunu tespit etmiştir. Uğraş (2017) çalışmasında ise STEM etkinliklerinin disiplinler arası geçişin sağlanarak derse karşı ilginin artacağı, bilimsel süreç ve problem çözme becerilerini geliştireceğini ortaya koymuştur. Ayrıca Bal (2018) STEM etkinliklerinin 48-72 aylık çocukların bilimsel süreç ve problem çözme becerilerine olan etkisinin incelendiği çalışmada yapılan ön test ve son test puanları arasında anlamlı

bir farklılık görülmüş ve STEM etkinliklerinin çocukların problem çözme becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Ayrıca çalışmada öğretmen ve velilerden elde edilen bulgulara göre öğrencilerin var olan çözüm önerilerinin dışında daha özgün çözüm üretebildikleri görülmektedir (Bknz, Tablo10) Akdağ ve Güneş (2017), çalışmasında öğrencilere birden fazla STEM etkinlikleri uygulamış ve STEM etkinlikleri sonrasında öğrencilerin yaratıcılıklarının arttığını ve kısa zamanda birçok çözüm ürettiklerini belirtmiştir. Her STEM etkinliğinde farklı bir problem durumu ile karşılaşmaları, problemlere yönelik grup içerisinde fikirlerin tartışılması ve kabul görmesi ve öğretmen tarafından takdir edilmesi öğrencilerin zamanla daha çok sıra dışı fikirlerin ortaya çıkmasını geliştirdiği söylenebilir. Alanyazında yer alan çalışmalar incelendiğinde yapılan bu çalışmayla benzer sonuçların olduğu öne çıkmaktadır (Ata-Aktürk ve Demircan, 2017; Balat ve Günşen, 2017; Soylu, 2016; Vurucu, 2019; Uğraş, 2017).

Mevcut çalışmada STEM etkinliklerinin okul öncesi dönem çocuklarının problem çözme becerisi üzerinde olumlu etkisi olduğu sonucuna varılsa da alan yazın incelendiğinde bu çalışmanın aksine sonuçlar olduğu da görülmektedir. Vurucu ve Şahin (2020) MTS dayalı STEM etkinliklerinin okul öncesi öğrencilerinin karar verme becerisi ve problem çözme becerisine üzerine etkisini incelediği çalışmasında nicel ölçme aracından STEM etkinliklerinin öğrencilerin bu becerileri üzerine önemli bir etkisinin olmadığı bulgusunu elde ederken nitel ölçme aracında etkisinin olduğunu tespit etmiştir. Asığağan (2019) ise çalışmasında STEM etkinliklerini okul öncesi öğrencilerinin problem çözme becerisi üzerine anlamlı bir etkisi olmadığını tespit etmiş ve araştırmacı bu durumu yaş grubunun küçük olması ve dersin bir kulüp dersi olup zorunlu bir ders olmamasının etken olabileceğini vurgulamıştır. Bu gibi durumlar olsa da STEM etkinliklerinin erken dönem öğrencilerin problem çözüme becerisinin gelişimine önemli katkılar sağladığı sonucu çıkarılabilir.

MTS dayalı STEM etkinliklerinin kız ve erkek öğrencilerin problem çözme becerisi üzerine etkisi incelendiğinde; STEM etkinliklerinin uygulaması sonucunda kız öğrencilerin problem çözme becerilerinde son test lehine göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ($t_{(11)}= 15,667$; $p<0,05$). Uygulama sonrasında kız öğrencilerin problem çözme beceri puan ortalama değeri öncesine göre hemen hemen iki kat ($X_{\text{ön}}=19,33$; $X_{\text{son}}=41,58$) artmıştır. Öğretmen ve velilerden elde edilen bulgularda bu durumu daha net ortaya koymaktadır. Öğretmenler ve veliler kız çocuklarında sorunları/problemleri daha çok irdelediklerini ve sınıfta ve evde soru sayıları arttığı belirtmektedir. Benzer olarak Akçay (2019) çalışmasında MTS etkinliklerinin kız öğrencilerinin problem çözme becerisi geliştirdiğini sağlamıştır. Diğer taraftan STEM alanyazında STEM etkinliklerinin kız çocuklarının problem çözme becerilerini nasıl etkilediği irdeleyen sınırlı sayıda çalışmalar bulunmaktadır. Bundan ötürü dolaylı yoldan bu durum analiz edilidğinde; Cooper ve Carol (2013) çalışmasında kızların STEM alanlarına ilgileri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında bu iki arasında anlamlı bir ilişki olduğunu STEM disiplinlerine karşı ilginin problem çözmeye olan ilgiyi oluşturduğunu tespit etmiştir. Benzer olarak Öner (2019) yaptığı çalışmada Problem Çözme Becerileri Algısı ile STEM Algısı arasında pozitif yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Bu bağlamda alan yazın incelediğinde ise mühendislik tasarıma dayalı STEM etkinliklerinin kız öğrencilerin STEM alanlarına karşı olumlu bir tutum geliştirmede önemli faktör olduğu görülmektedir (Çitci, 2018; Hudson, English ve Dawes, 2012; Yıldırım ve Türk, 2018).

Benzer şekilde STEM etkinliklerinin uygulaması sonucunda erkek öğrencilerin de problem çözme becerilerine etkisi incelediğinde ise son test lehine göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ($t_{(19)}= 12,136$; $p<0,05$). Uygulama sonrasında erkek öğrencilerin problem çözme beceri puan ortalama değeri öncesine göre hemen hemen iki kat ($X_{\text{ön}}=23,20$; $X_{\text{son}}=40,05$) artmıştır. Kız ve erkek öğrencilerin ön test-son test puanları kendi içlerinde ve birbirleriyle karşılaştırıldığında ise; öğrencilerin uygulama öncesi ön test puanlarında anlamlı bir farkın olmadığı ($t_{(30)}=1,842$; $p>0,05$) fakat erkeklerin kızlardan biraz daha yüksek ortalamaya sahip oldukları görülmektedir ($X_{\text{kız}}=19,33$; $X_{\text{erkek}}=23,02$). Öğrencilerin son test puanları karşılaştırıldığında yine ön testte olduğu gibi anlamlı bir farkın olmadığı ($t_{(30)}=-,480$; $p>0,05$) fakat ön testin aksine erkek ve kız ortalama değerlerinin ($X_{\text{kız}}=41,58$; $X_{\text{erkek}}=40,5$) birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. Bu durumda STEM etkinlikleri kız ve erkek öğrencilerin problem çözme becerilerinde artış sağlamıştır ve cinsiyetin problem çözme becerisi üzerinde etkisi olmadığı söylenebilir. Bu durumun ortaya çıkmasında en önemli neden ise tasarım sürecinde bir araştırma, grup tartışması, tasarım çizme, prototip oluşturma ve geliştirme gibi bir stratejinin kullanılması gösterilebilir. Öğretmenlerin STEM etkinliği boyunca kız ve erkek çocukların problemleri anlama ve problem çözme basamaklarını kullanmada benzer şekilde davrandıkları yönünde görüş bildirmeleri de bu durumu desteklemektedir (Bknz, Tablo 9). Stieff, Dixon, Ryu, Kumi ve Hegarty (2014) çalışmalarında STEM eğitiminde problem çözme konusunda tek bir strateji kullanıldığında erkeklerin daha başarılı olduklarını fakat birden fazla stratejinin aynı anda kullanıldığında cinsiyetler arasında bir fark olmadığını tespit etmiştir. Ayrıca araştırmacılar STEM

eğitimde farklı stratejiler ve yöntemler sayesinde cinsiyet gözetmeksizin tüm çocukların başarılarının artırılabilirliği belirtmişlerdir. Bu durumu destekleyecek benzer bulgulara alan yazında rastlanmaktadır. Örnek olarak; Akçay (2019) çalışmasında STEM etkinliklerin okul öncesi çocukların problem çözme beceri puanlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığını ortaya çıkarmıştır. Benzer olarak Bal (2018) da STEM etkinliklerin okul öncesi çocukların bilimsel süreç beceri ve problem çözme beceri puanlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığını ortaya çıkarmıştır.

Yukarıda edilen bulgular doğrultusunda yapılan tartışma sonucunda, mühendislik tasarıma dayalı STEM eğitimin okul öncesi çocukların problem çözme becerilerinin gelişimine önemli katkısının olduğu sonucuna varılmış olmasına rağmen araştırmalar öğrencilerin STEM eğitimine daha uzun süre maruz kalmalarının bu değişimi çok daha pozitif kılacağını savunmaktadır (Balat ve Günşen, 2017; Moore ve diğ., 2018; Polat ve Bardak, 2019). Bu bağlamda geliştirilen etkinliklerin iki aylık uygulama dönemi yerine tüm okul öncesi eğitimi döneminde uygulanması bu durumu değiştirebilir. Bu çalışmada öğrencilerin kısa vadede problem çözme becerilerinin gelişmesi bile STEM eğitimi açısından önemli bir kazanım olarak değerlendirilebilir. Ayrıca çocukların okul öncesi eğitimine aileleri ile birlikte evde yaptıkları etkinliklerinin de etkili olduğu belirtilmektedir (Uğraş, 2017; Ata-Aktürk ve Demircan, 2017; Tippett ve Todd, 2017; Çakır ve diğ., 2019). Bu bağlamda ailelerin de mühendislik tasarıma dayalı STEM etkinliklerine katılmaları çocukların problem çözme becerilerinin gelişimi açısından oldukça faydalı olacağı düşünülmektedir. Bu yüzden gelecekteki araştırmalarda ailelerin de yer aldığı bir araştırmanın yapılması tavsiye edilmektedir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. (2006). *Aktif Öğrenme*. İzmir: Biliş Yayınları.
- Akçay, B. (2019). *STEM etkinliklerinin anaokulunu devam eden 6 yaş çocukların problem çözme becerilerine etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Akdağ, F. T., & Güneş, T. (2017). Science high school students and teachers' opinions about The STEM Applications on the subject of energy. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 3(5), 1643-1656.
- Akgündüz, D., Aydeniz, M., Çakmakçı, G., Çavaş, B., Çorlu, M., Öner, T., & Özdemir, S. (2015). *STEM eğitimi Türkiye raporu: "Günümüz modası mı yoksa gereksinim mi?"*. İstanbul: İstanbul Aydın Üniversitesi STEM Merkezi.
- Akgündüz, D., & Akpınar, B. C. (2018). Okul öncesi eğitiminde fen eğitimi temelinde gerçekleştirilen STEM uygulamalarının öğrenci, öğretmen ve veli açısından değerlendirilmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 32(1), 1-26.
- Aydoğan, Y., & Ömeroğlu, E. (2004). Erken çocukluk döneminde genel problem çözme becerilerinin kazandırılması. OMEP 2003 Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı Bildiri Kitabı 2, s. 458-468, Kuşadası.
- Asığağan, S. İ. (2019). *Oyunlaştırılmış stem uygulamalarının öğrencilerin içsel motivasyon düzeyleri eleştirel düşünme eğilimi ve problem çözme becerisi algıları üzerindeki etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.
- Ata-Aktürk, A., & Demircan, H. Ö. (2017). A Review of studies on STEM and STEAM education in early childhood, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 18 (2), 757-776.
- Ata-Aktürk, A. (2019). *Development of a STEM-based engineering design curriculum for parental involvement in early childhood education* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). ODTÜ, Ankara.
- Bagiati, A. (2011). *Early engineering: A developmentally appropriate curriculum for young children*. (Unpublished Doctoral dissertation). (Erişim Tarihi: 12/12.2020) <https://docs.lib.purdue.edu/dissertations/AAI3512219/>'den alınmıştır.
- Bagiati, A., & Evangelou, D. (2015). Engineering curriculum in the preschool classroom: the teacher's experience. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(1), 112-128.
- Balat, G. U., & Günşen, G. (2017). Okul öncesi dönemde STEM yaklaşımı. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(42), 337-348.
- Bal, E. (2018). *FeTeMM (Fen, Teknoloji, Mühendislik, Matematik) etkinliklerinin 48-72 aylık okul öncesi çocuklarının bilimsel süreç ve problem çözme becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Başaran, M. (2018). *Okul öncesi eğitimde STEM yaklaşımının uygulanabilirliği üzerine bir araştırma* (Yayınlanmamış Doktora tezi) Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Begde, Z. (2015). *Öğretmen ve ebeveyn tutumlarının okul öncesi dönem çocuklarının problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi* (Yüksek Lisans tezi) Karabük Üniversitesi, Karabük.

- Bers, M., Seddighin, S., & Sullivan, A. (2013). Ready for robotics: Bringing together the T and E of STEM in early childhood teacher education. *Journal of Technology and Teacher Education*, 21(3), 355-377.
- Çakır Z, Yalçın A. S., & Yalçın, P. (2020). Montessori yaklaşımı temelli STEM etkinliklerinin okul öncesi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerine etkisi, *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 8(1), 18 – 45.
- Çelik, A. (2018). *Bilişimle girişimcilik: 5. Sınıf öğrencilerinin tasarım odaklı doğaç yapma etkinliğinde bilişimle üretim yapmalarına ilişkin bir durum çalışması* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Chalufour, I., & K. Worth. (2004). *Building structures with young children*. St. Paul, Minnesota: Redleaf Press.
- Cooper, R., & Carol H. (2013). Problem solving and creativity and design: What influence do they have on girls' interest in STEM subject areas?. *American Journal of Engineering Education*, 4(1), 27-38.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (2th ed.). USA: Sage Publications.
- Cinar, S. (2019). Integration of engineering design in early education: How to achieve it. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 14(4), 520-534.
- Çınar, S., & Güldemir, S. (2017, Nisan). *Fen bilimleri öğretmenleri ve ortaokul öğrencilerinin stem etkinlikleri hakkındaki görüşleri*. Uluslar Arası Eğitimde Araştırmalar Kongresi'nde sunulan bildiri, 18 Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Çiftçi, M. (2018). *Geliştirilen stem etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin bilimsel yaratıcılık düzeylerine, STEM disiplinlerini anlamalarına ve STEM mesleklerini fark etmelerine etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize.
- Dejarnette, N.K. (2012). America's children: providing early exposure to STEM (Science, Technology, Engineering and Math) initiatives. *Education*, 133(1), 77-84.
- Doppelt, Y., Mehalik, M. M., Schunn, C. D., Silk, E., & Krysinski, D. (2008). Engagement and achievements: a case study of design-based learning in a science context. *Journal of Technology Education*, 19(2), 22-39.
- Dori, Y. J. (2008). Reusable and sustainable science and engineering education. *Journal of Science Education and Technology*, 17(2), 121-123.
- Elkin, M., Sullivan, A., & Bers, M. U. (2018). Books, Butterflies, and 'Bots: Integrating Engineering and Robotics into Early Childhood Curricula. In L. English & T. Moore (Eds.), *Early engineering learning* (pp. 225-248). Singapore: Springer.
- English, L. D. (2018). Early engineering: An introduction to young children's potential. In L. English & T. Moore (Eds.), *Early Engineering Learning* (pp. 1-8). Singapore: Springer.
- Felix, A. L., Bandstra, J. Z., & Strosnider, W. H. J. (2010, March). *Design-Based science for STEM student recruitment and teacher professional development*. MidAtlantic American Society for Engineering Education Conference. Philadelphia.
- Ford Otosan (t.y). Kadınları mühendis olmaya teşvik eden kurumsal sosyal sorumluluk projesi: Bal arıları mühendis oluyor (Erişim Tarihi: 12.11.2020). <https://www.fordotosan.com.tr/tr/medya/basin-kitleri/kadinklari-muhendis-olmaya-tesvik-eden-kurumsal-sosyal-sorumluluk-projesi-bal-arilari-muhendis-oluyor> 'den alınmıştır.
- Gardner, R. (1987). *Metacognition and reading comprehension*. Norwood, NJ: Ablex.
- Güldemir S. (2019). *Okul öncesi eğitiminde stem etkinliklerinin yaratıcılığa etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize.
- Güler, H. & Taş, E. (2020). *Thematic content analysis for pre-school science education research areas in Turkey*. *Journal of Computer and Education Research*, 8 (15), 323-343. DOI: 10.18009/jcer.683041
- Günşen, G., Uyanık, G., & Akman, B. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin STEM semantik algılarının ve STEM yaklaşımına yönelik düşüncelerinin belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(5), 2173-2186.
- Hacıoğlu, Y., Yamak, H., & Kavak, N. (2016). Mühendislik tasarım temelli fen eğitimi ile ilgili öğretmen görüşleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(3), 807-830.
- Hoisington, C., & Winokur, J. (2015). Seven strategies for supporting the "E" in young children's STEM learning. *Science and Children*, 53(1), 44-51.
- Hudson, P., English, L. D., Dawes, L., & Macri, J. (2012). Contextualizing a university-school STEM education collaboration: Distributed and self-activated leadership for project outcomes. *Educational Management Administration & Leadership*, 40(6), 772-785.
- Jonassen, D.H. (2011). *Learning to solve problems: A handbook for designing problem-solving learning environments*. New York: Routledge
- Kallery, M., & Psillos, D. (2002). What happens in the early years science classroom? The reality of teachers' curriculum implementation activities. *European Early Childhood Education Research Journal*, 10(2), 49-61.

- Karamete-Gözcü, Ş. (2019). Okul öncesi öğretmenlerin aldıkları STEM eğitimine ilişkin düşünceleri ve sınıf içi uygulamalarının incelenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi). Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Kearney, C. (2016). Efforts to increase students' interest in pursuing mathematics, science and technology studies and careers. National Measures taken by 30 Countries – 2015 Report, European Schoolnet, Brussels. (Erişim Tarihi: 21/03/2020) <http://files.eun.org/scientix/Observatory/ComparativeAnalysis2015/Kearney-2016-NationalMeasures-30-countries-2015-Report.pdf>'den alınmıştır.
- Konan, N. (2013). Relationship between locus of control and problem-solving skills of high school administrators. *International J. Soc. Sci. & Education*, 3(3), 786-794.
- Limak Vakfı (t.y) Evin Küçük Mühendisleri (Erişim tarihi: 12.11.200). <https://www.limakvakfi.org/faaliyetler/evin-kucuk-muhendisleri> 'den alınmıştır.
- Massachusetts Department of Education (MDOE). (2006). *Massachusetts science and technology / engineering curriculum framework*. (Erişim Tarihi: 23/04/2020) <http://www.doe.mass.edu/frameworks/scitech/1006.pdf>'den alınmıştır.
- MEB. (2016). STEM eğitim raporu. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü (YEĞİTEK). Ankara.
- Mercan, Z., &Kandır, A.(2019). "Preschool teachers opinions regarding STEAM approach in education", 10th International Conference of Strategic Research on Scientific Studies and Education (10th ICoSReSSE).
- Moore, T. J., Tank, K. M., & English, L. (2018). Engineering in the early grades: Harnessing children's natural ways of thinking. In L. English & T. Moore (Eds.), *Early engineering learning* (pp. 9-18). Singapore: Springer.
- NAE, (2010). (Erişim Tarihi: 10/9/2020) <https://www.nap.edu/download/21739.asp>.on 03.05.2017'den alınmıştır.
- NAE, (2009). Engineering in K-12 education: understanding the status and improving the prospects. Katehi, L., Pearson, G., & Feder, M. (Eds.), Washington: National Academies Press
- NRC, (2012). A framework for K-12 science education: Practices, crosscutting concepts, and core ideas. Washington National Academies Press. 14, 43-64.
- NRC, (2009). Successful K-12 STEM education: Identifying effective approaches in science, technology, engineering and mathematics. Washington The National Academic Press. 21, 56-76.
- Oğuz, V., & Akyol, A. K. (2015). Problem çözme becerisi ölçeği (PÇBÖ) Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 44(1), 105-122.
- Öcal, S. (2018). *Okul öncesi eğitime devam eden 60-66 ay çocuklarına yönelik geliştirilen STEM programının çocukların bilimsel süreç becerilerine etkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Öner, G. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin FeTeMM'e yönelik tutum, algı, problem çözme ve sorgulayıcı öğrenme becerileri arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi). Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Özgök, D. A. (2019). *60-75 aylık çocukların stem etkinliklerinde problem çözme ve bilişsel düşünme becerilerinin incelenmesi*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.
- Pantoya, M. L., Aguirre-Munoz, Z., & Hunt, E. M. (2015). Developing an Engineering Identity in Early Childhood. *American Journal of Engineering Education*, 6(2), 61-68.
- Park, H. B., Kamcev, J., Robeson, L. M., Elimelech, M., & Freeman, B. D. (2017). Maximizing the right stuff: The trade-off between membrane permeability and selectivity. *Science*, 356(6343).
- Park, D., Park, M., & Bates, A. (2018). Exploring young children's understanding about the concept of volume through engineering design in a STEM activity: A case study. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 16(2), 275-294.
- Pekbay, C. (2017). *Fen, teknoloji, mühendislik ve matematik etkinliklerinin ortaokul öğrencileri üzerindeki etkileri* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Polat, Ö., & Bardak, M. (2019). Erken çocukluk döneminde STEM yaklaşımı. *International Journal of Social Science Research*, 8(2) , 18-41.
- Robertson, S. I. (2001). *Problem solving*. Psychology Press. (Erişim Tarihi: 09/02/2019) <https://doi.org/10.4324/9780203457955>'den alınmıştır.
- Saçkes, M., Akman, B., & Trundle, K. C. (2012). A science methods course for early childhood teachers: a model for undergraduate pre-service teacher education. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)* 6(2),1-26.
- Şanlı, N. (2005). Çocukların problem çözme becerisini geliştirmek için. *Çoluk Çocuk Dergisi*, 1(52); 20-21.
- Sawangmek, S. (2019) Trends and Issues on STEM and STEAM Education in Early Childhood. *Képzés És Gyakorlat: Training And Practice*, 17 (3-4). 97-106.

- Soros, P., Ponkham, K., & Ekkapim, S. (2018, January). *The results of STEM education methods for enhancing critical thinking and problem solving skill in physics the 10th grade level*. In *AIP Conference Proceedings* (Vol. 1923, No. 1, p. 030045). AIP Publishing LLC.
- Soylu, Ş. (2016). STEM education in early childhood in Turkey. *Journal of Educational and Instructional Studies in the World*, 6(1), 38–47.
- Sönmez, V. (2008). *Öğretim ilke ve yöntemleri* (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Stake, R. R. (2005). Case studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (Third edition). London: Sage
- Stieff, M., Dixon, B. L., Ryu, M., Kumi, B. C., & Hegarty, M. (2014). Strategy training eliminates sex differences in spatial problem solving in a stem domain. *Journal of Educational Psychology*, 106(2), 390–402.
- Theiken, J. (2012). *Engineering- based problem solving strategies in AP calculus: An investigation into high school student performance on related rate free- response problems* (Unpublished Doctoral Dissertation). (Erişim Tarihi: 03/03/2019) https://repository.asu.edu/attachments/93977/content/tmp/package-Tw58kM/Thieken_asu_0010E_12017.pdf 'den alınmıştır.
- Tippett, C. D., & Todd M. M. (2017). Findings from a pre-kindergarten classroom: making the case for STEM in early childhood education. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 15(1), 67-86.
- Uğraş, M., & Genç, Z. (2018). Preschool teacher candidates' views about STEM education. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 724-744.
- Uğraş, M. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin STEM uygulamalarına yönelik görüşleri. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 1(1), 39-54.
- Ünlüer, E. (2010). Yaratıcılık süreci ve okul öncesi döneme yönelik yaratıcı sorun çözme teknikleri. *Erken çocukluk döneminde yaratıcılık ve geliştirilmesi*. Ed: E. Ç. Öncü. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 175-190.
- Vurucu, (2019) *Erken çocukluk döneminde bilim ve mühendislik uygulamalarının öğrencilerin bilimsel süreç becerilerine, karar verme ve problem çözme becerilerine etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul
- Vurucu Şahin, C., & Şahin, F. (2020). Erken çocukluk döneminde bilim ve mühendislik uygulamalarının öğrencilerin karar verme ve problem çözme becerilerine etkisi. *Bilim, Teknoloji, Mühendislik, Matematik ve Sanat (J-STEAM) Eğitim Dergisi*, 3 (1), 1-19.
- Wendell, K. B. (2008). *The theoretical and empirical basis for design-based science instruction for children*. Qualifying Paper, Tufts University.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, B., & Türk, C. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının stem eğitimine yönelik görüşleri: uygulamalı bir çalışma, *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 195-213.
- Yılmaz, E, Ural, O., & Güven, G . (2018). 48-72 Aylık çocuklara yönelik sosyal problem çözme becerileri ölçeği'nin geliştirilmesi ve geçerlik-güvenirlik analizi. *Kastamonu Eğitim Dergisi* , 26 (3) , 641-652 . DOI: 10.24106/kefdergi.411752
- Yin, R. K. (1998). *The abridged version of case study research: Design and method*. In L. Bickman & D. J. Rog (Eds.), *Handbook of applied social research methods* (p. 229–259). Sage Publications, Inc.

YAPILANDIRMACI YAKLAŞIM VE TÜRKÇE EĞİTİMİ AÇISINDAN POSTMODERNİST ROMANLARIN ÖNEMİ: KİTAB-ÜL HİYEL ROMANI ÖRNEĞİ

THE IMPORTANCE OF POSTMODERNIST NOVELS IN TERMS OF CONSTRUCTIVIST APPROACH AND TURKISH EDUCATION: THE EXAMPLE OF KİTAB-ÜL HİYEL

Enes YAŞAR¹

ÖZ: Bu çalışmanın amacı, *Kitab-ül Hiyel* romanındaki postmodern unsurları yapılandırmacı yaklaşım ve Türkçe eğitimi açısından ele alarak önemini ortaya koymaktır. Yapılandırmacı yaklaşıma göre bireyin iç dünyası, dış dünyadan bağımsız bir şekilde anlam kazanmaktadır. Bu nedenle bireyler dış dünyayı algılamak için birçok anlam ve bakış açısının ortaya çıktığı görülmektedir. Benzer şekilde eğitim alanında da bireylerin bilgiyi anlamlandırırken çeşitli şekillerde yorumladıkları ve zihinlerinde yeniden inşa ettikleri anlaşılmaktadır. Dolayısıyla yapılandırmacı yaklaşım bireylere tek bir doğrunun olmadığı anlayışını kazandırmaya çalışmaktadır. Edebî manada bu anlayışı postmodern unsurlara sahip romanların kazandırabileceği görülmüştür. Bu çerçevede çalışmada *Kitab-ül Hiyel* romanındaki postmodern unsurların bireylerin öznel gerçekliklerinin farkına varmalarına imkân sağlayabileceği tespit edilmiştir. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada amaçlı örneklem yoluna gidilmiş olup *Kitab-ül Hiyel* romanı ele alınmıştır. Romanın anlatı unsurları yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda değerlendirilmiş olup elde edilen çözümler içerik analizi yöntemi ile incelenmiştir. Bu çerçevede *Kitab-ül Hiyel* romanında okurların kâşifler aracılığıyla öz benlikleri ve arzuları arasında eleştirel okumalar gerçekleştirebileceği tespitinde bulunulmuştur. Ayrıca okurların ironik anlatı yoluyla metni yapışökümüne uğratabileceği ve çok katmanlı bir yapı üzerinden metni anlamlandırabileceği anlayışı hâkim olmuştur. Bunların yanı sıra romanın bireyleri eleştirel ve yaratıcı düşünmeye sevk edebileceği ve aktif bir okur olmaya yönlendirebileceği anlaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yapılandırmacı yaklaşım, eğitim, postmodernist roman, Türkçe eğitimi

ABSTRACT: The aim of this study is to reveal the importance of postmodern narration in the *Kitab-ül Hiyel* in terms of constructivist approach and Turkish education. For this reason, it is seen that many meanings and points of view emerge while individuals perceive the outside world. Similarly, in the field of education, it is understood that individuals interpret information in various ways and reconstruct it in their minds while making sense of information. Therefore, the constructivist approach tries to give individuals the understanding that there is no one right for everyone. It has been determined that novels with postmodern elements can bring this understanding in literary terms. It has been determined that novels with postmodern elements will give this understanding in literary sense. In this context, it can be stated that the postmodern elements in the *Kitab-ül Hiyel* can enable individuals to realize their subjective realities. *Kitab-ül Hiyel* were selected from among the novels of this period through purposeful sampling. The narrative elements of the novel have been evaluated together with the constructivist approach and the obtained analyzes are examined through the content analysis method. In this context, it has been determined that readers can make critical readings between their own selves in the *Kitab-ül Hiyel*. It is also thought that the reader can deconstruct the text through ironic narrative and make sense of the text through a multi-layered structure. In addition to these, it has been observed that the novel discussed in the study can lead individuals to think critically and creatively and become an active reader.

Keywords: Constructivist approach, education, postmodernist novel, Turkish education

Bu makaleye atf vermek için:

Yaşar, E. (2022). Yapılandırmacı yaklaşım ve Türkçe eğitimi açısından postmodernist romanların önemi: *Kitab-ül Hiyel* romanı örneği, *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(1), ss. 57-71

Cite this article as:

Yaşar, E. (2022). The importance of postmodernist novels in terms of constructivist approach and Turkish education: The example of *Kitab-ül Hiyel*. *Trakya Journal of Education*, 12(1), pp. 57-71

¹ Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, enesyasar@comu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-4606-2592>

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Constructivism is a learning theory in which knowledge is actively received by individuals, structured and reproduced in mind (Ün Açıkgöz, 2005). It allows the learner to receive, construct and interpret information in his mind. Therefore, according to the constructivist approach, when individuals encounter new information, they create new rules to explain the information better by using the rules they have previously created (Brooks and Brooks, 1999). According to the constructivist approach, the student is put at the center in the program, and attention is paid to the theory of multiple intelligences by paying attention to individual differences (Güneş, 2009). Learning is carried out by active efforts, structured in the mind rather than by memorization. In this process, it is seen that the postmodernist understanding started to bring innovations to education in the axis of the constructivist approach (Gürol, 2002). The postmodernist education system first took place in our country in 2004. This constructivist approach started in the Turkish course curriculum in 2005 (MEB, 2006). In the program, students were not asked to accept exactly the information presented to them. Individuals were expected to construct the text with their prior knowledge. Perception is made instead of memorization. In the postmodernist understanding of education, the independence of knowledge, the evaluations that change according to time and environment, the continuous production of new and the understanding of subjectivity are very important (Aslanargun, 2007). For this reason, there is no longer a single meaning in the reading process as in traditional approaches (Güneş, 2009). In this context, *Kitab-ül Hiyel* is considered to be a remarkable work in terms of constructivist approach. As a matter of fact, the postmodernist elements in the novel can be interpreted by the reader in different ways and interpreted according to individual characteristics. Based on this situation, it is aimed to evaluate the postmodernist elements in the novel *Kitab-ül Hiyel* in terms of constructivist approach.

Method

Scientific discoveries, inventions and inventions, fantastic elements, historical processes and elements based on folk culture in the narrative of *Kitab-ül Hiyel* novel were handled in accordance with the constructivist approach and analyzed with document analysis method, one of the qualitative research methods. Based on this, these stages were followed in the study and the novel *Kitab-ül Hiyel* was examined. The study group of the research is the novel *Kitab-ül Hiyel*. Determined by way of sample for novel purposes. The selection of the novel *Kitab-ül Hiyel* from İhsan Oktay Anar's novels is based on the use of an intertextual method in the narrative, the multi-layered handling of events, its reliance on the Eastern narrative tradition, its presentation in a fairy-tale atmosphere, and the use of a narrative style based on rumors. The collection of data in the study was obtained through resource scanning. In addition, the document review form was used to obtain data in the process. The data of the study were analyzed by content analysis method.

Results and Discussion

Kitab-ül Hiyel tells the life stories of the efforts and dreams of three generations of inventors who follow each other with the master-apprentice relationship in 19th century Istanbul. In the narrative, the inventors are interested in the hial science, the mechanics, with the mechanisms of primitive devices such as gears, pulleys, levers and levers. In the first part, the life story of Yâfes Çelebi is told. Then, Kara Câlud, who is the slave of Yâfes Çelebi, is included in the text, and lastly, Üzeyir Bey of Kara Câlud, who is studying at Istanbul Industrial School, is included in the narration. In the study, the personalities of these inventors, who are articulated by the master-apprentice relationship, and the machines they dream of and design are discussed within the scope of the constructivist approach. In this framework, it was understood that the reader should actively read the fiction presented in the text, develop critical and creative thoughts on the text, and re-sense the text by making inferences. Similarly, postmodernist novels put the individual in the center of the reading process and want the reader to take an active role. For this reason, in the reading process, individuals should have a quality that can think critically and reveal creative ideas according to both the constructivist approach and the postmodernist narrative. In this respect, it has been determined that individuals may not observe the desires and enthusiasm of the people on the machines during the reading process, and they can also read about the technical aspects of the machines. So much so that the inventions made by Yâfes Çelebi, Câlud and Üzeyir Bey can be seen as means of their endless passions on the one hand, and engineering designs and entrepreneurship skills on the other. As a matter of fact, according to the multiple intelligence theory, intelligence does not consist of a single structure. On the contrary, it develops independently from each other and can create different perceptions on individuals (Gardner, 1999). Individuals can again develop different interpretations in the face of a single situation or event (Altan, 2012). In the study, these different

interpretations were analyzed and evaluated within the framework of "findings for the development of science and technique and the transformation of human virtues", "findings for entrepreneurial ideas in the historical process", "findings for folk culture and oral tradition" and "findings for ironic elements".

In the novel *Kitab-ül Hiyel*, individuals read the text in multiple layers of meaning by structuring the text in the mind as in a constructivist approach and try to discover the deeper meaning. Therefore, the reader, as in the constructivist approach, concretizes the text based on his accumulation and imagination and completes the places left by the writer in his inner world. In this context, it is seen that in the novel *Kitab-ül Hiyel*, different meanings are loaded in the deep structure of the text, as well as the efforts of three generations of inventors who follow each other to realize their life stories and projects. In this context, *Kitab-ül Hiyel* is a work that is thought to contribute to the constructivist approach and Turkish education. As a matter of fact, the novel has a fictional understanding that can distract postmodernist individuals from a uniform understanding of thought and enable them to relate situations to each other.

GİRİŞ

Yapılandırmacılık, bilginin bireyler tarafından aktif olarak alındığı, zihinde yapılandırıldığı ve yeniden üretildiği bir öğrenme kuramıdır (Ün Açıkgöz, 2005). Öğrenenin bilgiyi almasına, zihninde yapılandırmasına ve yorumlamasına imkân sağlamaktadır. Yapılandırmacı yaklaşıma göre bireyler yeni bir bilgi ile karşılaştıklarında önceden oluşturmuş oldukları kuralları kullanarak bilgiyi daha iyi açıklamak için yeni kurallar oluştururlar (Brooks ve Brooks, 1999). Böylelikle yapılandırıcı yaklaşımda bilgi, öğrenenler tarafından aktif bir süreç içerisinde ve deneyimler sonucu edinilir. Bu süreçte bilginin zihinde yığılmasından ziyade analiz edilerek kavranması söz konusudur. Yapılandırmacı yaklaşımda önemli olan kavramları bulmak değil, yeniden üretebilmektir. Ancak bu şekilde eleştirel ve yaratıcı düşünebilen, girişimcilik ruhuna sahip ve sorunlar karşısında alternatif çözümler üreten bireylerin yetişmesi mümkün olabilecektir.

Yapılandırmacı anlayışa göre programda öğrenci merkeze alınmakta ve bireysel farklılıklara dikkat edilerek çoklu zekâ kuramına önem verilmektedir (Güneş, 2009). Öğrenme ezberden ziyade zihinde yapılandırılarak aktif çabalarla gerçekleştirilmektedir. Bu süreçte yapılandırmacı yaklaşım ekseninde postmodernist anlayışın da eğitime yenilikler kazandırmaya başladığı görülmektedir (Gürol, 2002). 20. yüzyılın başlarından itibaren postmodernizm, yapılandırmacı yaklaşımla birlikte eğitim alanında karşılık bulmaya başlamıştır (Jonassen, 1991). "Postmodernizmin eğitim alanına yansımaları ABD’de 1980’lerin sonu ile 1990’ların başında birçok kitap ve makalelerin yayınlanmasıyla olmuştur" (Uslu Çetin ve Özdemir, 2019). Bunların yanı sıra Amerika’da yayınlanan pek çok dergide postmodern eğitime yer verilmiştir (Hill ve diğ., 2002).

Postmodernizmin ülkemizdeki eğitim sistemine yansımaları ise ilk olarak 2004 yılında görülmeye başlanmıştır. MEB’in 2004 yılında ilköğretim programlarında gerçekleştirdiği yapılandırmacılık eksenindeki postmodernist anlayış, program içerisinde örtük olarak uygulanmaya başlanmıştır (Akpınar, Çakmak ve Kara, 2010). 2004 programına göre öğrencilere kazandırılması gereken sekiz orta beceri belirlenmiştir. Bunlar "eleştirel düşünme becerisi, yaratıcı düşünme becerisi, iletişim becerisi, araştırma sorgulama becerisi, problem çözme becerisi, bilgi teknolojilerini kullanma becerisi, girişimcilik becerisi, Türkçeyi doğru etkili ve güzel kullanma becerisi" olarak ifade edilmiştir (MEB, 2005, 22-24). Yapılandırmacı yaklaşım anlayışı Türkçe dersi öğretim programında ise 2005 yılından itibaren uygulanmaya başlanmıştır (MEB, 2006). Programda öğrencilerin kendilerine sunulan bilgiyi aynen kabul etmeleri değil, bireysel olarak ön bilgileriyle yapılandırarak oluşturmaları beklenmiştir. Ezberleme yerine sezdirme yoluna gidilmiştir. Dolayısıyla programda artık insanı üretim ve tüketim sürecinin bir aracı olarak gören ve insanı üretim süreçlerine katkı sağlamak üzere eğiten modernist anlayış sona ermiştir (Kaygusuz, 2003’ten aktaran Akpınar, Çakmak ve Kara, 2010). Bunun yerine bireyi merkeze alan öğrenci merkezli postmodernist eğitim anlayışı başlamıştır. Bu anlayışın oluşturduğu eğitim programında öğrencilerin geleceğe dair sorunları çözme yeteneğine sahip kimseler olarak yetişmeleri hedeflenmiştir (Kökten, 2013).

Postmodernizmin eğitime yansımaları çoğulculuk, yaşama dönük bilgi, kişiliğin özerkliği, bilgi bankası, bilgisayar desteği ve yaşama hazırlık kavramları çerçevesinde ifade edilmektedir (Tezcan, 2002). Postmodernist eğitim anlayışına göre öğrencilerin bireysel farklılıkları zenginlik olarak nitelendirilmektedir. Ayrıca öğrencilerin yetenekleri doğrultusunda seçim yaparak ilerleme gösterebilecekleri düşünülmektedir. Bu nedenle postmodernist eğitim anlayışında bilginin bağımsızlığı, zaman ve ortama göre değişen değerlendirmeler, sürekli olarak yeninin üretilmesi ve öznellik anlayışı oldukça önemlidir (Aslanargun, 2007). Postmodern eğitim anlayışına göre bireyler "sürekli değişime hızlı bir şekilde uyum sağlayabilen, kritik kararlar alabilen, yeni sosyal çevrelerde karşılaştığı farklı olaylarla başa çıkabilen, yenilikleri ve yeni ilişkileri anında saptayabilen" ve geliştirebilen kişiliklerdir (Kökten, 2013).

Öğrenciler, bu anlayışa göre eğitimin nesnesi değil, öznesi olarak görülmektedirler (Akpınar, Çakmak ve Kara, 2010). Bilgiyi yorumsanabilir bir yapı içerisinde, arama ve keşfetme yoluyla elde etmektedirler (Kırbaşoğlu Kılıç ve Bayram, 2014). Eğitim programı öğrencileri aşırı uzmanlaşmaya yönelik programlama tarzından kurtarmakta ve öğrencilerin gelecekte ihtiyaç duyacağı etkinlik tarzına yönelmelerine imkân sağlamaktadır (Kökten, 2013). Yani öznenin etkin olduğu bir eğitim programını ön plana çıkarmaktadır.

Postmodernist eğitim programı çerçevesinde bireyin öznelliğini özgün hale getiren en önemli etkenlerden birisi de yaratıcı okuma sürecidir. Postmodernist romanlarda metin, öğrencilere özgür ve geniş okuma olanakları sunmaktadır. Postmodernist anlayışa göre metinde tek bir anlam yoktur. Metin yapısökümüne uğratılabilmekte ve okunurken söylenenlerden çok, ima edilen ve söylenmeyenler üzerinde durulmaktadır (Tural, 2014). Dolayısıyla postmodern eğitim öğrencilerin farklılıklarını ortaya koyabileceği bir öğretim programı imkânı sunmaktadır (Kökten, 2013). Bu nedenle okuma sürecinde artık geleneksel yaklaşımlarda olduğu gibi anlatıda tek bir mana aranmamaktadır (Güneş, 2009). Lyotard (2000) ve Derrida (2008)'da da belirttiği üzere metin çoğulcu bir yapıya sahiptir. Bireyler iç dünyalarına göre metni çeşitli şekillerde yorumlayarak istedikleri çıkarımlarda bulunabilmektedirler. Postmodern romanlarda okur, metni bir bulmaca gibi çözümleyerek derin yapıdaki anlama ulaşmaya çalışmaktadır. Bu durum okuru bir yandan eğlendirirken diğer yandan da yaratıcılığını geliştirmesine katkı sağlamaktadır. Bu yüzden postmodern eğitim anlayışıyla yetişen bireyler, modern eğitim anlayışındaki gibi bilgiye teslim olmuş ve belirli kalıplara sığdırılmış kişiler değildir. Aksine iç dünyalarına göre metinleri farklı şekillerde anlamlandırabilen ve olaylarla ilgili farklı çözüm yolları üretebilen kimselerdir. Buradaki başlıca etken yapılandırmacı yaklaşıma göre gerçekleştirilen okumalarda bireylerin ön bilgileriyle metindeki bilgileri bütünleştiriyor ve yeniden metni anlamlandırıyor olmalarıdır (Güneş, 2013). Dolayısıyla bu anlayışa göre metinler öğrenciler tarafından farklı şekillerde anlamlandırılabilen ve yorumlanabilmektedirler.

Kitab-ül Hiyel romanının da bu çerçevede ele alındığında yapılandırmacı yaklaşım ve Türkçe eğitimi açısından dikkate değer bir eser olduğu düşünülmektedir. Nitekim romandaki postmodernist unsurlar, okur tarafından farklı şekillerde yorumlanabilme ve bireysel özelliklere göre anlamlandırılabilme özelliğine sahiptir. Anlatıda ortaokul seviyesinde her okurun yaratıcı bir yazarlık serüvenine girişebileceği düşünülmektedir. Bu anlayışı oluşturan başlıca etken ortaokul seviyesindeki öğrencilerin romanda ele alınan unsurları kavrayabilecek algılara sahip olmalarıdır. Piaget'in kuramına göre ortalama olarak 6-7 ve 8. sınıf öğrencileri soyut işlemler dönemine geçmişlerdir (Senemoğlu, 2010). Bu seviyedeki öğrenciler, yalnızca anlatılardaki temel anlamları değil, zihin, dil ve kavram gelişimine bağlı olarak yan anlamları, mecaz anlamları, ad aktarmalarını ve deyimleri de anlayabilecek seviyededirler (Zafer, 2013). Dolayısıyla romanda aktarılan unsurların 6-7 ve 8. sınıf seviyelerindeki okurların zihinsel yeterlilikleriyle örtüştüğü düşünülmektedir. Ayrıca romanın Türkçe dersi öğretim programındaki temalarla da uyumlu olduğu tespit edilmiştir. Romanın bu yönüyle eleştirel okumalara imkan sağlayabileceği ve okura eğitsellik açısından katkı sunabileceği öngörülmektedir. Öyle ki okuru yaratıcı yazarlık serüvenine yönelten romanın içeriğiyle, 6. sınıf seviyesindeki "erdemler, birey ve toplum, bilim ve teknoloji"; 7. sınıf seviyesindeki "erdemler, kişisel gelişim, bilim ve teknoloji"; 8. sınıf seviyesindeki "kişisel gelişim, erdemler, birey ve toplum, sanat, hak ve özgürlükler" temaları bir bütünlük göstermektedir (MEB, 2019). Bu anlayışı yazarın romanda halk kültürü ve geleneksel anlatı biçimlerini kullanması, bilimselliğe ve akıl yürütmelere önem vermesi, sosyal becerilere yönelik duyarlılıklar oluşturması, büyülü gerçekçiliğe dayanan efsaneleri ele alması ve ahlakî erdemleri ön plana çıkarması oluşturmuştur. Bu durumdan hareketle çalışmada *Kitab-ül Hiyel* romanındaki postmodernist unsurların yapılandırmacı yaklaşım açısından değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla şu soruların yanıtı aranmıştır:

● *Kitab-ül Hiyel* romanında bilim ve tekniğin gelişimi insanî erdemlerin dönüşümünde nasıl bir rol oynamıştır? Roman eleştirel düşünceye ne tür katkılar sağlamıştır?

● *Kitab-ül Hiyel* romanında ele alınan tarihî sürecin girişimcilik becerisi üzerine ne gibi katkıları olmuştur? Girişimcilik eğitimi yaratıcı okuma için ne gibi farkındalıklar oluşturmuştur?

● *Kitab-ül Hiyel* romanında halk kültürü ve sözlü geleneğe dair hangi unsurlardan yararlanılmıştır?

● *Kitab-ül Hiyel* romanında ne tür ironik unsurlar kullanılmıştır? İroni ile ne amaçlanmıştır?

YÖNTEM

Yöntem bölümünde araştırmanın modeli, veri toplama aracı ve elde edilen verilerin analizine ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Kitab-ül Hiyel anlatısında yer alan bilimsel keşifler, icatlar ve buluşlar, fantastik unsurlar, tarihî süreçler ve halk kültürüne, geleneğe dayalı unsurlar yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda ele alınıp nitel araştırma

yöntemlerinden doküman analizi yöntemiyle incelenmiştir. Doküman incelemesi yöntemi araştırma verilerinde birincil kaynak olarak dokümanların toplanması, gözden geçirilmesi, sorgulanması ve analizi olarak tanımlanmaktadır (O'leary 2004). Doküman inceleme yöntemi fiziki kaynaklardaki sınırları belirlemek, kategorize ederek araştırmak ve yorumlamak için kullanılan teknikler olarak nitelendirilirler (Payne ve Payne, 2004). Doküman incelemesi sürecinde başlıca amaç verilen bilgilerin bağımsız bir şekilde doğrulanabilmesi için halihazırdaki kaynakların gözden geçirilmesidir (Watkins, R., West Meiers, M ve Visser, Y., 2012).

Eğitim ile ilgili araştırmalarda ders kitapları, müfredat yönergeleri, okul içi ve dışı yazışmaları, toplantı tutanakları, öğrenci ders ödevleri ve sınavları, ders ve ünite planları ve eğitimle ilgili resmî belgeler doküman incelemesi kapsamında kullanılabilirler. Yıldırım ve Şimşek (2008)'e göre doküman incelemesi beş aşamada yapılabilir. Bunları; “dokümanlara ulaşma, orijinalliğin kontrol edilmesi, dokümanları anlama, veriyi analiz etme, veriyi kullanma” şeklinde ifade etmek mümkündür. Çalışmada da bu aşamalara dikkat edilerek *Kitab-ül Hiyel* romanı incelenmiş ve değerlendirilmelerde bulunulmuştur.

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu *Kitab-ül Hiyel* romanı oluşturmaktadır. Roman amaçlı örneklem yoluyla belirlenmiştir. Amaçlı örneklem, evrenin tipik bir örneği olduğu düşünülen bir alt grubun örneklem olarak seçilmesidir (Sencer ve Sencer, 1978). Çalışmada İhsan Oktay Anar'ın romanları arasından *Kitab-ül Hiyel* romanının seçilmesi, anlatıda metinlerarasılık yönteminin kullanılmış olmasına, olayların çok katmanlı bir şekilde ele alınmasına, Doğu anlatı geleneğine dayanmasına, masalsi bir atmosfer içerisinde sunulmasına ve rivayetlere yönelik bir anlatı biçimine sahip olmasına dayanmaktadır.

Veri toplama araçları

Araştırmada verilerin toplanması kaynak tarama yoluyla elde edilmiştir. Bunun yanı sıra süreçte verilerin elde edilmesinde doküman inceleme formundan yararlanılmıştır. Romandan elde edilen veriler fişlenerek kategorilere ayrılmıştır. Kategoriler postmodernist unsurlar üzerinden belirlenerek kendi içerisinde anlamlı bir bütün oluşturulması sağlanmıştır. Bu formun kriterleri araştırmanın amacına uygun olarak araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Ayrıca belirlenen kategoriler alt başlıklara ayrılmıştır. Nihai olarak romandan elde edilen veriler fişleme ve kategorize etme yoluyla tespit edilmiş ve yorumlar yapılarak sonuçlara ulaşılmıştır.

Verilerin analizi

Çalışmanın verileri içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. İçerik analizi dokümanlardaki içeriğe ilişkin tekrarlanabilen ve geçerli çıkarımlarda bulunmak için kullanılabilen bir tekniktir (Krippendorff 2004). Çoğunlukla roman ve ders kitapları gibi yazılı materyaller olmak üzere gerçekleştirilebilmektedir (Marshall ve Rossman 2006). İçerik analizine göre tümden gelimci bir yol izlenir. Araştırmacı öncelikle konuya ilişkin kategoriler geliştirir. Birbirlerine benzeyen veriler, belirli kavramlar ve kategoriler çerçevesinde bir araya getirilerek anlaşılır bir halde düzenlenir ve yorumlanır (Şahin, 2013). Araştırmacı sonrasında temalar yoluyla elde etmiş olduğu veri setinde, kategorize ettiği kelime, cümle, kavram ya da olayları tablolastırır. Böylelikle içerik analizi bir teori oluşturmak için hem önceden var olan kategorileri hem de ortaya çıkan temaları kullanım yoluyla metinleri analiz eder, sistematik olarak inceler ve açık sonuçlara ulaştırır (Cohen, Manion, ve Morrison, 2007). Çalışmada Cohen'in veri analizine yönelik bir süreç takip edilmiştir. Veri analizi için öncelikle analiz etmeye değer bulunan *Kitab-ül Hiyel* romanındaki postmodernist unsurlar toplanmıştır. Ardından bu postmodernist unsurlar kategorilere ayrılmış ve kodlamaları yapılmıştır. Kodlamaların ardından veri analizi gerçekleştirilmiş ve kuramsal çıkarımlarda bulunulmuştur.

BULGULAR

Kitab-ül Hiyel, 19. yüzyıl İstanbul'unda usta çırak ilişkisiyle birbirlerini izleyen üç kuşak mucidin projelerini hayata geçirme çaba ve hayallerini anlatan hayat hikâyelerini konu edinir. Anlatıda mucitler hiyel ilmi yani mekanik, çarklar, makaralar, kaldıraçlar ve manivelalar gibi ilkel aygıtların oluşturduğu düzeneklerle ilgilenirler. İlk bölümde Yâfes Çelebi'nin hayat hikâyesi anlatılır. Ardından Yâfes Çelebi'nin kölesi konumunda bulunan Kara Câlud metne dâhil edilir ve son olarak da Kara Câlud'un İstanbul Sanayi Mektebi'nde okuyan Üzeyir Bey'ine anlatıda yer verilir.

Çalışmada usta-çırak ilişkisi ile birbirlerine eklenilen bu mucitlerin kişilikleri, hayalini kurdukları ve tasarladıkları makineler yapılandırmacı yaklaşım kapsamında ele alınmıştır. Bu çerçevede okurun metinde sunulan kurguyu aktif bir şekilde okuması, metin üzerine eleştirel ve yaratıcı düşünceler geliştirmesi ve çıkarımlarda bulunarak metni yeniden anlamlandırması gerektiği anlaşılmıştır. Yapılandırmacı yaklaşım bireylerin çok yönlü bakış açıları kazanmasını ve derin fikirlere ulaşmasını hedeflemektedir (Adalı, 2010).

Benzer şekilde postmodernist romanlar da okuma sürecinde bireyi merkeze almakta ve okurun aktif rol üstlenmesini istemektedir. Okuma sürecinde bireylerin hem yapılandırmacı yaklaşım hem de postmodernist anlatıya göre eleştirel düşünebilen, yaratıcı fikirler ortaya koyabilen niteliklere sahip olmaları gerekmektedir. Bu doğrultudan hareketle bireylerin okuma sürecinde makineler üzerinden kişilerin arzu ve heveslerini gözlemlemeyebilecekleri gibi makinelerin teknik yönleriyle ilgili okumalar da yapabilecekleri ifade edilebilir. Çünkü Yâfes Çelebi, Câlud ve Üzeyir Bey'in yapmış olduğu icatlar, bir yandan sonu gelmeyen tutkularının birer vasıtası olarak değerlendirilebilirken diğer yandan mühendislik tasarımları ve girişimcilik becerileri olarak da gözlemlenebilmektedir.

Çoklu zekâ kuramına göre zekâ tek bir yapıdan meydana gelmemektedir. Aksine birbirinden bağımsız farklı şekillerde gelişmekte ve bireyler üzerinde farklı algılar oluşturabilmektedir (Gardner, 1999). Bireyler tek bir durum ya da olay karşısında yine farklı yorumlar geliştirebilmektedirler (Altan, 2012). Çalışmada bu farklı yorumlar “bilim ve tekniğin gelişimi ve insanî erdemlerin dönüşümüne yönelik bulgular”, “tarihi süreç içerisinde girişimci fikirlere yönelik bulgular”, “halk kültürü ve sözlü geleneğe yönelik bulgular” ve “ironik unsurlara yönelik bulgular” çerçevesinde incelenerek değerlendirilmiştir.

Bilim ve Tekniğin Gelişimi ve İnsanî Erdemlerin Dönüşümüne Yönelik Bulgular

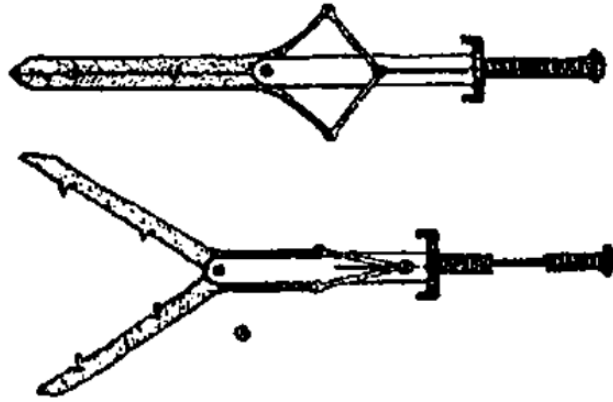
Bu başlık altında elde edilen bilgiler “Yâfes Çelebi (kılıç-düşâhi)”, “Câlud (devri daim makinesi)” ve “ahlakî ve insanî erdemler” olmak üzere toplamda üç alt başlıkta kategorize edilmiştir.

Yâfes Çelebi (Kılıç- Düşâhi)

Yâfes Çelebi genç yaşta kılıç dövme sanatına heves ederek demirciler çarşısında Zekeriya ustanın elini öper ve demircilik mesleğine başlar. Kısa süre içerisinde “Zülfikar²” dengi bir kılıç yapmayı başarır. Bu sayede demircilik mesleğinde büyük mesafeler kat eder. Hünerleri kısa sürede dilden dile yayılır. Bunun üzerine Yâfes Çelebi, şeyhin elini öper ve peştemalı beline bağlayarak bir dükkân açar. Ancak kısa bir süre sonra Yâfes Çelebi, insanlığın faydası ve hayatı kolaylaştırmak için icatlar yapmak yerine tabiatı kontrolü altına alacak ve bütün düşmanları ortadan kaldıracak savaş araçları yapmaya başlar. İlk olarak bir kılıç yapar ve bu tuhaf kılıcı dükkânına asar. Hatta yapmış olduğu alet ve makineleri topluma mâl etmeye çalışır. Fakat durum şeyhe bildirilince yaşlı adam örf ve adetlere karşı gelip zanaata bid'at karıştırdığı gerekçesiyle Yâfes Çelebi'yi meslekten atar:

“Şeyh, geleneksel usûlleri bırakarak bu mertlikle bağdaşmaz kılınca er meydanına sokan kalles ustanın suratına okkâlî bir tokat patlatıp gediğini iptal etti. Örf ve âdetlere karşı gelip zanaate bid'at getiren Yâfes Çelebi'nin peştemali belinden böylece çözüldü.” (s.11)

Meslekten atılmasına neden olan kılıcın şekli ve özelliği ile ilgili olarak bkz. Şekil 1.



Şekil 1

“İki elle kavranan bu silahın kabzası çekildiğinde namlusu tıpkı bir makas gibi ikiye ayrılıyor, hamle yapan rakip kılınca bu sayede karşılamakla kalmıyor, kabza itilir itilmez kapanan namludaki kancalar sayesinde onu yakalıyordu da. Böylece zapt edilen rakip silahı kırmak ya da hasmın elinden düşürmek için, kılınca eksenini etrafında çevirmek yetiyordu.” (s.11)

² Hz. Ali'nin kılıcıdır. İki parçalı, çatal anlamına gelir.

Görüldüğü üzere kurgunun içerisinde kılıcın işlevi ve özellikleri ayrıntılı olarak verilmiştir. Kılıcın yanı sıra diğer makine ve aletlerin de roman içerisinde ayrıntılı bir şekilde verildiği görülmektedir. Hatta bu makine ve aletlerin planlamaları, hesaplamaları ve yapımı krokileriyle birlikte en ince ayrıntılarına kadar romanda ele alınmıştır. Dolayısıyla alet ve makinelerin teknik yönleriyle işlevini gerçekçi bir şekilde yerine getirdiği görülmektedir. Fakat yapılandırmacı yaklaşımda da olduğu gibi yazar, okurun bu süreçte anlatılan her şeyi tek doğru olarak kabul etmesini istemez. Aksine aktif bir okur olmasını ve dikkatli okumalarla kendi doğrularını bulmasını bekler.

Yapılandırmacı yaklaşıma göre okuma sürecinde bireylerin metni çeşitli şekillerde yorumlaması ve öznel çıkarımlarda bulunması gerekmektedir. Dolayısıyla okurun Yâfes Çelebi'nin tasarısı olan makine ve aletlerle ilgili bölümleri bir kurgu içerisinde okurken aynı zamanda onlar üzerinde değerlendirmelerde bulunması gerektiği ileri sürülebilir. Yazarın metinde ele aldığı makine ve aletlerin bir kısmı anlatıldığı üzere hiyel ilminden ziyade hayali ürünlerdir. Aletlerin çalışması için doğaüstü güçlere ihtiyaç duyulur:

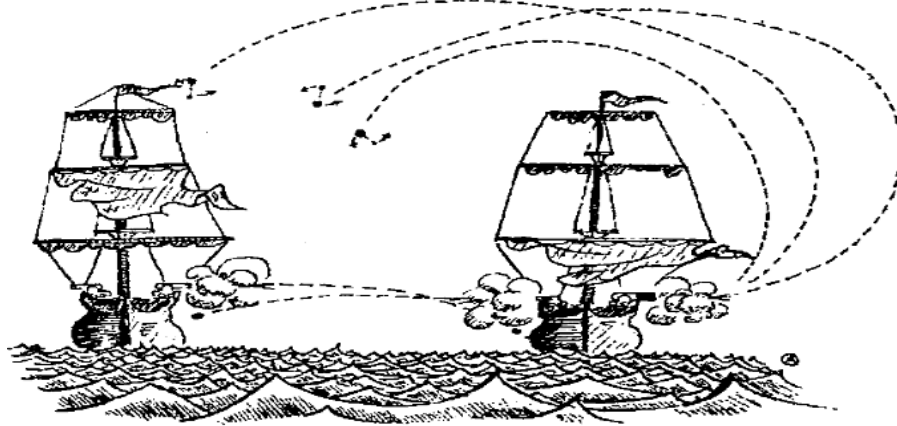
“Makinanın sırrı, eninde sonunda şu iktidar taşına gelip dayanıyordu.” (s.82)

Görüldüğü üzere metne eleştirel yaklaşmadığı takdirde okurun kendisini yazarın oyunu içerisinde bulabileceği açık bir şekilde görülmektedir. Karakterler makinanın çalışması için olağanüstü güçlere sahip olan iktidar taşına ihtiyaç duyarlar. Anlatı içerisinde bu anlayışlarını da inanarak sürdürürler. Dolayısıyla bu süreçte okurdan aktif bir okuma gerçekleştirilmesi, anlatılanlara hemen itimat etmemesi ve makineler üzerine fikirler yürütebilmesi beklenmektedir.

Yapılandırmacı öğrenme kuramının en önemli unsurlarından birisi de bireylerin öğrenme süreçlerinde aktif olabilmeleridir (Ada ve Keskinlik, 2006). Bu durum okuma süreci için de geçerlidir. Aktif okumalar üst düzey düşünme becerilerine katkı sağlamakta, bireylerin meseleler üzerinde analizlerde bulunmalarına yardımcı olmaktadır. Bu nedenle okuma sürecinde okurun kalıcı ve tek yönlü anlam arayışından vazgeçerek derin yapıyı keşfetmesi gerekmektedir. Dolayısıyla okurun Yâfes Çelebi'nin icat etmiş olduğu Düşâhiyi de bu bağlamda okuması isabetli olacaktır.

Düşâhi, anlatıya göre içinde bulunulan yüzyılın teknolojisinden çok daha ileri seviyede bir teknolojiye sahiptir. Ancak düşâhi ile ilgili anlatılanlar bilimsellik çerçevesinde değerlendirildiğinde fizik kanunlarına göre imkânsız olarak görülen bir hareket ivmesine sahip olduğu anlaşılmaktadır. Düşâhinin hareket ivmesi aşağıdaki çizimde de görüleceği üzere gemiden düz bir şekilde ateşlenmesine rağmen yukarı doğru bir ivme kazanarak tam tersi bir istikamete doğru gidebilmektedir. Romanda düşâhinin hareket ivmesinden şu şekilde bahsedilmektedir:

“Bu top, isteğe ve amaca göre gülleleri hem düz hem de kavisli atabiliyor, böylece hem öndeki hem de arkadaki hedefleri vurabiliyordu.” (s.33)



DÜŞÂHİNİN MERMİ YOLLARI

Şekil 2

Şekil 2’de yer alan örnekte de görüldüğü üzere topların hareket ivmesi fizik kurallarına aykırı bir şekilde hareket etmektedir. Ancak yazar, kurgu içerisinde bunu mümkünmüş gibi ele almaktadır:

“Eğer hedef sancaktaysa, iskele tarafındaki düşâhiye, palankete denilen, zincirlerle birbirine bağlı iki gülle konuyordu! Barut hakkı fazla olan alt namlu üsttekenden biraz daha uzun olduğu ve kendisinden fırlayan küçük gülle, üst namludan fırlayan büyük ve dolayısıyla ağır gülleden daha hızlı gittiği için, büyük güllenin çevresinde dönmeye başlayarak ona geriye doğru bir kavis veriyordu. Böylece palankete, atıldığı geminin direkleri üstünden uçup, tıpkı Güney Kitası yerlilerinin bumerang denen mızrağı gibi atıldığı yönün tam arkasındaki hedefi vuruyordu.” (s.33)

Yukarıdaki örnekte de görüldüğü üzere okur, romanda kendisini serüvenin akışına bırakarak anlatılanlara inanmayı tercih edebileceği ve yüzeysel bir okuma gerçekleştirebileceği gibi anlatıdaki derin yapıyı keşfetmeye yönelik bir okuma da gerçekleştirebilir. Bu bağlamda metinde tek bir gerçekliğin olmadığı ve metnin anlam katmanlarından oluştuğu fark edilmektedir. Nitekim roman, her bireyin kendi gerçeğini ön bilgileri ve deneyimleri çerçevesinde ortaya koyarak farklı okumalar gerçekleştirebileceği bir yapıya sahiptir. Ayrıca yapılandırmacı yaklaşım ilkeleri doğrultusunda metinde disiplinler arası bir anlayışın hâkim olduğu da anlaşılmaktadır. Özellikle düşâhinin hareket ivmesi disiplinler arası bir anlayışla ele alındığında fizik kurallarına aykırı bir şekilde hareket ettiği açık bir şekilde görülmektedir (Kırbaşoğlu Kılıç ve Bayram, 2014). Bu nedenle okurun gerçek bilgiye keşfetme yoluyla ulaşması gerekmektedir. Metin içindeki derin yapı keşfedildikçe bireydeki özgüven artacak ve çok boyutlu okumalar gerçekleştirebilecektir (Adams, 1968).

Câlud (Devri Daim Makinesi)

Benzer aktif okumaların Câlud'un devri daim makinelerinde de yapılabileceği görülmektedir. Bireylerin bu bölümde de kendilerine sunulan bilgiyi olduğu gibi kabullenmemeleri ve yorumlarını önceki bilgileriyle bütünleştirerek okumaları isabetli olacaktır (Gün, 2011). Çünkü anlatıda yazarın doğrudan anlattıklarının yanı sıra yaratıcı okumalar gerektiren ima ve çağrışım yapılan fikirler vardır (Adams, 1968). Bu nedenle yazarın yapılandırmacı yaklaşımda olduğu gibi okurdan sorgulama ve düşünmeyle ulaşılabilen fikirler üretmesi beklediği görülmektedir (Kasap, 2019). Metinde ulaşılan her yeni anlam, yapılandırmacı yaklaşım açısından bireylerin öznel gerçekliğini keşfetmelerine imkân sağlayabilecek bir durum oluşturmaktadır. Dolayısıyla Câlud'un devri daim makinesinin de bu durumu oluşturacak etkenlerden birisi olduğu söylenebilir.

Câlud, hiçbir yakıt almadan sonsuza kadar çalışabilecek bir makine yapmak ister. Klasik enerji kaynakları yerine olağanüstü bir enerji kaynağı kullanmayı hayal eder. Böylelikle "bir savaş gemisinin çarklarını, zırlı arabaların tekerleklerini sonsuza kadar döndürebil(eceğine)" inanır (Anar, 2008). Fakat yerçekimi ve merkezkaç kuvvetlerini temel alarak yapmış olduğu devri daim makinesi, Newton hareket³ yasalarıyla çelişir ve çalışması başarısız olur. Fakat Samur ve Yağmur Çelebiler, bu başarısızlığın nedenini Câlud'a kabul ettiremezler:

"Calûd, yarısı kurşun yarısı tahta olan bir çubuğun, tam ortasından bir mil geçirildiğinde ve ağır taraf üste geldiğinde asla dengede duramayacağını, tahtaravallide olduğu gibi kurşunlu tarafın daima altta kalacağını söylüyordu. İşte devri daimin sırrı da buradaydı. Ağır taraf alta geldiğinde derhal hafiflemeli, hafif olan kısım da ağırlaşmalıydı. Samur ve Yağmur Çelebilerin bunun mümkün olduğunu ama sürekli harekete yol açmayacağını söylemelerine rağmen o, Nuh dedi peygamber demedi." (s.95)

Görüldüğü üzere Calûd, devri daim makinesinin sürekli hareket edebilmesi için bir kuvvetin ona etki etmesi gerektiğini göz ardı etmektedir. Ancak bir tekerleğe ilk hareket verildiğinde tekerleğin bir süre döndüğü, fakat çok geçmeden dönen tekerleklerin hava çekimi ve sürtünme nedeniyle hızını yitirdiği ve dönüş enerjisini kaybederek durduğu bilimsel olarak bilinen bir gerçektir (Bostan Sarıoğlu, 2014).

Bu bilgiler ışığında okurun anlatıda Câlud'un yapmayı hayal ettiği devri daim makinesine eleştirel bir şekilde yaklaşması gerekmektedir. Nitekim anlatıda Câlud'un devri daim makinesinde yerçekimi kanununun, sürtünme kuvvetinin ve Newton'un hareket yasasının dikkate alınmadan planlandığı görülmektedir. Bu nedenle aşağıdaki örnekten de anlaşılacağı üzere Câlud'un beklentileri bir türlü gerçekleşmemektedir:

"Tekerleği yeniden gözden geçirdiğinde en ufak bir imalat hatasının bile olmadığını gördü. Sonuç başarısızdı." (s.79)

Câlud, kendisine göre kusursuz bir imalat ürünü ortaya koyduğu düşüncesindedir. Fakat icatlarını bilimsellik çerçevesinde gerçekleştiremediği için her seferinde başarısızlıkla karşılaşmaktadır. Nitekim Câlud yalnızca imalattaki kusursuzlukla ilgilenmekte ve tekerleğin çekim yasasına göre hareketini dikkate almamaktadır. Fakat buluşların kusursuz bir şekilde gerçekleşebilmesi için tüm olasılıkların hesaplanması ve bütün faktörlerin göz önünde bulundurulması defalarca denenmesi gerekmektedir.

Bilimsellik tek yönlü düşünceyle değil, sistematik bir bilgi birikimiyle gerçekleştirilmektedir. Dolayısıyla okurun, sorunun kaynağını iç dünyasında aktif bir okur olarak çözüme ulaştırabilmesi için ön bilgilerine dayanarak çıkarımlarda bulunması gerektiği anlaşılmaktadır. Okur, bir icadın gerçekleşme sürecinin yalnızca imalatla alakalı olmadığını fark etmelidir. Ayrıca çeşitli faktörlerin icattaki işlevselliği etkilediğini gözlemleyebilmelidir. Öyle ki yapılandırmacı yaklaşım kapsamında gerçekleştirilen okumalarda bireylerin metne eleştirel bir şekilde yaklaşabilmeleri beklenmektedir (Aytan, 2014). Bu sebeple romanda okurdan beklenen yazarın ürettiği kurmaca gerçekliğini fark etmesi ve metne eleştirel bir şekilde yaklaşabilmesidir.

³ Newton hareket yasası: Bir cisim üzerine dengelenmemiş bir dış kuvvet etki etmedikçe, cisim hareket durumunu (durağanlık veya sabit hızlı hareket) korur (Bostan Sarıoğlu, 2014).

Ahlâki ve İnsanî Erdemler

Bu başlık altında elde edilen bilgiler “Yâfes Çelebi”, “Câhud” ve “Üzeyir Bey” olmak üzere toplamda üç alt başlıkta kategorize edilmiştir.

Okurun metni teknik ve mekanik boyutlarının yanı sıra ahlâki ve insanî erdemler boyutuyla da değerlendirebileceği ifade edilebilir. Çünkü olaylar, mucitler tarafından icat edilen makine ve aletler çerçevesinde gelişse de bu makineler aslında insanın iç dünyasını yansıtan bir araç niteliği taşımaktadır. Makine ve aletlerin üretilme ve kullanılma amaçları dikkate alındığında insanoğlunun sahip olduğu güç ve hırs duyguları belirgin bir şekilde görülmektedir. Dolayısıyla okurun, Yâfes Çelebi ve Câhud’un savaş makineleri üretme heveslerini insanî erdemlerden uzaklaşma olarak yorumlayabilecekleri ileri sürülebilir. Bu düşünceyi oluşturan başlıca etken ise 2019 Türkçe dersi öğretim programında “erdemler” temasının zorunlu temalar arasında yer almasıdır (MEB, 2019). Öyle ki okurun “erdemler” teması aracılığıyla erdemli ve erdemsiz davranışları daha rahat bir şekilde fark edebileceği muhakkaktır. Bu bağlamdan hareketle Yâfes Çelebi ve Câhud’un hallerindeki değişimler “erdemler” açısından ele alınmaya değer bulunmuştur.

Yâfes Çelebi: Yâfes Çelebi’nin erdemlerinden uzaklaşma süreci demircilik mesleğinde geleneğe karşı gelmesi ve zanaata bid’at karıştırmayla başlar. Ardından Yâfes Çelebi’nin kişiliği sonu gelmeyecek olan bir iktidar hırsıyla dolar ve kendisine güç kazandıracak savaş makineleri yapmaya koyulur. Bu makinelerin hırsı zamanla öz varlığı haline gelir:

“İktidar makinesi dediği şey, yani onun öz varlığı, sonu gelmez isteklerle büyüdükçe tutkuları da devleşmiş, bu yüzden o, nefret ettiği zaafalarını ortadan kaldırarak benliğindeki son insanca kırıntıları da yok etmişti. (...) O tabiatın kuvvetlerine hükmetmeye çalışmış, ama aynı kuvvetler onu, yarattığı canavarın içinde kısırmışlardı” (s.64)

Görüldüğü üzere Yâfes Çelebi’nin geliştirmeye çalıştığı savaş makineleri onun içerisindeki insanî duyguları yok etmiş ve tutkularının esiri haline getirmiştir. Dolayısıyla makinelerin Yâfes Çelebi üzerinde oluşturduğu etki, okur tarafından 21. yüzyılın teknolojisi üzerinden eleştirel bir düşünceyle okunabilecek bir niteliğe sahip olduğu anlaşılmaktadır. Günümüzde de teknolojinin Yâfes Çelebi gibi insanoğlunun vazgeçilmez tutkusu haline gelerek insanı zaafıya yöneltmeye başladığı yadsınamaz bir gerçektir.

Câhud: Câhud da ustası Yâfes Çelebi gibi hırslarına kapılmış bir mucittir. Câhud’un erdemlerden uzaklaşması ise Yâfes Çelebi’den habersiz hiyel ilmini öğrenip projelerini insanlardan intikam almak için kullanmaya başlamasıyla gerçekleşir. Fakat Câhud, ustası Yâfes Çelebi gibi hırslarından tövbe ederek arınmaz. Aksine içindeki kötülük her geçen gün daha da alevlenir. Gece gündüz demeksizin hayalini kurduğu makine projeleriyle uğraşır. Bu hırslar içerisinde de can verir.

Üzeyir Bey: Üzeyir Bey, Câhud’un “yılan projesi” için yetiştirdiği ve onu intikam makinesine dönüştürmek için uğraştığı çırağıdır. Fakat Üzeyir Bey, Câhud’un kendisini korkunç silah projesinin bir parçası haline dönüştürmeye çalıştığını fark eder ve projeden vazgeçer. Onu bu düşünceye sevk eden başlıca etken ise makineden bir yılan yapma projesinin kendisine güç katmaktan ziyade kendisini yok edeceğini anlamasıdır. Zira Üzeyir Bey, iktidar arzusunun kendisini yok etmeye yetecek kadar büyük olduğunun idrakindedir:

“Bu korkunç ıslığı iştir iştir canavarı tasarlayan zavallı hiyelkâr kendisinin, aslında yılanın bir parçası olduğunu anladı. Canavar onun zihninde değil, asıl o, canavarın içindeydi. Çılgık atmaya bile mecali kalmayan bu zavallı hiyelkârın pişman ruhu (...) çaresizlik içinde, zihnindeki bu karanlıkta oturup onca debdebe ve şaşaa arasında ağlamaya başladı. Hiçkırıkları artınca içindeki sesi işitti” (s.128-129)

Görüldüğü üzere insanoğlu içinde biriktirmiş olduğu iktidar ve güç arzularını makineler üzerinden yürütmeye çalışmaktadır. Câhud gibi bir karaktere sahip olanlar bunu fark edememekte ve her geçen gün hırslarının esiri olmaya devam etmektedir. Fakat Yâfes Çelebi ve Üzeyir Bey gibi kimseler, Câhud’un aksine kibirlerinin kendilerini tüketmeye başladığını fark ettikleri andan itibaren pişmanlık duymakta ve hırslarından vazgeçmektedirler. Dolayısıyla anlatının insanî ve erdemler boyutuyla da okura çok yönlü fikirler sunabildiği görülmektedir. Bu çerçevede metin içerisinde okurlardan beklenen, mucitlerin yapmış oldukları icatların insanî erdemlere muhtaç olduğunu fark edebilmeleridir. Nitekim yazar, okurun çok yönlü bir okuma gerçekleştirebilmesi için metinde mucitlerin yaptıkları davranışları ne eleştirmekte ne de övmektedir. Aksine tarafsız bir duruş sergileyerek söylenenin ardındaki söylenmeyeni okurun öznel görüşlerine bırakmaktadır.

Tarihî Süreç İçerisinde Girişimcilik Becerisine Yönelik Bulgular

Romanda III. Selim döneminden II. Meşrutiyet’e kadar geçen süreç içerisinde esnafların çırak yetiştirme usullerine ve kendi içlerinde yer alan hiyerarşilerine (çırak-kalfa-usta) yönelik bilgiler verildiği görülmektedir. Bu bağlamda romandan elde edilen bilgiler ışığında meslekî yeterliliklerin seviye ve içerikleri hakkında ve girişimci çabalarıyla ilgili bilgi sahibi olmak da mümkündür. Ayrıca Osmanlı padişahlarının ve devlet adamlarının yenilikçi düşüncelerine yönelik bilgilerle gerek sosyokültürel alanda gerek ekonomi, askerî ve idarî alanda karşılaşmak mümkündür. Dolayısıyla romanda yenilikçi fikir ve girişimlere açık olan

padişahların ve usta-çırak ilişkisiyle yetişen mucitlerin yeni ürünler ortaya koyma çabaları üzerinde yoğun bir şekilde durulduğu görülmektedir. Bu çerçevede romanda Osmanlı Devleti ile ilgili farklı ve eleştirel yorumların geliştirilebileceği düşünülmektedir. Bunların başında da girişimcilik becerisi yer almaktadır. Girişimcilik becerisine yönelik kazanımlar Avrupa ve Amerika'da olmak üzere pek çok ülkenin eğitim politikalarında önemli roller oynamıştır (Tarhan, 2017). Bu nedenle anlatının bireylerde girişimcilik ruhu ve girişimcilik becerilerine yönelik katkılar sağlayabileceği düşünülmektedir. Öyle ki postmodernist eğitim bireylerin değişime ve gelişime hızlı bir şekilde uyum sağlayabilmesini, yeri geldiğinde kritik kararlar alabilmesini ve sosyal çevrelerinde karşılaştığı durum ve olayları yorumlayarak birbirleriyle ilişkilendirebilmesini amaçlamaktadır. Bu nedenle romanda ele alınan mucitlerin yenilikçi fikirlerinin ve bu fikirleri geliştirebilme çabalarının girişimcilik becerileriyle ilişkilendirilebileceği anlayışı hakim olmaktadır.

Roman girişimcilik boyutuyla değerlendirildiğinde, anlatının III. Selim (1789-1807)'den II. Abdülhamit (1876-1909)'e kadar olan geniş bir dönemi kapsadığı görülmektedir (Özgün, 2012). Sözü edilen padişahların en önemli özelliklerinin yeniliğe ve girişimciliğe açık kişilikler olduğu görülmektedir. Romanda adları geçen III. Selim, II. Mahmut, Abdülmecid, Abdülaziz ve II. Abdülhamit gibi padişahlar yaptıkları ıslahat ve yeniliklerle göze çarpılmaktadırlar. Ayrıca yenilik yanlısı tavırları onları bilim alanında da öncü kişilikler haline getirmektedir. Yâfes Çelebi'nin icatları bu sebeple padişah ve devlet adamları tarafından incelenmekte ve tecrübe edilmeye değer görülmektedir:

Yâfes Çelebi *“duyduklarına inanamıyordu: İcadlarının incelendiğini, tecrübe edilmeye değer görüldüğünü, bunun için her bir silahtan birer örnek hazırlaması gerektiğini, yapacağı masraflar için de kendisine iki bin kuruş ödenek verileceğini söylüyorlardı.”* (s.44)

Yukarıdaki örnekten de anlaşılacağı üzere Yâfes Çelebi'nin girişimci çalışmaları padişah ve devlet adamları tarafından desteklenmiştir. Bu çerçevede girişimcilik ruhuna sahip bireylerin romanı okurken icatlar ve keşifler üzerinden iç dünyalarında yaratıcı fikirler üretebilecekleri düşünülmektedir. Girişimcilik, çevredeki fırsatları fark etme ve fark edilen bu fırsatlara yönelik planları faaliyete geçirme uğraşı olarak kabul edilmektedir (Çetinkaya Bozkurt, 2011). Dolayısıyla mucitlerdeki yenilikçi fikirler, öğretim programı kapsamında kazandırılan beceriler aracılığıyla okurun zihin dünyasına yeni zenginlikler kazandırabilecek niteliklere sahiptirler (Tarhan, 2019). Bu nedenle girişimcilik yalnızca işin gerçekleştirilmesi değil, aynı zamanda fırsat arayışları, riskleri ve fikri gerçeğe dönüştürmek için gösterilen çabadır (Tarhan, 2020). Benzer çaba ve riskleri göze almalar karakterlerde de belirgin bir şekilde görülmektedir. Yâfes Çelebi'nin sürekli olarak yeni tasarımları üzerine fikirler yürütmesi ve onları hayata geçirmek için fırsatlar yakalamaya çalışması girişimcilik fikri açısından önemlidir:

“Akli fikri, akıllara durgunluk veren tasarımlarını gerçekleştirmekteydi” (s.12)

Görüldüğü üzere Yâfes Çelebi sürekli olarak gerçekleşmesi pek mümkün görülmeyen hayaller kurmaktadır. Fakat hayallerinin peşinden giderek projelerini gerçekleştirmeyi başarmaktadır. Debbâde de gerçekleştirdiği bu projelerinden bir tanesidir.

Debbâde projesi hem karada hem de denizde ilerleyebilen bir savaş aracıdır. Bu aracı yapabildiği takdirde Ordu-yu Hümayûn'nun zaferden zafere koşacağına inanmaktadır. Bu nedenle debbâdenin gücünü ortaya koyabilmek için uygun fırsatlar kollar ve finansman kaynakları bulmaya çalışır:

“Ordu-yu Hümayûnu zaferden zafere koşturacak olan, üstelik bitmesine ramak kalmış debbâde (...) tamamlanmıştı. Ayrıca Yâfes Çelebi, debbâbenin gücü ve imkânlarının gözler önüne serileceği bir gösterinin ayrıntılarını bile hazırlamıştı. (...) Padişah efendimizin ve devlet ricalinin hazır bulunacağı bu gösteri Kâğıthane'de yapılacak, otuzbeş yiğidi taşıyan debbâde, kös, kudüm, nekkâre ve çiftenara feryatları eşliğinde, gülbank çekilip dualarla suya inecek, dereyi geçerken bir yandan da topunu ateşleye ateşleye karşı kıyadaki temsili palangaya hücum edecekti. (...) Bu muhteşem gösteriyi seyrederken gözleri yaşaran padişah efendimiz de, hem Zencefil Çelebi'yi hem de debbâdeyi yapan hiyel ustasını çağırıp elini öptürecek, onlara en âlâsından birer hilat giydirecekti.” (s.23-24)

Yukarıdaki örnekten de anlaşılacağı üzere Yâfes Çelebi, girişimcilik becerisiyle şimdiye kadar tasarlanmamış bir proje için yalnızca yaratıcı düşünceler üretmekle kalmaz aynı zamanda ürününü sunmak için çeşitli yollar da arar. Girişimcilik yalnızca işin gerçekleştirilmesi değil, bundan daha fazlasıdır. İnsanların zor, kaos ya da belirsizlik olarak nitelendirdiği durumlarda fırsatları görme ve fırsatları avantaja çevirerek ürününü ortaya koyma çabasıdır (Tarhan, 2017). Bu nedenle Yâfes Çelebi'deki girişimci yaklaşımların, yapılandırıcılık bağlamında okurda önemli etkiler yaratacağı muhakkaktır. Bunların başında okurun dinamik bir vizyon geliştirmesi, değişim ve yaratma gücü ortaya koyması gelmektedir.

Okur üzerinde önemli etkiler geliştireceği düşünülen bir diğer karakter Câlud'tur. Câlud, Yâfes Çelebi gibi girişimcilik becerileriyle sürekli olarak devri daim makinesi üzerine fikirler geliştirmeye çalışmaktadır. Câlud istediği projeyi gerçekleştirebilirse yalnızca iş üreten bir makine değil aynı zamanda kuvvet üreten bir makine ortaya koymayı başarabilecektir:

“Devri daim makinası fikri günden güne sabitleşiyor, büyüdükçe büyüyordu. Neresinden bakılırsa bakılsın bu mesele çok önemliydi. Çünkü herhangi bir aygıt, sözgelimi bir buhar makinesi, yakıt olarak tabiatdaki bir kuvveti yani ateşi kullanırdı. Oysa devri daim makinesi değil bu kuvveti kullanmak, tam tersine onu üretti.” (s.82)

Bahsedilenlerden anlaşılacağı üzere farklı düşünme yeteneği, girişimci ruhun tetiklenmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Tarhan, 2020). Bu nedenle Yâfes Çelebi ve Câlud’un içinde buldukları çağa göre farklı fikirler üretebilen girişimci kişilikler olarak nitelendirilmesi mümkündür. Bu durumdan hareketle okurun da girişimcilikle ilgili farklı bakış açılarına ulaşması ihtimal dahilindedir. Nitekim postmodern anlatıda yazar, metin içinde birtakım boşluklar bırakmakta ve bireyler bu boşlukları yapılandırarak kendi iç dünyalarında yeniden dizayn etme imkânı bulabilmektedirler. Bu nedenle yazar tarafından girişimcilik üzerine oluşturulan fikirlerin farklı şekillerde girişimci becerilere dönüştürülebileceği düşünülmektedir. Bireyden bireye farklılıklar gösterebilecek olan bu girişimcilik fikirleri okuyucunun ön bilgilerine, hayal gücüne ve birikimine bağlı olarak değişkenlik göstereceği muhakkaktır. Fakat bu bireysel farklılıklar hem yapılandırmacı yaklaşım açısından hem de postmodernist romanlar açısından oldukça önemlidir. Bu nedenle okurların bireysel farklılıklarını ortaya koyma açısından çeşitli imkânlar sağlayan postmodernist romanların girişimcilik becerisi açısından dikkate değer bir yere sahip olduğu söylenebilir.

Halk Kültürü ve Sözlü Geleneğe Yönelik Bulgular

İhsan Oktay Anar, anlatısında sözlü geleneğe, halk kültürüne, masal ve meddah öykülerine yönelik pek çok unsur kullanmıştır. Bu unsurlar yapılandırmacı yaklaşım bağlamında ele alınarak okumalar gerçekleştirildiğinde bireylerin halk kültürüne dair farkındalıklar kazanacağı düşünülmektedir (MEB, 2019). Fakat bireylerin bu süreçte daha aktif çabalar göstermesi gerektiği anlaşılmaktadır. Çünkü halk kültürü ve sözlü geleneğe ait anlatıların yer aldığı metinler, klasik romanlardaki gibi kesin ve net ifadeler içermemektedir. Aksine ima edilen ve çağrışımlarda bulunulan menkıbe ve rivayetlere dayanmaktadır. Dolayısıyla okurun anlatılanları dikkatli bir şekilde okuması gerekmektedir. Özellikle yazarın rivayetlere dayalı anlatımı karşısında sorgulayıcı tavırlar sergilemesi gerekmektedir. Nitekim yazarın mübalağa sanatına ve masalsi unsurlara başvurması nedeniyle romanda geçen bir olay, anlatının farklı yerlerinde farklı şekillerde yorumlanabilmektedir (Yalçın, Çelik, 2005). Bu nedenle okurun rivayete dayalı anlatılara eleştirel yaklaşması ve sorgulayıcı olması gerekmektedir. Bunların başında meddah tarzı anlatım gelmektedir.

Romanda geleneksel anlatı türleri arasından meddah tarzının yoğun bir şekilde kullanıldığı görülmektedir. Yazar, sanki karşısında bir dinleyici kitlesi varmış gibi okura hitap etmekte ve anlatıyı rivayetlere dayandırarak anlatmaktadır:

“Çeşm-i Elâ Süleyman Dede Efendi’nin rivayet ettiğine göre, Kabakçı Vakası sırasında kapısını penceresini sıkı sıkıya kapatan Yâfes Çelebi, bir mum ışığı altında kendisini istida yazmaya vermişti” (s.36)

“Büyük İskender’in ele geçirip kaybettiği iktidar taşının durduk yerde yok oluvermesine dair daha bir nice rivayet ve hikâyet vardır ki, hepsi anlatılsa bir kitap olur.” (s.75)

“Ahırkapı delilerinden Çapraz Beşir Efendi’den nakledildiğine göre...” (s.20)

Alıntılarda da görüleceği üzere romanda sözlü geleneğe dair bir anlatım biçimi kullanılmıştır. Hikâyeler rivayetlere dayandırılarak okura aktarılmıştır. Ayrıca romanda yoğun bir konuşma havasının hâkim olduğu görülmektedir. Rivayetleri aktaran kişilerin romanın anlatıcısı konumunda oldukları anlaşılmaktadır. Bu süreçte okurun romanda farklı bir anlatım biçiminin kullanıldığını fark etmesi ve bu anlatım biçimine karşı sorgulayıcı yaklaşması gerekmektedir. Çünkü *Kitab-ül Hiyel* romanı postmodernist unsurlara sahip bir romandır. Bu yönüyle geleneksel roman türlerinden ayrılır ve konuşma üslubuna yakın bir anlatım biçimini benimser.

Yazarın romanda “masal, efsane, menkıbe, halk hikâyesi ve meddah hikâyesi gibi farklı türlerin içeriksel ve biçimsel özelliklerinden” faydalandığı görülmektedir (Özdemir, 2013). Ayrıca olaylar rivayete dayandığı için kesin bilgiler içermediği ifade edilebilir. Örnekte görüleceği üzere aynı olay, farklı kişiler tarafından farklı değerlendirmelere tâbi tutulabilmektedir:

“Yâfes nam çelebi Tophanevi idi, bedesten esnafları onun Saraçhaneli olduğunu nice sonra tellallarla ilan ve defterlerde beyan etmişlerse de sonuçta taşralı değil İstanbullu idi. Kazasker’deki demirciler çarşısında, Sultan Abdülaziz devri saltanatlarında bile onun adını hatırlayan ustalar çıkmıştı. (...) Kılınc dövme sanatında asrının pîri kabul edilen Hacıkadınlı merhum Deli Bekir’den ikinci kalfası Kul Rıza’nın naklettiğine göre Yâfes Çelebi, daha ter bıyıklı, ayva tüylü, paluze tenli bir delikanlı iken kılınc dövme sanatına heves etmiş ve bunun için demirci çarşısında Zekeriya Ustanın elini optükten sonra çıraklığa kabul edilmişti” (s.10)

Bahsedilenlerden anlaşılacağı üzere anlatıda belirsizlik hâkim olduğu için okurun rivayetlerdeki benzerliklere ve farklılıklara dikkat etmesi ve eleştirel bir şekilde yaklaşması gerekmektedir. Yapılandırmacı öğrenme felsefesine göre okumanın bilgi odaklı değil, beceri ve dikkat odaklı bir şekilde yürütülmesi

gerekmektedir (Karadüz, 2010). Bu nedenle bireylerin okuma sürecinde metindeki anlatıyı dikkatli bir şekilde takip etmeleri gerekmektedir. Postmodernist eğitim anlayışına göre bilgi geçicidir ve farklılaşabilme durumu her zaman vardır. Dolayısıyla romandaki rivayetlere dayalı anlatım biçiminin bireyleri sabit ve kalıplaşmış fikirlerden uzaklaştırarak farklı bakış açıları geliştirmelerine katkı sağladığı ileri sürülebilir.

İronik Unsurlara Yönelik Bulgular

Bu başlık altında elde edilen bilgiler “modern dünya ironisi” ve “geleneksel dünya ironisi” olmak üzere toplamda iki alt başlıkta kategorize edilmiştir.

Modern Dünya İronisi

Romanda birçok yerinde modernleşmeye dair ironik unsurların kullanıldığı görülmektedir. Romanda hem modernleşme ideolojisi hem de modernleşme karşısında yer alan ideolojinin ironisi yapılmıştır. Metin yapısökümüne uğratarak tek anlamlılıktan uzaklaştırılmıştır. Böylelikle bireylere metin üzerindeki anlamları yeniden yapılandırma ve söylenenin ardında söylenmeyi bulma imkânı verilmiştir. Bu bağlamda okurdan beklenen kurmaca içindeki gerçekliğin güncel hayattaki yaşam biçimleri ve kişilerle ne kadar uyumlu olduğunu zihninde yapılandırması ve eleştirel bakış açısıyla geliştirebilmesidir. Bu çerçevede Yâfes Çelebi'nin icat etmiş olduğu makinelerle doğanın güçlerini emri altına alma arzusu da yapısökümüne uğratarak eleştirel yorumlara imkân tanımaktadır.

Yâfes Çelebi, hiyel ilmi sayesinde makineleri çalıştıran gücün insanın emri altına gireceğine inanır. Makinelere hükmederek doğanın güçlerini emri altına alma hayalleri kurar. Fakat yazar, burada bilimle ve teknolojik gelişmelerle dünyanın düzenini kontrol altına almaya çalışan anlayışa ironik bir üslupla yaklaşır. Yâfes Çelebi, tahtelbahir ile daha ilk denemesinde kurmayı unuttuğu saati yüzünden su yüzeyine çıkması gereken ânı doğru tahmin edemediği için kalyona çarpar ve ölümle burun buruna gelir:

“Dün geceden kurmayı unuttuğu saati durmuştu. Artık denizin dibinde zamanı kestirmesine olanak yoktu. Öyle bir telaşa kapılmıştı ki ne yapacağını bir türlü kestiremiyordu. Sonunda, güneş doğduğundan bu yana ne kadar zaman geçtiğini düşünüp vaktin 8.48 olduğunu tahmin ederek saatini yeniden ayarladı. Ancak bunun doğru olma ihtimali elbette ki çok fazla değildi.” (s.61-62).

Görüldüğü üzere Yâfes Çelebi'nin daha saatine dahi hükmedemezken tabiata hükmetmeyi istemesi ironik bir durum oluşturmuştur. Dünyanın öznesi olmaktan ziyade nesnesine dönüşmüştür:

“O, Dünya'daki bütün güçlerin ve fiillerin öznesi olmak peşinde koşmuş, (...) Dünya'yı ve içindekileri de bir makinaya dönüştürmeye çalışmıştı. Fakat (...) öz varlığı, sonu gelmez isteklerle büyüdükçe tutkuları da devleşmiş, bu yüzden o, nefret ettiği zaaflarını ortadan kaldırarak benliğindeki son insanca kırıntıları da yok etmişti.” (s.64)

Okurun buradaki ironik durumdan çok yönlü bir bakış açısı geliştirebileceği ve anlamı yapısökümüne uğratabileceği ifade edilebilir. Çünkü metinde kullanılan ironik durum bir yandan insanoğlunun mutlak gerçekliğe bilimle ulaştığı fikrini verirken diğer yandan doğanın ve insanoğlunun dengesini bozan asıl unsurun bilime duyulan aşırı güven olduğu fikrini vermektedir. Bu nedendir ki okur için yapılandırmacı yaklaşımda da olduğu gibi tek bir gerçeklik yoktur. Gerçekler bir bütün halindedir. Ayrıca anlatının kahramanları klasik romanlardaki gibi okuru büyük beklentilere sokacak erdemlere ve becerilere sahip değildir (Güzel, 2019). Aksine zaaflarına yenik düşebilen zayıf kimselerdir. Kahramanların her davranışı okur tarafından her zaman örnek alınabilecek niteliklere sahip değildir. Bu nedenle okurun anlatıdaki kahramanların güçlü ve zayıf yönlerini ayırt edebilmesi ve eleştirel fikirlerle değerlendirmesi gerekmektedir.

Geleneksel Dünya İronisi

Romanda modern yaşantılar kadar geleneksel yaşantıların da ironik bir dille ele alındığı görülmektedir. Bunların başında genelensel dünyanın oluşturmuş olduğu hurafeler ve asılsız inanışlar gelmektedir. Yazar, Yâfes ve Zencefil Çelebilerin debbâde yapımındaki asılsız inanışlarını şu şekilde vermektedir:

“Dökümcü bu hatadan, ikide bir işine karışan ve kendisine ayak bağı olan Yâfes Çelebi'yi sorumlu tutuyor, beriki ise onu, bakırın kalayla yeterince karışmamasına sebebiyet vermekle ilham ediyordu. Nihayet kabak Zencefil Çelebi'nin kafasında patladı ve yeni bir döküm işine girişmesi için yüzotuzyedeki kuruşa zorla razı edilen dökümcüye bu miktarı ödemek zorunda kaldı. Paralan tükendiğinden artık hiçbir hata yapmamaları gerekiyordu. Bu yüzden bir üfürükçü tutuldu, tuncun kıvama gelmesini engelleyen bütün büyüler ve nazarlar bu adam sayesinde defedildikten sonra, erimiş maden kalıba döküldü.” (s.23)

Yukarıdaki örnekten de anlaşılacağı üzere yazar, üfürükçü sayesinde büyü ve nazarın ironik bir dille def edildiğini iddia eder. Bu nedenle okurun metne eleştirel bir şekilde yaklaşması ve olayları sorgulayarak metinde ilerlemesi gerekir. Nitekim yazar, okurlardan yazılanlara farklı açılardan bakıp çok yönlü düşünme esasına göre okuma yapmalarını beklemektedir (Kasap, 2019).

Yazar devlet kurumlarının işleyişindeki bürokratik yozlaşmaları, halk ve devlet kademeleri arasındaki kopuklukları da ironik bir dille ele almıştır. Bu nedenledir ki Yâfes ve Zencefil Çelebi, padişaha ulaşmak için türlü prosedürleri yerine getirmelerine rağmen amaçlarına ulaşamazlar. Fakat bir şekilde Babıâli aracılığıyla debbâdeden padişahın da haberdar olmasını isterler. Bu nedenle birtakım gerekli prosedürleri yerine getirerek harç, bahşiş ve kulluk akçesi gibi bürokratik işlemler için yüklü miktarda harcama yaparlar. Fakat aradan haftalar ve aylar geçtikten sonra dertlerini sadrazama ulaştıran Zencefil Çelebi'nin aldığı yanıt oldukça şaşırtıcı olur:

“Sadrazam amedi kalemine bir yazı yazdırmış ve müneccimbaşıdan bir zayıce, yani evrakları okumak için eşref saati bildiren resmî bir yazı istemişti. (...) Evrakların okunacağı eşref saat, bir sonraki ayın yirmibirine düşen cuma günüydü. Fakat cuma günleri tatil olduğundan müneccimbaşıdan bir zayıce daha istendi. Sonunda iş uzadıkça uzadı.” (s.26)

Görüldüğü üzere devlet kurumlarında üst düzey yöneticilere ulaşmanın zorluğu ve yöneticilerin sergilemiş oldukları tavırlar ironik bir şekilde ele alınmıştır. Okurun bu ironiyi eleştirel bir şekilde yorumlaması, halk ve devlet ricali arasındaki uçurumu çeşitli boyutlarıyla zihninde yapılandırması amaçlanmıştır. Bu sayede romanda yapılan ironi ile söylenenden daha yoğun bir manaya ulaşabilme imkânı elde edilmiş olmaktadır.

SONUÇ

Yapılandırımcı yaklaşımda metni anlama yerine bireylerin anlama becerilerini geliştirmeye önem verilmektedir. “Bu yaklaşıma göre anlama sürecinde bütün zihinsel beceriler devreye girmekte, yeni bilgiler bireyin ön bilgilerinin ışığında incelenmekte ve yeniden anlamlandırılmaktadır” (Lüle Mert, 2018). Dolayısıyla okur, metindeki anlatıyı olduğu gibi özümsememekte, aksine zihninde yapılandırarak eleştirel okuma yöntemi ile geliştirmekte ve anlamlandırmaktadır. Benzer şekilde *Kitab-ül Hiyel* romanında da bireyler, metni yapılandırımcı yaklaşımda olduğu gibi zihinde yapılandırılarak çoklu anlam katmanları içerisinde okumakta ve derin yapıdaki anlamı keşfedebilmeye çalışmaktadırlar. Okur, yapılandırımcı yaklaşımdaki gibi metni birikimine ve hayal gücüne dayalı olarak somutlaştırmakta ve yazarın eksik bıraktığı yerleri iç dünyasında tamamlamaktadır.

Bu çerçevede *Kitab-ül Hiyel* romanında birbirlerini izleyen üç kuşak mucidin hayat hikâyeleri ve projelerini hayata geçirme çabalarının yanı sıra metnin derin yapısında da farklı anlamların yüklü olduğu görülmektedir. Yapısalcılara göre yazar, metni ortaya koymasının ardından metne müdahale ederek onu tamamlama ya da açıklama konusunda hak iddia etmez (Güçlü Avcıoğlu, 2015). Aksine okur, iç dünyasında metne her türlü itirazı yapabilir, istediği yeri istediği gibi değiştirebilir, isterse kendine ait bölümler ekleyebilir (Tural, 2005).

Bu doğrultudan hareketle çalışmada roman kurgusunun merkezinde her ne kadar mucitler tarafından yapılan makineler ve teknolojik yenilikler yer alıyor olsa da modern dünyanın insanı dönüştürdüğüne dair anlamların da edinilebileceği görülmektedir. Ayrıca okurun metne sorgulayıcı ve eleştirel bir şekilde yaklaşması gerektiği anlayışı da hâkim olmaktadır. Çünkü mucitler tarafından icat edilen makine ve aletler projeleriyle, tasarımlarıyla ve krokileriyle bilimsellik çerçevesinde verilmiş olsa da bilimselliğe aykırı bir şekilde dönüştürüldüğü tespit edilmiştir. Dolayısıyla okurun metne eleştirel bir şekilde yaklaşması ve dönüştürülen gerçekleri ön bilgileriyle yeniden anlamlandırması gerektiği anlaşılmaktadır.

Romanda mucitlerin çevrelerindeki fırsatları fark ederek yenilikçi fikirlerle hareket etmelerinin girişimcilik eğitimi ve girişimcilik becerileri açısından önemli bir unsur olduğu anlaşılmaktadır. Nitekim çalışmada yazarın icatlar ve keşiflerle ilgili metin üzerinde bıraktığı boşluklar, okurun girişimcilik ruhuyla bağlantı olarak doldurulabileceği anlayışı hâkim olmaktadır. Yapılandırımcı yaklaşıma göre okur, ön bilgileri ve hayal gücünün genişliği ölçüsünde metni yapılandırabilmekte, aktif bir okuma gerçekleştirebilmekte ve girişimci fikirler öne sürebilmektedir.

Romanda sözlü geleneğe, halk kültürüne ve meddah öykülerine yönelik anlatı biçimlerinin kullanıldığı anlaşılmaktadır. Özellikle meddah tarzı anlatım biçiminin romanda yoğun bir şekilde kullanıldığı görülmektedir. Dolayısıyla okurun meddah tarzı anlatım biçiminde aktif bir okur olması gerektiği anlayışı hâkim olmaktadır. Çünkü roman, klasik anlatılardaki gibi kesin ve net ifadeler içermemektedir. Aksine ima edilen ve çağrışımlarda bulunan menkıbe ve rivayetlere dayanmaktadır. Bu nedenle okurun anlatılanları dikkatli bir şekilde okuması ve rivayetlere dayalı anlatımı karşısında sorgulayıcı tavırlar sergilemesi gerekmektedir. Öyle ki yazarın rivayete dayalı anlatısında bir olayı farklı şekillerde anlatarak okurun dikkatini ölçmek istediği anlaşılmaktadır.

Romanda hem modernleşmenin hem de geleneğin ironisi yapılmıştır. Bu nedenle okurun metni tekdüze bir anlamdan uzaklaştırarak çok yönlü bir bakış açısıyla anlamlandırabileceği düşünülmektedir. Ironi

“anlamsal derinlik yaratmak ve birden fazla duygu ve düşünceyi aynı anda yansıtmak” için kullanılan bir tekniktir (Güçlü Avcıoğlu, 2015). Dolayısıyla okurun metindeki ironik unsurları zihninde yapılandırarak anlamlandırıldığında metne daha fazla derinlik kazandırabileceği düşünülmektedir. Bu çerçevede hem yapılandırmacı hem de postmodernist eğitim anlayışının araştıran, sorgulayan olaylar karşısında yorum yapabilen, ön bilgilerinden hareketle değerlendirmelerde bulunabilen, eleştirel yaklaşımlarda bulunan ve orijinal fikirler üreten bireyler yetiştirmeyi hedeflediği anlaşılmaktadır. *Kitab-ül Hiyele* romanı da bu doğrultuda değerlendirildiğinde yapılandırmacı yaklaşıma ve Türkçe eğitimine katkı sağlayabileceği düşünülen bir eser olduğu düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Ada, S. ve Keskinlik, K. (2006). Eğitimin temel kavramları. Ş. S. Erçetin & N. Tozlu (Ed.), *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Hegem Yayınları.
- Adalı, O. (2010). *Etkileşimli ve eleştirel okuma teknikleri*. İstanbul: Toroslu Yayın.
- Adams, P.J. (1968). *Creative reading, international reading association*. Boston.
- Akpınar, B., Çakmak, Z. ve Kara, C. (2010). Postmodernizmin ilköğretim 6. sınıf ve 7. sınıf sosyal bilgiler öğretim programına yansımaları, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (20), 2, 137-160.
- Anar, İ. O. (2008). *Kitab-ül Hiyele*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Aslanargun, E. (2007). Modern eğitim yönetimi anlayışına yönelik eleştiriler ve postmodern eğitim yönetimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 50, 195-212.
- Aytan, N. (2014). Okuma çeşidi olarak yaratıcı okumaya genel bir bakış. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2, 5, 651-667.
- Bostan Sarıoğlu, A. (2014). Fen bilgisi öğretmen adaylarının Newton'un hareket kanunları ile ilgili kavramsal anlamalarının karşılaştırılması, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3,1, 44-49.
- Brooks, J. G. ve Brooks M.G. (1999). *In search of understanding the case for constructivist classrooms*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. New York, NY, USA: Routledge.
- Çetinkaya Bozkurt Ö. (2011) *Dünyada ve Türkiye'de Girişimcilik Eğitimi: Başarılı Girişimciler ve Öğretim*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*. New York: Basic Books.
- Derrida, J. (2008). "Difference" (Çev: Ö. Sözer) *Toplumbilim*, 51-65.
- Güçlü Avcıoğlu, A. (2015). *Türk romanında modernizmden postmodernizme geçiş*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gün, M. (2011). *Yapılandırmacı eğitim modeliyle ilköğretim ikinci kademe Türkçe dersi okuma becerilerinin kazandırılmasında karşılaşılan sorunların analizi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Güneş, F. (2009). Türkçe öğretiminde günümüz gelişmeleri ve yapılandırmacı yaklaşım. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (11), 1-21.
- Güneş, F. (2013). Türkçe'de metin öğretimi yerine metinle öğrenme. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı: 11, 603-637.
- Gürol, M. (2002). Eğitim teknolojisinde yeni paradigma: oluşturmacı, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 159-183.
- Güzel, E. (2019). Postmodernizm, ironi ve birey ilişkisine Tutunamayanlar ve Benim Adım Kırmızı üzerinden kısa bir bakış. *Hikmet-Akademik Edebiyat Dergisi*, 5, 11, s. 99-123.
- Hill, D., McLaren, P., Cole, M. ve Rikowski, G. (2002). *Marxism against postmodernism in educational theory*. Oxford: LexingtonBooks.
- Jonassen, D. H. (1991). Objectivism versus constructivism: Do we need a new philosophical paradigm? *Educational Technology Research and Development*, 39(3), 5-14.
- Karadüz, A. (2010). Yapılandırmacı paradigma bağlamında Türkçe derslerinde öğrenme ortamları, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7, 14, s.135-154.
- Kasap, D. (2019). *Yaratıcı okuma-yaratıcı yazma çalışmalarının yaratıcı okuma, okuduğunu anlama, yazma ve yaratıcı yazma erişimine etkisi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Kırbaçoğlu Kılıç, L. ve Bayram, B. (2014). Postmodernizm ve eğitim. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 3/1, 368-376.
- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis an introduction to its methodology*. USA: Sage Publications.
- Kökten, H. (2013). Postmodernizm ve eğitim. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Liotard, F.J. (2000). *Postmodern Durum*, (Çev: Ahmet Çiğdem). Ankara: Vadi Yayınları.
- Lüle Mert, E. (2018). Türkçe eğitiminde yapılandırmacı yaklaşım bağlamında anlama eğitimi, *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20/1, 306-323.
- Marshall, C. ve Rossman, G. B. (2006). *Designing qualitative research*. California: Sage Puplicaton.
- MEB. (2005). *İlköğretim 1-5. Sınıf Programları Tanıtım El Kitabı, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları*, Ankara.

- MEB. (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6-8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB Yayinevi.
- MEB. (2019). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı (1-8. Sınıflar)*. Ankara.
- O'leary, Z. (2004). *The essential guide to doing research*. London: SAGE Publications Ltd.
- Özdemir, G. (2013) *İhsan Oktay Anar'ın romanları*, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Özgün, E. (2012). *İhsan Oktay Anar'ın romanlarına yeni tarihselci bir yaklaşım*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Payne, G. ve Payne, J. (2004). *Key concept in social research*. London: Sage Publication. Revival at aintab. (April, 1903), *Missionary Herald*, 99, s.162-163.
- Sencer, M. ve Sencer, Y. (1978). *Toplumsal araştırmalarda yöntem bilim*. Ankara: Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayını.
- Senemoğlu, N. (2004). Eğitim psikolojisi, gelişim, öğrenme, öğretim. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tarhan M. ve Kılıç F. (2017) Sosyal Bilgiler Eğitimi'nde Girişimcilik Becerisinin Kazandırılmasına Yönelik Kullanılabilecek Kaynaklar Bibliyografyası. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (4), 1974-1993.
- Tarhan, M. (2019). MEB 2023 eğitim vizyonu çerçevesince Türkiye'de girişimcilik eğitiminin geleceğine yönelik bir değerlendirme. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (2), 667-682.
- Tarhan, M. (2020). *Girişimcilik becerisine giriş*. İstanbul: Pegem Akademi.
- Tezcan, M. (2002). *Postmodern ve Küresel Toplumda Eğitim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tural, S. (2005). Üstkurmaca Bir Metin: Kayıp Hikayeci, *İlmî Araştırmalar: Dil, Edebiyat, Tarih İncelemeleri*, 20, 159-171.
- Tural, S. (2014). *Dilin söylem inşası. Türk edebiyatına yapısalcı bir bakış*. Türk Dili, ss.25-28.
- Uslu Çetin, O. ve Özdemir, M. (2019). Postmodernizmin Eğitim Yönetimindeki İzlerinin Fenwick English Üzerinden Değerlendirilmesi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 52 (2), 547-575.
- Ün Açıkgöz, K. (2005). *Aktif Öğrenme*, İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Watkins, R., West Meiers, M ve Visser, Y. (2012). *A guide to assessing needs: Essential tools for collecting information, making decisions, and achieving development results*. Washington DC, USA: The World Bank.
- Watson, J. (2008). Yapılandırmacı Eğitim ve Öğrenme Zorlukları. (Çev., Y. Kızılabdullah). *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 49 (2), 357-369.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zafer, E. (2013). *Ortaokul Türkçe ders kitaplarının anlam bilgisi yönünden incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİ ÖĞRENCİLERİNİN ÇALGI PERFORMANSI ÖZ-YETERLİK İNANÇLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ (KLASİK GİTAR ÖRNEĞİ)*

INVESTIGATION OF MUSICAL TEACHING STUDENTS' INSTRUMENT PERFORMANCE SELF-EFFICACY BELIEFS FROM THE POINT OF SEVERAL VARIABLES (CLASSICAL GUITAR EXAMPLE)

Özcan AK¹, A. Aylin CAN², Muhittin ÖZDEMİR³

ÖZ: Bu çalışmada, müzik öğretmenliği bireysel çalgı eğitimi dersi kapsamında gerçekleştirilen klasik gitar eğitiminde, öğrencilerin klasik gitar performansı öz-yeterlik inançları cinsiyet, mezun oldukları lise türü, öğrenim gördükleri üniversite, devam etmekte oldukları sınıf, klasik gitara başlama yaşları ve günlük klasik gitar çalışma süresi değişkenleri açısından incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2017- 2018 eğitim-öğretim yılında, Marmara Üniversitesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Balıkesir Üniversitesi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi ve Harran Üniversitesi'nin Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı lisans programlarında öğrenim gören birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf klasik gitar öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmaya toplam 80 klasik gitar öğrencisi katılmıştır. Araştırma, öğrencilerin öz-yeterlik inanç durumlarının ortaya konması amacıyla tarama modelinin kullanıldığı betimsel bir araştırmadır. Araştırmada, klasik gitar öğrencilerinin demografik özelliklerinin belirlenmesi amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu ile birlikte, klasik gitar performansı öz-yeterlik inanç düzeylerini saptamak için Girgin (2015) tarafından geliştirilen Çalgı Performansı Öz-yeterlik İnancı Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen verilere göre, klasik gitar öğrencilerin klasik gitar performansı öz-yeterlik inançlarının cinsiyet, öğrenim gördükleri üniversite, devam etmekte oldukları sınıf, klasik gitara başlama yaşı ve günlük klasik gitar çalışma süresi değişkenlerine göre anlamlı düzeyde fark olduğu, mezun oldukları lise türü değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar sözcükler: Müzik Öğretmenliği, Bireysel Çalgı, Klasik Gitar, Performans, Öz-yeterlik.

ABSTRACT: In this research of classical guitar education within the scope of individual instrument training course, classical guitar performance of students have been studied in terms of variables that include self-sufficiency beliefs, gender, the type of high school they graduated from, the university where they study, class they are attending, age that they started playing classic guitar and daily classical guitar practice time. The study group of this research consists of 2017-2018 academic year's first, second, third and fourth grade classical guitar students in the undergraduate programs of the Faculty of Education, Department of Fine Arts Education, Department of Music Teaching, from the universities of Marmara University, Ondokuz Mayıs University, Karadeniz Teknik University, Balıkesir University, Abant İzzet Baysal University and Harran University. A total of 80 students participated in the research. The research is a descriptive study in which the survey model was used in order to reveal students' self-efficacy beliefs. In research, with the Personal Information Form that developed by researcher for the purpose of determining the demographic characteristics of classical guitar students, the Self-Efficacy Scale of Musical Instrument Performance developed by Girgin (2015) was used to determine classical guitar performance self-efficacy belief levels. According to the data obtained as a result of the research, there is a significant difference in classical guitar students' classical guitar performance self-efficacy beliefs according to the variables of gender, the university where they study, class they are attending, age that they started playing classic guitar and daily classical guitar practice time, on the other hand it was concluded that there was no statistically significant difference due to the variable of the type of high school they graduated from.

Keywords: Musical Teaching, Individual Instrument, Classical Guitar, Performance, Self-Efficacy

Bu makaleye atf vermek için:

Ak, Ö., Can A. A. ve Özdemir, M. (2022). Müzik öğretmenliği öğrencilerinin çalgı performansı öz-yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (klasik gitar örneği), *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(1), ss. 72-91

Cite this article as:

Ak, Ö., Can A. A. & Özdemir, M. (2022). Investigation of musical teaching students' instrument performance self-efficacy beliefs from the point of several variables (classical guitar example), *Trakya Journal of Education*, 12(1), pp. 72-91

* Bu çalışma 02.07.2018 tarihinde tamamlanan yüksek lisans tezi esas alınarak hazırlanmıştır.

¹ Müzik Öğretmeni, İnönü Ortaokulu, Bağcılar-İstanbul/Türkiye, e-mail: ozcanakk@gmail.com, ORCID 0000-0003-2247-7881

² Doç. Dr., Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, İstanbul/Türkiye, e-mail: acan@marmara.edu.tr, ORCID 0000-0001-9332-0385

³ Dr. Öğr. Ü., Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi Türk Müziği Devlet Konservatuarı, Tekirdağ/Türkiye, e-mail: muhittinozdemir@nku.edu.tr, ORCID 0000-0001-7438-2636

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Self-efficacy belief of the individual and the level of this belief creates an intuitive situation in which the individual determines what he/she can and can't do. Pajares (1996) remarks that the development and usage of self-efficacy belief based on an intuitive process, an individual's interpretation of the outcome of a job, thereafter used in the information and development of his/her belief in his/her abilities to perform a similar job. The intuitive process in point becomes more understandable and measurable especially in performance-based works such as playing an instrument. Therefore, the fact of taking the self-efficacy belief which underlies performance success and a high level of self-efficacy belief bring along top performance success, explain the reasons why the performance success of students with the same knowledge and skill levels differ.

Bandura (1977) states that, before performing a behaviour, individuals have optimistic or pessimistic thoughts about the behaviour depending on their self-efficacy level; this also affects their preparation for the behaviour. The low or high self-efficacy belief of the individual directly affects the performance. Bandura (1993) also states that the individuals who have insufficient self-efficacy belief do not give themselves completely on the process of education, they have less willingness to learn, do not want to face with the difficulties and do not make enough effort to overcome this situation. Schunk (1995) marks that the individuals with high self-efficacy belief make more effort and work longer in achieving a job than the ones who have insufficient self-efficacy belief.

In order to achieve expertise in a specific field, it is accepted that doing long-term studies, being self-disciplined and making effort become compulsory especially in music education and as a part of this, playing an instrument. Instrument training is a process that aiming for not only gaining students knowledge, skills and musical values related to playing an instrument, but also gaining students a sense of competence by the help of performance-based activities like concerts, audition. In this whole process, the individual's self-efficacy belief is extremely effective in playing an instrument 'well', thanks to the discipline and effort it provides. Classical guitar education constitutes one dimension of the individual instrument training course, which is under the field of music teaching and is included in the field education courses.

A successful performance on classical guitar can only be achieved after a planned, regular and patient study. Therefore, the working process is shaped positively through the effect of high level of self-efficacy belief. Increasing performance success is also about questioning the student's self-efficacy beliefs, as well as identifying the right studies that will carry the student's level one step further at a time, by the expert educators in the field.

In this research conducted in this direction, in the classical guitar training, which was carried out within the scope of music teaching individual instrument training course, the examination of students' classical guitar performance self-efficacy beliefs in terms of various variables (*gender, high school they graduated from, university they studied, class they are currently attending, age of starting classical guitar and classical guitar study periods*) was considered as a problem situation, it was aimed to determine how these variables affect their self-efficacy beliefs and in order to contribute to classical guitar education, the following answers were sought for questions;

1. Is there a significant difference between the classical guitar performance self-efficacy beliefs of the students according to their gender?
2. Is there a significant difference between the classical guitar performance self-efficacy beliefs of the students according to the type of high school they graduated from?
3. Is there a significant difference between the classical guitar performance self-efficacy beliefs of the students according to the universities where they are studying?
4. Is there a significant difference between the classical guitar performance self-efficacy beliefs of the students according to the classes they are attending?
5. Is there a significant difference between the classical guitar performance self-efficacy beliefs of the students according to the ages that they started playing classic guitar?
6. Is there a significant difference between the classical guitar performance self-efficacy beliefs of the students according to daily classical guitar practice time?

Research Model

In the research, survey model was applied. 'Survey models are research approaches that aim to describe a past or present situation as it exists. The event, individual or object subject to the research is tried to be defined in its own conditions and as it is' (Karasar, 2009, p.7).

Study Group

The study group of this research ($N=80$) consists of 2017-2018 academic year's I, II., III. and IV. grade classical guitar students that were continuing his/her classical guitar raining in the undergraduate programs of the Faculty of Education, Department of Fine Arts Education, Department of Music Teaching, from the universities of Marmara University, Ondokuz Mayıs University, Karadeniz Teknik University, Balıkesir University, Abant İzzet Baysal University and Harran University.

Data Collection Tools

In this research, 'Personal Information Form', in order to collect students' demographic information, and 'The Self-Efficacy Scale of Musical Instrument Performance', developed by Girgin (2015), in order to determine classical guitar performance self-efficacy belief levels, were used.

Data Analysis

The collected data were analysed with the SPSS 21 statistics program. At this stage firstly, frequency and percentage distributions were omitted to reveal the demographic characteristics of the people covered by the research and for the total scores of the scale x , ss , Sh_x values were located. Afterwards, difference tests were used to determine whether the participants' instrument performance self-efficacy beliefs differ according to the independent variables. In this frame, *non-parametric Kruskal Wallis-H test* for variables consisting of three or more categories, *non-parametric Mann Whitney U test* for those whose results are found to be significant in order to determine the sources of the differences, and again *non parametric Mann Whitney U test* for variables with 2 categories were used.

Results

According to the data obtained as a result of the research, there is a significant difference in classical guitar students' classical guitar performance self-efficacy beliefs according to the variables of gender, the university where they study, class they are attending, age that they started playing classic guitar and daily classical guitar practice time, on the other hand it was concluded that there was no statistically significant difference due to the variable of the type of high school they graduated from.

GİRİŞ

Uzmanlığın şart olduğu belirli bir alana yönelik, bireyin sahip olduğu bilgi ve becerileri yargılama biçimleri, diğer bir deyişle öz-yeterlik inançları, ilk kez Bandura (1977) tarafından tanımlanmıştır. Bandura (1986, s.319) öz-yeterlik inancını bireyin, belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip, başarılı şekilde yapma yeteneğine dair yargısı olarak tanımlamıştır. Öz-yeterlik kavramı ile ilgili başta psikoloji alanı olmak üzere, eğitim alanında da pek çok araştırma yapılmış, söz konusu araştırmalar çoğunlukla öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının incelenmesine yönelik gerçekleştirilmiştir. (Bartel ve Cameron, 2002; McCormick ve McPherson, 2003; Ritchie ve Williamon, 2007; Zelenak, 2011; Yenice, 2012; Ekinci, 2013; Şeker; 2014; Tokinan, 2014; Yokuş, 2014; Yağcı ve Aksoy, 2015; Kaya, 2016; Coşkun, 2017).

Bireyin sahip olduğu öz-yeterlik inancı ve bu inancın seviyesi, bireyin neleri yapıp, neleri yapamayacağını belirlemesi konusunda sezgisel bir durum yaratır. Pajares (1996), öz-yeterlik inancının gelişimi ve kullanımının sezgisel bir sürece dayandığını, bireyin yaptığı bir işin sonucuna ilişkin yorumunu, sonrasında benzer bir işi gerçekleştirebilme konusunda sahip olduğu yeteneklerine olan inancının oluşumunda ve geliştirilmesinde kullandığını belirtmiştir. Özellikle bir enstrüman çalmak gibi performansa dayalı işlerde, söz konusu olan sezgisel süreç daha anlaşılır ve ölçülebilir bir hal alır. Dolayısıyla, performans başarısının temelinde öz-yeterlik inancının yer alması ve yüksek seviyede bir öz-yeterlik inancının, üst düzey performans başarısını da beraberinde getirmesi, aynı bilgi ve beceri düzeyine sahip öğrencilerin performans başarıları arasındaki farklılıklarının nedenini açıklamaktadır.

Bandura (1977) bireylerin bir davranışı gerçekleştirmeden önce, öz-yeterlik düzeylerine bağlı olarak, davranışla ilgili iyimser ya da kötümser düşüncelere sahip olduklarını; bunların da davranışa hazırlanmalarını etkilediği belirtmektedir. Bireyin sahip olduğu öz-yeterlik inancının düşük ya da yüksek olması yapılan işi doğrudan etkilemektedir. Bandura (1993), öz-yeterlik inancı yetersiz olan bireylerin, öğretim sürecine kendilerini tamamen vermediklerini, öğrenme isteklerinin az olduğunu, zorluklarla karşılaştıklarında yüzleşmek istemediklerini ve bu durumun üstesinden gelmek için yeterince çaba sarf etmediklerini belirtmiştir. Schunk (1995), öz-yeterlik inancı yüksek olan bireylerin ise bir işi başarmada öz-yeterlik algısı yetersiz olan kişilere göre daha fazla çaba gösterdiklerini ve daha uzun süre çalıştıklarını belirtmiştir.

Belirli bir alanda uzmanlığa kavuşmak için, uzun süreli çalışmalar yapmanın, disiplinli davranmanın ve çaba göstermenin gerekliliği, özellikle müzik eğitimi ve müzik eğitiminin bir parçası olan çalgı eğitiminde zorunlu sayılmaktadır. Çalgı eğitimi, öğrencilere bir çalgı çalmaya ilişkin bilgi, beceri ve müzikal değerlerin yanı sıra konser, dinleti gibi performansa dayalı etkinlikler sayesinde yeterli duygusunun da kazandırılmasının amaçlandığı bir süreçtir. İşte tüm bu süreçte bireyin öz-yeterlik inancı, sağladığı disiplin ve çaba sayesinde, bir çalgıyı “iyi” çalmasında son derece etkilidir.

Müzik öğretmenliği alan ve alan eğitimi dersleri kapsamında yer alan bireysel çalgı eğitimi dersinin bir boyutunu klasik gitar eğitimi oluşturur. Yokuş (2009, s.19), klasik gitar eğitimini, gitar ile ilgili bilgi, beceri ve teknikleri öğrenebilme ve geliştirebilme, çalgıyı etkin kullanabilme ve mesleki anlamda yetkinleşme becerilerini kapsayan bir eğitim süreci olarak tanımlamıştır. Bandura (1997) öz-yeterlik inancının, bir amaç için harcanan çaba, ortaya konan azim ve sabrı etkilediğini belirtmiştir. Elmas (1994), gitar çalmayı öğrenebilmek için her şeyden önce gitarı sevmenin ve öğrenmeye karşı istekli bir tavır sergilemenin önemli olduğunu, klasik gitar çalmayı öğrenmek için bireyin, sistemli ve planlı bir çalışma düzeni içerisinde kararlı ve sabırlı bir şekilde çalışmalarını gerçekleştirmesinin gerekli olduğunu ifade etmiştir. Klasik gitarda başarılı bir performans ancak planlı, düzenli ve sabırla yürütülen bir çalışma süreci sonunda gerçekleşir, dolayısıyla çalışma süreci, yüksek düzeyde öz-yeterlik inancının yarattığı etki sayesinde olumlu yönde şekillenir. Performans başarısının artırılması, alanında uzman eğitimcilerin öğrencinin seviyesini her seferinde bir adım daha ileriye taşıyacak doğru çalışmaları belirlemesi ile birlikte, öğrencinin öz-yeterlik inançlarının sorgulanması ile de ilgilidir.

Bu doğrultuda yapılan bu çalışmada, müzik öğretmenliği bireysel çalgı eğitimi dersi kapsamında gerçekleştirilen klasik gitar eğitiminde, öğrencilerin klasik gitar performansı öz-yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler (*cinsiyet, mezun oldukları lise, öğrenim gördükleri üniversite, devam etmekte oldukları sınıf, klasik gitara başlama yaşı ve klasik gitar çalışma süreleri*) açısından incelenmesi problem durumu olarak ele alınmış, söz konusu değişkenlerin öz-yeterlik inançlarını ne düzeyde etkilediğinin belirlenmesi hedeflenmiş ve klasik gitar eğitimine katkı sağlamak amacıyla şu sorulara cevap aranmıştır;

1. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre klasik gitar performansı öz-yeterlik inançları arasında anlamlı fark var mıdır?
2. Öğrencilerin mezun oldukları lise türüne göre klasik gitar performansı öz-yeterlik inançları arasında anlamlı fark var mıdır?
3. Öğrencilerin öğrenim gördükleri üniversitelere göre klasik gitar performansı öz-yeterlik inançları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Öğrencilerin devam etmekte oldukları sınıfa göre klasik gitar performansı öz-yeterlik inançları arasında anlamlı fark var mıdır?
5. Öğrencilerin klasik gitara başlama yaşlarına göre klasik gitar performansı öz-yeterlik inançları arasında anlamlı fark var mıdır?
6. Öğrencilerin günlük klasik gitar çalışma sürelerine göre klasik gitar performansı öz-yeterlik inançları arasında anlamlı fark var mıdır?

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin çözümlenmesi açıklanmıştır.

Araştırmanın Modeli

Araştırmada, tarama modeli uygulanmıştır. “Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır” (Karasar, 2009, s.7).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu ($N=80$) 2017-2018 eğitim-öğretim yılında, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Marmara Üniversitesi, Harran Üniversitesi, On Dokuz Mayıs Üniversitesi ve Balıkesir Üniversitesi'nin Müzik Öğretmenliği Anabilim Dallarında bireysel çalgı eğitimi dersi kapsamında klasik gitar eğitimine devam eden I. II. III. ve IV. sınıf klasik gitar öğrencileri oluşturmaktadır.

Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerine ait demografik verilerin frekans ve yüzde dağılımları aşağıdaki tablolarda sırasıyla verilmiştir.

Tablo 1.

Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	<i>f</i>	%
Kadın	27	33,8
Erkek	53	66,3
Toplam	80	100,0

Tablo 2.

Öğrencilerin Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Dağılımı

Lise Türü	<i>f</i>	%
Güzel Sanatlar Lisesi	44	55,0
Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	4	5,0
Genel Lise	23	28,8
Diğer Lise Türleri	9	11,3
Toplam	80	100,0

Tablo 3.

Öğrencilerin Öğrenim Gördüğü Üniversiteye Göre Dağılımı

Üniversite	<i>f</i>	%
Marmara Üniversitesi (Ü1)	13	16,3
Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Ü2)	9	11,3
Karadeniz Teknik Üniversitesi (Ü3)	14	17,5
Balıkesir Üniversitesi (Ü4)	14	17,5
Abant İzzet Baysal Üniversitesi (Ü5)	10	12,5
Harran Üniversitesi (Ü6)	20	25,0
Toplam	80	100,0

Tablo 4.

Öğrencilerin Devam Etmekte Oldukları Sınıfa Göre Dağılımı

Sınıf	<i>f</i>	%
1. Sınıf	19	23,8
2. Sınıf	22	27,5
3. Sınıf	15	18,8
4. Sınıf	24	30,0
Toplam	80	100,0

Tablo 5.

Öğrencilerin Klasik Gitara Başlama Yaşına Göre Dağılımı

Başlama Yaşı	<i>f</i>	%
14-16 Yaş Arası	39	48,8
17-19 Yaş Arası	22	27,5
20 Yaş ve Sonrası	19	23,8
Toplam	80	100,0

Tablo 6.

Öğrencilerin Günlük Çalışma Sürelerine Göre Dağılımı

Çalışma Süresi	<i>f</i>	%
1 Saatten Az	15	18,8
1 Saat	36	45,0
2 Saat	16	20,0
2 Saatten Fazla	13	16,3
Toplam	80	100,0

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, öğrencilerin demografik bilgilerine ulaşmak amacıyla “Kişisel Bilgi Formu”, klasik gitar performans başarısı öz-yeterlik inancını ölçmeye yönelik Girgin (2015) tarafından geliştirilen “Çalgı Performansı Öz-yeterlik İnancı Ölçeği” uygulanmıştır.

Verilerin Çözülmesi

Elde edilen veriler, SPSS 21 istatistik programı ile çözümlenmiştir. Bu aşamada öncelikle, araştırma kapsamındaki kişilerin demografik özelliklerini ortaya koymak için frekans ve yüzde dağılımları çıkarılmış ve ölçeğin toplam puanları için, \bar{x} , ss , Sh_x değerleri saptanmıştır. Sonrasında katılımcıların çalgı performansı öz-yeterlik inançlarının bağımsız değişkenlere göre değişip değişmediğini belirlemek için fark testleri kullanılmıştır. Bu çerçevede; üç ve daha fazla kategoriden oluşan değişkenler için *non-parametrik Kruskal Wallis-H testi*, sonucu anlamlı bulunan farklılıklarda, farklılıkların kaynaklarını belirlemek üzere *non parametrik Mann Whitney U testi* ve 2 kategorili değişkenler için ise yine *non parametrik Mann Whitney U testi* kullanılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde, ölçekten elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bu çerçevede öncelikle ölçeğin toplam ve her bir alt boyutuna (*kendini yeterli görme, kendini yetersiz görme ve psikolojik göstergeler*) dair elde edilen ortalama ve standart sapma değerleri gösterilmiştir. Daha sonra ölçeğin toplam ve her bir alt boyut puan ortalamalarının bağımsız değişkenlerine göre (*cinsiyet, klasik gitara başlama yaşı, mezun olunan lise türü, devam etmekte olunan sınıf, günlük klasik gitar çalışma süresi ve öğrenim görülmekte olan üniversite*) değişip değişmediğini tespit etmek için yapılan istatistiksel analiz bulgularına yer verilmiştir

Tablo 7.

Çalgı Performansı Öz-yeterlik İnancı Ölçeği Toplam ve Alt Boyutlarına Ait Örneklem Sayısı, Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri

Çalgı Performansı Öz-yeterlik İnancı Ölçeği	N	\bar{x}	SS	Sh_x
Kendini Yeterli Görme	80	2,86	0,74	0,08
Kendini Yetersiz Görme	80	2,55	0,89	0,09
Psikolojik Göstergeler	80	2,89	0,80	0,09
Toplam	80	3,07	0,07	0,68

Çalgı Performansı Öz-yeterlik İnancı Ölçeği alt boyutlarından elde edilen puanlara ilişkin veri sayısı (N), aritmetik ortalama (\bar{x}), standart sapma (ss) ve ortalamanın standart hata değerleri (Sh_x) sunulmuştur. Bu noktada, öncelikle her bir alt boyutu oluşturan maddeler toplanarak madde sayısına bölünmüş ve alt boyut ortalama puanları elde edilmiştir. Daha sonra kendini yetersiz görme ve psikolojik göstergeler alt boyut maddeleri ters çevrilerek kendini yeterli görme alt boyutundaki maddelerle toplanmış ve elde edilen değer toplam seçenek sayısına bölünmüştür. Böylece ölçeğin toplam ortalama puanı hesaplanmıştır. Bu işlemin yapılmış olmasıyla, ölçekten alınacak yüksek puanlar yüksek (*olumlu*) öz-yeterlik inancını ortaya koyar hale getirilmiştir.

1. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre klasik gitar performansı öz-yeterlik inançları arasında anlamlı fark var mıdır?

Tablo 8.

Örneklem Grubunun Öz-yeterlik İnancı Ölçeği Puanlarının (Toplam ve Tüm Alt Boyutlarıyla) Cinsiyetlerine Göre Değişip Değişmediğini Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney “U” Sonuçları

Cinsiyet	N	\sum_{sira}	\bar{x}_{sira}	U	Z	P	
Kendini Yeterli Görme	Kadın	27	32,13	867,50	489,500	-2,304	,021
	Erkek	53	44,76	2372,50			
	Toplam	80					
Kendini Yetersiz Görme	Kadın	27	46,26	1249,00	560,000	-1,588	,112
	Erkek	53	37,57	1991,00			
	Toplam	80					
	Kadın	27	46,17	1246,50	562,500	-1,563	,118
	Erkek	53	37,61	1993,50			

<i>Psikolojik Göstergeler</i>	Toplam	80					
	Kadın	27	32,22	870,00			
	Erkek	53	44,72	2370,00	492,000	-2,275	,023
<i>Toplam</i>	Toplam	80					

“Kadın” ve “erkek” değişkenlerine göre, öğrencilerin öz yeterlik inancı ölçeği puan ortalamalarının (*tüm alt boyutlarıyla beraber*) değişip değişmediğini görmek için yapılan Mann Whitney “U” (*Benferonni Düzeltmeli*) sonuçlarına bakıldığında, öğrencilerin “kendini yeterli görme” alt boyut puan ortalamalarının cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde değiştiği görülmüştür ($Z=-2,304$; $P<,050$). Elde edilen bu fark erkek öğrenciler lehine gerçekleşmiştir. Yani erkek öğrencilerin çalgı performansı konusundaki öz yeterlik inancı kendini yeterli görme özellikleri kadınlarınkinden daha yüksektir. Ayrıca ilgili tablo incelendiğinde; öğrencilerin toplam çalgı performansı öz yeterlik inancı puan ortalamalarının da cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde değiştiği görülmüştür ($Z=-2,275$; $P<,050$). Toplam puan ortalamaları için elde edilen bu fark da erkek öğrenciler lehine gerçekleşmiştir. Diğer bir ifadeyle erkek öğrencilerin toplam çalgı performansı öz yeterlik inançları kadınlarınkinden daha yüksektir. Aynı tablo incelendiğinde araştırma kapsamındaki öğrencilerin, ölçeğin “kendini yetersiz görme” ve “psikolojik göstergeler” alt boyut puan ortalamalarının cinsiyetlerine göre değişmediği bulguna ulaşılmıştır ($P>,050$).

2. Öğrencilerin mezun oldukları lise türüne göre klasik gitar performansı öz-yeterlik inançları arasında anlamlı fark var mıdır?

Tablo 9.

Öz-yeterlik İnancı Ölçeği (Toplam ve Tüm Alt Boyutlarıyla) Puanlarının, Mezun Olunan Lise Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığı Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Lise Türü	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	P
Kendini Yeterli Görme	And. G.S ve Spor	44	42,77	1,436	3	,697
	Mesleki ve Tek.	4	44,88			
	Genel Lise	23	36,15			
	Diğer	9	38,56			
	Toplam	80				
Kendini Yetersiz Görme	And. G.S ve Spor	44	39,39	1,247	3	,742
	Mesleki ve Tek.	4	51,25			
	Genel Lise	23	42,04			
	Diğer	9	37,22			
	Toplam	80				
Psikolojik Göstergeler	And. G.S ve Spor	44	37,94	3,759	3	,289
	Mesleki ve Tek.	4	58,25			
	Genel Lise	23	44,04			
	Diğer	9	36,06			
	Toplam	80				
Toplam	And. G.S ve Spor	44	42,77	1,108	3	,775
	Mesleki ve Tek.	4	36,75			
	Genel Lise	23	36,80			
	Diğer	9	40,50			
	Toplam	80				

Araştırmaya katılan öğrencilerin çalgı performansı öz-yeterlik inancı ölçeği (*toplam ve tüm alt boyutlarıyla*) puan ortalamalarının, mezun olunan lise türü değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığı belirlemek için yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucuna göre, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($P>,05$). Bu bulguya göre öğrencilerin çalgı performansı öz yeterlik inancı düzeyleri mezun oldukları lise türüne göre değişmemektedir.

3. Öğrencilerin öğrenim gördükleri üniversitelere göre klasik gitar performansı öz-yeterlik inançları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 10.

Öz-yeterlik İnancı Ölçeği (Toplam ve Tüm Alt Boyutlarıyla) Puanlarının, Öğrenim Görülen Üniversite Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığı Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Fakülte	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	sd	P
Kendini Yeterli Görme	Ü1	13	51,42	8,380	5	,137
	Ü2	9	40,89			
	Ü3	14	44,57			
	Ü4	14	39,50			
	Ü5	10	44,30			
	Ü6	20	29,18			
	Toplam	80				
Kendini Yetersiz Görme	Ü1	13	34,77	12,205	5	,032
	Ü2	9	37,72			
	Ü3	14	35,36			
	Ü4	14	35,89			
	Ü5	10	33,05			
	Ü6	20	56,03			
	Toplam	80				
Psikolojik Göstergeler	Ü1	13	35,23	8,139	5	,149
	Ü2	9	31,28			
	Ü3	14	35,00			
	Ü4	14	44,89			
	Ü5	10	35,70			
	Ü6	20	51,25			
	Toplam	80				
Toplam	Ü1	13	50,08	10,877	5	,054
	Ü2	9	45,89			
	Ü3	14	43,86			
	Ü4	14	40,07			
	Ü5	10	46,85			
	Ü6	20	26,63			
	Toplam	80				

Araştırmaya katılan öğrencilerin çalgı performansı öz-yeterlik inancı puan ortalamalarının, öğrenim görülen üniversite değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığı belirlemek için yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucuna göre, “kendini yetersiz görme” alt boyut puan ortalamalarının öğrenim görülen üniversiteye göre anlamlı düzeyde değiştiği görülmüştür ($P < ,050$). Bu farkın kaynağını görmek için yapılan tamamlayıcı Mann Whitney “U” (*Benferonni Düzeltmeli*) sonuçlarına bakıldığında farkların; Ü1’de öğrenim görenler ile Ü6’da öğrenim görenler arasında Ü1’de öğrenim görenler lehine ($Z = -2,511$; $U = 153,000$), Ü2’de öğrenim görenler ile Ü6’da öğrenim görenler arasında Ü2’de öğrenim görenler lehine ($Z = -2,523$; $U = 163,000$), Ü3’te öğrenim görenler ile Ü6’da öğrenim görenler arasında Ü3’te öğrenim görenler lehine ($Z = -2,545$; $U = 172,500$), Ü4’te öğrenim görenler ile Ü6’da öğrenim görenler arasında Ü4’te öğrenim görenler lehine ($Z = -2,653$; $U = 169,500$) ve Ü5’te öğrenim görenler ile Ü6’da öğrenim görenler arasında Ü5’te öğrenim görenler lehine ($Z = -2,672$; $U = 39,500$) olduğu belirlenmiştir. Tüm bu bulgulara göre Ü6’da öğrenim görenlerin kendini yetersiz görme puanları diğer üniversitelerde öğrenim görenlerden daha yüksektir.

Yapılan analizlere göre öğrencilerin çalgı performansı öz yeterlik inancı toplam ve “kendini yeterli görme” ile “psikolojik belirtiler” alt boyut puan ortalamalarının öğrenim görülen üniversite değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılaşmadığı saptanmıştır ($P > ,05$).

4. Öğrencilerin devam etmekte oldukları sınıfa göre klasik gitar performansı öz-yeterlik inançları arasında anlamlı fark var mıdır?

Tablo 11.

Öz-yeterlik İnancı Ölçeği (Toplam ve Tüm Alt Boyutlarıyla) Puanlarının, Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığı Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Sınıf	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	P
Kendini Yeterli Görme	1. Sınıf	19	39,16	,248	3	,969
	2. Sınıf	22	39,73			
	3. Sınıf	15	42,87			
	4. Sınıf	24	40,79			
	Toplam	80				
Kendini Yetersiz Görme	1. Sınıf	19	43,97	1,846	3	,605
	2. Sınıf	22	34,95			
	3. Sınıf	15	42,27			
	4. Sınıf	24	41,73			
	Toplam	80				
Psikolojik Göstergeler	1. Sınıf	19	46,97	8,349	3	,039
	2. Sınıf	22	28,50			
	3. Sınıf	15	44,23			
	4. Sınıf	24	44,04			
	Toplam	80				
Toplam	1. Sınıf	19	36,03	1,716	3	,633
	2. Sınıf	22	45,23			
	3. Sınıf	15	41,37			
	4. Sınıf	24	39,17			
	Toplam	80				

Araştırmaya katılan öğrencilerin çalgı performansı öz-yeterlik inancı puan ortalamalarının, sınıf değişkenine göre farklılaşım farklılaşmadığı belirlemek için yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucuna göre, “psikolojik belirtiler” alt boyut puan ortalamalarının sınıf düzeyine göre anlamlı düzeyde değiştiği görülmüştür ($P < ,050$). Bu farkın kaynağını görmek için yapılan tamamlayıcı Mann Whitney “U” (*Benferonni Düzeltmeli*) sonuçları incelendiğinde farkların; 1. sınıflar ile 2. sınıflar arasında 1. sınıflar lehine ($Z = -2,607$; $U = 110,000$) olduğu saptanmıştır. Bu bulguya göre 1. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin “psikolojik göstergeler” alt boyut puanları 2. sınıfta öğrenim gören öğrencilerinkinden anlamlı düzeyde daha yüksektir. Başka bir ifadeyle 1. sınıf öğrencileri daha fazla olumsuz psikolojik göstergelere sahiptir. Mann Whitney “U” (*Benferonni Düzeltmeli*) sonuçlarına göre bu alt boyut için diğer sınıf kategorileri arasındaki farklar anlamlı değildir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin çalgı performansı öz-yeterlik inancı ölçeği toplam ve kendini yeterli görme ile kendini yetersiz görme alt boyut puan ortalamalarının sınıf düzeyi değişkenine göre farklılaşım farklılaşmadığı belirlemek için yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucuna göre, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($P > ,05$).

5. Öğrencilerin klasik gitara başlama yaşlarına göre klasik gitar performansı öz-yeterlik inançları arasında anlamlı fark var mıdır?

Tablo 12.

Öz-yeterlik İnancı Ölçeği (Toplam ve Tüm Alt Boyutlarıyla) Puanlarının, Klasik Gitara Başlama Yaşı Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığı Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Başlama yaşı	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	P
Kendini Yeterli Görme	14-16 yaş	39	44,01	8,396	2	,015
	17-19 yaş	22	28,48			
	20 yaş ve üstü	19	47,21			
	Toplam	80				
Kendini Yetersiz Görme	14-16 yaş	39	34,76	5,206	2	,074
	17-19 yaş	22	48,39			
	20 yaş ve üstü	19	43,16			

	Toplam	80				
Psikolojik Göstergeler	14-16 yaş	39	39,12	,677	2	,713
	17-19 yaş	22	43,95			
	20 yaş ve üstü	19	39,34			
	Toplam	80				
Toplam	14-16 yaş	39	45,04	6,890	2	,032
	17-19 yaş	22	29,45			
	20 yaş ve üstü	19	43,97			
	Toplam	80				

Araştırmaya katılan öğrencilerin çalgı performansı öz yeterlik inancı puan ortalamalarının, klasik gitara başlama yaşı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı belirlemek için yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucuna göre, “kendini yeterli görme” alt boyut puan ortalamalarının gitara başlama yaşına göre anlamlı düzeyde değiştiği görülmüştür ($P < ,050$). Bu farkın kaynağını görmek için yapılan tamamlayıcı Mann Whitney “U” (Benferonni Düzeltmeli) sonuçlarına bakıldığında farkların; gitara 14-16 yaş arasında başlayanlar ile 17-19 yaş arasında başlayanlar arasında 14-16 yaş arasında başlayanlar lehine ($Z = -2,499$; $U = 263,000$) ve gitara 20 yaş ve sonrasında başlayanlar ile 17-19 yaş arasında başlayanlar arasında 20 yaş ve sonrasında başlayanlar lehine ($Z = -2,581$; $U = 110,500$) olduğu belirlenmiştir. Bu bulgulara göre klasik gitara 17-19 yaş arasında başlayanların kendini yeterli görme puanları hem 14-16 yaş arasında hem de 20 yaş ve sonrasında gitara başlayanlardan daha düşüktür.

Aynı tablo incelendiğinde öğrencilerin toplam çalgı performansı öz yeterlik inancı puan ortalamalarının da klasik gitara başlama yaşına göre anlamlı düzeyde değiştiği saptanmıştır ($P < ,050$). Yine bu farkın kaynağını görmek için yapılan tamamlayıcı Mann Whitney “U” (Benferonni Düzeltmeli) sonuçlarına bakıldığında farkların; gitara 14-16 yaş arasında başlayanlar ile 17-19 yaş arasında başlayanlar arasında 14-16 yaş arasında başlayanlar lehine ($Z = -2,442$; $U = 266,500$) ve gitara 20 yaş ve sonrasında başlayanlar ile 17-19 yaş arasında başlayanlar arasında 20 yaş ve sonrasında başlayanlar lehine ($Z = -2,107$; $U = 128,500$) olduğu görülmüştür. Bu bulgulara göre klasik gitara 17-19 yaş arasında başlayanların toplam çalgı performansı öz yeterlik inançları hem 14-16 yaş arasında hem de 20 yaş ve sonrasında gitara başlayanlardan daha düşüktür.

Yapılan analizlere göre öğrencilerin “kendini yetersiz görme” ve “psikolojik belirtiler” alt boyut puan ortalamalarının klasik gitara başlama yaşına göre istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir ($P > ,05$).

6. Öğrencilerin günlük klasik gitar çalışma sürelerine göre klasik gitar performansı öz-yeterlik inançları arasında anlamlı fark var mıdır?

Tablo 13.

Öz-yeterlik İnancı Ölçeği (Toplam ve Tüm Alt Boyutlarıyla) Puanlarının, Günlük Klasik Gitar Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığı Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Çalışma Süresi	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	P
Kendini Yeterli Görme	1 Saatten Az	15	38,27	15,921	3	,001
	1 Saat	36	31,65			
	2 Saat	16	46,38			
	2 Saatten Fazla	13	60,35			
	Toplam	80				
Kendini Yetersiz Görme	1 Saatten Az	15	41,53	9,121	3	,028
	1 Saat	36	47,51			
	2 Saat	16	35,44			
	2 Saatten Fazla	13	26,12			
	Toplam	80				
Psikolojik Göstergeler	1 Saatten Az	15	38,83	6,314	3	,097
	1 Saat	36	47,29			
	2 Saat	16	33,69			
	2 Saatten Fazla	13	32,00			
	Toplam	80				
Toplam	1 Saatten Az	15	39,90	15,838	3	,001
	1 Saat	36	30,89			
	2 Saat	16	47,81			
	2 Saatten Fazla	13	58,81			
	Toplam	80				

Toplam	80
--------	----

Araştırmaya katılan öğrencilerin çalgı performansı öz-yeterlik inancı puan ortalamalarının, günlük gitar çalışma süresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı belirlemek için yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucuna göre, “kendini yeterli görme” alt boyut puan ortalamalarının günlük gitar çalışma süresine göre anlamlı düzeyde değiştiği görülmüştür ($P < ,050$). Bu farkın kaynağını görmek için yapılan tamamlayıcı Mann Whitney “U” (*Benferonni Düzeltmeli*) sonuçlarına bakıldığında farkların; günlük 1 saat gitar çalışanlar ile günlük 2 saat çalışanlar arasında 2 saat çalışanlar lehine ($Z = -2,208$; $U = 177,000$) ve günlük 1 saat çalışanlar ile günlük 2 saatten fazla çalışanlar arasında 2 saatten fazla çalışanlar lehine ($Z = -3,631$; $U = 740,000$) olduğu belirlenmiştir. Bu bulgulara göre günlük 1 saat gitar çalışanların kendini yeterli görme puanları hem 2 saat hem de 2 saatten fazla çalışanlardan daha düşüktür.

Aynı analizler ele alındığında; öğrencilerin çalgı performansı öz-yeterlik inancı puan ortalamalarının, günlük gitar çalışma süresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı belirlemek için yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucuna göre, “kendini yetersiz görme” alt boyut puan ortalamalarının da günlük gitar çalışma süresine göre anlamlı düzeyde değiştiği belirlenmiştir ($P < ,050$). Bu farkın kaynağını belirlemek için yapılan tamamlayıcı Mann Whitney “U” (*Benferonni Düzeltmeli*) sonuçları incelendiğinde farkların; günlük 1 saat çalışanlar ile günlük 2 saatten fazla çalışanlar arasında 2 saatten fazla çalışanlar lehine ($Z = -2,775$; $U = 112,000$) olduğu belirlenmiştir. Bu bulgulara göre günlük 1 saat gitar çalışanların kendini yetersiz görme puanları 2 saatten fazla çalışanlardan daha yüksektir.

Diğer yandan analizler ele alındığında; öğrencilerin çalgı performansı öz-yeterlik inancı toplam puan ortalamalarının, günlük gitar çalışma süresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı belirlemek için yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucuna göre, anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ($P < ,050$). Bu farkın kaynağını belirlemek için yapılan tamamlayıcı Mann Whitney “U” (*Benferonni Düzeltmeli*) sonuçları incelendiğinde farkların; günlük 1 saat çalışanlar ile günlük 2 saat çalışanlar arasında 2 saat çalışanlar lehine ($Z = -2,480$; $U = 829,000$), günlük 1 saatten az çalışanlar ile günlük 2 saatten fazla çalışanlar arasında 2 saatten fazla çalışanlar lehine ($Z = -2,352$; $U = 166,500$) ve günlük 1 saat çalışanlar ile günlük 2 saatten fazla çalışanlar arasında 2 saatten fazla çalışanlar lehine ($Z = -3,467$; $U = 747,000$) olduğu belirlenmiştir. Bu bulgulara göre günlük 2 saatten fazla gitar çalışanların toplam performans öz yeterlik puanları hem 1 saatten az hem de 1 saat çalışanlardan daha yüksektir.

Yapılan analizlere göre öğrencilerin “psikolojik belirtiler” alt boyut puan ortalamalarının günlük gitar çalışma süresi değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir ($P > ,05$).

Çalgı Performansı Öz-yeterlik İnancı Ölçeğinin Toplam ve Tüm Alt Boyut Puanları Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular

Tablo 14.

Çalgı Performansı Öz-yeterlik İnancı Ölçeği Toplam ve Tüm Alt Boyut Puanlarının Arasındaki İlişkiler

Çalgı Performansı Öz-yeterlik İnancı Ölçeği Alt Boyutları	Toplam	Kendini Yeterli Görme	Kendini Yetersiz Görme	Psikolojik Göstergeler
Toplam	r	,903**	-,889**	-,761**
	p	,000	,000	,000
	N	80	80	80
Kendini Yeterli Görme	r		-,687**	-,471**
	p		,000	,000
	N		80	80
Kendini yetersiz Görme	r			,657**
	p			,000
	N			80
Psikolojik Göstergeler	r			
	p			
	N			

Tablo 14’de görüldüğü üzere, çalgı performansı öz-yeterlik inancı ölçeğinin alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını test etmek için yapılan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi sonucunda ölçeğin toplam puanları ile kendini yeterli görme puanları arasında pozitif yönde anlamlı, toplam puanlar ile kendini yetersiz görme ve psikolojik göstergeler alt boyut puanları arasında ise negatif yönde güçlü anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür ($p<,001$). Diğer yandan alt boyutlar arasındaki ilişkiler ele alındığında; kendini yeterli görme alt boyut puanları ile kendini yetersiz görme ve psikolojik göstergeler alt boyut puanları arasında negatif yönde güçlü anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir ($p<,001$). Son olarak; katılımcıların kendini yetersiz görme alt boyut puanları ile psikolojik göstergeler alt boyut puanları arasında ise pozitif yönde güçlü anlamlı ilişkiler olduğu saptanmıştır ($p<,001$). Tüm bu bulgulara göre, öğrencilerin çalgı performanslarına dair algıları kendini yeterli görme yönünde artıkça kendini yetersiz görme ve psikolojik göstergelere dair puanları azalmaktadır.

Tablo 15.

Öğrencilerin Kendini Yeterli Görme Alt Boyutunu Oluşturan Maddelere Verdikleri Cevapların Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerlerinin Dağılımı

Kendini Yeterli Görme Alt Boyut Maddeleri		\bar{x}	SS
2.	Çalgı performansındaki başarımdan dolayı bir etkinlik düzenleneceği zaman etkinlikte yer alacak kişiler arasında çevremdekilerin aklına gelen ilk isimlerden biriyimdir.	2,88	,96
6.	Çalgı performansımın mesleki yaşamımda etkili olarak kullanabileceğim düzeyde olduğunu düşünüyorum.	3,38	1,16
8.	Çalgı performansı konusunda özel bir yeteneğim olduğunu düşünüyorum.	3,28	1,03
9.	Çalgı performansı konusunda çevremdeki pek çok kişiden iyiyim.	2,88	,92
11.	Çalgı performansımın akademik kariyer yapabilecek düzeyde olduğunu düşünüyorum.	2,67	1,12
16.	Çalgı performansımın yarışmalara katılabilecek düzeyde olduğunu düşünürüm.	2,48	1,06
17.	Çalgı performansındaki başarımdan dolayı çevremdekilerin benden beklentisi çoktur.	2,95	,99
18.	Çalgı performansı konusunda bölümdeki en başarılı öğrencilerden biri olduğumu düşünüyorum.	2,47	1,06
19.	Arkadaşlarım için zor olan eserleri çalmak benim için çok kolaydır.	2,81	,96
20.	Çalgı performansı sergileyeceğim bir etkinlik düzenlemek benim için çok kolay bir iştir.	2,76	,99

Tablo 15’de de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğrencilerin çalgı performansı öz-yeterlik inancı ölçeği “*kendini yeterli görme*” alt boyut maddelerine verdikleri yanıtlara dair aritmetik ortalamalar ele alındığında, bu alt boyuta dair en düşük ortalamanın “*Çalgı performansı konusunda bölümdeki en başarılı öğrencilerden biri olduğumu düşünüyorum*”, en yüksek ortalamanın ise “*Çalgı performansımın mesleki yaşamımda etkili olarak kullanabileceğim düzeyde olduğunu düşünüyorum*” maddesine ait olduğu görülmektedir.

Tablo 16.

Öğrencilerin Kendini Yetersiz Görme Alt Boyutunu Oluşturan Maddelere Verdikleri Cevapların Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerlerinin Dağılımı

Kendini Yetersiz Görme Alt Boyut Maddeleri		\bar{x}	SS
1.	Çalgı performansım konusunda yeterli olmadığını düşünürüm.	2,88	1,19
3.	Çalgı performansımı sergileyeceğim etkinliklerde kendimi yeterli hissetmediğim için kolay eserleri çalmayı tercih ederim.	3,20	1,19
4.	Çalgı performansımı çevremdekiler dinlemek istediğinde kendimi yeterli hissetmediğim için genellikle performansımı sergilemek istemem.	3,32	1,26
13.	Çalgı performansı konusunda başarılı olmanın benim için imkansız olduğunu düşünüyorum.	4,22	,98
15.	Çalgı performansı konusunda arkadaşlarım kadar başarılı değilim.	3,61	1,11

Tablo 16 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin çalgı performansı öz-yeterlik inancı ölçeği “*kendini yetersiz görme*” alt boyut maddelerine verdikleri yanıtlara dair aritmetik ortalamalara bakıldığında, bu alt boyuta dair en düşük ortalamanın (*en iyimser maddenin*) “*Çalgı performansım konusunda yeterli olmadığını düşünürüm*”, en yüksek ortalamanın ise (*en kötümser maddenin*) „*Çalgı performansı konusunda başarılı olmanın benim için imkansız olduğunu düşünüyorum*“ maddeleri oldukları göze çarpmaktadır.

Tablo 17.

Öğrencilerin Psikolojik Göstergeler Alt Boyutunu Oluşturan Maddelere Verdikleri Cevapların Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerlerinin Dağılımı

	Psikolojik Göstergeler	\bar{X}	SS
5.	Çalgı performansım sırasında küçük hatalar yapmaktan korkarım.	2,86	1,35
7.	Kendi çalgı performansımı benimle aynı yeteneğe sahip olan kişilerle karşılaştırırım.	2,88	1,21
10.	Çalgı performansım konusunda olumsuz bir durumla karşılaşsam hemen yılgınlığa düşerim.	3,57	1,15
12.	Çalgı performansımı sergileyeceğim etkinliklerden önce sinirli ve gergin olurum.	3,30	1,09
14.	Çalgı performansım sırasında başarısız olacağımı düşündüğüm için çok heyecanlanıyorum.	2,91	1,18

Tablo 17 ele alındığında, araştırmaya katılan öğrencilerin çalgı performansı öz-yeterlik inancı ölçeği “psikolojik göstergeler” alt boyut maddelerine verdikleri yanıtlara dair aritmetik ortalamalara bakıldığında, bu alt boyuta dair en düşük ortalamanın (*en iyimser maddenin*) “Çalgı performansım sırasında küçük hatalar yapmaktan korkarım, en yüksek ortalamanın ise (*en kötümser maddenin*) Çalgı performansım konusunda olumsuz bir durumla karşılaşsam hemen yılgınlığa düşerim” maddeleri oldukları göze çarpmaktadır.

SONUÇ VE TARTIŞMA

1. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre klasik gitar performansı öz-yeterlik inançları arasında anlamlı fark var mıdır?

Araştırmaya katılan kişilerin çalgı performansı öz-yeterlik inançlarının cinsiyetlerine göre değişip değişmediğini belirlemek amacıyla yapılan analiz sonuçlarına göre;

- Öğrencilerin öz-yeterlik inancı “kendini yeterli görme” alt boyut puan ortalamalarının cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde değiştiği görülmüştür.

- Elde edilen bu fark erkek öğrenciler lehine gerçekleşmiştir. Başka bir deyişle, erkek öğrencilerin çalgı performansı konusundaki öz-yeterlik inancı, kendini yeterli görme özellikleri kadınlarınkinden daha yüksek olarak bulunmuştur.

- Ayrıca sonuçlara bakıldığında, öğrencilerin çalgı performansı öz-yeterlik inancı toplam puan ortalamalarının da cinsiyetlerine göre erkeklerin lehine anlamlı düzeyde değiştiği görülmüştür. Diğer bir ifadeyle erkek öğrencilerin toplam çalgı performansı öz-yeterlik inançları kadınlarınkinden daha yüksektir.

- Aynı tablo incelendiğinde araştırma kapsamındaki öğrencilerin, ölçeğin “kendini yetersiz görme” ve “psikolojik göstergeler” alt boyut puan ortalamalarının cinsiyetlerine göre değişmediği bulgusuna ulaşılmıştır.

Günümüzde kültür düzeyi yüksek ve sanat eğitimlerine bakış açısı pozitif ailelerin varlığı gün geçtikçe artmaktadır. Sanat eğitimleri konusunda, ailenin kültür düzeyi, sanata bakış açısı ve refah seviyesi göz ardı edilemeyecek bir etken olarak düşünülmektedir. Özellikle gelir düzeyi yüksek ailelerin, çocuklarının eğitimi için tercih ettikleri birçok özel okulun kültür-sanat aktiviteleri oluşturması ve müzik kulübü içerisinde çalgı eğitimi vermesinden ötürü, öğrencilerin çalgıyla tanışma yaşlarının geçmiş yıllara göre daha erken yaşlara çekilme olanağı oluşmuştur. Yayıgın ve örgün eğitim veren kurumlarda, çocuklarını sanat eğitimi konusunda yönlendiren ailelerin kız çocuklarını, ağırlıklı olarak bale, piyano ve keman eğitimine yönlendirdikleri söylenebilir. Bireysel çalgı eğitiminde tercih edilen popüler çalgılardan biri klasik gitardır. Bu üç çalgı arasında, klasik gitarın keman ve piyanoya oranla daha çok fiziki kuvvet gerektiren bir çalgı olduğu söylenebilir. Dolayısıyla küçük yaşta klasik gitar eğitimine başlayan kız öğrenciler başta olmak üzere, genel anlamda klasik gitar eğitimi sürecinde karşılaşılabilecek bu tip zorluklar, öğrencilerin klasik gitar performanslarını ve performans öz-yeterlik inanç düzeylerini olumsuz yönde etkileyebilir.

Ülkemizde çalgı performansı, genel hatlarıyla erkeklerin daha baskın şekilde gerçekleştirdiği bir eylemdir. Popüler müzik içerisinde kullanım oranı oldukça yüksek bir çalgı olan klasik gitar, erkeklerin toplumda popüler bir kimlik kazanma ve oluşturma isteklilikleri noktasında daha etkili olabilir. Okul ve eğitim çatısı dışında, kızların ve erkeklerin çalgılarıyla performans sergileme ortamlarında, erkekler arasında müzik grubu oluşturup birlikte müzik yapma, bir müzik grubuna dahil olarak sahne performansları gerçekleştirme gibi eylemlerin, daha fazla olduğu söylenebilir. Genel olarak ailelerin erkek çocuklara, kız çocuklara nazaran ev dışında vakit geçirme, seyahat etme vb. durumlar açısından daha esnek davranışlar sergilemesi, performans olanakları bakımından avantaj olarak görülebilir. Bu gibi örnekler düşünüldüğünde, erkeklerin çalgılarıyla performans olanakları kadınlara göre daha fazla çeşitlilik gösterebilir, onları motive edebilir ve öz-yeterlik inançlarını yükseltebilir.

Araştırma sonuçlarında, kendini yetersiz görme ve psikolojik göstergeler alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunması, öğrencilerin eğitim hayatlarının devam ediyor olmaları ve kendilerini konuyla ilgili geliştirebilecek imkanlara, erkeklerle eşit şartlarda sahip olmaları kaynaklı olabilir.

Bu araştırma sonuçlarıyla benzerlik gösteren Özmenteş (2014) tarafından yapılan çalışmada, lise ve üniversite düzeyinde mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin, müzik öz-yeterlikleri ve benlik saygıları arasındaki ilişkinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, erkek öğrencilerin öz-yeterlik inanç düzeylerinin kız öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirtilmiş, erkek öğrencilerin öz-yeterlik inançlarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu ve farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacı bu sonucun sebebini, araştırmanın yapıldığı şehir olan Antalya'nın turizm ve eğlence sektörü bakımından gelişmiş bir yer olması ve bu nedenle erkeklerin, kızlara göre daha fazla sahne deneyimi imkanına sahip olması şeklinde belirtmiştir.

Araştırma sonuçlarının benzerlik gösterdiği bir diğer çalışmada, Erdoğan (2013), bireysel çalgısıyla canlı müzik yapan ve yapamayan müzik öğretmenleri adaylarının başarı durumlarının, cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı durumunu araştırmıştır. Araştırma sonucunda, çalgısıyla canlı müzik yapan ve yapmayan müzik öğretmenleri adaylarının, cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna ulaşılmış, çalgısıyla canlı müzik yapan erkek öğrencilerin, kız öğrencilerden daha fazla sayıda olduğu belirtilmiştir. Araştırmacı, canlı müzik etkinliklerinin öğrencilerin performans konusundaki heyecan faktörünü azaltacağını, sosyal yaşamları içerisinde daha katılımcı bir rol edinmelerini sağlayacağını ifade etmiştir.

2. Öğrencilerin mezun oldukları lise türüne göre klasik gitar performansı öz-yeterlik inançları arasında anlamlı fark var mıdır?

Çalışmaya katılan öğrencilerin çalgı performansı öz-yeterlik inancı ölçeği (*toplam ve tüm alt boyutlarıyla*) puan ortalamalarının, mezun olunan lise türü değişkenine göre değişip değişmediğini saptamak amacıyla yapılan istatistiksel işlemlere göre, grupların sıra ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. Bu bulgu, katılımcıların çalgı performansı öz-yeterlik inancı düzeylerinin mezun oldukları lise türüne göre farklılaşmadığını göstermektedir. Güzel sanatlar liseleri ile diğer liselerden mezun olan öğrencilerin puanlarının birbirine yakın olması, öz-yeterlik inancı düzeylerinin benzer olabileceğini düşündürmektedir.

Güzel Sanatlar Lisesi mezunu olan öğrencilerin, 4 yıl boyunca MİÖY, piyano, koro, bireysel çalgı gibi derslerle ilgili eğitim gördükleri göze alındığında, üniversite döneminde bu derslerle tanışan öğrencilere göre avantajlı oldukları düşünülmektedir. Fakat araştırma sonucunda, öğrencilerin mezun olunan lise türü değişkenine göre çalgı performansı öz-yeterlik inançlarında herhangi bir farklılık bulunmaması ve GSL mezunu öğrencilerin öz-yeterlik inançlarının farklılık yaratmaması dikkat çekmektedir. 4 yıl boyunca bireysel çalgı eğitiminin gerçekleştirildiği GSL kurumlarında, öğrencilerin bireysel çalgılarıyla ilgili tutumları ile öğretmenlerinin eğitimde uyguladıkları yöntem ve haftalık ders programındaki bireysel çalgı eğitimi ders saati açısından, problem içeren durumlar olabileceği düşünülmektedir. Araştırma sonucunda ulaşılan bu sonuç, şaşırtıcı bulunmuş, öğretmenler ve öğrenciler için ayrıca bir önem teşkil etmesi gereken bireysel çalgı eğitimi derslerinin verimliliği konusunda düşündürücü bir tablo ortaya çıkarmıştır.

Milli (2015) tarafından yapılan çalışmada, mezun olunan lise türü değişkeni ile ilgili elde edilen bulgular, bu çalışmada elde edilen bulgularla benzerlik göstermektedir. Milli (2015)'nin müzik öğretmenliği öğrencilerinin müzik yeteneğine yönelik öz-yeterlik düzeylerinin, mezun olunan lise türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı durumunu incelediği çalışmada, müzik öğretmenliği öğrencilerinin müzik yeteneğine yönelik öz-yeterlik düzeylerinin, mezun olunan lise türü değişkenine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmış, istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Araştırmacı lise öğrenimi süresince ağırlıklı olarak müzik eğitimi alan Güzel Sanatlar Lisesi mezunu öğrencilerin müzik yeteneği öz-yeterlik düzeylerinin, diğer lise mezunu öğrencilerine göre daha yüksek çıkmasının beklenildiğini belirtmiş ve ortaya çıkan bu sonucun Güzel Sanatlar Lisesi öğrencilerinin konuyla ilgili problemleri olduğu kanısı oluşturduğunu ifade etmiştir.

Araştırma sonuçlarının benzerlik gösterdiği bir diğer çalışmada Esin Yürüdü (2014), müzik öğretmenleri adaylarının öz-yeterlik düzeylerinin, mezun olduğu okul türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı durumunu incelemiştir. Araştırma sonucunda, müzik öğretmenleri adaylarının öz-yeterlik düzeylerinin, mezun olunan okul türü değişkenine göre farklılaşmadığı belirlenmiş, öğrencilerin öz-yeterlik düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Araştırmacı, öğrencilerin müzik yeteneği öz-yeterlik düzeylerini yükseltebilecek etkinliklerin, sistemli bir şekilde uygulanmasını önermiştir.

3. Öğrencilerin öğrenim gördükleri üniversitelere göre klasik gitar performansı öz-yeterlik inançları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Araştırmanın alt amacı olan öğrencilerin çalgı performansı öz-yeterlik inancı puan ortalamalarının, öğrenim görülen üniversite değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı belirlemek için yapılan analizlere göre;

• “Kendini yetersiz görme” alt boyut puan ortalamalarının öğrenim görülen üniversiteye göre anlamlı düzeyde değiştiğini göstermektedir.

• Bu farkın;

a) Ü1’de öğrenim görenler ile Ü6’da öğrenim görenler arasında Ü1’de öğrenim görenler lehine,

b) Ü2’de öğrenim görenler ile Ü6’da öğrenim görenler arasında Ü2’de öğrenim görenler lehine,

c) Ü3’te öğrenim görenler ile Ü6’da öğrenim görenler arasında Ü3’te öğrenim görenler lehine,

d) Ü4’te öğrenim görenler ile Ü6’da öğrenim görenler arasında Ü4’te öğrenim görenler lehine,

e) Ü5’te öğrenim görenler ile Ü6’da öğrenim görenler arasında Ü5’te öğrenim görenler lehine olduğu belirlenmiştir.

• Tüm bu bulgulara göre Ü6’da öğrenim görenlerin kendini yetersiz görme puanları diğer üniversitelerde öğrenim görenlerden daha yüksektir.

Yapılan analizlere göre öğrencilerin çalgı performansı öz-yeterlik inancı toplam ve “kendini yeterli görme” ile “psikolojik belirtiler” alt boyut puan ortalamalarının öğrenim görülen üniversite değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılaşmadığı saptanmıştır.

Öğrenim görülen üniversiteler ve üniversitelerin bulunduğu şehirler, eğitim dokümanlarının çeşitliliği ve ulaşılabilirliği, düzenlenen konserler, masterclass eğitimleri gibi öğrencilerin gelişim ihtiyacını karşılayabilecek, tetikleyebilecek ve onları öğrenmeye motive edecek olanaklara sahip olması açısından önemli görülmektedir. Araştırmanın kapsadığı üniversitelerin bulunduğu şehirler göz önüne alındığında, diğer üniversitelerin ve buldukları şehirlerin, sosyal, kültürel ve ekonomik olarak Ü6’nın bulunduğu şehre göre klasik gitar eğitimi ve performansı açısından daha fazla imkanlara ve olanaklara sahip oldukları düşünülmektedir. Ayrıca üniversitelerde bulunan öğretmen ve öğrenci sayıları da alınan eğitimi ve öğrencinin eğitim sürecini etkileyecek bir unsur olarak göz önünde bulundurulmaktadır. Araştırma kapsamındaki üniversiteler arasında, en fazla klasik gitar öğrencisine sahip olan üniversite Ü6’dır. Bu gibi nedenlerden dolayı, Ü6’da öğrenim gören öğrencilerin, diğer üniversitelerde öğrenim gören öğrencilere göre kendini yetersiz görme puanlarının daha yüksek olduğu düşünülmektedir. Toplam, kendini yeterli görme ve psikolojik belirtiler alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmaması, öğrencilerin eğitim hayatlarına devam ediyor olmaları ve kendilerini konuyla ilgili geliştirebilecek imkanlara sahip olmaları kaynaklı olabilir.

Önder (2014) tarafından yapılan araştırma sonuçları, bu araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Önder (2014) araştırmasında, öğrencilerin öz-yeterlik düzeyleri ve tutum ölçeği puanlarının, öğrenim görülen üniversite değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı durumunu incelemiştir. Araştırmaya katılan, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, Marmara Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi, Kocaeli Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi müzik bölümü öğrencilerinin tutum ölçeği puanlarının ve öz-yeterlik düzeylerinin, öz-yeterlik toplam puanları ve gereklilik alt boyutlarında, üniversite değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda, Kocaeli Üniversitesi öğrencilerinin öz-yeterlik toplam puanlarının, diğer üniversitelerde öğrenim gören öğrencilere göre daha düşük olduğu tespit edilmiş, nedenin Kocaeli Üniversitesi klasik gitar öğrenci sayısının, diğer üniversitelerde öğrenim gören öğrenci sayılarına göre daha az olmasından veya üniversitenin güzel sanatlar fakültesi olmasından kaynaklı olabileceği ifade edilmiştir.

Araştırma sonuçlarının benzerlik gösterdiği bir diğer çalışmada Tepe (2010) müzik öğretmeni adaylarının genel yeterlik düzeylerinin, öğrenim görülen üniversite değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin genel yeterlik düzeylerinin öğrenim gördüğü üniversite değişkenine göre anlamlı derecede farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Marmara Üniversitesi öğrencilerinin genel yeterlik düzeylerinin, Gazi Üniversitesi öğrencilerinden daha yüksek olduğu tespit edilmiş, bunun nedeninin üniversitelerde eğitim veren öğretim elemanlarının mesleki özellikleri arasındaki farklılıktan olabileceği ifade edilmiştir.

4. Öğrencilerin devam etmekte oldukları sınıfa göre klasik gitar performansı öz-yeterlik inançları arasında anlamlı fark var mıdır?

Araştırmanın bir diğer amacı olan öğrencilerin çalgı performansı öz-yeterlik inancı puan ortalamalarının, sınıf değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı belirlemek için yapılan analizlere göre;

• “Psikolojik belirtiler” alt boyut puan ortalamalarının sınıf düzeyine göre anlamlı düzeyde değiştiği görülmüştür. Bu farkın kaynağını görmek için yapılan analizlere göre farkların; 1. sınıflar ile 2. sınıflar

arasında 1. sınıflar lehine olduğu görülmüştür. Bu bulguya göre 1. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin “psikolojik göstergeler” alt boyut puanları 2. sınıfta öğrenim gören öğrencilerinkinden anlamlı düzeyde daha yüksektir. Başka bir ifadeyle 1. sınıf öğrencileri daha fazla olumsuz psikolojik göstergelere sahiptir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin çalgı performansı öz-yeterlik inancı ölçeği toplam ve “kendini yeterli görme” ile “kendini yetersiz görme” alt boyut puan ortalamalarında, sınıf düzeyi değişkenine göre fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan analizlere göre; grupların sıra ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır.

1. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin, yeni bir eğitim-öğretim ortamında bulunuyor olmaları, bu sonucun başlıca nedeni olarak görülmektedir. Özellikle öğrencilerin öğrenim gördükleri üniversite yaşadıkları şehirde değilse, yaptıkları şehir değişikliği, eğitim sürecinin verimliliği açısından ilk zamanlarda birtakım problemlere sebep olabilir. Bu noktada 1.sınıf öğrencilerinin 2. sınıf öğrencilerine göre daha fazla olumsuz psikolojik göstergelere sahip olmalarında; yeni bir hayat düzeni oluşturma ve sosyal çevreye uyum sağlama çabalarından, adaptasyonu ve dikkati verilen eğitime yoğunlaşmıyabilmelerinden, eğitimlerine yeni tanıştıkları öğretmenlerle ve yeni yöntemlerle devam etmelerinden, eğitim ortamında çekingen bir yaklaşım sergileyebilmelerinden ve benzeri durumlarından kaynaklanabilecek olası etkenlerin etkili olduğu düşünülmektedir.

Araştırmada 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin 1. sınıf öğrencilerine benzer puanlara sahip olmaları, sınıf seviyesi yükseldikçe mesleki kaygının artabileceği düşüncesini akla getirmektedir.

Toplam, kendini yeterli görme ve kendini yetersiz görme alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamasının, her iki sınıftaki öğrencilerin eğitim hayatlarının devam ediyor olmasıyla ve kendilerini konuyla ilgili geliştirebilecek imkanlara eşit şartlarda sahip olmalarıyla ilgili olduğu düşünülmektedir. Konuyla ilgili farklı gruplarla farklı çalışmaların yapılması, kesin fikirlerin oluşmasında etkili olabilir.

Araştırma sonuçlarından farklı bulgulara ulaşan Kurtuldu (2017) araştırmasında, 1., 2., 3. ve 4. sınıf müzik öğretmenliği öğrencilerinin öz-yeterlik düzeylerinin, sınıf değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı durumunu incelemiştir. Araştırma sonucunda sınıf değişkeninin, müzik öğretmenliği öğrencilerinin öz-yeterlik algıları üzerinde bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmış, yapılan ölçümlerde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Araştırma sonuçlarının farklılık gösterdiği bir diğer araştırmada Mentiş (2017), sınıf öğretmenliği öğrencilerinin müzik öğretimi öz-yeterlik düzeylerinin, sınıf değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı durumunu incelemiştir. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmeni adaylarının sınıf değişkeni ve müzik öğretimi öz-yeterlik düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır.

5. Öğrencilerin klasik gitara başlama yaşlarına göre klasik gitar performansı öz-yeterlik inançları arasında anlamlı fark var mıdır?

Araştırmanın bir diğer alt amacı olan öğrencilerin çalgı performansı öz-yeterlik inançlarının klasik gitara başlama yaşı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı ile ilgili analiz sonuçlarına bakıldığında;

• “Kendini yeterli görme” alt boyut puan ortalamalarının klasik gitara başlama yaşına göre anlamlı düzeyde değiştiği belirlenmiştir. Bu farkın kaynağını görmek için yapılan analiz sonuçlarına bakıldığında farkların, klasik gitara 14-16 yaş arasında başlayanlar ile 17-19 yaş arasında başlayanlar arasında 14-16 yaş arasında başlayanlar lehine bir sonuç ortaya koyduğu görülmüştür.

• Klasik gitara 20 yaş ve sonrasında başlayanlar ile 17-19 yaş arasında başlayanlar arasında ise 20 yaş ve sonrasında başlayanlar lehine olduğu belirlenmiştir. Özetle, klasik gitara 17-19 yaş arasında başlayanların kendini yeterli görme puanları, hem 14-16 yaş arasında hem de 20 yaş ve sonrasında gitara başlayanlardan daha düşüktür.

• Aynı tablo incelendiğinde öğrencilerin çalgı performansı öz-yeterlik inancı toplam puan ortalamalarının da klasik gitara başlama yaşına göre anlamlı düzeyde değiştiği saptanmıştır. Yapılan istatistiksel işlemlerin sonuçlarına bakıldığında farkların, klasik gitara 14-16 yaş arasında başlayanlar ile 17-19 yaş arasında başlayanlar arasında 14-16 yaş arasında başlayanlar lehine çıktığı görülmüştür. Klasik gitara 20 yaş ve sonrasında başlayanlar ile 17-19 yaş arasında başlayanlar arasında ise 20 yaş ve sonrasında başlayanlar lehine olduğu görülmüştür.

Bu bulgulardan elde edilen sonuca göre klasik gitara 17-19 yaş arasında başlayanların toplam çalgı performansı öz-yeterlik inançları hem 14-16 yaş arasında hem de 20 yaş ve sonrasında gitara başlayanlardan daha düşüktür.

• Yapılan analizlere göre öğrencilerin “kendini yetersiz görme” ve “psikolojik belirtiler” alt boyut puan ortalamalarının klasik gitara başlama yaşına göre istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir.

14-16 yaş arasında klasik gitara başlayan bireylerin, eğitim sürecinin verimliliğine katkı sağlayabilecek güdülenme ve olanaklar açısından, 17-19 yaş, 20 ve üzeri yaş grubunda klasik gitara başlayan bireylere göre daha avantajlı oldukları düşünülmektedir. 14-16 yaş grubunun lehine bir sonuç çıkmasına etki eden faktörler şu şekilde sıralanabilir:

- a) Çalgıyla daha erken yaşta tanışmak,
- b) Eğitim hayatına güzel sanatlar lisesinde devam etme tercih şansı,
- c) Lise hayatına yeni adım atmak,
- d) Sosyal konumda farklılık edinme güdüsü,
- e) Hobi edinme ihtiyacı,
- f) Sempati duyulan ya da idol alınan müzisyenlerin varlığı,
- g) Aile yönlendirmesi ve desteği,
- h) Algıların ve kaygıların 17-19 yaş grubunda ve 20 ve üzeri yaşlara göre daha sade oluşu,
- i) Çalgı çalmak için gerekli olan vakti yaratabilme.

17-19 yaş arası klasik gitara başlayan bireylerin, üniversiteye hazırlık ya da üniversiteye yeni başladıkları bir dönemde oldukları düşünüldüğünde, maddi imkanlara göre üniversiteye hazırlanmak için ek olarak aldıkları diğer dersler, öğrenim gördükleri okullarda sorumlu oldukları derslerin yoğunluğu, gelecek kaygıları ve kariyer beklentileri çalgı eğitimi konusunda dikkati ve konsantrasyonu bölebilecek önemli etkenler olarak görülmektedir. Bu etkenler sebebiyle, 17-19 yaş grubunun, çalgı çalma ve çalışma zamanını sınırlandırabilecek bir eğitim dönemi geçirdiği ve söz konusu etkenlerin, çalgı çalma ya da çalışma istekliliklerini bastırabileceği düşünülmektedir. Bu süreçte 17-19 yaş grubunun, lise eğitim-öğretim hayatının bitiş, üniversite eğitim-öğretim hayatının başlangıç dönemine denk gelmesinin, çalgılarıyla ilgili geçirilecek zamanlarının azalmasına sebep olabileceği düşünülebilir, bireyler algı ve ilgi dağınıklığı sıkıntısı yaşayabilirler. Özellikle üniversiteye yeni başlayan öğrencilerin öğrenim gördükleri üniversite başka bir şehirde ise, yeni bir şehirde yeni bir hayat düzeni oluşturma çabası ve yeni bir eğitim-öğretim ortamında yaşanabilecek uyum sorunu, onları çalgılarıyla ilgili etkinliklerden uzaklaştırabilir ya da alınan eğitime yoğunlaşma konusunda engel yaratabilir. Yaşanabilecek bu gibi durumlar, 14-16 yaş grubu ile 20 yaş ve sonrasında klasik gitara başlayanlara göre, daha disiplinsiz bir çalışma düzeni ve daha verimsiz bir klasik gitar eğitimine sebep olabileceği için, 17-19 yaş grubunun klasik gitar performansı öz-yeterlik inanç durumu üzerinde olumsuz etkiler gösterebilir.

Klasik gitar eğitimine 20 yaş ve sonrasında başlayanların, 17-19 yaş grubu arası klasik gitara başlayanlara göre, ne istediğini bilir bir yaklaşımla eğitimlerini sürdürdükleri düşünülmektedir. 20 yaş ve sonrasında klasik gitar eğitimine başlayanlar lehine bir sonuç çıkmasına etki eden faktörler şu şekilde sıralanabilir:

- a) Klasik gitar eğitimini üniversitelerde akademik ve profesyonel düzeyde sürdürmek,
- b) 17-19 yaş grubuna göre daha disiplinli bir eğitim ortamında bulunmak,
- c) Psikolojik ve fizyolojik açıdan 17-19 yaş grubuna göre kendinin daha fazla farkında olmak,
- d) 17-19 yaş grubuna göre hazırbulunuşluk seviyesi bakımından, klasik gitar eğitimi ve klasik gitar performansına daha elverişli durumda olmak.

20 yaş ve sonrası klasik gitara başlayanların, 14-16 yaş grubunda klasik gitara başlayanlara göre daha düşük öz-yeterlik inancına sahip olmalarında, klasik gitarla daha geç tanışmaları, mesleki kaygılarının daha fazla olması, hayat şartları ve sorumlulukların 14-16 yaş grubuna göre daha ağır olması gibi sebeplerin etkili olduğu düşünülmektedir. Araştırmada kendini yetersiz görme ve psikolojik göstergeler alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmaması, öğrencilerin eğitim hayatlarına devam ediyor olmaları ve kendilerini konuyla ilgili geliştirebilecek imkanlara eşit şartlarda sahip olmaları kaynaklı olabilir. İlgili diğer araştırmalarda da görüldüğü üzere, çalgı eğitimine erken yaşta başlamak, çalgı eğitiminin verimliliği ve bununla bağlantılı olarak çalgı performansı öz-yeterlik inancının yüksek oluşu gibi birçok konuda bireye avantaj sağlamaktadır.

Özdemir ve Yöndem (2011) tarafından yapılan araştırmada, klasik gitara başlama yaşı değişkeni ile ilgili elde edilen bulgular, bu araştırmada elde edilen bulgularla benzerlik göstermektedir. Özdemir ve Yöndem (2011) tarafından yapılan araştırmada, müzik öğretmenliği gitar öğrencilerinin, genel akademik başarı durumları ve çalgı derslerinin, klasik gitara başlama yaşı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı durumunu incelenmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin çalgı alan dersleri başarı durumlarının, klasik gitara başlama yaşı değişkenine göre anlamlı derecede farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacılar, gitara başlayan 9-15 yaş grubu öğrencilerin, 16-20 ve 21-30 yaş gruplarındaki öğrencilere göre daha başarılı olduklarını belirtmiştir.

Pirlibeyoğlu (2015) tarafından yapılan bir diğer araştırmada, piyanoya başlama yaşı değişkeni ile ilgili elde edilen bulgular, bu araştırmada elde edilen bulgularla benzerlik göstermektedir. Pirlibeyoğlu (2015) araştırmasında, 3. ve 4. sınıf müzik öğretmenliği öğrencilerinin, piyano performansı öz-yeterlik algılarının, piyanoya başlama yaşı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı durumunu incelemiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin piyano performansı öz-yeterlik algılarının piyanoya başlama yaşı değişkenine göre anlamlı derecede farklılaştığı bilgisine ulaşılmıştır. Araştırmacı tarafından, 9-13 yaş aralığı ile 18-22 yaş aralığında piyanoya başlayan öğrenciler arasındaki farkın 9-13 yaş aralığında başlayan öğrenciler lehine olduğu belirtilmiştir. Bunun sebebi olarak, piyanoya erken yaşta başlamanın önemine dikkat çekilmiş, 18 yaşından sonra piyanoya başlayan öğrencilerin güzel sanatlar liseleri mezunu öğrencilerin yanında kendilerini yetersiz hissedebileceği ifade edilmiştir.

6. Öğrencilerin günlük klasik gitar çalışma sürelerine göre klasik gitar performansı öz-yeterlik inançları arasında anlamlı fark var mıdır?

Araştırmaya katılan öğrencilerin çalgı performansı öz-yeterlik inancı puan ortalamalarının, günlük gitar çalışma süresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan istatistiksel analizlere göre;

- “Kendini yeterli görme” alt boyut puan ortalamalarının günlük klasik gitar çalışma süresine göre anlamlı düzeyde değiştiği görülmüştür.

- Bu farkın;

- a) Günlük 1 saat klasik gitar çalışanlar ile günlük 2 saat çalışanlar arasında 2 saat çalışanlar lehine,

- b) Günlük 1 saat çalışanlar ile günlük 2 saatten fazla çalışanlar arasında 2 saatten fazla çalışanlar lehine olduğu belirlenmiştir.

- Bu bulgulara göre günlük 1 saat klasik gitar çalışanların kendini yeterli görme puanları hem 2 saat hem de 2 saatten fazla çalışanlardan daha düşüktür.

- Aynı sonuçlara göre; katılımcıların “kendini yetersiz görme” alt boyut puan ortalamalarının da günlük klasik gitar çalışma süresine göre anlamlı düzeyde değiştiği belirlenmiştir

- Bu bulgulara göre günlük 1 saat klasik gitar çalışanların kendini yetersiz görme puanları 2 saatten fazla çalışanlardan daha yüksektir.

- Ayrıca, öğrencilerin çalgı performansı öz-yeterlik inancı toplam puan ortalamalarının da günlük klasik gitar çalışma süresi değişkenine göre farklılaştığı görülmüştür.

- Bu farkın;

- a) Günlük 1 saat çalışanlar ile günlük 2 saat çalışanlar arasında, 2 saat çalışanlar lehine,

- b) Günlük 1 saatten az çalışanlar ile günlük 2 saatten fazla çalışanlar arasında 2 saatten fazla çalışanlar lehine,

- c) Günlük 1 saat çalışanlar ile günlük 2 saatten fazla çalışanlar arasında 2 saatten fazla çalışanlar lehine olduğu belirlenmiştir.

- Bu bulgulara göre günlük 2 saatten fazla klasik gitar çalışanların toplam performans öz-yeterlik puanları hem 1 saatten az hem de 1 saat çalışanlardan daha yüksek olarak bulunmuştur.

Geliştirilmesi amaçlanan her beceride olduğu gibi, bireylerin sahip oldukları beceri düzeylerini yükseltmek ve o beceri konusunda kendilerini yeterli görmelerini sağlamak açısından günlük çalışma süresinin miktarı önemlidir. Özellikle teoriden çok pratiğe dayalı olan çalgı eğitimi ve çalgı performansı konusunda, yapılan günlük çalışmalara ayrılan süre, çalgı performansına olumlu ya da olumsuz yansımalar gerçekleştirir ve bireylerin çalgı performansı öz-yeterlik inançlarını doğru oranda etkiler. Dolayısıyla, kendini yeterli ya da yetersiz görme durumunun ve öz-yeterlik inancının yüksek ya da düşük oluşunun, günlük çalışma süresinin miktarına göre değiştiği düşünülebilir. Araştırma sonuçlarında, günlük klasik gitar çalışma süresi 1 saatten az ve 1 saat olan bireylerin, çalgılarına ayırdıkları sürenin 2 saat ve 2 saatten fazla olan bireylere göre, yetersiz olduğu ve performanslarına daha az katkı sağladığı söylenebilir. Bunun sonucu olarak, günlük çalışma süresi 1 saatten az ve 1 saat olan bireylerin klasik gitar performansı öz-yeterlik inançlarının, 2 saat ve 2 saatten fazla olan bireylere göre düşük olduğu ve kendilerini yeterli görmedikleri düşünülebilir.

Gün (2014) tarafından yapılan araştırmada, günlük çalışma süresi değişkeni ile ilgili elde edilen bulgular, bu araştırmada elde edilen bulgularla benzerlik göstermektedir. Gün (2014) araştırmasında, müzik öğretmenliği öğrencilerinin günlük piyano çalışma süresi değişkeni ile piyano performansı öz-yeterlikleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, öğretmen adaylarının piyano performansı öz-yeterlik düzeylerinin, günlük piyano çalışma süresi değişkenine göre anlamlı düzeyde

farklılaştığı sonucuna ulaşılmış, günlük 2 saatten fazla piyano çalışan öğrencilerin piyano performansı öz-yeterliklerinin, 1-2 saat ve 1 saatten az çalışan öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Araştırma sonuçlarının benzerlik gösterdiği bir diğer araştırmada Babacan ve Babacan (2017), müzik öğretmenliği öğrencilerinin günlük piyano çalışma süresi değişkeni ile piyano performansı öz-yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin piyano performansı öz-yeterlik düzeylerinin, günlük piyano çalışma süresi değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmış, günlük 2 saatten fazla piyano çalışan öğrencilerin piyano performansı öz-yeterlik düzeylerinin, 1-2 saat ve 1 saatten az çalışan öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

ÖNERİLER

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

1. Kadın öğrencilere, bireysel çalgı ile performans yapmak konusunda motivasyonlarını yükseltmek adına, seviyelerine uygun eserlerle dinletti ve konserlerde daha fazla şans verilebilir ve klasik gitar performansı öz-yeterlik inanç düzeylerini geliştirmek adına, bireysel çalgı derslerinde ödev kontrolü işleyişinden ziyade, performans sergilemeye odaklı bir eğitim anlayışı geliştirilebilir.

2. Üniversitelerdeki klasik gitar öğretim elemanları ile Güzel Sanatlar Liseleri klasik gitar öğretmenleri arasında, eğitimde kullanılan metotlar ve yöntemlerle ilgili bilgi paylaşımları yapılabilir.

3. Farklı üniversitelerde görevli olan klasik gitar öğretim elemanları, öğrenci başarı profilleri ve uygulanan öğretim yöntemleri ile ilgili görüşmeler ve konferanslar gerçekleştirilebilir.

4. 1. sınıf öğrencilerinin olumsuz psikolojik göstergelere sahip olmalarını engellemek adına, hem öğrenim gördükleri üniversite ile hem de bireysel çalgıları ve bireysel çalgı dersleri ile ilgili oryantasyon çalışmaları yapılabilir.

5. Klasik gitar öğrencilerinin günlük klasik gitar çalışma sürelerini arttırmak amacıyla, çalışma süresinin verimli kullanımı ile ilgili bilgilendirmelere daha fazla ağırlık verilebilir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırma yönteminden farklı olarak, klasik gitar öğrencilerinin klasik gitar performansı öz-yeterlik düzeylerini tespit etmek adına, daha geniş bir örneklem grubu belirlenerek, farklı bulgular ve daha genellenebilir sonuçlar elde etmek için deneysel bir çalışma yapılabilir.

2. Eğitim Fakülteleri Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında gerçekleştirilen bu araştırma, diğer mesleki eğitim veren kurumlardaki klasik gitar öğrencileri üzerine uygulanabilir.

3. Bireysel çalgı performansı öz-yeterlik inancını, klasik gitar branşında ölçmek adına ölçek geliştirme çalışmaları yapılabilir.

4. Bireysel çalgı performansı öz-yeterlik inancı konusunda, farklı bireysel çalgılar üzerine araştırmalar yapılabilir.

5. Müzik öğretmenliği öğrencilerinin bireysel çalgı performansı öz-yeterlik inançları ile akademik başarıları arasındaki ilişkileri incelenebilir.

KAYNAKLAR

- Babacan, E. ve Babacan M. D. (2017). Müzik öğretmeni adaylarının piyano performansı öz yeterlilik düzeylerinin incelenmesi. *İdil Dergisi*, 6(32), 1299-1318.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. NJ: Prentice Hall
- Bandura, A. (1986). *Social Foundation of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1993). Percieved Self efficiency in Cognitive Development and Functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Bartel, L & Cameron, L (2002). *Self-efficacy in teachers teaching music*, the Conference of the American Education Research Association: New Orleans.
- Coşkun Ş, G. (2017). *Güzel sanatlar lisesi müzik bölümü öğrencilerinin öz-etkililik-yeterlik açısından değerlendirilmesi*. Muğla: 2. Uluslararası Çağdaş Eğitim Araştırmaları Kongresi Tam Metin Bildiri Kitabı.
- Ekinci, H. (2013). Müzik öğretmeni adaylarının solo sahne performansına ilişkin özgüven algılarının bazı değişkenler bakımından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2).
- Elmas, Y. (1994). *Sorularla gitar*. İstanbul: Pan Yayıncılık.

- Erdoğan, G. (2013). *Bireysel çalgısıyla canlı müzik yapan ve yapmayan müzik bölümü öğrencilerinin çalgılarındaki başarı durumları*. Yüksek Lisans Tezi, Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Esin Yürüdür, F. (2014). *Müzik öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalıkları ile öz-yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Tokat: GaziOsmanPaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Girgin, D. (2015). Çalgı performansı öz-yeterlik inancı ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik analizi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (38), 107-114.
- Gün, E. (2014). *Piyano performansı öz yeterlilik ölçeğinin geliştirilmesi ve uygulanması*. Doktora Tezi, Burdur: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*, (19. baskı), Ankara: Nobel Yayınları.
- Kaya, Z. (2016). Müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin koro dersine yönelik tutum, öz-yeterlik algısı ev akademik başarılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Current Research in Education*, 2(1). <http://dx.DOI:10.21764/maeuefd.782252>
- Kurtuldu, M. K. (2017). Piyano öğrencilerinin öz yeterlik düzeyleri ile piyano dersi başarılarının karşılaştırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(1), 67-78.
- McCormick, J. & McPherson, G. (2003). The role of self-efficacy in a musical performance examination: An exploratory structural equation analysis. *Psychology of Music*, 31(1).
- Mentiş K, A. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının müzik öğretimi öz yeterlilik düzeylerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (44), 297-320.
- Milli, S. (2015). Müzik öğretmeni adaylarının genel özyeterlik ve müzik yeteneğine yönelik özyeterlik algılarının incelenmesi. *International Journal of Social Science*, (41), 417-431.
- Önder, Y. (2014). *Mesleki müzik eğitimi alan üniversite öğrencilerinin deşifre becerilerine ilişkin öz yeterlilik algıları ve tutumları*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özdemir, M. ve Yöndem, S. (2011). Müzik öğretmeni adayları gitar öğrencilerinin çalgı alan dersleri ve genel akademik başarı durumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, (33).
- Özmenteş, G. (2014). Mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin müzik özyeterlilikleri, benlik saygıları ve bireysel özellikleri arasındaki ilişkiler. *Eğitim ve Bilim*, 39(171), 138-152.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543-578
- Pirlibeyoğlu, B. (2015). Müzik eğitimi anabilim dalı 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin piyano performansı öz yeterlik algıları ile piyano öğretim elemanlarının öğrencilerin piyano performansı hakkındaki görüşleri (*Ege bölgesi örneği*), *Yüksek Lisans Tezi*, Denizli: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ritchie, L. & Williamon, A. (2007). Measuring self-efficacy in music. In *Proceedings of the International Symposium on Performance Science*.
- Schunk, D. H. (1995). Self-efficacy, Motivation, and Performance. *Journal of Applied Sport Psychology*, 7(2), 112-137.
- Şeker, S. S. (2014). Müzik öğretmeni adaylarının akademik öz-yeterlik düzeyleri ile çalgı çalışmaya ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Fine Arts*, 9(3).
- Tepe, S. (2010). *Müzik öğretmenliği programında bireysel çalgı eğitimi-gitar öğrencilerinin mesleki yeterlik algılarının değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tokinan, B. Ö. (2014). Öğretmen adaylarının müzik performans kaygılarının bireysel özellikler bakımından incelenmesi. *Fine Arts*, 9(2).
- Yağcı, U. ve Aksoy, V. (2015). Müzik öğretmeni adaylarının akademik öz yeterlilikleriyle öğretmenlik öz-yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(33).
- Yenice, N. (2012). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik düzeyleri ile problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(39).
- Yokuş, T. (2009). *Gitar eğitiminde üstbilişsel becerilerin geliştirilmesine yönelik etkinliklerin performans başarısına etkisi*. Doktora Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yokuş, T. (2014). Müzik öğretmeni adaylarının eğitime-öğretme öz-yeterlilikleri açısından değerlendirilmesi. *Sanat Eğitimi Dergisi*, 2(2).
- Zelenak, M. S. (2011). *Self-efficacy in music performance: Measuring the sources among secondary school music students*, Unpublished Doctoral Thesis, University of South Florida, Tampa, Florida.

ÖĞRETMEN VE ÖĞRETMEN ADAYLARININ EVRENSEL FEN OKURYAZARLIK DÜZEYLERİNİN BAZI DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ*

EXAMINATION OF TEACHERS' AND PRE-SERVICE TEACHERS' UNIVERSAL SCIENCE LITERACY LEVELS IN TERMS OF SOME VARIABLES

Emel SALCI¹, Abdullah AYDIN²

ÖZ: Bu araştırmanın amacı, Kastamonu İlindeki devlet ortaokullarında görev yapan fen bilimleri öğretmenlerinin ve Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Öğretmenliği programında öğrenim gören 3. ve 4. sınıf öğretmen adaylarının evrensel fen okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi ve bu düzeylerin bazı değişkenlere (eğitim seviyesi, kıdem yılı, cinsiyet, anne-baba eğitim seviyeleri gibi...) göre nasıl değiştiğinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda, 109 fen bilimleri öğretmenine ve 142 fen bilgisi öğretmen adayına Evrensel Fen Okuryazarlık Ölçeği (EFOYÖ) uygulanmıştır. Nicel araştırma deseninin kullanıldığı bu araştırma tarama modelindedir. Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde SPSS paket programından yararlanılmıştır. Verilerin analizi sonucunda, fen bilimleri öğretmenlerinin evrensel fen okuryazarlık düzeyinin “çok yüksek”, fen bilgisi öğretmen adaylarının ise “yüksek” olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca evrensel fen okuryazarlık puanlarına, öğretmenlerin eğitim durumlarının, kıdem yıllarının ve cinsiyet değişkeninin etki etmediği, öğretmen adaylarında da öğretmenlerde olduğu gibi cinsiyet değişkeninin etkili olmadığı tespit edilmiştir. Bunun yanında, öğretmen adaylarının evrensel fen okuryazarlık puanlarında, anne ve baba eğitim seviyelerinin, mezun oldukları lise türünün, sınıf seviyesinin ve eğitimlerini tamamladıkları çevrenin de etkili olmadığı görülmüştür. Evrensel fen okuryazarlık düzeyini artırmak için okul öncesinden üniversiteye kadar her aşamada fen derslerini öğrencilere sevdirmek, konuları günlük yaşamıyla ilişkilendirerek anlatmak ve gerektiğinde deneylerle desteklemek önemlidir.

ABSTRACT: The aim of this study is to determine the universal science literacy levels of the science teachers who work in state secondary schools in Kastamonu and 3rd and 4th grade pre-service teachers who study at the Science Teaching program of Faculty of Education Kastamonu University and to examine how change according to some variables (education level, seniority year, gender, parents' educational levels, etc...). For this purpose, Universal Science Literacy Scale (USLS) has been applied to 109 science teachers and 142 science pre-service teachers. This research using quantitative research design is in the survey model. SPSS package program has been used to analyze the data obtained from the research. As a result of the analysis of the data, it has been determined that the universal science literacy level of science teachers is “very high” and that of science pre-service teachers is “high”. Also, it has been determined that the education level of teachers, seniority years and gender variable have no affect the universal science literacy scores, and the gender variable has not effective in science pre-service teachers as it was in teachers. In addition, it has been observed that the parents' educational level, the type of high schools they graduated from where, grade level and the environment in which they completed their education have no effect on the universal science literacy scores of the science pre-service teachers. In order to increase the level of universal science literacy, it is important to make students love science at every stage from pre-school to university, to explain the subjects by associating them with daily life and to support them with experiments when necessary.

Anahtar kelimeler: Evrensel fen okuryazarlık, öğretmen, öğretmen adayı

Keywords: Universal science literacy, teacher, pre-service teacher

Bu makaleye atf vermek için:

Salcı, E. ve Aydın, A. (2022). Öğretmen ve öğretmen adaylarının evrensel fen okuryazarlık düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(1), ss. 92-109

Cite this article as:

Salcı, E., & Aydın, A. (2022). Examination of teachers' and pre-service teachers' universal science literacy levels in terms of some variables. *Trakya Journal of Education*, 12(1), pp. 92-109

* Bu çalışma, birinci yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

¹ Öğretmen, Özel Bahçeşehir Koleji, Kastamonu/Türkiye, e-mail: emel.kiray@bahcesehir.k12.tr, ORCID: 0000-0001-9184-6412

² Prof. Dr., Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Kastamonu/Türkiye, e-mail: aaydin@kastamonu.edu.tr, ORCID: 0000-0003-2805-9314

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

In recent years, it is seen that the studies on literacy have increased in quantity. When these studies are examined, it can be said that literacy does not focus on a single field. Information literacy, media literacy, environmental literacy, visual literacy, science literacy, functional literacy, mathematical literacy and computer literacy are studies on literacy. Characteristics of a universal science literate individual; understanding the views of science, respecting different cultures and values, communicating and cooperating with other people, taking responsibility on universal issues related to science and having character and value as a member of the universal society.

Method

The aim of this study is to determine the universal science literacy levels of the science teachers who work in state secondary schools in Kastamonu and third and fourth grade pre-service teachers who study at the Science Teaching Program of Faculty of Education Kastamonu University and to examine how change according to some variables (education level, seniority year, gender, parents' educational levels, etc...). For this purpose, Universal Science Literacy Scale (USLS) has been applied to 109 science teachers and 142 science pre-service teachers. This research using quantitative research design is in the survey model. Survey models are research approaches that aim to describe a past or present situation as it exists. SPSS package program has been used to analyze the data obtained from the research.

Findings

The lowest score received by the science teachers in the research is 105, and the highest score is 240. The average value of the scores obtained by the science teachers participating in the study from universal science literacy score is 206.7, and according to the score range, it has been determined that the science teachers' universal science literacy level was "very high". Science teachers, who play a key role in raising science literate individuals, have a very high level of science literacy, which will enable their students to receive a more qualified education and, in parallel, to increase their universal science literacy level. These results are very promising in terms of the curriculum aiming to raise science literate individuals. The lowest score received by the science pre-service teachers in the research is 93, and the highest score is 228. The average of the scores of pre-service science teachers obtained from USLS is 194.3, and this value generally shows that the science pre-service teachers' universal science literacy level is "high".

When the USLS mean scores of teachers are examined, the average score of science teachers with a seniority of 16-20 years ($\bar{X}=211.9$) has been found to be the highest. The lowest average score ($\bar{X}=200,0$) has been seen in teachers with seniority more than 21 years. There is no statistically significant difference between the average scores of science teachers according to the years of seniority of universal science literacy level [$F_{(4-104)}=1.090$; $p> .05$] has been determined. In other words, teachers' having more or less seniority does not affect their universal science literacy level. Considering the USLS score averages of teachers according to their educational levels, the average score of science teachers who graduated from education faculty ($\bar{X}=205.9$) is higher than the average score of graduates from other faculties ($\bar{X}=202.4$). In addition, the USLS score average ($\bar{X}=211.8$) of the teachers who have graduated from a master's degree has been found to be the highest. There is no statistically significant difference between science teachers in terms of universal science literacy level according to their education level [$F_{(2-106)}=1.301$; $p> .05$] has been determined. There is no significant difference according to gender in science teachers' universal science literacy level [$t_{(107)}=1.485$; $p> .05$] has been determined. In other words, it has been observed that the gender variable of the teachers does not affect their universal science literacy level. Similarly, it has been determined that the universal science literacy levels of pre-service teachers do not differ according to their gender, the parental education level, the grade level, the type of high school that the teacher pre-service teachers studied, and the environment in which they completed their education.

Discussion and Conclusion

As a result of the data obtained from USLS, it has been determined that teachers' universal science literacy level is "very high", and science pre-service teachers is "high". In addition, it has been observed that gender of both teachers and pre-service teachers do not have an effect on universal science literacy scores. Another result of the study is that the education level of the parents does not have an effect on the universal science literacy scores of the science pre-service teachers. Similarly, the type of high school, the environment

in which they completed their education, the grade level is not found to have an effect on USLS score. In order to increase the level of universal science literacy, it is important to make students love science at every stage from pre-school to university, to explain the subjects by associating them with daily life and to support them with experiments when necessary.

GİRİŞ

Doğal ve sosyal çevresi ile sürekli etkileşim içinde olan insanın, çevresindeki olaylar hakkında bilgi edinebilmesi için bilimsel okuryazarlığa ihtiyacı vardır. Bilimsel okuryazarlık alanyazında gittikçe artan bir öneme sahiptir. Küreselleşen iş kollarında iyi yetiştirilmiş nitelikli vatandaşlara gereksinim duyulmaktadır. Ayrıca, öğrencilerden de eleştirel düşünme, iletişim, iş birliği ve yaratıcılık gibi becerilere sahip olmaları beklenmektedir. Bilimsel okuryazar bireylerin yetiştirilmesi için eğitimcilere, eğitim kurumlarına ve yöneticilere önemli sorumluluklar düşmektedir (Soylu, 2004).

Son yıllarda okuryazarlık üzerine yapılan çalışmaların nicelik olarak arttığı görülmektedir. Bu çalışmalar incelendiğinde okuryazarlığın, tek bir alan üzerinde odaklanmadığı söylenebilir. Bilgi okuryazarlığı (Baran ve Ata, 2014), medya okuryazarlığı (Aybek ve Demir, 2014; Çetin, 2015), çevre okuryazarlığı (Kroufek, Çelik ve Can, 2015; Yavuz, Balkan-Kıyıcı ve Atabek-Yiğit, 2014) görsel okuryazarlık (Kocaarslan ve Çeliktürk, 2013), fen okuryazarlığı (Bacanak ve Gökdere, 2009; Özdemir, 2010), işlevsel okuryazarlık (Özenç, 2013), matematik okuryazarlığı (Çağırğan-Gülten, 2013; Kesicioğlu, 2014) ve bilgisayar okuryazarlığı (Yanık, 2010), okuryazarlık üzerine yapılan çalışmalardandır. Nitekim Çepni, Ayvacı ve Bacanak (2006) yaptıkları araştırmalarında, bilimin yaygınlaştığı 19. yüzyıl ortalarından günümüze kadar olan süreç içerisinde kimya okuryazarlığı, biyoloji okuryazarlığı, iletişim okuryazarlığı, kültürel okuryazarlık ve eleştirel okuryazarlık gibi farklı okuryazarlık terimleri üzerinden çalışmaların ortaya çıktığını belirtmişlerdir. Bu okuryazarlık türlerinden biri fen okuryazarlığı olup, 1958 yılında Paul D. Hurd tarafından dünya literatürüne “Scientific Literacy” şeklinde kazandırılmıştır. Amerika Birleşik Devletleri’nde ve İngiltere’de bu kavram, “Bilimsel okuryazarlık”, Fransa’da “Bilimsel kültür” şeklinde kullanılmaktadır. Bir ülkenin literatüründen diğer bir ülkenin literatürüne geçişi sırasında bazı farklılıkların meydana geldiği görülse de kavramların her birisi “halkın fen anlayışı” manasında ele alınmaktadır (Durant, 1993; Laugsch, 2000).

Partnership for 21st Century Learning (2019)’e göre, 21. yüzyılda fen okuryazarlığı ve matematik okuryazarlığı gibi daha çok işlevsel beceriler gerektiren kavramlar kullanılmaktadır. Bu becerilere sahip öğrencilerden beklenen davranışlardan bazıları; duruma uygun olarak akıl yürütme, analiz edebilme, değerlendirme yapabilme, yorumlayabilme ve sonuç çıkarabilme, eleştirel ve yansıtıcı olarak düşünebilme, bir sorunla karşılaştığında iş birliği ve takım çalışması ile o sorunu hem klasik hem de yenilikçi yollarla çözebilmektir. Çünkü bu beceriye sahip olan öğrenciler, diğer öğrencilerle etkili bir şekilde çalışabilme ve ortak bir hedefi gerçekleştirebilme yeteneklerine sahiptirler (Cemaloğlu, 2019). Tüm bu gerekçelere dayanarak okullarda sadece bilgi vermek yerine, bu bilgiyi kullanabilen bireyleri yetiştirmek gerekmektedir (Kellner, 2019).

Bilgi çağı ya da dijital çağ olarak adlandırılan 21. yüzyılda bilimde, teknolojiye, mühendislikte ve matematikte yaşanan ilerlemeler, insanların birçok yenilikle karşılaşmalarına ve hayatlarını kolaylaştırmalarına sebep olmuştur. Astronomi, genetik, teknoloji, nanoteknoloji, biyoteknoloji vb. alanlarda yaşanan hızlı ve köklü değişiklikler bizler için yeni fırsatlar oluşturuyor olsa da zamanla yaşantımızı tehdit eden sorunları da beraberinde getirebilecek güce sahiptirler. İşte bu yüzden bilimsel gelişmeleri desteklemekle birlikte, bu değişimleri araştırabilen, irdeleyebilen, olası riskleri ve yararları analiz edebilen, gelişim ve değişimleri içselleştirebilen bireyler toplumların, ülkelerin ve dünyanın geleceği açısından oldukça büyük bir önem taşımaktadır. Bireylerde olması istenilen bu özellikler ise bilimsel okuryazarlık kavramı çatısında toplanmakta olup yapılan araştırmalar, bilim okuryazarı olan bireylerin edindikleri bilgileri sorgulayarak daha bilinçli kararlar verdiklerini ortaya koymaktadır (Laugsch, 2000; Şahin ve Ateş, 2018).

Bir ülkenin uluslararası pazarda yer alıp rekabet edebilmesi için özellikle bu alanlarda çalışan vatandaşlarının bilimsel okuryazarlık düzeylerinin yüksek olması gerekmektedir. Bu durumu önemli bulan ve küresel gelişmelere ayak uydurmaya çalışıp çağın gerisinde kalmak istemeyen pek çok ülke güncelledikleri eğitim programlarında bilimsel okuryazarlığı, eğitim hedeflerinin merkezine yerleştirmişlerdir. Her ülke kendi politikası doğrultusunda vatandaşlar yetiştirmek için belirli kıstaslar belirlemiş ve bu kıstaslarla uyumlu öğrenci profilini oluşturmuşlardır. Türkiye de, dünyada yaşanan bu gelişmelere paralel olarak Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programlarında okuryazarlık kavramı üzerine gereken vurguyu yapmıştır (MEB, 2018). Hayata yansıtılacak gerekli bilgi ve deneyimlere sahip, feni özümsemiş öğretmenler ile feni öğrenilmesi daha kolay gerçekleşmektedir. Feni iyi özümsemiş bireylerle yaşanan bilimsel gelişmeler sayesinde de çağdaşlaşma ve beraberinde sanayinin, ekonominin, ülkenin gelişimi kolaylaşmaktadır (Kurnaz, 2019). Tüm bu gelişmelerin birbirine paralel olduğu düşünüldüğünde de feni yakın ya da uzak çevresiyle bağdaştırarak anlatan öğretmenler

kadar, onu hayatına yerleştirebilen, bilimsel gelişmeleri ve değişimleri takip edebilen öğretmen adaylarına da ihtiyaç vardır.

Fen bilimlerinin öneminin gittikçe arttığı dünyada, fen okuryazarlığı da doğal olarak bir gereklilik haline gelmiştir (Boujaoude, 2002). Fen dersleri ülkelerin genel gelişimi ve insan kaynaklarının niteliğini artırmak için vazgeçilmez derslerden biridir. Bu nedenle gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler Fen dersi programlarına özel önem vermektedirler. Çünkü ülkelerin birçok alandaki gücü halkının fen okuryazarlık düzeyi ile yakın ilişkilidir. Fen derslerinin amacı, sadece ileride fen alanında uzmanlaşacak kişiler için değil, tüm öğrencilerin zihinsel, kültürel eğitimine katkı sağlamak, derslerde edindikleri bilgileri günlük yaşantılarına uygulayabilmek, karşılaştığı olayları neden-sonuç ilişkisi içinde inceleyebilmek, bilimsel düşünceyi ön planda tutan ve olaylar arasında ilişkiler kurabilen vatandaşlar olarak yetiştirebilmektir.

Ülkeler, fen okuryazarlık düzeyinin istenilen düzeyde olabilmesi için programlarını bu doğrultuda hazırlayıp, okullarda uygulamaktadırlar. Türkiye’de 2000 programında daha önce Fen Bilgisi olan dersin adı, 2005 programında teknoloji kazanımlarının da eklenmesiyle Fen ve Teknoloji olarak değiştirilmiştir. Bu dersin vizyonu, bütün öğrencilerin bireysel-kültürel farklılıkları önemsenmeden, her birinin fen ve teknolojiye meraklı bireyler olarak yetişmesidir (MEB, 2006). Daha sonra 2013 yılında program tekrar güncellenmiş ve dersin adı fen bilimleri olarak değiştirilmiştir. Bu programın vizyonu; öğrencilerin her birinin fen okuryazarı bireyler olarak yetişmesini sağlamaktır. Fen okuryazarı bireylerin özellikleri çevrelerindeki fen bilimlerinin yansımaları keşfedecek bilimsel süreç becerilerine sahip olmalarıdır (MEB, 2013). Günümüzde kullanılan 2018 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında fen ve mühendislik uygulamaları hakkında temel bilgilerin kazandırılması amaçlanmıştır. Ayrıca, sosyo-bilimsel konulardan yararlanarak öğrencilerin birçok becerilerinin geliştirilmesinin amaçlandığı belirlenmiştir (MEB, 2018).

Güncellenen fen bilimleri dersi öğretim programlarında fen okuryazarlığı sadece bilişsel bilgi anlayışıyla sınırlı kalmayıp, öğrencilerin duyuşsal becerilerinin de önemli olduğu vurgulanmıştır (Can ve Çelik, 2020). Evrensel fen okuryazarlık kavramının ulusal alanyazındaki yansımalarına bakılacak olursa; fen ve teknoloji okuryazarlığı, bilim okuryazarlığı veya bilimsel okuryazarlık gibi farklı şekillerde kullanıldığı görülmektedir. Fen okuryazarlığı ile ilgili yapılan çalışmalar genellikle kavramın tanımlanması ve öğrencilerin ya da halkın fene yönelik tutumlarının veya algılarının ölçülmesine dayanmaktadır (Miller, 1983). Laugksch ve Spargo (1996), American Association for the Advancement of Science (AAAS) (1989)’nin “Science for All Americans” raporuyla belirlediği fen eğitimi anahtar kelimelerine dayandırarak, “Temel Fen Okuryazarlık Testi (TFOT)” ni geliştirmişlerdir. Bu ölçek, bilimin doğası, fen ve teknolojinin toplum üzerindeki etkisi ve bilimsel içerik bilgisi boyutlarını içeren toplam 110 maddeden oluşan doğru-yanlış tipinde bir ölçektir. Manhart (1997) çoktan seçmeli olarak geliştirdiği fen okuryazarlık ölçeğini, bilimsel içerik bilgisi, bilimsel bilgi ve bilimsel sorgulamanın doğası, insan gayreti olarak bilim, fen ve teknoloji ve toplumsal perspektif boyutlarıyla ele almıştır. Zamanla öğrencilerin fene yönelik tutumları, bilimin doğası anlayışları, fen-toplum-teknoloji arasındaki ilişki ve onların fene yönelik içerik bilgi seviyesini ölçmek amacıyla ölçme araçlarının geliştirilmesine olanak tanımıştır (Mun vd., 2015).

Bu araştırmada kullanılan evrensel fen okuryazarlığı ölçeği, sürdürülebilir bir dünyanın sağlanmasında uygun seçim ve kararı verebilecek dünya görüşü, ahlakı ve etik anlayışı da içermektedir. Çalışmada fen okuryazarlığı kavramının sadece bilişsel düzeyde ele alınmasının önüne geçilmiş, duyuşsal boyutu da eklenmiştir. Bu süreçte, fen okuryazarlığı hakkında fen eğitimcilerinin ileri sürdüğü fikirler (Bybee, 1997; Chin, 2005; DeBoer, 2000; Hurd, 1998; Laugksch, 2000; Miller, 1983; Shamos, 1995), fen eğitimi geliştirmeyi amaç edinmiş kuruluşların yapmış olduğu katkılar (NSTA [National Science Teachers Association], 1982; AAAS, 1989; NRC [National Research Council], 1996) ve konu hakkında yapılan tartışmalar dikkate alınmıştır. Evrensel fen okuryazar bir bireyin özellikleri; bilimin görüşlerini anlamak, farklı kültür ve değerlere saygı duymak, diğer insanlarla iletişim ve işbirliği yapmak, bilimle ilişkili evrensel konular üzerinde sorumluluk almak ve evrensel toplumun bir ferdi olarak karakter ve değer sahibi olmak şeklinde belirlenmiştir. Bu özellikler ise içerik bilgisi, zihin alışkanlıkları, karakter ve değerler, insani bir çaba olarak bilim ile üst biliş ve öz denetim olmak üzere beş anahtar boyut altında toplanmıştır (Çelik, 2016).

Diğer taraftan PISA, uluslararası arenada öğrencilerin fen okuryazarlığı durumu hakkında ölçme yapan en kapsamlı, geçerli ve güvenilir sınav olarak kabul edilmektedir (EARGED [Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi], 2007). PISA 2018 Türkiye Ön Raporu’na göre; Türkiye, fen okuryazarlığında iyi bir performans sergilenmiş olmasına rağmen 37 OECD ülkesi arasında 30. olmuştur. Sonuçlar, öğrencilerin çok önemli bir bölümünün temel becerilerden yoksun olduğunu ve onların “eleştirel düşünme, sorgulama ve yeni fikirler üretme” becerilerinin zayıf olduğunu göstermiştir (MEB, 2019).

Alanyazın incelendiğinde, evrensel fen okuryazarlığı ile ilgili Çelik’in (2016) öğretmen adayları ile, Çelik ve Can (2017) ölçek çalışması ve Can ve Çelik (2020) öğretmen adayları ile yapmış oldukları gibi birkaç

çalışmaya ulaşılmıştır. Bu çalışmada, Kastamonu İlindeki eğitim ve öğretimin içerisinde olan farklı katılımcı gruplarının evrensel fen okuryazarlık düzeylerinin güncel bir ölçme aracı ile belirlenmesi hedeflenmiştir. Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının evrensel fen okuryazarlıklarının belirlenmesinin yanı sıra, evrensel fen okuryazarlık düzeylerinin güncel bir ölçme aracı ile ölçülmeye çalışılmasının araştırmaya özgünlük katacağı düşünülmektedir. Bundan dolayı araştırmanın amacı, fen bilimleri öğretmenlerinin ve fen bilgisi öğretmen adaylarının evrensel fen okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi ve bu katılımcı grubunun evrensel fen okuryazarlık düzeylerinin; kıdem, eğitim seviyesi, cinsiyet, anne-baba eğitim seviyesi, mezun olduğu lise türü, eğitimini tamamladıkları çevre ve sınıf seviyesi gibi çeşitli değişkenlere göre değişip değişmediğinin tespit edilmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıda belirtilen araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. Fen bilimleri öğretmenlerinin evrensel fen okuryazarlığı hangi düzeydedir?
2. Fen bilgisi öğretmen adaylarının evrensel fen okuryazarlığı hangi düzeydedir?
3. Fen bilimleri öğretmenlerinin evrensel fen okuryazarlık düzeyleri;
 - a) Kıdeme,
 - b) Eğitim seviyesine,
 - c) Cinsiyete,

göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

4. Fen bilgisi öğretmen adaylarının evrensel fen okuryazarlık düzeyleri;
 - a) Anne eğitim seviyesine,
 - b) Baba eğitim seviyesine,
 - c) Mezun olduğu lise türüne,
 - d) Eğitimini kırsal veya kentsel alanda tamamlamasına,
 - e) Cinsiyete,
 - f) Sınıf seviyesine,

göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Fen bilimleri öğretmenlerinin ve fen bilgisi öğretmen adaylarının evrensel fen okuryazarlık düzeylerini ve bazı değişkenlerin bu düzeye etkisini belirlemeyi amaçlayan bu araştırma, betimsel bir çalışmadır ve araştırmada tarama modeli kullanılmıştır (Çelik, 2016; Güneş ve Gökçek, 2013). Bu modelin kullanıldığı araştırmalarda, bir konuya ya da olaya ilişkin katılımcıların görüşleri ya da ilgi, beceri, yetenek, tutum vb. özellikleri belirlenir (Büyüköztürk vd., 2017; Fraenkel ve Wallen, 2009). Bu araştırmada, ilişkisel tarama modeli tercih edilmiştir. Bu model; değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemek ve muhtemel sonuçları tahmin etmek için kullanılır ve iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişki düzeyi istatistiksel testler kullanılarak ölçülmeye çalışılır (Karasar, 2015).

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları, Kastamonu İlindeki devlet ortaokullarında görev yapan ve rastgele olarak seçilmiş 109 fen bilimleri öğretmenlerinden ve Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Fen Bilgisi Öğretmenliği programında öğrenim gören 142 üçüncü ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Araştırmanın katılımcıları olan öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının cinsiyete göre dağılımı Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1.

Katılımcıların demografik özellikleri

Katılımcılar	Cinsiyet			
	Kadın		Erkek	
	N	%	N	%
Fen Bilimleri Öğretmenleri	80	73,4	29	26,6
Fen Bilgisi Öğretmen Adayları	108	76,0	34	24,0

Tablo 1’e göre öğretmenlerin %73,4’ü kadın, %26,6’sı erkek, öğretmen adaylarının ise %76’sı kadın ve %24’ü erkektir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada, fen bilimleri öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının evrensel fen okuryazarlık düzeylerini belirlemek ve evrensel fen okuryazarlık düzeylerinin bazı değişkenlere göre değişip değişmediğini tespit etmek amacıyla Evrensel Fen Okuryazarlığı Ölçeği (EFOYÖ) kullanılmıştır. EFOYÖ, 2015 yılında Mun vd. tarafından, 21. yüzyılın sosyal ve toplumsal karakter, davranış ve değerlerine sahip, sosyobilimsel konulara hâkim evrensel bireylerin yetiştirilmesi temeline dayandırılarak hazırlanmıştır. Ölçek, 48 maddeden oluşan beşli Likert tipindedir ve Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı 0,91 olarak bulunmuştur (Mun vd., 2015). Ayrıca fen okuryazarlığına kazandırılan evrensellik kavramı, toplumdaki her bireyin evrensel bir vatandaş olarak görülmesine dayanmaktadır. Bu kuramsal çerçeveye dayanan EFOYÖ, Tablo 2’de gösterildiği gibi dört boyut (zihin alışkanlığı, karakter ve değerler, insan gayreti olarak bilim, üst biliş ve özdenetim) ve sekiz faktör altında toplanmaktadır.

Tablo 2.

EFOYÖ’ye ait boyutların ve faktörlerin altında toplanan madde sayıları ve yüzde değerleri (Çelik, 2016)

Boyutlar ve Faktörler	Madde Sayısı	Yüzde (%)
Zihin Alışkanlığı	13	27,1
<i>İletişim ve işbirliği (F6)</i>	5	10,4
<i>Sistemik düşünme/Bilgi yönetimi (F3)</i>	8	16,7
Karakter ve Değerler	9	18,7
<i>Ekolojik dünya görüşü/ Sosyal ve ahlaki vicdan (F4)</i>	7	14,5
<i>Sosyobilimsel sorumluluk (F7)</i>	2	4,2
İnsan Gayreti Olarak Bilim	13	27,1
<i>Fen ve toplum/Bilim ruhu (F1)</i>	10	20,8
<i>Bilimsel bilginin karakteristiği (F8)</i>	3	6,3
Üst Biliş ve Özdenetim	13	27,1
<i>Planlama/denetleme (F2)</i>	10	20,8
<i>Değerlendirme (F5)</i>	3	6,3
Toplam	48	100

Tablo 2 incelendiğinde, EFOYÖ’yü oluşturan maddelerin 13 tanesi (%27,1) “zihin alışkanlığı”, 9 tanesi (%18,7) “karakter ve değerler”, 13 tanesi (%27,1) “insan gayreti olarak bilim” ve 13 tanesi (%27,1) “üst biliş ve özdenetim” boyutuna aittir. Karakter ve değerler boyutunun altında toplanan madde sayısının diğerlerine nazaran daha az olduğu, diğer alt boyutlara ait olan madde sayısının ise eşit olarak dağıldığı görülmektedir. EFOYÖ’nün; zihin alışkanlığı boyutu, “iletişim ve işbirliği” (F6) ve “sistemik düşünme/bilgi yönetimi” (F3), karakter ve değerler boyutu, “ekolojik dünya görüşü/sosyal ve ahlaki vicdan” (F4) ve “sosyobilimsel sorumluluk” (F7), insan gayreti olarak bilim boyutu, “fen ve toplum/bilim ruhu” (F1) ve “bilimsel bilginin karakteristiği” (F8), üst biliş ve özdenetim boyutu, “planlama/denetleme” (F2) ve “değerlendirme” (F5) faktörlerinden oluşmaktadır.

Yukarıda bahsedilen bu ölçek, Çelik (2016) tarafından Türkçe’ye uyarlanmış ve ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Ölçek, 645 fen bilgisi öğretmen adayına uygulanarak test edilmiştir. Pilot çalışma sonucunda elde edilen veriler, doğrulayıcı faktör analizi ile denenmiştir. Analiz sonucunda elde edilen uyum indeksleri ölçeğin Türkçe’ye uyarlanmasında geçerliğin sağlandığını göstermiştir. Ölçeğin güvenilirliği ise, Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı ile hesaplanmış ve bu değer 0,91 olarak bulunmuştur (Çelik, 2016). 48 maddeden oluşan EFOYÖ; “*Kesinlikle Katılmıyorum (1)*”, “*Katılmıyorum (2)*”, “*Kararsızım (3)*”, “*Katılıyorum (4)*” ve “*Kesinlikle Katılıyorum (5)*” şeklinde beşli Likert tipinde bir ölçektir. Ölçekten alınabilecek maksimum puan 240, minimum puan ise 48’dir. Türkçe’ye uyarlanan ve gerekli izinleri alınan EFOYÖ’nün bu araştırmada kullanılmasına karar verilmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırma, Kastamonu İlindeki devlet ortaokullarında görev yapan fen bilimleri öğretmenleri ile Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilmiştir. Ölçek, öğretmen ve öğretmen adayları için kağıda basılı olarak çoğaltılıp yüz

yüze uygulanmıştır. Araştırmanın katılımcıları için Kastamonu İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden ve Etik Kurul'dan gerekli izinler alınmış ve katılımcıların gönüllülük esasına göre araştırmaya başlanılmıştır. Araştırmada, ölçme aracı olarak EFOYÖ kullanılmıştır. Uygulanan ölçek; katılımcıların demografik özelliklerini içeren birinci kısım ve 48 maddeden oluşan ikinci kısım olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. EFOYÖ uygulanmadan önce birinci kısmı katılımcılara göre düzenlenmiş ve sonra uygulanmıştır. Ölçek dağıtılmadan önce öğretmen ve öğretmen adaylarına bunun bir bilimsel çalışma olduğundan ve elde edilen verilerin sadece bu araştırma için kullanılacağından bahsedilmiştir. Böylece ölçeği cevaplamada samimi olmaları ve gerçekleri yansıtmaları istenmiştir.

Araştırmanın katılımcılarından olan öğretmen adaylarının, özellikle 3. ve 4. sınıf seviyelerinde olmaları tercih edilmiştir. Çünkü fen bilgisi öğretmenliği lisans programı 3. ve 4. sınıflarda fenin önemi, fen öğretim teknik ve yöntemleri, fenin uygulama alanları ve günlük yaşantıyla ilişkilendirilmesi gibi konular daha ön plandadır. 3. ve 4. sınıflardaki öğretmen adaylarının EFOYÖ'deki maddeler için gerekli yorumları yapabilecekleri düşünülmüştür. Ayrıca ölçek, özellikle öğretmen adaylarına bahar döneminin sonuna doğru uygulanmıştır. Burada, öğretmen adaylarının derslerini tamamlamaları ve fenle ilgili daha çok kavrama sahip olmaları amaçlanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın amacı doğrultusunda toplanan verilerin analizleri, SPSS paket programı kullanılarak yapılmıştır. Hangi testlerin kullanılacağına dair karar vermeden önce, elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Bu çalışmada, EFOYÖ'den elde edilen verilerin normallik testine yönelik örneklem büyüklüğü 35'ten büyük olduğu için Kolmogorov-Smirnow testi kullanılmış (McKillup, 2012) ve elde edilen veriler Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3.

EFOYÖ'den elde edilen verilerin normallik testi sonuçları

Katılımcı	N	\bar{X}	SS	<i>p</i>
Öğretmen	109	206,70	19,703	,396
Öğretmen Adayı	142	194,30	16,788	,350

$p > ,05$

Tablo 3'te görüldüğü gibi, öğretmen ve öğretmen adaylarının normallik testi sonucu $p > ,05$ olduğu için, EFOYÖ'den elde edilen verilerin normal dağılım gösterdiği belirlenmiş ve bundan sonraki aşamalarda parametrik testler kullanılmıştır.

Fen bilimleri öğretmenlerinin evrensel fen okuryazarlık düzeyleri (EFOYD) betimsel istatistik ile belirlenmiştir. EFOYD'nin öğretmenlerin kıdem ve eğitim durumlarına göre değişimi tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile tespit edilmiştir. Öğretmenlerin EFOYD'ne cinsiyet değişkeninin etkisi ise, bağımsız örneklem için t-testi ile çözümlenmiştir. Fen bilgisi öğretmen adaylarının EFOYD'leri betimsel istatistik ile belirlenmiştir. EFOYD'nin anne-baba eğitimine ve lise türüne göre değişimi tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile, eğitimlerini kırsal alanda veya kentsel alanda tamamlama durumları ve cinsiyet değişkenlerinin etkisi ise bağımsız örneklem için t-testi tespit edilmiştir.

Araştırmanın Etik İzinleri

Yapılan bu çalışmada araştırma etiği ilkeleri gözetilmiş olup gerekli etik kurul izinleri alınmıştır. Etik kurul izni kapsamında; Kastamonu Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan 25.12.2020 tarih ve 22 karar sayılı belge alınmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın amacı doğrultusunda öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının evrensel fen okuryazarlık düzeyine ait bulgular, araştırmanın her bir sorusu ile ilişkilendirilerek aşağıdaki gibi yorumlanmıştır:

Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci sorusu, fen bilimleri öğretmenlerinin evrensel fen okuryazarlığı (EFOY)'nın hangi düzeyde olduğunu tespit etmektir. Bu amaçla, Kastamonu İlindeki devlet ortaokullarında görev yapan fen

bilimleri öğretmenlerinin EFOYÖ'ye verdikleri cevaplar, beş düzeyden (çok yüksek, yüksek, orta, düşük, çok düşük) oluşan bir sınıflamaya göre gruplandırılmıştır. Sınıflandırma; EFOYÖ'den alınabilecek en fazla puandan en az puanın çıkarılıp beşe bölünmesiyle $[(240-48)/5=38,4]$ elde edilen sayı aralığında beş gruba ayrılmıştır. Buna göre; 48-86,4 puan aralığı “çok düşük”, 86,5-124,8 puan aralığı “düşük”, 124,9-163,3 puan aralığı “orta”, 163,4-201,6 puan aralığı “yüksek”, 201,7-240 puan aralığı ise “çok yüksek” olarak belirlenmiştir. Fen bilimleri öğretmenlerinin EFOYÖ'ye verdikleri cevaplardan elde edilen puanların frekans ve yüzdelik dağılımları Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4.

Fen bilimleri öğretmenlerinin EFOY düzey sonuçları

Çok Yüksek		Yüksek		Orta		Düşük		Çok Düşük	
240-201,7		201,6-163,4		163,3-124,9		124,8-86,5		86,4-48,0	
f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
68	62,38	39	35,78	1	0,92	1	0,92	0	0

Tablo 4'e göre, fen bilimleri öğretmenlerinin %62,38'i “çok yüksek”, %35,78'i “yüksek”, %0,92'si “orta” ve “düşük” düzeye sahiptir. Çok düşük düzeye sahip hiçbir öğretmenin olmadığı tespit edilmiştir. Fen bilimleri öğretmenlerinin EFOYÖ'den aldıkları en düşük ve en yüksek puanlar ile alınan puanların ortalaması ve standart sapma değerleri Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5.

Fen bilimleri öğretmenlerinin EFOYÖ sonuçları

	N	Minimum Puan	Maksimum Puan	\bar{X}	SS
EFOYÖ	109	105	240	206,7	19,7

Tablo 5'e göre, araştırmaya katılan fen bilimleri öğretmenlerinin EFOYÖ'den aldıkları puanların ortalama değeri 206,7 olup, yapılan puan aralığına göre fen bilimleri öğretmenlerinin EFOY düzeylerinin “çok yüksek” olduğu tespit edilmiştir. Fen okuryazarı bireylerin yetiştirilmesinde anahtar bir rol üstlenen fen bilimleri öğretmenlerinin çok yüksek düzeyde fen okuryazar olmaları, onların yetiştireceği öğrencilerin de daha nitelikli eğitim almasına ve buna paralel olarak da öğrencilerin fen okuryazarlık düzeylerinin artmasına olanak sağlayacaktır. Bu sonuçlar, fen okuryazar bireyler yetiştirmeyi amaçlayan öğretim programı açısından oldukça umut vericidir.

İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci sorusu, fen bilgisi öğretmen adaylarının EFOY'nin hangi düzeyde olduğunu tespit etmektir. Bu amaç doğrultusunda, Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Öğretmenliği programında öğrenim gören 3. ve 4. sınıf öğretmen adaylarının ölçeğe verdikleri cevaplar; birinci araştırma sorusuna ilişkin bulgularda anlatıldığı gibi beş düzeyden (çok yüksek, yüksek, orta, düşük, çok düşük) oluşan bir sınıflamaya göre gruplandırılmıştır. Öğretmen adaylarının EFOYÖ'ye verdiği cevaplardan elde edilen puanların frekans ve yüzdelik dağılımları Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6.

Fen bilgisi öğretmen adaylarının EFOY düzey sonuçları

Çok Yüksek		Yüksek		Orta		Düşük		Çok Düşük	
240-201,7		201,6-163,4		163,3-124,9		124,8-86,5		86,4-48,0	
f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
42	29,58	95	66,90	4	2,82	1	0,70	0	0

Tablo 6'da verildiği gibi “çok düşük” düzeyde hiçbir öğretmen adayı yokken, “düşük” düzeyde sadece bir öğretmen adayı (%0,70), “orta” düzeyde dört öğretmen adayı (%2,82), “yüksek” düzeyde 95 öğretmen

adayı (%66,90) ve “çok yüksek” düzeyde ise 42 öğretmen adayı (%29,58) bulunmaktadır. Fen bilgisi öğretmen adaylarının EFOYÖ’den aldıkları en düşük ve en yüksek puanlar ile alınan puanların ortalaması ve standart sapma değerleri Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7.
Fen bilgisi öğretmen adaylarının EFOYÖ sonuçları

	N	Minimum Puan	Maksimum Puan	\bar{X}	SS
EFOYÖ	142	93	228	194,3	16,8

Tablo 7’ye göre, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının aldığı en düşük puan 93, en yüksek puan 228’dir. Fen bilgisi öğretmen adaylarının EFOYÖ’den aldıkları puanlarının ortalaması 194,3 olup, bu değer genel olarak fen bilgisi öğretmen adaylarının EFOY düzeyinin “yüksek” olduğunu göstermektedir.

Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü sorusu, fen bilimleri öğretmenlerinin EFOY düzeylerinin kıdem, eğitim seviyesi ve cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit etmektir. Bu amaçla, öğretmenlerin EFOYÖ’ye verdikleri cevaplar ve elde edilen bulgular Tablo 8-12 arasında verilmiştir. Fen bilimleri öğretmenlerinin EFOY düzeylerinin öğretmenlerin kıdem durumlarına göre değişimi varyans analizi (ANOVA) kullanılarak tespit edilmiş ve elde edilen veriler Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8.
Fen bilimleri öğretmenlerinin EFOYÖ puanlarının kıdem değişkenine ilişkin betimsel istatistik sonuçları

		N	\bar{X}	SS
Kıdem	0-5 yıl	37	207,8	23,0
	6-10 yıl	24	200,6	17,1
	11-15 yıl	29	209,0	17,7
	16-20 yıl	14	211,9	19,1
	21< yıl	5	200,0	16,1

Tablo 8’de gösterildiği gibi, öğretmenlerin EFOYÖ puan ortalamalarına bakıldığında, kıdem yılı 16-20 yıl arasında olanların puan ortalaması ($\bar{X}=211,9$) en yüksek olarak bulunmuştur. En düşük puan ortalaması ise ($\bar{X}=200,0$) kıdemi 21 yıldan daha fazla olan öğretmenlerde görülmüştür. Puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9.
Fen bilimleri öğretmenlerinin EFOYÖ puanlarının kıdem değişkenine ilişkin ANOVA testi sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	1687,645	4	421,911	1,090	,365
Gruplar içi	40239,364	104	386,917		
Toplam	41927,009	108			

$p > ,05$

Tablo 9’da görüldüğü gibi, ANOVA testi sonuçlarına göre, fen bilimleri öğretmenlerinin EFOY düzeylerinin kıdem yıllarına göre puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı [$F_{(4-104)}=1,090$; $p > ,05$] tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle, öğretmenlerin kıdem yıllarının fazla veya az olması, onların EFOY düzeylerini etkilememektedir. Fen bilimleri öğretmenlerinin EFOY düzeylerinin eğitim durumlarına göre değişimi varyans analizi (ANOVA) kullanılarak tespit edilmiş ve elde edilen veriler Tablo 10 ve 11’de gösterilmiştir.

Tablo 10.

Fen bilimleri öğretmenlerinin EFOYÖ puanlarının eğitim seviyesi değişkenine ilişkin betimsel istatistik sonuçları

		N	\bar{X}	SS
Eğitim Seviyesi	Eğitim Fakültesi	66	205,9	20,5
	Diğer Fakülte	18	202,4	21,0
	Yüksek Lisans	25	211,8	15,9

Tablo 10'a göre, öğretmenlerin eğitim seviyesine göre EFOYÖ puan ortalamalarına bakıldığında, eğitim fakültesinden mezun olmuş olan fen bilimleri öğretmenlerinin puan ortalaması ($\bar{X}=205,9$), diğer fakültelerden mezun olanların puan ortalamasından ($\bar{X}=202,4$) daha yüksek çıkmıştır. Ayrıca, yüksek lisans yapmış öğretmenlerin EFOYÖ puan ortalaması ($\bar{X}=211,8$) en yüksek çıkmıştır. Puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA sonuçları Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11.

Fen bilimleri öğretmenlerinin EFOYÖ puanlarının eğitim seviyesi değişkenine ilişkin ANOVA testi sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	1004,247	2	502,124	1,301	,277
Gruplar içi	40922,762	106	386,064		
Toplam	41927,009	108			

$p > ,05$

Tablo 11'e göre, fen bilimleri öğretmenlerinin EFOY düzeyleri bakımından eğitim durumlarına göre aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı [$F_{(2-106)}=1,301$; $p > ,05$] tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle, öğretmenlerin eğitim durumları onların EFOYD'sini etkilemediği tespit edilmiştir. Fen bilimleri öğretmenlerinin EFOY düzeylerinin öğretmenlerin cinsiyetlerine göre değişimi bağımsız örneklem için t-testi kullanılarak tespit edilmiş ve elde edilen veriler Tablo 12'de gösterilmiştir.

Tablo 12.

Fen bilimleri öğretmenlerinin EFOYÖ puanlarının cinsiyet değişkenine ilişkin t-testi sonuçları

		N	\bar{X}	SS	SD	t	p
Cinsiyet	Kadın	80	208,4	17,9	107	1,485	,141
	Erkek	29	202,1	23,8			

$p > ,05$

Tablo 12'ye göre, fen bilimleri öğretmenlerinin EFOY düzeyinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığı [$t(107)=1,485$; $p > ,05$] tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle, öğretmenlerin cinsiyet değişkeni onların EFOY düzeylerini etkilemediği görülmüştür. Ancak puan ortalamalarına bakıldığında kadın öğretmenlerin EFOYÖ puan ortalaması ($\bar{X}=208,4$), erkek öğretmenlerin EFOYÖ puan ortalamasından ($\bar{X}=202,1$) biraz daha yüksek çıkmıştır.

Dördüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü sorusu, fen bilgisi öğretmen adaylarının EFOY düzeylerinin anne ve baba eğitim seviyesine, mezun oldukları lise türüne, eğitimlerini kırsal veya kentsel alanda tamamlamalarına, cinsiyete ve sınıf seviyesine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit etmektir. Bu amaçla, öğretmen adaylarının EFOYÖ'ye verdikleri cevaplar ve elde edilen bulgular Tablo 13-21 arasında verilmiştir. Fen bilgisi öğretmen adaylarının EFOYD'nin anne eğitim düzeylerine göre değişimi varyans analizi (ANOVA) kullanılarak tespit edilmiş ve elde edilen veriler Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13.

Fen bilgisi öğretmen adaylarının EFOYÖ puanlarının anne eğitim seviyesi değişkenine ilişkin betimsel istatistik sonuçları

		N	\bar{X}	SS
Anne Eğitim Seviyesi	YL/Doktora	-	-	-
	Üniversite	-	-	-
	Lise	21	194,6	15,3
	Ortaokul	30	194,1	22,4
	İlkokul	82	194,1	15,2
	Diğer	9	195,9	15,5

Tablo 13'e bakıldığında, öğretmen adaylarının anne eğitim seviyesine göre EFOYÖ puan ortalamaları birbirine oldukça yakın çıkmıştır. Bu puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA sonuçları, Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14.

Fen bilgisi öğretmen adaylarının EFOYÖ puanlarının anne eğitim seviyesi değişkenine ilişkin ANOVA testi sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	<i>p</i>
Gruplar arası	29,024	3	9,675	,034	,992
Gruplar içi	39708,553	138	287,743		
Toplam	39737,577	141			

$p > ,05$

Tablo 14'te gösterildiği gibi varyans analizi sonuçlarına göre, fen bilgisi öğretmen adaylarının EFOYD'nin anne eğitim seviyesine göre puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir [$F_{(3-138)} = ,034$; $p > ,05$]. Diğer bir ifadeyle, öğretmen adaylarının annelerinin eğitim düzeylerinin yüksek veya düşük olması onların EFOY düzeylerini etkilemediği tespit edilmiştir. Fen bilgisi öğretmen adaylarının EFOY düzeylerinin baba eğitim seviyesine göre değişimi varyans analizi (ANOVA) kullanılarak tespit edilmiş ve elde edilen veriler Tablo 15'te gösterilmiştir.

Tablo 15.

Fen bilgisi öğretmen adaylarının EFOYÖ puanlarının baba eğitim seviyesi değişkenine ilişkin betimsel istatistik sonuçları

		N	\bar{X}	SS
Baba Eğitim Seviyesi	YL/Doktora	-	-	-
	Üniversite	16	192,5	15,3
	Lise	34	193,9	13,6
	Ortaokul	41	197,3	14,7
	İlkokul	48	193,0	20,6
	Diğer	3	186,7	11,8

Tablo 15'e göre, öğretmen adaylarının baba eğitim seviyesine göre EFOYÖ puan ortalamaları birbirine yakın çıkmıştır. Bu puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA sonuçları, Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16.

Fen bilgisi öğretmen adaylarının EFOYÖ puanlarının baba eğitim seviyesi değişkenine ilişkin ANOVA testi sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	688,830	4	172,207	,604	,660
Gruplar içi	39048,748	137	285,027		
Toplam	39737,578	141			

$p > ,05$

Tablo 16’da gösterildiği gibi, ANOVA testi sonuçlarına göre, fen bilgisi öğretmen adaylarının EFOYD’nin baba eğitim seviyesine göre puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı [$F_{(4-137)} = ,604$; $p > ,05$] tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle, öğretmen adaylarının babalarının eğitim seviyelerinin yüksek veya düşük olması, onların EFOY düzeylerini etkilemediği görülmüştür. Fen bilgisi öğretmen adaylarının EFOY düzeylerinin mezun oldukları lise türüne göre değişimi varyans analizi (ANOVA) kullanılarak tespit edilmiş ve elde edilen veriler Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17.

Fen bilgisi öğretmen adaylarının EFOYÖ puanlarının mezun oldukları lise türü değişkenine ilişkin betimsel istatistik sonuçları

	N	\bar{X}	SS
Fen-Sosyal Bilimler Lisesi	-	-	-
Anadolu Lisesi	114	192,7	16,8
Anadolu İmam Hatip Lisesi	7	206,7	18,1
Mesleki Teknik ve Anadolu Lisesi	15	197,6	12,7
Meslek Lisesi	6	202,3	17,6
Güzel Sanatlar Lisesi	-	-	-

Tablo 17’ye göre, öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türüne göre EFOYÖ puan ortalaması en fazla Anadolu İmam Hatip Lisesi ($\bar{X}=206,7$), en az ise Anadolu Lisesi ($\bar{X}=192,7$) olduğu görülmüştür. Ayrıca, araştırmanın katılımcılarından öğretmen adaylarının Fen Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi ve Güzel Sanatlar Lisesi mezunu olmadıkları da görülmüştür. Puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA sonuçları Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18.

Fen bilgisi öğretmen adaylarının EFOYÖ puanlarının mezun oldukları lise türü değişkenine ilişkin ANOVA testi sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	1930,224	3	643,408	2,348	,075
Gruplar içi	37807,353	138	273,966		
Toplam	39737,577	141			

$p > ,05$

Tablo 18’de gösterilen ANOVA testi sonuçlarına göre, fen bilgisi öğretmen adaylarının EFOY düzeylerinin mezun oldukları lise türüne göre aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı [$F_{(3-138)} = 2,348$; $p > ,05$] tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle, öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türü değişkeni onların EFOY düzeylerini etkilemediği görülmüştür. Fen bilgisi öğretmen adaylarının EFOY düzeyinin eğitimlerini kırsal alanda veya kentsel alanda tamamlamalarına göre değişimi bağımsız örneklem için t-testi ile analiz edilmiş ve elde edilen veriler Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19.

Fen bilgisi öğretmen adaylarının EFOYÖ puanlarının eğitimlerini kırsal veya kentsel alanda tamamlama değişkenine ilişkin t-testi sonuçları

		N	\bar{X}	SS	SD	t	p
Eğitimin Tamamlandığı Yer	Kırsal	38	190,5	21,5	140	-1,650	,101
	Kentsel	104	195,7	14,6			

$p > ,05$

Tablo 19'a göre, fen bilgisi öğretmen adaylarının EFOY düzeyinin eğitimlerini kırsal veya kentsel alanda tamamlamalarına göre aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı [$t(140) = -1,650$; $p > ,05$] tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle, öğretmen adaylarının eğitimlerini kırsal veya kentsel yerlerde tamamlamaları, onların EFOY düzeylerini etkilemediği görülmüştür. Ancak, puan ortalamalarına bakıldığında eğitimlerini kentsel alanda tamamlayan fen bilgisi öğretmen adaylarının EFOYÖ puan ortalaması ($\bar{X} = 195,7$), kırsal alanda tamamlayan öğretmen adaylarının EFOYÖ puan ortalamasından ($\bar{X} = 190,5$) daha yüksek çıkmıştır. Fen bilgisi öğretmen adaylarının EFOY düzeylerinin cinsiyetlerine göre değişimi bağımsız örneklem için t-testi kullanılarak tespit edilmiş ve elde edilen veriler Tablo 20'de gösterilmiştir.

Tablo 20.

Fen bilgisi öğretmen adaylarının EFOYÖ puanlarının cinsiyet değişkenine ilişkin t-testi sonuçları

		N	\bar{X}	SS	SD	t	p
Cinsiyet	Kadın	108	195,5	14,7	140	1,507	,134
	Erkek	34	190,5	21,9			

$p > ,05$

Tablo 20'ye göre, fen bilgisi öğretmen adaylarının EFOY düzeylerinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığı [$t(140) = 1,507$; $p > ,05$] tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle, öğretmen adaylarının cinsiyet değişkeni onların EFOY düzeylerini etkilemediği görülmüştür. Ancak, puan ortalamalarına bakıldığında kadın öğretmen adaylarının EFOYÖ puan ortalaması ($\bar{X} = 195,5$), erkek öğretmen adaylarının EFOYÖ puan ortalamasından ($\bar{X} = 190,5$) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Fen bilgisi öğretmen adaylarının EFOY düzeyinin okudukları sınıf seviyesine göre değişimi bağımsız örneklem için t-testi kullanılarak tespit edilmiş ve elde edilen veriler Tablo 21'de gösterilmiştir.

Tablo 21.

Fen bilgisi öğretmen adaylarının EFOYÖ puanlarının sınıf seviyesi değişkenine ilişkin t-testi sonuçları

		N	\bar{X}	SS	SD	t	p
Sınıf Seviyesi	3. Sınıf	66	193,05	18,543	140	-,826	,410
	4. Sınıf	76	195,38	15,141			

$p > ,05$

Tablo 21'e göre, fen bilgisi öğretmen adaylarının EFOY düzeyinde sınıf seviyesine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı [$t(140) = -,826$; $p > ,05$] tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle, öğretmen adaylarının sınıf seviyesi değişkeni onların EFOY düzeylerini etkilemediği görülmüştür. Ancak puan ortalamalarına bakıldığında 4. sınıflardaki öğretmen adaylarının EFOYÖ puan ortalaması ($\bar{X} = 195,38$), 3. sınıflardaki öğretmen adaylarının EFOYÖ puan ortalamasından ($\bar{X} = 193,05$) biraz fazla olduğu görülmektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırmada, fen bilimleri öğretmenlerinin ve fen bilgisi öğretmen adaylarının öncelikle evrensel fen okuryazarlık düzeyleri belirlenmiştir. Araştırmanın katılımcılarından fen bilimleri öğretmenlerinin, EFOY düzeylerine eğitim seviyelerinin, kıdemlerinin ve cinsiyetlerinin, öğretmen adaylarının EFOY düzeyine ise anne ve baba eğitim seviyelerinin, mezun oldukları lise türünün, eğitimlerini kırsal veya kentsel alanda tamamlamalarının, cinsiyetlerinin ve sınıf seviyelerinin etkisinin olup olmadığı araştırılmıştır.

EFOYÖ'den elde edilen veriler sonucunda, öğretmenlerin EFOY düzeylerinin "çok yüksek", öğretmen adaylarının ise "yüksek" olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, EFOY puanlarına hem öğretmen hem de öğretmen adaylarının cinsiyet değişkenlerinin istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmüştür. Ancak, hem

kadın öğretmenlerin hem de kadın öğretmen adaylarının EFOY puan ortalamalarının, erkek öğretmen ve öğretmen adaylarının EFOY puan ortalamalarından daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın diğer bir sonucu, fen bilimleri öğretmenlerinin kıdemlerinin ve eğitim durumlarının EFOY puanlarına anlamlı bir etkisinin olmaması yönündedir. Benzer sonuçlar fen bilgisi öğretmen adaylarında da görülmüştür. Öğretmen adaylarının EFOY puanlarına; anne ve baba eğitim seviyesinin, mezun oldukları lise türünün, eğitimlerini kırsal ya da kentsel alanda tamamlamalarının ve buldukları sınıf seviyesinin etkisinin olmadığı tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan fen bilimleri öğretmenlerinin EFOY düzeylerinin “çok yüksek” olmasında 2018 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı’nın önemli bir etkisinin olabileceği düşünülmektedir. Öğretmenlerin EFOY düzeylerinin çok yüksek olması, yetiştirecekleri öğrencilerin EFOY düzeyleri de yüksek olabilir. Bu da hem eğitim sisteminde, hem de programların amaçlarına ulaşmasında istenen bir durum olacaktır. Çünkü feni seven, ilgilenen ve onu günlük yaşantısıyla ilişkilendiren öğrencilerin olması, gelecek için fen bilimleri dersinin önemini daha da artıracaktır. Balbağ vd., (2016)’ya göre, Türkiye fen eğitimi ve öğretiminde teknolojik açıdan gelişen ve zenginleşen dünyaya adapte olabilmek, yeniliklere açık bir şekilde fen bilimlerini hayatın her alanında kullanabilen bireyler yetiştirmek için fen eğitim ve öğretim sürecini geliştirici çalışmalar yapmakta ve rekabet içindeki toplumlara ayak uydurmaktadır.

Araştırmaya katılan fen bilgisi öğretmen adaylarının EFOY düzeylerinin “yüksek” olduğu tespit edilmiştir. Geleceğin öğretmenleri olacak olan öğretmen adaylarının EFOY düzeylerinin bu seviyede olması, gelecek için umut verici bir durum olarak değerlendirilebilir. Alanyazında yapılmış benzer çalışmalara bakıldığında, bu araştırmanın sonuçlarını destekler çalışmaların olduğu görülmüştür. Bu çalışmalardan biri, araştırmada kullanılan ölçeğin Türkçe’ye uyarlamasını yapan ve öğretmen adaylarına uygulayan Çelik (2016) tarafından yapılmıştır. Araştırmasının sonucunda, araştırmaya katılan fen bilgisi öğretmen adaylarının bir kısmının çok yüksek seviyede evrensel fen okuryazarlık düzeyine sahip olduğu, çoğunluğunun ise yüksek seviyede EFOY düzeyine sahip olduğunu belirlemiştir. Tekin, Aslan ve Yağız (2016)’ın fen bilimleri öğretmen adaylarının bilimsel okuryazarlık düzeylerini ve eleştirel düşünme eğilimlerini incelediği çalışmalarında benzer sonuçlara ulaşmışlar ve öğretmen adaylarının bilimsel okuryazarlık düzeyinin %60’ın üzerinde olduğunu tespit etmişlerdir. Aynı zamanda, Saracaloğlu, Yenice ve Özden (2013) ve Caymaz (2008) yaptıkları araştırmalarında, öğretmen adaylarının fen okuryazarlık seviyelerinin yeterli düzeyde olduğunu belirtmişlerdir. Yolagiden (2017) fen bilgisi öğretmen adaylarıyla yaptığı araştırmasının sonucunda, öğretmen adaylarının fen okuryazarlık düzeylerinin ortalamasının biraz üzerinde olduğunu tespit etmiştir. Bunun yanında alanyazın incelendiğinde, öğretmen adaylarının fen okuryazarlık düzeylerinin orta ya da düşük seviyede olduğunu ortaya koyan araştırmalar da bulunmaktadır. Özdemir (2010) araştırmasının sonucunda, öğretmen adaylarının fen okuryazarlık düzeylerinin orta seviyede olduğunu ve bu seviyeyi, anahtar kavramların yeterince bilinmemesi, bilimsel gelişmelerin takip edilmemesine ve beraberinde gelen kavram yanlışlarına dayandırmıştır. Kocabaş (2004) ise yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının okuryazarlık düzeylerinin orta seviye olduğunu göstermiştir. Halimoğlu (2019) ortaokul öğrencileriyle yaptığı araştırmasında, öğrencilerin fen bilimleri okuryazarlık düzeylerinin orta düzeyde olduğunu tespit etmiştir.

Araştırmaya katılan fen bilimleri öğretmenlerinin EFOY düzeylerine eğitim durumlarının etkisi araştırılmış ve istatistiksel olarak bir etkisinin olmadığı görülmüştür. Ancak ortalama puan değerlerine bakıldığında, fen bilimleri öğretmenlerinin eğitim fakültesinden mezun olmalarının etkisinin diğer fakültelerden mezun olanlarla kıyaslandığında daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin EFOY düzeylerine etkisi araştırılan diğer bir değişken kıdem’dir. Kıdem, bireylerin fiili olarak çalıştığı yıllar sonucunda elde ettiği bilgi ve deneyime karşılık gelmektedir. Bu nedenle kıdem değişkeninin fen bilimleri öğretmenlerinin EFOYÖ puan ortalamasının üzerinde bir etkisi olması beklenirken, araştırmanın sonucunda elde edilen verilerin bu beklentiyi desteklemediği görülmüştür. Diğer bir deyişle, fen bilimleri öğretmenlerinin kıdemlerinin onların EFOY düzeylerine istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olmadığı bulunmuştur. Alanyazında yapılmış benzer çalışmalarda da (Keskin; 2020; Tarım, Baypınar ve Keklik, 2015) öğretmenlerin kıdem yıllarının EFOY düzeyine anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmüştür. EFOYÖ puan ortalamasına bakıldığında, 16-20 yıllık kıdeme sahip fen bilimleri öğretmenlerinin puan ortalamasının ($\bar{X}=211,9$), diğer kıdem yıllarına nazaran daha yüksek olduğu görülmüştür. Bunun sebebinin ise bu kıdeme sahip öğretmenlerin programlara daha hakim olmaları ve karşılaştıkları sorunların çözümüne yönelik edindikleri tecrübelerin yön verici olduğu düşünülmüştür. 0-5 yıllık kıdeme sahip fen bilimleri öğretmenlerinin puan ortalaması $\bar{X}=207,8$ olması kayda değerdir. Henüz yeni mezun olan öğretmenlerin EFOYÖ puan ortalamalarının bu değerde olması, onların eğitimlerini yeni programlara göre tamamlamaları, eğitimlerinin son yıllarında sınav hazırlığı içerisinde olmaları ve bilgilerinin daha güncel olduğu söylenebilir. Araştırmanın sonucunda, 21 ve daha yukarı kıdeme sahip fen bilimleri öğretmenlerinin puan ortalamasının ($\bar{X}=200,0$) en düşük değerde olmasının sebepleri arasında, bu kıdeme sahip öğretmenlerin mesleklerindeki yorgunluklarından, emeklilik düşünceleri ve dolayısıyla fen bilimleri ile ilgili güncel kaynakları takip etmemeleri olabilir.

Katılımcıların EFOY düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmış ve araştırma sonucunda fen bilimleri öğretmenleri ile fen bilgisi öğretmen adaylarının EFOY düzeyleri üzerinde cinsiyet değişkeninin istatistiksel olarak etkili olmadığı görülmüştür. Başka bir deyişle, araştırmanın katılımcıları öğretmen ve öğretmen adaylarının EFOY düzeylerine istatistiksel olarak cinsiyet değişkeninin etkisinin olmadığı tespit edilmiştir. Ancak, hem kadın fen bilimleri öğretmenleri hem de kadın fen bilgisi öğretmen adaylarının EFOYÖ puan ortalamaları, erkek öğretmen ve öğretmen adaylarının EFOYÖ puan ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Bunun sebeplerinin araştırılması için yeni çalışmalar yapılabilir. Keskin (2020) öğretmenlerle yapmış olduğu araştırmasında, öğretim programı okuryazarlığı algı ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakmış ve aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulamamıştır. Bu çalışmada da olduğu gibi, kadın öğretmenlerin EFOYÖ puan ortalamalarının da erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Yağan (2019) fen bilimleri öğretmenleriyle yaptığı araştırmasında, kadın öğretmenlerin fen okuryazarlığı test puanları ile erkek öğretmenlerin fen okuryazarlığı test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın bulunmadığını ancak kadın öğretmenlerin fen okuryazarlığı puan ortalamasının erkek öğretmenlerin fen okuryazarlığı puan ortalamasından daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Tekin, Aslan ve Yağız (2016) araştırmalarında, cinsiyet değişkenine göre kızların ve erkeklerin temel bilimsel okuryazarlık puanlarının birbirine çok yakın olduğunu ve puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığını belirtmişlerdir. Gündüz ve Kurnaz (2019) araştırmalarında fen bilgisi öğretmen adaylarının fen okuryazarlığının cinsiyete göre değişimine bakmış ve örneklem olarak seçmiş oldukları farklı iki üniversiteden birinde fen okuryazarlığının cinsiyete göre değişmediğini, ancak diğer üniversitede değiştiğini tespit etmişlerdir. Ayrıca, cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermeyen örnekleme, kadın öğretmen adayların erkek öğretmen adaylardan daha yüksek bir puan ortalamasına sahip olduğunu belirtmişlerdir.

Çalışmada, fen bilimleri öğretmen adaylarının EFOY düzeylerinin anne ve baba eğitim seviyesine göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmış ve araştırmanın sonucunda, öğretmen adaylarının EFOY düzeylerine anne ve baba eğitim seviyelerinin istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olmadığı tespit edilmiştir. Alanyazında Çelik (2016) fen bilgisi öğretmen adaylarıyla yapmış olduğu çalışmada, bu çalışmada olduğu gibi, öğretmen adaylarının EFOY düzeyinin hem anne, hem de baba eğitim seviyesine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmanın katılımcılarından fen bilgisi öğretmen adaylarının EFOY düzeylerinin, okudukları lise türüne ve önceki seviyelerdeki eğitimlerini tamamladıkları çevreye göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının EFOY düzeylerinin lise türüne ve eğitimlerini tamamladıkları kırsal veya kentsel alana göre istatistiksel olarak farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Ancak, EFOYÖ puan ortalamalarına bakıldığında en yüksek puan ortalamasının Anadolu İmam Hatip Lisesi mezunları olan öğretmen adaylarına ait olduğu görülmüştür. EFOYÖ puan ortalamalarıyla fen puanları karşılaştırıldığında, PISA 2018 sonuçlarında okul türlerine göre, ortalama fen puanlarının 366,2 ile 584,9 arasında değiştiği görülmektedir. PISA 2015 ve PISA 2018 uygulamaları arasında okul türlerine göre en büyük artışlar Fen, Anadolu İmam Hatip ve Anadolu Liselerinde görülmüştür (MEB, 2019). Ancak, bu çalışmada en düşük EFOYÖ puan ortalamasının Anadolu Lisesi mezunları olan öğretmen adaylarına ait olduğu tespit edilmiştir. Bundan dolayı, PISA 2018 değerlendirme raporunda belirtilen bu sonuçtan farklı bir sonuç elde edilmiştir. Alanyazında yapılan benzer çalışmalardan biri olan Caymaz (2008) araştırmasında, öğretmen adaylarının fen ve teknoloji okuryazarlığına ilişkin öz yeterlik algı düzeylerinin mezun oldukları lise türüne göre değişip değişmediğini araştırmış ve aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığını tespit etmiştir. Ancak bu sonuçtan farklı olarak, Saracaloğlu, Yenice ve Özden (2013)'in yaptıkları araştırmalarının sonucunda, fen ve teknoloji okuryazarlığına ilişkin öz yeterlik algısı puan ortalamalarının mezun olunan lise türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiğini tespit etmişlerdir. Araştırmalarında, mezun olunan lise türleri arasındaki farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yaptıkları Tukey testi sonuçlarına göre, genel liseden mezun olan öğretmen adayları ile öğretmen lisesinden mezun olan öğretmen adayları arasında, öğretmen lisesinden mezun olan öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık olduğunu belirtmişlerdir.

Eğitimlerini tamamladıkları yer bakımından bakıldığında, fen bilgisi öğretmen adaylarının EFOY düzeylerinin, eğitimlerini kırsal veya kentsel alanda tamamlamalarına ilişkin aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir. Ancak puan ortalamalarına bakıldığında, eğitimlerini kentsel yerde tamamlayan öğretmen adaylarının EFOYÖ puan ortalaması ($\bar{X}=195,7$), eğitimlerini kırsal alanda tamamlayan öğretmen adaylarının puan ortalamasından ($\bar{X}=190,5$) daha yüksek çıkmıştır. Bu da beklenen bir durumdur. Kentsel çevrelerde okuyan öğrenciler, özellikle fen bilimleri dersinde gerekli malzemelere, interaktif ortamlara, kitap ve diğer kaynaklara, eğitimlerini kırsal çevrelerde sürdüren öğrencilerden daha kolay ulaşabilmektedir. Bu durum, onların evrensel fen okuryazarlıklarını azda olsa arttırmıştır denilebilir.

Alanyazında yapılan benzer çalışmalardan biri olan Saracaloğlu, Yenice ve Özden (2013) araştırmalarının sonucunda bu araştırmada olduğu gibi, öğretmen adaylarının fen ve teknoloji okuryazarlığına ilişkin öz yeterlik algı düzeylerinin, okuduğu yerleşim yerlerine göre anlamlı bir şekilde değişmediğini tespit etmişlerdir.

Fen bilgisi öğretmen adaylarının EFOY düzeylerinin okudukları sınıf seviyelerine göre farklılaşım farklılaşmadığı araştırılmış ve araştırma sonucunda öğretmen adaylarının EFOY düzeylerinde sınıf seviyesinin istatistiksel olarak etkili olmadığı görülmüştür. EFOYÖ puan ortalamalarına bakıldığında 4. sınıftaki öğretmen adaylarının EFOYÖ puan ortalaması ($\bar{X}=195,38$), 3. sınıftaki öğretmen adaylarının EFOYÖ puan ortalamasından ($\bar{X}=193,05$) biraz daha yüksek çıkmıştır. Bunun sebebi sınıf seviyesinin artması ile fenle ilgili daha çok bilgi birikimine sahip olmuş oldukları söylenebilir. Alanyazında yapılmış benzer çalışmalardan da (Soğukpınar ve Karışan, 2020; Yenice, Yavaşoğlu, Alpak-Tunç ve Candarlı-Arıköz, 2019) elde edilen sonuçların, bu araştırmadan elde edilen sonuçlarla benzerlik gösterdiği görülmüştür. Yenice vd. (2019)'nin araştırmalarının sonucunda, öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık düzeylerinin sınıf seviyeleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediğini belirtmişlerdir. Soğukpınar ve Karışan (2020) fen bilgisi öğretmen adaylarıyla yaptıkları araştırmalarında, öğretmen adaylarının genetik okuryazarlık konularına yönelik tutumlarının sınıf seviyesine göre değişimini incelemişlerdir. Araştırmalarının sonucunda, sınıf seviyeleri ile genetik okuryazarlık konuları tutum puanları arasında istatistiksel olarak aralarında anlamlı bir farklılık bulunmadığını belirtmişlerdir. Ancak, puan ortalamasına bakıldığında bu araştırmada olduğu gibi, en büyük puan ortalamasına sahip dördüncü sınıf öğretmen adaylarının olduğunu tespit etmişlerdir.

Öneriler

- Bu araştırmada, fen bilimleri öğretmenlerinin ve fen bilgisi öğretmen adaylarının EFOY düzeyleri tespit edilmiş ve bu düzeylerin bazı değişkenlere göre nasıl farklılaştığı araştırılmıştır. Nicel olarak elde edilen bu sonuçlar, nitel bir çalışma ile desteklenerek daha detaylı bilgiler ortaya konulabilir.
- EFOY düzeyini artırmak için okul öncesinden üniversiteye kadar her aşamada feni öğrencilere sevdirmek, özellikle günlük yaşamla ilişkilendirerek anlatmak ve uygun durumlarda da deneylerle desteklemek gerekir. Bu noktada ders saatinin etkin kullanılabilmesi, derslerin deneylerle desteklenebilmesi ve genel olarak her öğrencinin aynı laboratuvar imkanlarına sahip olabilmesi için her sınıf seviyesine ait yapılabilecek deneyleri içeren bir deney foyü oluşturulabilir ve öğretmenlere de bu konuda rehberlik yapılabilir.
- Bu araştırma sadece Kastamonu İliyle sınırlı tutulmuştur. Daha kapsamlı ve farklı çalışmalar tasarlanabilir ve araştırma sonuçlarına göre yapılacak çalışmalarla PISA gibi uluslararası sınavlarda öğrencilerin evrensel fen okuryazarlık düzeyleri artırılabilir.
- Eğitim sisteminin ölçme değerlendirme kısmında öğrencilerin evrensel fen okuryazarlıklarını geliştirmek için çoktan seçmeli sınavların yanında, öğrenciyi düşünmeye, düşündüğünü ifade etmeye yönlendiren açık uçlu sorulara daha fazla yer verilebilir.

KAYNAKÇA

- American Association for the Advancement of Science (AAAS). (1989). *Project 2061: Science for all Americans*. Washington, DC: American Association for the Advancement of Science Press.
- Aybek, B., & Demir, R. (2014). The analysis of the levels of media and television literacy of high school students in terms of different variables. *Çukurova University Faculty of Education Journal*, 43(1), 46-62.
- Bacanak, A., & Gökdere, M. (2009). Investigating level of the scientific literacy of primary school teacher candidates. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 10(1), 1-10.
- Balbağ, Z., Leblebici, K., Karaer, G., Sarıkahya, E., & Özge, E. (2016). Türkiye'de fen eğitimi ve öğretimi sorunları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi (JRET)*, 5(3), 12-23.
- Baran, B., & Ata, F. (2014). Üniversite öğrencilerinin bilgi okuryazarlık öz-yeterlik algısının karar ağacı analizi ile incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 47(2), 137-160.
- Boujaoude, S. (2002). Balance of scientific literacy themes in science curricula: the case of lebanon. *International Journal of Science Education*, 24(2), 139-156.

- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri (23. Baskı)*. Pegem Akademi Yayınları.
- Bybee, R. (1997). *Achieving Scientific Literacy (1st Edition)*. Portsmouth: Heineman.
- Can, Ş., & Çelik, C. (2020). Fen bilgisi öğretmen adaylarının Türkiye istatistikî bölge birimlerine göre evrensel fen okuryazarlık düzeyi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 49, 112-133.
- Caymaz, B. (2008). *Fen ve teknoloji ve sınıf öğretmeni adaylarının fen ve teknoloji okuryazarlığına ilişkin öz yeterlik algıları*. Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Cemaloğlu, N. (2019). 21. yüzyılda okullar ve eğitim liderleri. <http://www.kamudanhaber.net/21-yuzyilda-okullar-ve-egitim-liderleri-makale-3778.html> adresinden alınmıştır (Erişim Tarihi: 15/05/2020).
- Chin, C. C. (2005). First-year pre-service teachers in Taiwan-do they enter the teacher program with satisfactory scientific literacy and attitudes toward science? *International Journal of Science Education*, 27(13), 1549-1570.
- Çağırğan-Gülten, D. (2013). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının matematik okuryazarlık öz-yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 5(2), 393-408.
- Çelik, C. (2016). *Evrensel fen okuryazarlık ölçeğinin Türkçe'ye uyarlama çalışması ve öğretmen adaylarının evrensel fen okuryazarlık düzeyi*. Yüksek lisans tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çelik, C., & Can, Ş. (2017). Intercultural adaptation and validity study: universal science literacy scale (USLS). *Universal Journal of Educational Research*, 5(12), 2125-2136.
- Çepni, S., Ayvacı, H. Ş., & Bacanak, A. (2006). *Fen teknoloji toplum (3. Baskı)*. Celepler Matbaacılık.
- Çetin, B. (2015). Determination of media and television literacy levels of classroom teacher candidates. *Journal of Theory and Practice in Education*, 11(1), 171-190.
- DeBoer, G. E. (2000). Scientific literacy: another looks at its historical and contemporary meanings and its relationships to science education reform. *Journal of Research in Science Teaching*, 37(6), 583-599.
- Durant, J. R. (1993). *What is scientific literacy?* In J. R. Durant & J. Gregory (Eds.), *Science and culture in Europe* (pp. 129-137). London: Science Museum.
- EARGED (2007). *PISA 2006 uluslararası öğrenci değerlendirme programı, ulusal ön rapor*. MEB Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2009). *How to design and evaluate research in education (7th Edition)*. USA: McGrawHill, Inc.
- Gündüz, M., & Kurnaz, Ş. (2019). Fen bilgisi öğretmen adaylarının fen okuryazarlığı ve alan bilgisi yeterliliklerinin karşılaştırılması. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(67), 705-712.
- Güneş, G., & Gökçek, T. (2013). Öğretmen adaylarının matematik okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 70-79.
- Halimoğlu, G. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin fen bilimlerine karşı merak, motivasyon ve fen okuryazarlık düzeylerine etki eden faktörlerin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Hurd, P. D. (1958). Science Literacy: Its meaning for American schools. *Educational Leadership*, 16(7), 13-16.
- Hurd, P. D. (1998). Scientific Literacy: New minds for a changing world. *Science Education*, 82 (3), 407-416.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemi (28. Baskı)*. Nobel Yayınevi.
- Kellner, D. (2019). 21st Century Schools. <http://www.21stcenturyschools.com/> adresinden alınmıştır. (Erişim Tarihi: 10/05/2020).
- Kesicioğlu, O. S. (2014). Okul öncesi öğretmen adaylarının matematik okuryazarlık düzeyleri ile matematik eğitimine ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 202, 117-130.
- Keskin, A. (2020). *Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeylerine yönelik algılarının belirlenmesi*. Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kocaarslan, M., & Çeliktürk, Z. (2013). Eğitim fakültesi öğrencilerinin görsel okuryazarlık yeterliklerinin belirlenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 344-362.
- Kocabaş, Ö. (2004). *Fen bilgisi öğretmen adaylarına fen teknoloji toplum dersinin etkisi ve öğretmen adaylarının derse karşı tutumları*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kroufek, R. Çelik, C., & Can, Ş. (2015). The comparison of environmental literacy of Czech and Turkish pre-service primary teachers using elsa scale. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, August 2015 [özel sayı], 556-559.
- Kurnaz, Ş. (2019). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının fen okuryazarlığı ve alan bilgisi yeterliliklerinin karşılaştırılması: SDÜ-MAKÜ örneği*. Yüksek lisans tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Laugksch, R. C. (2000). Scientific Literacy: A conceptual overview. *Science Education*, 84 (1), 71-94.

- Laugksch, R. C., & Spargo, P. E. (1996). Construction of a paper-and-pencil test of basic scientific literacy based on selected literacy goals recommended by the American association for the advancement of science. *Public Understanding of Science*, 5(4), 331-359.
- Manhart, J. J. (1997). *Scientific Literacy: Factor structure and gender differences*. Doctoral thesis, Graduate College of the University of Iowa.
- McKillup, S. (2012). *Statistics explained: An introductory guide for life scientists (2th Edition)*. Cambridge University Press.
- MEB (2006). *İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programı ve kılavuzu*. Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB (2013). *Fen bilimleri dersi öğretim programı* (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar).
- MEB (2018). *Fen bilimleri dersi öğretim programı* (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar).
- MEB (2019). PISA 2018 Türkiye ön raporu. http://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/03105347_PISA_2018_Turkiye_on_raporu.pdf adresinden alınmıştır (Erişim Tarihi: 21/05/2020).
- Miller, J. D. (1983). Scientific literacy: a conceptual and empirical review. *Daedalus Online*, 112(2), 29-48.
- Mun, K., Shin, N., Lee, H., Kim, S. W., Choi, K., Choi, S. Y., & Krajcik, J. S. (2015). Korean secondary students' perception of scientific literacy as global citizens: Using global scientific literacy questionnaire. *International Journal of Science Education*, 37(11), 1739-1766.
- National Research Council (NRC). (1996). *National Science Education Standards*. National Academy Press.
- National Science Teachers Association (NSTA). (1982). *Science-technology-society: science education for the 1980s*. Washington, DC: National Science Teachers Association.
- Özdemir, O. (2010). Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının fen okuryazarlığının durumu. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 7(3), 42-56.
- Özenç, E. G. (2013). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin işlevsel okuryazarlık düzeylerinin aile değişkeninin özelliklerine göre incelenmesi. *Journal of Theoretical Educational Science*, 6(2), 272-299.
- Partnership for 21st Century Learning (2019). P21 framework definitions. <http://www.battelleforkids.org/networks/p21> adresinden alınmıştır (Erişim Tarihi: 21/05/2020).
- Şahin, F., & Ateş, S. (2018). Ortaokul öğrencilerine yönelik bilimsel okuryazarlık ölçeği adaptasyon çalışması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(3), 1173-1205.
- Saracaloğlu, A. S., Yenice, N., & Özden, B. (2013). Fen bilgisi öğretmen adaylarının fen ve teknoloji okuryazarlığına ilişkin öz yeterlilik algıları ile fene yönelik tutumları arasındaki ilişki. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, 2(1), 58-69.
- Shamos, M. H. (1995). *The myth of scientific literacy*. Rutgers University Press.
- Soğukpınar, R., & Karışan, D. (2020). Fen bilgisi öğretmen adaylarının genetik okuryazarlık konularına ve biyoteknolojiye yönelik tutumlarının incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 410-445.
- Soylu, H. (2004). *Fen öğretiminde yeni yaklaşımlar. Keşif yoluyla öğrenme*. Nobel Yayıncılık.
- Tarım, K., Baypınar, K., & Keklik, G. (2015). İlköğretim öğretmenlerinin matematik okuryazarlığı öz-yeterlilik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(21), 846-870.
- Tekin, N., Aslan, O., & Yağız, D. (2016). Fen bilimleri öğretmen adaylarının bilimsel okuryazarlık düzeyleri ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 23-50.
- Yağan, A. (2019). *Fen bilimleri öğretmenlerinin fen okuryazarlığı ve öz-yeterlilik algılarının karşılaştırmalı incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yanık, C. (2010). Öğretmen adaylarının bilgisayar okuryazarlık algıları ile internet kullanımına yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, (39), 371-382.
- Yavuz, M., Balkan-Kıyıcı, F., & Atabek-Yiğit, E. (2014). İlköğretim II. kademe öğrencileri için çevre okuryazarlığı ölçeği: ölçek geliştirme ve güvenilirlik. *Sakarya University Journal of Education*, 4(3), 40-53.
- Yenice, N., Yavaşoğlu, N., Alpak-Tunç, G., & Candarlı-Arıköz, F. (2019). Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık düzeyleri ile bilimsel araştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, Haziran 2019 (47), 77-95.
- Yolagiden, C. (2017). *Öğretmen adaylarının fen öğrenme becerisi, fen okuryazarlığı ve sosyobilimsel konulara yönelik tutumları arasındaki ilişkinin araştırılması*. Yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

ERGENLERDE DİJİTAL OYUN BAĞIMLILIĞININ BOŞ ZAMAN CAN SIKINTISI TARAFINDAN YORDANMASI

PREDICTION OF DIGITAL GAME ADDICTION IN ADOLESCENTS BY LEISURE BOREDOM

Tuğba YILMAZ BİNGÖL¹, Halime EKER²

ÖZ: Bu araştırmada ergenlerin boş zaman can sıkıntısı ile dijital oyun bağımlılığı arasındaki ilişkinin ele alınması amaçlanmıştır. Ayrıca oyun bağımlılığının cinsiyet, algılanan anne-baba tutumu ve akademik başarıya göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Ergenler İçin Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği Kısa Formu ile Boş Zaman Can Sıkıntısı Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 258 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Yapılan analizler sonucunda erkeklerin dijital oyun bağımlılığı düzeylerinin kızlarınkinden; otoriter tutumla yetiştirildiklerini düşünen ergenlerin demokratik tutumla yetiştirildiklerini düşünenlerden ve akademik başarıları düşük olan ergenlerin orta ve yüksek olanlardan anlamlı şekilde yüksek olduğu görülmüştür. Boş zaman can sıkıntısının alt boyutu olan yetkinlik ve motivasyon cinsiyet ile birlikte oyun bağımlılığının %16'sını açıklamıştır. Dijital oyun bağımlılığı için öncelikli olarak cinsiyet ardından da yetkinlik, anlamlı yordayıcılar olarak bulunurken, motivasyon anlamlı bir yordayıcı olarak bulunmamıştır. Bu araştırma sonuçlarına göre ergenleri dijital oyun bağımlılığından korumada ailelere önemli görevler düşmektedir.

ABSTRACT: In this study, it was aimed to address the relationship between adolescents' leisure boredom and digital game addiction. In addition, whether game addiction differentiates according to gender, perceived parental attitude and academic achievement was examined. The Short Form of the Dijital Game Addiction Scale for Adolescents and the Leisure Boredom Scale were used as data collection tools. The sample of the study consists of 258 high school students. As a result of the analysis, it was observed that the digital game addiction levels of boys were higher than girls; As a result of the analyzes made, the digital game addiction levels of boys are higher than girls. Adolescents who think that they are raised with an authoritarian attitude are higher than those who think they are raised with a democratic attitude and adolescents with low academic achievement are higher than medium and high levels. Competence and motivation, which are the sub-dimensions of leisure boredom, explained 16% of game addiction along with gender. While firstly gender and then competence were found to be significant predictors for digital game addiction, motivation was not found to be a significant predictor. According to the results of this research, families have important duties in protecting adolescents from digital game addiction.

Anahtar sözcükler: Dijital oyun bağımlılığı, Boş zaman can sıkıntısı, Ergenlik

Keywords: Dijital game addiction, Leisure boredom, Adolescent

Bu makaleye atf vermek için:

Yılmaz-Bingöl, T. ve Eker, H. (2022). Ergenlerde dijital oyun bağımlılığının boş zaman can sıkıntısı tarafından yordanması, *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(1), ss. 110-118

Cite this article as:

Yılmaz-Bingöl, T. & Eker, H. (2022). Prediction of digital game addiction in adolescents by leisure boredom. *Trakya Journal of Education*, 12(1), pp. 110-118

¹ Doç. Dr., Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, İstanbul/Türkiye, tbingol@fsm.edu.tr, ORCID: 0000-0002-1104-2244

² Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Kültür Üniversitesi, İstanbul/Türkiye, h.eker@iku.edu.tr, ORCID: 0000-0003-1801-3929

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Technology use is a way to combat boredom of leisure time. Adolescents may turn to digital games to move from boredom to a state of excitement and fun. Digital games can be used by adolescents as a form of coping with their leisure boredom. However, this situation also raises the risk of game addiction for adolescents. Examining game addiction, which has many negative effects on adolescents' academic achievements, family and social relations, and the variables associated with it, is important in terms of taking measures against game addiction. In this direction, the study examined the relationship between digital game addiction and leisure boredom in adolescents and answered the following questions.

1. Does digital game addiction differ according to the gender of adolescents?
2. Does digital game addiction differ according to the perceived parental attitude of adolescents?
3. Does digital game addiction differ according to adolescents' academic achievement?
4. Do leisure boredom and gender predict digital game addiction in adolescents?

Method

The correlational survey model, which aims to determine the existence of co-change between two or more variables, was chosen as the research model (Karasar, 1984). The sample of the study consists of 258 high school students 119 (46.1%) boys and 139 (53.9%) girls, who study in Bakırköy district of Istanbul province. During the interviews with the students before data collection, information was given about the purpose of the research and the measurement tools to be used. Then, measurement tools were applied to the volunteer participants. Participants were asked about gender, academic achievement, perceived parental attitudes, age and class levels using a personal information form. Game Addiction Scale Short Form for Adolescents: The form developed by Anlı and Taş (2018) to measure game addiction in adolescents consists of nine items and has a single factor. According to the confirmatory analysis results, it was observed that the fit indices fit well ($X^2(27) = 2.51$, $RMR = .045$; $GFI = .97$; $AGFI = .95$; $CFI = .96$; $IFI = .96$; $RFI = .92$; $NFI = .94$; $RMSEA = .05$). The lowest score that can be obtained from the scale is 9, and the highest score is 45. The Cronbach Alpha internal consistency coefficient is .81. The Cronbach Alpha internal consistency coefficient of the scale in our study is .88.

Leisure Boredom Scale: Adapted into Turkish by Soylu and Siyez (2014) to measure adolescents' boredom perceptions of leisure time, the scale consists of 12 items and two factors, "competence and motivation". The researchers concluded that the two-factor structure was acceptable as a result of their CFA ($X^2 / df = 3.17$, $X^2 = 165.05$, $df = 52$, $RMSEA = .06$, $AGFI = .92$, $GFI = .94$, $CFI = .94$, $SRMR = .05$). Competence sub-dimension measures the skills related to organizing and managing leisure time. Getting a high score in the competence sub-dimension indicates that competence is decreased. Motivation sub-dimension measures the skills related to spending leisure time efficiently. Getting high scores from this sub-dimension indicates that the motivation for spending leisure time is decreased. The Cronbach Alpha internal consistency coefficient of the scale was .85 for the competence sub-dimension, .70 for the motivation sub-dimension, and .84 for the whole scale. The Cronbach Alpha internal consistency coefficient of the scale in this study was calculated as .75 for the whole scale, .79 for the competence sub-dimension, and .50 for the motivation sub-dimension.

Findings

When the correlations are examined, it is seen that game addiction has a low-level positive relationship ($r = .20$, $p < .01$) with competence, but not a significant relationship with motivation. It was seen that there was a positive and significant relationship ($r = .36$, $p < .01$) between the competence and motivation sub-dimensions of leisure boredom. Considering the score obtained by the participants on the game addiction scale ($X = 17.44$, $SD = 7.4$), it can be said that the game addiction levels are close to the medium level. It can be said that the perceptions of competence ($X = 15.32$, $SD = 5.18$) and motivation ($X = 15.68$, $SD = 3.58$) are also intermediate. The t test was used to examine the differentiation of the game addiction levels of the participants by gender, the f-test to examine whether the participants' game addiction differed significantly according to their perceived parental attitude and academic achievement, and the Scheffe test to determine the difference between the groups. A structural equation model was established to predict game addiction by competence, motivation and gender.

Discussion and Conclusion

As a result, adolescents' digital game addiction differs according to gender. It has been concluded that male adolescents have higher digital game addiction than girls. Also, adolescents raised by authoritarian parents have significantly higher digital game addiction than those raised by democratic parents. The digital game addiction levels of adolescents with low academic achievement were found to be significantly higher than those with moderate and high academic achievement. Competence and motivation, which are the sub-dimensions of leisure boredom, explained 16% of game addiction along with gender. While firstly gender and then competence were found to be significant predictors for digital game addiction, motivation was not found to be a significant predictor.

GİRİŞ

İnternet, eğitim, sosyalleşme ve eğlence gibi insanların birçok alandaki ihtiyacının karşılanabilmesini sağlamaktadır. Oyun oynama, bireyin eğlence ihtiyacı kapsamındaki bir ihtiyaç olarak değerlendirilmektedir (Anlı ve Taş, 2018). İnternetin sınırsız ve anonim yapısının yanı sıra interaktif olması nedeniyle çevrimiçi oyunlar geleneksel oyunlardan ayrılmaktadır ve çevrimiçi oyunlar popüler bir boş zaman değerlendirme ve eğlence tercihi haline gelmektedir (Liu ve Chang, 2016).

Ergenler, yüz yüze iletişime göre sanal oyun dünyasında daha kolay geliştirdikleri yakın ilişkiler sayesinde gerçek kişiler arası sorunlarının daha etkili bir şekilde üstesinden gelebilmektedir. Bunun yanında, sahip oldukları oyun becerileri saygı görmelerini ve kendini gerçekleştirme ihtiyaçlarını gidermelerini sağlamaktadır (Li ve Wang, 2013). Oyunların birçok ihtiyacı karşılayarak ergenler için çekici olması oyun bağımlılığı tehlikesini de beraberinde getirmektedir. Oyun bağımlılığı, oyunların başında uzun zaman sabit kalınmasından dolayı sağlık problemlerine neden olurken, bireylerin sosyal çevrelerinden kopmaları sonucunda ruhsal problemler yaşanmasına da yol açmaktadır (Akkaş, 2020).

Oyun bağımlılığı, tanımı ve parametleri açısından bilim dünyasında hala tartışılmaktadır. Bu tartışma, oyun bağımlılığının kimyasal bağımlılıklardaki gibi psikoaktif bir maddenin vücuda alımını içermeyen davranışsal bağımlılıklar kapsamında ele alınmasından kaynaklanmaktadır (Spekman, Konijn, Roelofsma ve Griffiths, 2013). Ancak, Amerikan Psikiyatri Birliği tarafından (APA, 2013) DSM 5'te (Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı) oyun bağımlılığına ilişkin kriterlerin yayınlaması ile tartışmaların merkezi değişmiştir. Çevrimiçi oyun oynama bozukluğu DSM 5'te 12 aylık bir süre içinde zihnin sürekli oyunlarla meşgul olması, oyun oynama bırakıldığında sinirlilik, kaygı veya üzüntü hissetme, oyunlara artan miktarda zaman harcama, oyun oynamayı bırakmaya yönelik girişimlerde başarısız olma, eski ilgi alanlarına ve eğlenceye olan ilginin kaybolması, psikososyal sorunlara rağmen aşırı oyun oynama, oyun oynama süresi hakkında yalan söyleme, olumsuz duygulardan kaçınmak veya rahatlamak için oyunları kullanma, oyunların aşırı kullanımı nedeniyle önemli bir ilişkiyi, işi, eğitim veya kariyer fırsatını riske atma ya da kaybetme şeklinde dokuz kategori olarak sıralanmaktadır (APA, 2013, s. 795). Bununla birlikte, Dünya Sağlık Örgütü (WHO), oyun bağımlılığını bir ruh sağlığı problemi olarak tanımlayarak üç temel kriter belirtmiştir. Bu kriterler, 12 ay süresince oyun üzerindeki kontrolü kaybetme (başlangıç, sıklık, yoğunluk, süre, oyunun oynandığı bağlam), oyuna diğer ilgi alanlarından ve günlük aktivitelerden daha fazla öncelik verme ve kişisel, sosyal, ailevi, mesleki, eğitimsel ve diğer önemli alanlar için olumsuz sonuçlar yaşanmasına rağmen oyun oynamaya devam etme şeklinde tanımlanmıştır (WHO, 2019). Bu kriterlerin oyun bağımlılığının tanınmasını kolaylaştıracağı ve bu bağımlılık türü ile ilgili araştırmaları artıracığı düşünülmektedir.

Oyun bağımlılığının ilişkili olduğu bazı değişkenler durumluk ve sürekli kaygı (Mehroof ve Griffiths, 2010), depresyon (Brunborg, Mentzoni ve Frøyland, 2014), utangaçlık (Ayas, 2012), saldırganlık (Balıkcı, 2018; Güvendi, Demir ve Keskin, 2019), fonksiyonel olmayan tutumlar (Yıldız, 2019), aleksitimi (Yavuz ve diğerleri, 2019), zorbalık eğilimi (Gökbulut, 2020) ve sosyal kaygı (Başdaş ve Özbey, 2020; Karaca ve diğerleri, 2016) şeklinde sıralanabilir.

Oyun bağımlılığının ilişkili olduğu diğer bir değişken boş zaman can sıkıntısıdır (Zhou, 2010). Boş zaman, bireyin yaşamındaki görev ve sorumluluklarının olmadığı, kendi isteğiyle seçtiği yönde kullanabileceği zaman olarak nitelendirilmektedir (Güçlü, 2013). Genel yaşam doyumu ile yakından ilişkili olan (Jennen ve Uhlenbruck, 2004) boş zaman etkinlikleri, ergenlerin becerilerini ortaya koymalarını ve yeni öğrenme deneyimleriyle yeni ilgi alanları geliştirmelerini sağlamaktadır (Soylu ve Siyez, 2014). Boş zaman etkinlikleri, ergenlere sosyal rollerini, kimliklerini ve anatomilerini keşfedebilme olanağı sunmaktadır (Gökçe, 2008). Bununla birlikte, boş zaman etkinliklerine yüklenen anlam ve bireyin katıldığı etkinliğin yoğunluğu istenen seviyeden düşükse can sıkıntısı yaşanabilmektedir (Iso-Ahola ve Weissinger, 1990).

Can sıkıntısı, boş zamanla ilişkilendirilen olumsuz bir deneyimdir (Caldwell ve Smith, 2006). Kişilerin, en yüksek düzeyde faaliyetlerde bulunma fırsatından mahrum kaldıkları veya faaliyetlerden kaçınmak için kısıtlandıkları boş zaman can sıkıntısını ortaya çıkarabilmektedir (Iso-Ahola ve Weissinger, 1990). Mikulas ve Vodanovich (1993) boş zaman can sıkıntısını düşük uyarılma ve memnuniyetsizlik durumu olarak tanımlamaktadır. Boş zaman can sıkıntısı, boş zamanın uyandırdığı anlamın ve boş zamana yönelik odaklanma durumunun bir yansımasıdır (İskender ve Güçer, 2018). Iso-Ahola ve Weissinger (1990), mevcut boş zaman deneyimlerinin yeterince sık, heyecan verici, çeşitli veya yeni olmayan öznel bir algı olduğunu belirtmektedir.

Iso-Ahola ve Weissinger'e (1990) göre, boş zaman can sıkıntısı bireyin çok fazla boş zamana sahip olması, ancak boş zamanı doldurabilecek tatmin edici çok az etkinliğin bulunması algısından kaynaklanmaktadır. Boş zaman can sıkıntısına yol açan faktörler boş zamana yönelik olumsuz tutumlar, boş zaman faaliyetlerine katılmada kısıtlamaların algılanması ve bireyin düşük içsel motivasyona sahip olması şeklinde sıralanmaktadır (Iso-Ahola ve Weissinger, 1987). Boş zaman can sıkıntısının ergenlerde alkol madde

kullanımı (Iso-Ahola ve Crowley, 1991; Orcutt, 1984), siber zorbalık (Yaman ve Peker, 2012), yıkıcı eylemler ve çetelere katılma gibi suça yönelik davranışlarla ilişkili (Newberry ve Duncan 2001) olduğu görülmektedir.

Boş zaman can sıkıntısı ile teknolojik bağımlılıklar arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar son yıllarda artmaktadır. Lin, Lin ve Wu (2009) boş zaman can sıkıntısının internet bağımlılığı olasılığını arttırdığını tespit etmişlerdir. Leung (2008) tarafından yapılan çalışmada, yüksek boş zaman can sıkıntısının cep telefonu bağımlılığını anlamlı şekilde yordadığı belirlenmiştir. Chen ve Leung (2016), boş zaman can sıkıntısının internette oyun oynama yoğunluğu ile ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Zhou (2010) tarafından yapılan çalışmada, boş zaman can sıkıntısının sosyal ağlar üzerinden oynanan oyun bağımlılığının önemli bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir.

Yukarıda anlatıldığı gibi, teknoloji kullanımı boş zaman can sıkıntısı ile mücadele etmenin bir yolu olarak görülmektedir. Ergenler, can sıkıntısı durumundan heyecan ve eğlencenin olduğu bir duruma geçmek için dijital oyunlara yönelebilmektedir. Dijital oyunlar, ergenler tarafından boş zaman can sıkıntısı duygusuyla bir başa çıkma biçimi olarak kullanılabilir. Ancak, bu durum ergenler için oyun bağımlılığı riskini de gündeme getirmektedir. Ergenlerin akademik başarıları, aile ve sosyal ilişkileri üzerinde birçok olumsuz etkisi olan oyun bağımlılığının ve ilişkili olduğu değişkenlerin incelenmesi, oyun bağımlılığına yönelik tedbirler alabilmek açısından önem taşımaktadır. Bu doğrultuda, çalışmada ergenlerde dijital oyun bağımlılığı ve boş zaman can sıkıntısı arasındaki ilişki incelenmiş ve aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Dijital oyun bağımlılığı ergenlerin cinsiyetine göre farklılaşmakta mıdır?
2. Dijital oyun bağımlılığı ergenlerin algıladıkları anne-baba tutumuna göre farklılaşmakta mıdır?
3. Dijital oyun bağımlılığı ergenlerin akademik başarılarına göre farklılaşmakta mıdır?
4. Ergenlerde boş zaman can sıkıntısı ve cinsiyet, dijital oyun bağımlılığını yordamakta mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırma modeli olarak iki ya da daha çok değişken arasında birlikte değişim varlığını belirlemeyi amaçlayan ilişkiyel tarama modeli seçilmiştir (Karasar, 1984).

Çalışma Grubu

Araştırmanın örneklemini İstanbul ili Bakırköy ilçesinde öğrenim gören 119 (%46,1) erkek ve 139 (%53,9) kız olmak üzere toplam 258 lise öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini küme örnekleme yöntemi kullanılarak oluşturulmuştur.

Veri Toplama

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarını geliştiren ve uygulayan araştırmacılar ile iletişime geçilerek gerekli izinler alınmıştır.

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmacı tarafından bazı demografik özelliklerin saptanması ve bu özelliklere bağlı gruplandırmalar yapılabilmesi amaçlanmıştır. Bu formla katılımcılara cinsiyet, akademik başarı düzeyi, algıladıkları anne-baba tutumları, yaş ve sınıf düzeyleri sorulmuştur.

Ergenler İçin Oyun Bağımlılığı Ölçeği Kısa Formu (EOBÖKF): Anlı ve Taş (2018) tarafından ergenlerdeki oyun bağımlılığını ölçmek için geliştirilen form, dokuz maddeden oluşmakta ve tek faktörlüdür. Doğrulayıcı analiz sonuçlarına göre uyum indekslerinin iyi uyum verdiği görülmüştür ($X^2(27) = 2.51$, $RMR = .045$; $GFI = .97$; $AGFI = .95$; $CFI = .96$; $IFI = .96$; $RFI = .92$; $NFI = .94$; $RMSEA = .05$). Ölçekten alınabilecek en düşük puan 9, en yüksek puan ise 45'tir. Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ise .81'dir. (Anlı ve Taş, 2018). Ölçeğin mevcut araştırmadaki Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ise .88'dir.

Boş Zaman Can Sıkıntısı Ölçeği (BZCSÖ): Ergenlerin boş zamana dair can sıkıntısı algılarını ölçmek için Soylu ve Siyez (2014) tarafından Türkçe'ye uyarlanan ölçek, "yetkinlik ve motivasyon" olmak üzere iki faktör ve 12 maddeden oluşmaktadır. Araştırmacılar yaptıkları DFA sonucunda iki faktörlü yapının kabul edilebilir olduğu sonucuna ulaşmıştır ($X^2 / df = 3.17$, $X^2 = 165.05$, $df = 52$, $RMSEA = .06$, $AGFI = .92$, $GFI = .94$, $CFI = .94$, $SRMR = .05$). Yetkinlik alt boyutu, boş zamanı düzenleme ve yönetme ile ilgili becerileri ölçmektedir. Yetkinlik alt boyutundan yüksek puan almak yetkinliğin azaldığına işaret etmektedir. Motivasyon alt boyutu ise boş zamanlarını verimli bir şekilde geçirebilme ile ilgili becerileri ölçmektedir. Bu alt boyuttan yüksek puan almak boş zamanı dolu bir şekilde geçirme ile ilgili motivasyonun azaldığını göstermektedir. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı yetkinlik alt boyutu için .85, motivasyon alt boyutu için .70 ve tüm ölçek için ise .84 olarak bulunmuştur (Soylu ve Siyez, 2014). Ölçeğin bu araştırmadaki Cronbach Alpha

iç tutarlılık katsayısı tüm ölçek için .75, yetkinlik alt boyutu için .79, motivasyon alt boyutu için ise .50 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Veriler, araştırmacılar ve okul psikolojik danışmanı işbirliğiyle, gönüllü katılımcılardan toplanmıştır. Katılımcılara araştırmanın amacı ve kullanılacak ölçekler hakkında bilgi verilmiştir. Soruları cevaplandıktan uygulamaya geçilmiş ve uygulama yaklaşık 15-20 dakika sürmüştür. Verileri analiz etmek için SPSS 23 ve AMOS kullanılmıştır. Yapılan istatistiksel işlemlerde anlamlılık değeri olarak $p < .05$ kabul edilmiştir.

Araştırmanın Etik İzinleri

Yapılan bu çalışmada araştırma etiği ilkeleri gözetilmiş olup gerekli etik kurul izinleri alınmıştır. Etik kurul izni kapsamında; (Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi), (28/08/2020), (14) sayılı belge alınmıştır.

BULGULAR

Katılımcıların dijital oyun bağımlılığı ve boş zaman can sıkıntısı ölçeğinden elde ettikleri puanlar ve ölçekler arası ilişkiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.

Dijital oyun bağımlılığı ve can sıkıntısı ölçeğinin alt boyutları arasındaki ilişkiler

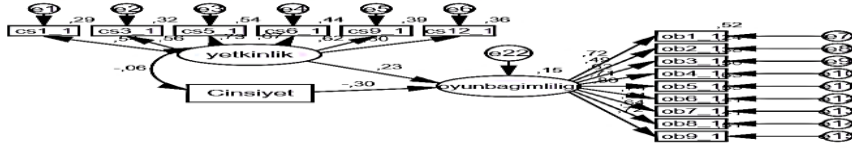
Değişkenler	1	2	3
1.EOBÖKF			
2.Yetkinlik	.20**		
3.Motivasyon	-.01		
Ortalama	17.44	15.32	15.68
Standart sapma	7.4	5.18	3.58

** $p < .01$

Tablo 1 incelendiğinde oyun bağımlılığının yetkinlik ile pozitif yönlü düşük düzeyde ilişkisi ($r = .20$, $p < .01$) olduğu, motivasyonla ise anlamlı ilişkisinin olmadığı görülmektedir. Katılımcıların oyun bağımlılığı ölçeğinden elde ettikleri puana bakıldığında ortalama puanın 17.44 ($SS = 7.4$) olduğu görülmektedir. Yetkinlik ($X = 15.32$, $SS = 5.18$) ve motivasyon ($X = 15.68$, $SS = 3.58$) algılarının da orta düzey olduğu söylenebilir.

Katılımcıların oyun bağımlılığı düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t(256) = 5.09$, $p < .001$]. Erkeklerin oyun bağımlılıkları ($X = 19.86$) kızlara ($X = 15.37$) göre daha yüksektir. Analiz sonuçlarına göre katılımcıların oyun bağımlılıkları algıladıkları anne-baba tutumuna göre de anlamlı bir farklılaşma göstermektedir [$F(2-249) = 5.58$, $p < .01$]. Tutumlar arası farkı bulmak için yapılan Scheffe testi sonucuna göre demokratik tutumla yetiştirildiğini düşünen bireylerin oyun bağımlılığı düzeyleri ($X = 16.28$) otoriter tutumla yetiştirildiklerini düşünenlere ($X = 19.71$) göre daha düşüktür. Katılımcıların akademik başarılarına göre de oyun bağımlılığı düzeylerinin farklılaştığı görülmüştür [$F(2-254) = 4.67$, $p < .05$]. Gruplar arası farklılığı belirlemek için yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre akademik başarısı düşük olan bireylerin oyun bağımlılığının ($X = 22.65$), orta ($X = 16.99$) ve yüksek ($X = 17.30$) olanlara göre daha fazla olduğu görülmüştür.

Oyun bağımlılığının yetkinlik, motivasyon ve cinsiyet tarafından yordanmasına ilişkin yapısal eşitlik modeli Şekil 1’de sunulmuştur. Yetkinlik, cinsiyet ve motivasyonun oyun bağımlılığının %15’ini açıkladığı görülmektedir. Yetkinliğin oyun bağımlılığı üzerindeki standardize dolaylı etkisi .28 ($p < .01$) iken cinsiyetinki -.30’dur ($p < .001$). Motivasyonun oyun bağımlılığı üzerindeki etkisinin anlamsız olduğu ($p > .05$) ve model uyumunu bozduğu görüldüğü için modelden çıkarılmıştır. Oyun bağımlılığını etkileyen faktörler önem sırasına göre sıralandığında cinsiyetin birinci sırada, yetkinliğin ise ikinci sırada olduğu görülmüştür. Ayrıca modele ilişkin uyum indekslerinin Kline’a (2005) göre kabul edilebilir seviyede olduğu görülmüştür ($\chi^2/df = 2.72$, $RMSEA = .08$, $p = .000$, $CFI = .90$).



Şekil 1. Dijital oyun bağımlılığının yordanmasına ilişkin model

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırma sonucuna göre ergenlerin dijital oyun bağımlılıkları cinsiyete göre farklılaşmaktadır. Erkek ergenlerin dijital oyun bağımlılığının kızlara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, otoriter ebeveynler tarafından büyütülen ergenlerin demokratik ebeveynler tarafından büyütülenlere göre dijital oyun bağımlılığı anlamlı derecede yüksektir. Akademik başarısı düşük olan ergenlerin orta ve yüksek akademik başarı sergileyenlere göre dijital oyun bağımlılığı seviyeleri anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur. Boş zaman can sıkıntısının alt boyutu olan yetkinlik, cinsiyet ile birlikte oyun bağımlılığının %15'ini açıklamıştır. Dijital oyun bağımlılığı için öncelikle cinsiyet sonra yetkinlik anlamlı yordayıcılar olarak bulunurken, motivasyon anlamlı bir yordayıcı olarak bulunmamıştır.

Bu çalışmada ergenlerin dijital oyun bağımlılığı düzeylerinin cinsiyete göre farklılaştığı görülmüştür. Erkeklerin dijital oyun bağımlılıkları kızlara göre daha fazladır. Johansson ve Gotestam (2004) ergenlerin bilgisayar oyun bağımlılığını inceledikleri çalışmada erkeklerin kızlara oranla daha fazla oyun bağımlısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İnal ve Çağiltay (2005), Yılmaz (2008), Gökçeaslan ve Durakoğlu (2014), Fröolich, Lehmkuhl, Orawa, Bromba, Wolf ve Dorten (2016), Aydın-Özgür (2019) ve Oral ve Arabacıoğlu (2019) erkeklerde oyun bağımlılığı oranının kızlara göre daha fazla olduğu sonucuna ulaşmıştır. Wittek ve arkadaşları da (2016) dijital oyun bağımlılığının erkeklerde ve genç yaşta olanlarda daha fazla olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bingöl Karagöz de (2017) erkek öğrencilerin internet bağımlılık düzeylerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ulusal ve uluslararası literatürdeki bütün bu sonuçlar araştırma bulgusunu destekler niteliktedir. Sonuç olarak, erkek olmanın dijital oyun bağımlılığı açısından bir risk faktörü olduğu söylenebilir.

Otoriter anne-baba tutumu ile yetişen ergenlerin demokratik anne-baba tutumu ile yetişen ergenlere göre oyun bağımlılığı daha yüksek bulunmuştur. Literatür incelendiğinde bu sonuç, Feng ve arkadaşlarının (2003) ve Ögel'in (2012) dijital oyun bağımlılığı gibi bozuklukların aile ortamındaki çatışmalardan beslendiğine yönelik bulgularıyla uyumludur. Jeong ve Kim de (2011) ebeveyn-çocuk arasındaki sağlıklı ilişkinin bu tarz problemleri azalttığını belirtmektedir. Bingöl Karagöz (2017) ise çalışmasında hoşgörülü anne-baba tutumu sergileyen ebeveynlerin çocuklarında demokratik tutum sergileyenlere göre oyun bağımlılığının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Eryılmaz ve Çukurluoğlu (2018) kontrollü dijital oyun oynama davranışının gelişmesinde ailede güven, demokrasi, güçlü iletişim ve olumlu ebeveyn çocuk ilişkisinin önemli olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca King ve Delfabbro (2016), Tekindal ve Çalışkan (2016), Seok, Lee, Park ve Park (2018), Torres-Rodriguez, Griffiths, Carbonell ve Oberst (2018) ve Karacaoğlu (2019) aile bireyleri arasındaki engelleyici iletişimin dijital oyun bağımlılığı ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuçlar anne-baba tutumunun dijital oyun bağımlılığı üzerindeki etkisini net bir şekilde göstermektedir. Yalçın Irmak ve Erdoğan da (2016) sağlık çalışanlarına, rehber öğretmenlere ve ebeveynlere “dijital oyun bağımlılığı ve eşlik eden problemler”, “tarama ölçütleri”, “problemi önleme ve mücadele yaklaşımları” konularında yapılacak bilgilendirmenin yarar sağlayabileceğini belirtmiştir. Çocukları ile sağlıklı ilişkiler kuramayan anne-babalara sahip olmak ergenlerin dijital oyun bağımlılığı açısından bir risk faktörü olarak ele alınabilir. Ebeveynlerin demokratik tutum sergilemesi çocukları dijital oyun bağımlılığına karşı koruyan bir faktör olarak görülebilir.

Araştırmamızda akademik başarısı düşük olan ergenlerin dijital oyun bağımlılığı düzeylerinin orta ve yüksek akademik seviyedekilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İlgili literatür incelendiğinde Anand'ın 2007 yılındaki araştırmasında, Chan ve Rabinowitz'in 2006, Chiu, Lee ve Huang'ın 2004, Gentile'in 2009 ve Sharif ve Sargent'in 2006 yıllarındaki araştırmalarında oyun bağımlılığı yüksek olan bireylerin akademik başarılarının düşük olduğunu gösteren bulgular vardır. Bu bulgular, bizim araştırmamızdaki oyun bağımlılığı ve akademik başarı arasında ortaya çıkan ilişkiyi destekler niteliktedir.

Araştırmada boş zaman can sıkıntısının alt boyutu olan yetkinliğin ve cinsiyetin ergenlerde dijital oyun bağımlılığını anlamlı şekilde yordadığı, boş zaman can sıkıntısının alt boyutu olan motivasyonun ise anlamlı bir şekilde yordamadığı belirlenmiştir. Zhou (2010) tarafından yapılan çalışmada boş zaman can sıkıntısının sosyal ağlar üzerinden oynanan oyun bağımlılığını yordadığı bulunmuştur. Chen ve Leung (2016) yaptıkları çalışmada, boş zaman can sıkıntısının oyun kullanımının yoğunluğuyla ilişkili olduğunu tespit etmişlerdir. Bununla birlikte, bilgisayar oyun bağımlılığı internet bağımlılığının bir alt türü olarak (Young, Pistner, O'mara ve Buchanan, 1999) değerlendirildiğinden internet bağımlılığı ve boş zaman can sıkıntısı arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar da göz önünde bulundurulmuştur. Bu bağlamda, araştırmadan elde edilen bulguyu destekleyen çalışmalar olduğu görülmektedir. Nichols ve Nicki (2004) tarafından yapılan çalışmada can sıkıntısı yatkinliğinin internet bağımlılığını yordadığı tespit edilmiştir. Başka bir çalışmada da (Rotunda, Kass, Sutton ve Leon, 2003) can sıkıntısı yatkinliğinin internet kullanımı ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Lin, Lin ve Wu (2009) tarafından lise öğrencileriyle yapılan çalışmanın sonuçlarına göre, boş zaman can sıkıntısı internet bağımlılığı riskini arttırmaktadır. Bu araştırmadan elde edilen bulgu ve alan yazındaki diğer çalışmaların sonuçları bir bütün olarak değerlendirildiğinde, internet bağımlılığı için risk oluşturan boş zaman can sıkıntısının dijital oyun bağımlılığını da arttıracığı söylenebilir. Araştırmanın cinsiyet değişkenine ilişkin sonucu da alan yazındaki çalışmalarla (Dursun ve Eraslan-Çapan, 2018; Yavuz ve diğerleri, 2018; Zhou, 2010) uyumludur. Bu çalışmalarda cinsiyetin oyun bağımlılığını anlamlı şekilde yordadığı görülmektedir. Başka çalışmalarda da (Çavuş, Ayhan ve Tuncer, 2016; Gökçearslan ve Durakoğlu, 2014; Güvendi, Demir ve Keskin, 2019; Kılıç, 2019) cinsiyet ile oyun bağımlılığı arasında ilişki olduğu belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen bu bulguya göre, cinsiyet dijital oyun bağımlılığının gelişmesinde etkili bir değişken olarak değerlendirilebilir.

Araştırmaya katılan ergenlerin puanlarından elde edilen sonuçlar yalnızca benzer örneklem için geçerli olabilir. Dijital oyun bağımlılığının açıklanması için farklı değişkenlere de ihtiyaç olduğu görülmüştür. İlerleyen araştırmalar literatür ışığında farklı değişkenleri ele alabilir. Bu araştırma sonuçlarına göre ergenleri dijital oyun bağımlılığından korumada ailelere önemli görevler düşmektedir. Otoriter tutumun dijital oyun bağımlılığı üzerindeki etkisi göz önüne alındığında anne-babaların ebeveynlik becerilerini geliştirmesi, uzmanlar tarafından bu ihtiyaca dönük programların hazırlanması önemlidir. Ergenleri, cinsiyete dayalı olarak yükselen dijital oyun bağımlılığı seviyesinden dolayı özellikle erkek ergenleri, korumak için farklı programlar geliştirilmesi, boş zamanlarında değerlendirebilecekleri etkinlikler geliştirilmesi gibi konularda çalışmalar yürütülmesinin etkili olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca, ergenlerin akademik başarılarını arttırmaya yönelik olarak destek hizmetler planlanması da etkili olacaktır.

KAYNAKÇA

- Akkaş, İ. (2020). Küresel bir sorun alanı olarak dijital oyun bağımlılığı üzerine çalışma: Erzincan ili örneği. *Modern Leisure Studies*, 2(1), 11-23.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5®)*. American Psychiatric Pub.
- Anand, V. (2007). A study of time management: The correlation between video game usage and academic performance markers. *Cyberpsychol Behav*, 10, 552-559.
- Anlı, G. ve Taş, İ. (2018). Ergenler için oyun bağımlılığı ölçeği kısa formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Electronic Turkish Studies*, 13(11), 189-203. Doi:10.7827/TurkishStudies.13371.
- Ayas, T. (2012). Lise öğrencilerinin internet ve bilgisayar oyun bağımlılık düzeylerinin utangaçlıkla ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 627-636.
- Aydın Özgür, E. (2019). *2018 yılında Edirne merkez ilçe ve merkeze bağlı köylerde 10-14 yaş arası ortaokul öğrencilerinde dijital oyun bağımlılığı, buna etki eden faktörler ve sağlıkla ilişkili yaşam kalitesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Edirne.
- Balıkçı, R. (2018). *Çocuklarda ve ergenlerde çevrimiçi oyun bağımlılığı ve agresif davranışlar arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fatih Sultan Vakıf Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Başdaş, Ö. ve Özbey, H. (2020). Digital game addiction, obesity, and social anxiety among adolescents. *Archives of Psychiatric Nursing*, 34, 17-20.

- Bingöl Karagöz D. (2017). *İnternet bağımlılığı ve bilgisayar oyun bağımlılığı yaygınlığının, ilişkili etkenlerin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi Tıp Fakültesi, Kocaeli.
- Brunborg, G. S., Mentzoni, R. A. ve Froyland, L. R. (2014). Is video gaming, or video game addiction, associated with depression, academic achievement, heavy episodic drinking, or conduct problems? *Journal of Behavioral Addictions*, 3, 27-32.
- Caldwell, L. L. ve Smith, E. (2006). Leisure as a context for youth development and delinquency prevention. *Australian & New Zealand Journal of Criminology*, 39(3), 398-418.
- Chan, P. A. ve Rabinowitz, T. (2006). A cross-sectional analysis of video games and attention deficit hyperactivity disorder symptoms in adolescents. *Ann Gen Psychiatry*, 5,16-26.
- Chen, C. ve Leung, L. (2016). Are you addicted to Candy Crush Saga? An exploratory study linking psychological factors to mobile social game addiction. *Telematics and Informatics*, 33(4), 1155-1166. Doi: 10.1016/j.tele.2015.11.005
- Chiu, S., Lee, J. ve Huang, D. (2004). Video game addiction in children and teenagers in Taiwan. *Cyberpsychol Behav*, 7,571-581.
- Çavuş, S., Ayhan, B. ve Tuncer, M. (2016). Bilgisayar oyunları ve bağımlılık: Üniversite öğrencileri üzerine bir alan araştırması. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, 43, 265-289.
- Dursun, A. ve Eraslan-Çapan, B. (2018). Ergenlerde dijital oyun bağımlılığı ve psikolojik ihtiyaçlar. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 128-140.
- Eryılmaz, S. ve Çukurluöz, Ö. (2018). Lise öğrencilerinin dijital bağımlılıklarının incelenmesi: Ankara ili, Çankaya ilçesi örneği. *Electronic J Soc Sci*, 17(67),889-912.
- Fröolich, J., Lehmkuhl, G., Orawa, H., Bromba, M., Wolf, K. ve Dorten, A. G. (2016). Computer game misuse and addiction of adolescents in a clinically referred study sample. *Computers in Human Behavior*, 55(16), 9-15.
- Gentile, D. A. (2009). Pathological video game use among youth 8 to 18: A national study. *Psychol Sci* 20, 594-602.
- Gökbulut, B. (2020). Ortaokul öğrencilerinin akran zorbalığı ve dijital oyun bağımlılığı arasındaki ilişki. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 8, 89-100.
- Gökçe, H. (2008). *Serbest zaman doyumunun yaşam doyumunu ve sosyo-demografik değişkenlerle ilişkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Gökçearslan, Ş. ve Durakoğlu, A. (2014). Ortaokul öğrencilerinin bilgisayar oyunu bağımlılık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 419-435.
- Güçlü, M. (2013). Gençlik döneminde boş zaman faaliyetlerinin yeri ve önemi. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, 1 (1), 158-169.
- Güvendi, B., Demir, G. T., ve Keskin, B. (2019). Ortaokul öğrencilerinde dijital oyun bağımlılığı ve saldırganlık. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 11(18), 1194-1217.
- Iso-Ahola, S. E. ve Weissinger, E. (1987). Leisure and boredom. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 5(3), 356-364.
- Iso-Ahola, S. E. ve Weissinger, E. (1990). Perceptions of boredom in leisure: Conceptualization, reliability and validity of the leisure boredom scale. *Journal of Leisure Research*, 22(1), 1-17.
- Iso-Ahola, S. E. ve Crowley, E. D. (1991). Adolescent substance abuse and leisure boredom. *Journal of Leisure Research*, 23(3), 260-271.
- İnal, Y. ve Çağıltay, K. (2005). İlköğretim öğrencilerinin bilgisayar oyunu oynama alışkanlıkları ve oyun tercihlerini etkileyen faktörler. Ankara Özel Tevfik Fikret Okulları, *Eğitimde Yeni Yönelimler II Eğitimde Oyun Sempozyumu*, Ankara (pp. 71-74).
- İskender, A. ve Güçer E. (2018). Boş zamanda sıkılma algısı ile riskli davranışlar arasındaki ilişkinin belirlenmesi: Üniversite öğrencileri üzerine bir uygulama. *Turizm Akademik Dergisi*, 5(1), 86-97.
- Jeong, E. J. ve Kim, D. H. (2011) Social activities, self-efficacy, game attitudes, and game addiction. *Cyberpsychol Behav Soc Netw*, 14, 213-221.
- Jennen, C. ve Uhlenbruck, G. (2004). Exercise and life-satisfactory-fitness: Complementary strategies in the prevention and rehabilitation of illnesses. *Evidence-based Complementary and Alternative Medicine*, 1(2), 157-165.
- Johansson, A. ve Gotestam, K. G. (2004). Problems with computer games without monetary reward: Similarity to pathological gambling. *Psychological Reports*, 95(2), 641-50.
- Karaca, S., Gök, C., Kalay, E., Başbuğ, M., Hekim, M., Onan, N. ve Ünsal Barlas, G. (2016). Ortaokul öğrencilerinde bilgisayar oyun bağımlılığı ve sosyal anksiyetenin incelenmesi. *Clin Exp Health Sci*, 6(1), 14-9.
- Karasar, N. (1984). *Bilimsel araştırma metodu*. Ankara: Hacettepe Taş Kitapçılık, 19.
- Karacaoğlu, D. (2019). *Çocuklarda bilgisayar oyun bağımlılığı ile aile ilişkileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kılıç, K. M. (2019). Ergenlerde dijital oyun bağımlılığı, zorbalık bilişleri ve empati düzeyleri arasındaki ilişkiler. *İlköğretim Online*, 18(2), 549-562.
- King, D. L. ve Delfabbro, P. H. (2016). The cognitive psychopathology of Internet gaming disorder in adolescence. *Journal of abnormal child psychology*, 44(8), 1635-1645.
- Kline, T. J. (2005). *Psychological testing: A practical approach to design and evaluation*. London: Sage Publications.
- Leung, L. (2008). Linking psychological attributes to addiction and improper use of the mobile phone among adolescents in Hong Kong. *Journal of Children and Media*, 2(2), 93-113. Doi: 10.1080/17482790802078565
- Li, H. ve Wang, S. (2013). The role of cognitive distortion in online game addiction among Chinese adolescents. *Children and Youth Services Review*, 35(9), 1468-1475.

- Lin, C.-H., Lin, S.-L. ve Wu, C.-P. (2009). The effects of parental monitoring and leisure boredom on adolescents' internet addiction. *Adolescence*, 44(176), 993-1004.
- Liu, C. C. ve Chang, I. C. (2016). Model of online game addiction: The role of computer-mediated communication motives. *Telematics and Informatics*, 33(4), 904-915.
- Mehroof, M. ve Griffiths, M. D. (2010). Online gaming addiction: the role of sensation seeking, self-control, neuroticism, aggression, state anxiety, and trait anxiety. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 13(3), 313-316. Doi: 10.1089/cyber.2009.0229.
- Mikulas, W. L. ve Vodanovich, S. J. (1993). The essence of boredom. *The Psychological Record*, 43, 3-12.
- Newberry, A. L. ve Duncan, R. D. (2001). Roles of boredom and life goals in juvenile delinquency. *Journal of Applied Social Psychology*, 31(3), 527-541. doi:10.1111/j.1559-1816.2001.tb02054.x
- Nichols, L. A. ve Nicki, R. (2004). Development of a psychometrically sound internet addiction scale: A preliminary step. *Psychology of Addictive Behaviors*, 18(4), 381-384. Doi: 10.1037/0893-164x.18.4.381
- Oral A. H. ve Arabacıoğlu, T. (2019). İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin dijital oyun bağımlılıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(1), 44-60.
- Orcutt, J. D. (1984). Contrasting effects of two kinds of boredom on alcohol use. *Journal of Drug Issues*, 14, 161-173.
- Ögel, K. (2012). *İnternet bağımlılığı-internetin psikolojisini anlamak ve bağımlılıkla başa çıkmak*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Rotunda, R. J., Kass, S. J., Sutton, M. A. ve Leon, D. T. (2003). Internet use and misuse: Preliminary findings from a new assessment instrument. *Behavior Modification*, 27(4), 484-504. Doi: 10.1177/0145445503255600
- Seok, H. J., Lee, J. M., Park, C. Y. ve Park, J. Y. (2018). Understanding internet gaming addiction among South Korean adolescents through photovoice. *Children and Youth Services Review*, 94, 35-42.
- Sharif, I. ve Sargent, J. D. (2006). Association between television, movie, and video game exposure and school performance. *Pediatrics*, 118(4), e1061-e1070.
- Soylu, Y. ve Siyez, D. M. (2014). Boş zaman can sıkıntısı ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Ege Eğitim Dergisi*, 1(15), 80-95.
- Spekman, M. L., Konijn, E. A., Roelofsma, P. H. ve Griffiths, M. D. (2013). Gaming addiction, definition and measurement: A large-scale empirical study. *Computers in Human Behavior*, 29(6), 2150-2155.
- Tekindal, M. ve Çalışkan, B. (2016). Üniversite 1. Sınıf öğrencilerinin çevrimiçi oyun oynama ve yalnızlık düzeylerinin incelenmesi. Hacettepe Üniversitesi İİBF Örneği. *Ufku Ötesi Bilim Dergisi*, 16(1):1-26.
- Torres-Rodríguez, A., Griffiths, M. D., Carbonell, X. ve Oberst, U. (2018). Internet gaming disorder in adolescence: Psychological characteristics of a clinical sample. *Journal of behavioral addictions*, 7(3), 707-718.
- Witteck, C. T., Finserås, T. R., Pallesen, S., Mentzoni, R. A., Hanss, D., Griffiths, M. D. ve Molde, H. (2016). Prevalence and predictors of video game addiction: A study based on a national representative sample of gamers. *International journal of mental health and addiction*, 14(5), 672-686.
- World Health Organization (2019). *ICD-11 for mortality and morbidity statistics*. Erişim adresi: <https://icd.who.int/browse11/1-m/en#/http://id.who.int/icd/entity/1448597234>.
- Irmak, A. Y. ve Erdoğan, S. (2016). Ergen ve genç erişkinlerde dijital oyun bağımlılığı: güncel bir bakış. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 27(2), 128-137.
- Yılmaz, B. (2008). İlköğretim 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin bilgisayara yönelik bağımlılık gösterme eğilimlerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. 6. *International Educational Technology Conference*. Anadolu University, Eskişehir, Turkey.
- Yaman, E. ve Peker, A. (2012). Ergenlerin siber zorbalık ve siber mağduriyete ilişkin algıları. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(3), 819-833.
- Yavuz, M., Kır, S., Özen, E., Gündüz, M., Akdeniz, B. ve Kadak, M. T. (2018). Examination of the associations between digital game addiction, Abilities of reading mind in the eyes and alexithymia: An adolescent sample from Ordu Province. *Yeni Symposium*, 56(4), 2-6. DOI: 10.5455/NYS.20190208061604
- Yavuz, M., Nurullayeva, N., Arslanogdu, S., Cimendag, A., Gunduz, M., Goksan, Yavuz, B. (2019). The relationships between the digital game addiction, alexithymia and metacognitive problems in adolescents. *Turkish J Clinical Psychiatry*, 22, 254-25.
- Yıldız, T. (2019). *Lise öğrencilerinde fonksiyonel olmayan tutumların sigara kullanımı ve dijital oyun bağımlılığı ile ilişkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Young, K., Pistner, M., O'mara, J. ve Buchanan, J. (1999). Cyber disorder: The mental health concern for the new millennium. *Cyber Psychology & Behavior*, 2(5), 475-479. Doi: 10.1089/cpb.1999.2.475.
- Zhou, S. X. (2010). *Gratifications, loneliness, leisure boredom and self-esteem as predictors of SNS-game addiction and usage pattern among Chinese college students*. Hong Kong: Chinese University of Hong Kong.

SINIF YÖNETİMİ SÜRECİNDE ÖĞRETMENLERİN KAYNAŞTIRMAYA YÖNELİK TUTUMLARININ BAZI DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ

EXAMINING TEACHERS' ATTITUDES TOWARDS INCLUSION IN THE CLASSROOM MANAGEMENT PROCESS ACCORDING TO SOME VARIABLES

Mehmet Emin USTA¹, Gürkan ÇETİN², İrfan ARIKAN³

ÖZ: Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesidir. Bu değişkenler cinsiyet, mezun olunan fakülte, çalışılan okul türü, kıdem, kaynaştırmaya ilişkin ders ya da eğitim alma durumu, kaynaştırmaya ilişkin kitap okuma durumu ile kaynaştırmaya ilişkin film izleme durumudur. Çalışma kapsamında elde edilen bulgular merkezi Şanlıurfa'da bulunan GAP idaresi tarafından desteklenen "Kaynaştırma Sınıfı Öğretmenlerinin Engelli Öğrencilere İlişkin Bilinçlerinin Artırılması" projesi kapsamında yapılan eğitimler sırasında katılımcı olan 1342 öğretmenden elde edilmiştir. Araştırmada verilerin toplanması için Özbaba (2000) tarafından geliştirilen "Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek toplam 30 maddeden oluşmaktadır. Ölçek için yapılan güvenilirlik analizinde güvenilirlik katsayısı (Cronbach Alpha) ,92 olarak hesaplanmış, bu araştırma kapsamında yapılan analizde ise ,72 olarak bulunmuştur. Araştırma sonucunda mezun olunan fakülte, öğretmenlerin görev yaptığı okul türü, kaynaştırmaya ilişkin eğitim alma, mesleki kıdem, kitap okuma durumu ve film izleme durumu değişkenlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanmıştır. Cinsiyet değişkeninde ise herhangi bir farka rastlanmamıştır.

ABSTRACT: The aim of this study is to examine teachers' attitudes towards inclusion according to some variables. These variables are gender, faculty of graduation, type of school, seniority, status of taking courses or education related to inclusion, status of reading books related to inclusion and watching movies related to inclusion. The findings obtained within the scope of the study were obtained from 1342 teachers who participated in the trainings held within the scope of the project "Increasing the Awareness of Inclusion Class Teachers about Disabled Students" supported by the GAP administration headquartered in Şanlıurfa. In order to collect data in the study, the "Views on Inclusion Scale" developed by Özbaba (2000) was used. The scale consists of 30 items in total. In the reliability analysis for the scale, the reliability coefficient (Cronbach Alpha) was calculated as ,92, and in the analysis conducted within the scope of this research, it was found as ,72. As a result of the research, a statistically significant difference was found at different levels in the variables of the faculty they graduated from, the type of school where teachers work, education related to inclusion, professional seniority, reading status and watching movies. There was no difference in gender variable.

Anahtar sözcükler: Kaynaştırma, sınıf yönetimi, özel eğitim

Keywords: Inclusion, classroom management, special education

Bu makaleye atf vermek için:

Usta, M. E., Çetin, G. ve Arıkan, İ. (2022). Sınıf yönetimi sürecinde öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(1), ss. 119-132

Cite this article as:

Usta, M. E., Cetin, G. & Arıkan, İ. (2022). Examining teachers' attitudes towards inclusion in the classroom management process according to some variables. *Trakya Journal of Education*, 12(1), pp. 119-132

¹Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, mehmeteminusta3@gmail.com, ORCID: 0000-0003-2355-1203.

²Arş. Gör., Harran Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, gurkançetin92@gmail.com, ORCID: 0000-0002-5535-0097.

³Arş. Gör. Dr., Harran Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, irfanarikan@harran.edu.tr, ORCID: 0000-0002-1546-4786.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Inclusion students requiring special education receive education in the most suitable environments for them together with students who do not require special education. The inclusion student has to receive support education. Therefore, teachers who are inclusion students in their classes have important duties. For this, teachers must have some skills. At the same time it is necessary to create awareness to inclusion. The aim of this study is to examine teachers' attitudes towards inclusion according to some variables. Therefore, answers to the following questions were sought:

Do teachers' mean scores from the scale of attitude towards inclusion differ significantly according to gender, graduation faculty, type of school, seniority, taking special education lesson, watching movies about special education and reading books?

Method

In this study, quantitative research methods were used in the survey methods. The working group of this research consists of 1342 teachers who have inclusion students in their classes in Eyyübiye District of Şanlıurfa in the academic year of 2018-2019. In order to collect data in the study, the "Attitude Scale Against Inclusion" developed by Özbaba (2000) was used. This scale consists of a total of 30 items and three dimensions: behavioral, emotional, and cognitive. SPSS 22.0 package program was used to analyze the data given in the study. An independent sample t-test was conducted to determine whether teachers' attitudes towards inclusion differ according to gender, education status, watching movies, and reading books. One-way analysis of variance (ANOVA) was conducted to test whether teachers' attitudes towards inclusion differ according to the variables of the faculty from which they graduated, the type of school they work, and their professional seniority.

Findings, Discussion and Conclusion

A significant difference was found in favor of female teachers between the averages of the teachers participating in the study obtained from the behavioral dimension of the scale of attitude towards inclusion. This situation can be explained by the motherly attitude of female teachers towards disabled individuals.

A significant difference was found in favor of the Faculty of Education between the averages of the teachers participating in the study obtained from the behavioral dimension of the attitude towards inclusion scale according to the variable of the faculty of graduation. This situation can be explained by the fact that the graduates of the education faculty took special education courses during their university education and they know the intricacies of the teaching profession.

A significant difference was found in the behavioral and emotional dimensions of the scale of attitude towards inclusion according to the variable of the type of school the teachers participated in the study. The significant difference is in favor of kindergarten and primary school teachers. This situation can be explained by the fact that kindergarten and primary school teachers encounter students at an early age and see their problems earlier than other teachers.

A significant difference was found between the scores of the teachers participating in the study in all dimensions of the scale of attitude towards inclusion according to the professional seniority variable. This difference is in favor of teachers with less seniority compared to other teachers. It is possible to explain this situation by the fact that teachers with low seniority have just graduated from education faculties and are more idealistic than senior teachers.

According to whether they received special education or not, the averages of the teachers' scores from the scale of attitude towards inclusion were examined. A significant difference was found only in the behavioral dimension of the attitude scale. This difference is in favor of teachers who receive special education (inclusion) education. Based on this result, it can be said that the attitudes towards the inclusion student are more positive of teachers who have previously received training in special education than teachers who did not receive education.

A significant difference was found in the emotional and cognitive dimensions of the attitude towards inclusion scale according to the variable of reading the book regarding inclusion of the teachers participating in the study. It is possible to say that this difference is in favor of those who read books on inclusive education. Based on these results, it can be said that reading a book about special education has a positive effect on teachers' attitudes towards inclusion.

A meaningful difference was found between the mean scores of the teachers from the scale of attitude towards inclusion according to their watching movies. The difference was only seen in the emotional dimension. It is possible to say that this difference is in favor of those who watch movies about inclusive education. Based on these results, it can be said that watching movies about special education has a positive effect on teachers' attitudes towards inclusion.

GİRİŞ

Okul, bir yönüyle adına sınıf denen yönetsel gruplardan oluşmuş bir örgütlenme biçimidir. Sınıf heterojen bir yönetsel birimdir. Bu heterojen yapının yönetimi, farklılıkların yönetimidir. Sınıf, olduğu heterojen yapı ile gerçek anlamda farklılıkların yönetimi sürecidir. Bu farklılık çocukların geldiği sosyo-ekonomik düzeyden zihinsel seviyeye uzanan bir boyutta cereyan etmektedir. Bir sınıfı oluşturan öğrenciler ekonomik, sosyal, duygusal, zihinsel, akademik vb. sayısız değişken açısından farklı özelliklere sahiptirler. Çünkü sınıf heterojen bir topluluktur. Bu heterojen topluluğun yönetilebilmesi için sınıf öğretmenlerinin ve sınıf rehber öğretmenlerinin yüksek düzeyde bir sınıf yönetimi becerisine sahip olması gerekmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin ya da sınıf rehber öğretmenlerinin heterojen olan sınıf topluluğunu yönetebilmesi ve ortak amaç doğrultusunda sınıfı harekete geçirebilmesi için öğrencileri mümkün olan bütün nitelikleri ile tanıması gerekmektedir. Öğrencilerin tanınması gereken ana niteliklerinin başında öğrencilerin duygusal, zihinsel, bedensel vb. açılardan ne durumda oldukları gelmektedir. Bu açılardan öğrencilere dikkatle bakıldığında hepsinin farklı düzeylerde gelişmiş oldukları görülmektedir. Öyle ki bu öğrenciler içinde akranlarıyla karşılaştırıldığında duygusal, zihinsel, bedensel vb. açılardan olağanüstü derecede gelişmiş öğrencilerin bulunmasının yanında; akranlarına göre belirgin biçimde gelişmemiş/geride kalmış öğrencilere de rastlamak mümkündür.

Akranlarına göre duygusal, zihinsel, bedensel vb. açılardan belirgin biçimde gelişmiş ve yine bu açılardan belirgin biçimde geri kalmış öğrencilere destek eğitimi vermek gerekebilmektedir. Akranlarına göre belirgin biçimde gelişmiş öğrencilere ekstra eğitimler (geri kaldıkları gelişim alanına dayalı destek eğitimi) vermek, üstün zekalı ve üstün yetenekli bireylerin hızlı öğrenmelerinden ve verilen bilgiyi öğrenme ve buna uygun davranma konusundaki olağanüstü alıcılıklarını/yüksek öğrenme kabiliyetlerini tatmin etmek, üst düzeyde bir iletişim ve öğrenme imkânı sunmak çok önemlidir. Zira bu tip öğrenciler (üstün yetenekli ve üstün zekalı) başarılı olmak istedikleri spor, sanat, sözel ifade, sayısal muhakeme vb. kategorilerde akranlarından daha yüksek düzeyde performans göstererek geleceklerini güçlü oldukları alanda inşa etmek istemektedirler. Bu tip öğrenciler ülkeleri açısından da gelecekte önemli ve stratejik bir alanda değerlendirilebilmektedirler. Çoğunlukla üstün yetenekli veya üstün zekalı olarak adlandırılan bu tip bireyler akranları ile iç içe eğitim almanın yanı sıra, özel bir öğretim sürecinden de geçirilebilmektedirler.

Sınıflarda akranlarından belirgin biçimde duygusal, zihinsel ve bedensel açıdan geri kalmış öğrencilere ya da geç ve güç öğrenen öğrencilere de rastlamak mümkündür. Bu öğrenciler çoğunlukla sınıftaki orta düzey öğretim ve eğitim faaliyetlerine intibak etmek de bile zorlanabilmektedirler. Ancak bu öğrencilerin de kendi seviyelerine uygun ve kendilerini üst bir seviye çıkaracak, öğrenme stillerine uygun bir eğitim almaları gerekmektedir. Bu eğitim, destek eğitimidir. Destek eğitimi, öğrencinin kaynaştırma/bütünleştirme sürecinde aldığı, öğrenmesini ve uyumunu kolaylaştıran eğitimlerdir. Bu eğitimler öğrencinin bireysel durumuna göre hazırlanmak zorundadır.

Olağan koşullarda eğitim vermeye, normal öğrencilerle iletişime alışmış öğretmenlerin ifade edilen iki gruba yönelik farkındalık düzeyleri her zaman istenilen düzeyde olmayabilmektedir. Bu nedenle öğretmenlere yönelik verilecek eğitimlerle bu konuda beceri geliştirmenin yanında farkındalık da oluşturmak gerekmektedir. Bu farkındalık ile bedensel, zihinsel ve duygusal olarak akranlarından belirgin farklılığı olan öğrencilerin sınıf sürecine entegre edilmeleri ve akademik başarılarının yükseltilmesi mümkün olacaktır.

Bu araştırmaya kaynaklık eden çalışma Şanlıurfa'da bulunan GAP idaresi (GAP Bölge Kalkınma İdaresi) tarafından desteklenen "Kaynaştırma Sınıfı Öğretmenlerinin Engelli Öğrencilere İlişkin Bilinçlerinin Arttırılması Projesi'dir". GAP İdaresi eğitim düzeyinin en düşük olduğu Şanlıurfa Eyyübiye Bölgesi için, engelli bireylerin okula erişiminin sağlanması ve öğretmenlerde özel eğitim bilincinin artırılması ve etkili sınıf yönetimiyle bu öğrencilerin kazanılması amacıyla çağrıya çıkmıştır. Bu çağrı neticesi 149 bin Türk Lirası destek verileceği beyan edilmiştir. Bu kapsamda Şanlıurfa Eyyübiye İlçesi'nde görev yapmakta olan 2670 öğretmenin eğitilmesi hedeflenmiştir. Ancak bu öğretmenlerden sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan 1640 öğretmenin olduğu tespit edilmiştir. Bu öğretmenlerin bir kısmı mazeretleri nedeniyle eğitime katılamamıştır. Geri kalan 1342 öğretmenin tamamına sınıf yönetimi, özel eğitim ve kaynaştırma içerikli dersler verilmiştir.

Sınıf yönetimi

Sınıf yönetimi, sınıf içi etkinlikleri öğrenme odaklı olarak etkili bir biçimde düzenleyip sürdürme ve öğrenci davranışlarına rehberlik etme sürecidir (Turan, 2015, 3). Sınıf yönetimi sürecinin en önemli öğeleri öğretmen ve öğrencidir. Öğretmenin kişisel becerileri ve özellikleri, yatkınlığı, eğitim düzeyi, sahip olduğu olanaklar vb. unsurlar sınıf içi başarı düzeyini de bir ölçüde belirlemektedir. Bununla beraber öğrencinin ilgi ve yetenekleri, geldiği sosyo-kültürel ve sosyo-ekonomik çevre ile bireysel özellikleri de eğitimden istifade etme düzeyini belirlemektedir. Bu açılardan bakıldığında öğrenci-öğretmen ilişkisi, etkili bir sınıf yönetimi için önemli bir boyut halini almaktadır. Başar (2005, 7) bu boyuta sınıf yönetiminin ilişki düzenleme boyutu adını vermektedir.

Etkili öğretmenler, aynı zamanda etkili yöneticilerdir. Etkili yöneticiler iletişim halinde oldukları kitleyi de tanıyabilen yöneticilerdir. Sınıf yönetiminin en önemli öğesi olarak öğretmen düşünüldüğünde, bir öğretmenin öğrencilerle hangi alanda ve düzeyde işbirliği yapabileceğini iyi bilmesi gerekmektedir (Doyle, 1980, 10). İyi ve başarılı bir sınıf yönetimi için öğrencinin bilinmesi gereken özellikleri vardır. Bu özelliklerin en başındaki husus öğrencinin kendine özgü bireysel durumudur. Bu bireysel durum içerisinde öğrencinin bedensel, zihinsel ve duygusal durumu önem arz etmektedir. Bu üç yön çocuğun doğrudan kişiliği ile ilgilidir. Bu üç yöndeki belirgin farklılık öğretmenin öğrenciyle olan iletişiminde başat bir rol oynamaktadır. Bu yönlerin oldukça gelişmişliği öğrencinin üstün yetenekli ya da üstün zekalı olma durumuna işaret edebiliyorken; bu yönlerin gelişmemişliği öğrencinin engelliliğine işaret edebilmektedir.

Çelik'e (2008) göre sınıf yönetimi, sınıfla ilgili prensiplerin belirlenerek bir düzen oluşturulması, eğitim ve öğretim faaliyetlerinin yürütüleceği zamanının planlanması, öğrenci davranışlarının denetlenerek sınıf içinde pozitif bir öğrenme ortamı oluşturulmasıdır. Balay'a (2019) göre ise sınıf yönetimi "etkili bir öğrenmenin gerçekleşmesini sağlayacak şekilde, sınıf etkinliklerinin öğrencilerle birlikte öğrenciler için yönetilmesidir."

Özel eğitime muhtaç bireyler açısından bakıldığında etkili bir sınıf yönetimi, özel eğitime muhtaç kaynaştırma bireyinin taleplerini dikkate alan bir sınıf düzenlenmesidir (Sucuoğlu, Ünsal ve Özokçu, 2004, 53). Öğretmenler öğrencileri her açıdan tanımak zorundadırlar. Zira öğretmenlerin öğrencilerine dair gözlemleri bazen ailenin gözlemlerinden daha değerli olabilmektedir. Çünkü öğretmenler profesyoneldirler. Sınıf içi gözlemler sırasında öğretmenler, akranlarından belirgin bir biçimde farklılık gösteren bir bireye dair kuşku hissettiklerinde, hakkında kuşku besledikleri öğrencilerini profesyonelce tanılama için Rehberlik ve Araştırma Merkezleri'ne sevk etmelidirler. Buradaki tanılamaya göre öğrenci hakkında bir destekleme eğitiminin verilmesinin gerekli olduğu kanısına varılabilir. Bu kanıya varılması durumunda öğrencinin mutlaka bir özel eğitim sınıfında ya da okulunda destek eğitimi alması gerekmektedir. Ancak tek başına destek eğitiminin fayda sağlayamadığı durumlar olduğu için kaynaştırma ya da bütünleştirme eğitimi vermek önemli hale gelmektedir.

Kaynaştırma

1997 tarih ve 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname hükümlerine göre kaynaştırma özel eğitim gerektiren bireylerin, özel eğitim gerektirmeyen diğer bireylerle karşılıklı etkileşim içinde bulunmaları için kendilerine oluşturulmuş en uygun ortamlarda eğitim almaları için hazırlanmış süreci ifade etmektedir. Kaynaştırma sürecinde her birey için BEP (Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı) olarak tabir edilen bireyselleştirilmiş eğitim planına göre eğitim verilir. Bu öğrenciler BEP doğrultusunda akranları ile birlikte her tür ve kademedeki okul ve kurumlarda uygun yöntem ve teknikler kullanılarak eğitilirler (<http://orgm.meb.gov.tr/>).

Kaynaştırma eğitimin varsayımları şunlardır (Batu, 2018, s.107):

- Özel eğitime gereksinimi olan her öğrenci akranları ile birlikte eğitim görme hakkına sahiptir.
 - Kaynaştırma eğitimi bireyin zayıf olduğu alana göre değil, bireyin eğitim ihtiyaçlarına göre verilmelidir.
 - Eğitim hizmeti okul merkezlidir.
 - Öğrenci hakkındaki kararlar aile, okul, eğitsel tanılama ve değerlendirme ekibi işbirliği ile yürütülür.
 - Her fert öğrenebilir ve kendisine öğretilir.
 - Kaynaştırma rastgele değil, belli bir plana ve programa göre verilen bir eğitim faaliyetidir.
- Yine Batu'ya (2018, 110-112) göre kaynaştırmanın başarılı olabilmesi için şu koşulların gerçekleşmesi gerekmektedir:
- Toplumsal kabul
 - Öğrencilerin ihtiyaçlarının farkına varma
 - Öğrenci gereksinimlerine uygun bir eğitim programı hazırlayabilme
 - Eğitim ve öğretim faaliyetinin etkili sunulabilmesi

-Tüm personelin desteği ve tüm personelin işbirliğine hazır olması

Bir kaynaştırma eğitiminin başarıya ulaşabilmesi için öğrenci ile ilişkili kesimlerin mutlak desteğinin görülmesi gerekmektedir. Tam bu noktada öğretmenin yönetim ve organizasyon becerisi devreye girmektedir. Sınıf öğretmenleri ya da sınıf rehber öğretmenleri diğer öğretmenlerin, diğer öğrenciler ve kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin, aile, uzman ve okul yöneticilerinin desteğini almak zorundadırlar (Batu, 2018, 110). Özellikle akran desteği çok önemlidir. Zira bazı durumlarda öğrenciler aile ve öğretmenlerinden daha fazlasını akranlarından öğrenirler. Akran ilişkisi iyi planlanmazsa kaynaştırma öğrencisi için bir tehdit oluşması ihtimali her zaman bulunmaktadır. Zira kaynaştırma öğrencileri başta damgalama ve etiketleme olmak üzere akranlarından birçok olumsuz durum görebilmektedirler.

Türkiye’de kaynaştırma eğitimi söz konusu olduğunda etkili bir kaynaştırma sistemine sahip olmadığı ve kaynaştırma eğitiminin önündeki en büyük engelin, engelli öğrencilere yönelik olumsuz akran ve öğretmen tutumları olduğu bilinmektedir (Fırat, 2014). Bu olumsuz tutumlar değiştirilmedikçe, kaynaştırmada amacın gerçekleşmesi bir yana, kaynaştırma öğrencisinin durumunun daha kötü bir hal alması olası hale gelmektedir. Zira yönetilemeyen her süreç, sorunun daha da derinleşmesi anlamına gelmektedir.

Kargın’a (2004) göre olumsuz tutumlar değiştirilmek zorundadır. Bu değişimin durumuna göre kaynaştırma uygulaması başarılı bir hal alabilmektedir. Kaynaştırmanın başarılı olabilmesi için gerekli ilkeler şunlardır (Kargın, 2004):

-Okul yöneticileri öncelikli olmak üzere tüm okul çalışanları (öğretmen, yardımcı personel ve diğer tüm paydaşlar) kaynaştırma öğrencilerine karşı kabul edici olmalıdırlar.

-Özellikle sınıf ve sınıf rehber öğretmenleri sorumluluklarının farkında olarak ilgili eğitim programını planlamada, uygulamada, öğrenci gelişimini ve başarısını sağlamada inisiyatif almalıdırlar.

-Normal öğrencilerin bulunduğu genel eğitim sınıfları, bireysel farklarıyla beraber tüm öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak, öğrenmelerini kolaylaştıracak şekilde düzenlenmelidir.

-Normal öğrencilerin bulunduğu genel eğitim sınıfları tüm öğrencilere açık olmalı ve tüm öğrenciler aralarındaki farka bakılmaksızın öğrenme, oynama, eğitimsel ve sosyal etkinliklere katılma şansına sahip olmalıdırlar.

-Kaynaştırma sınıfındaki diğer akranlar mutlaka kaynaştırma öğrencisine dair bilgi sahibi olmalıdırlar. Bu bilgilendirme süreci öğretmenler tarafından son derece dikkatli yürütülmelidir.

-Velilerle işbirliği sağlanmalıdır.

-Sınıfında kaynaştırma bulunan öğretmene ve kaynaştırma öğrencisine özel eğitim uzmanlarınca bilgi desteği sağlanmalıdır.

Bunlarla birlikte, özellikle kaynaştırma öğrencisi hakkında sınıftaki diğer öğrencilerin bilgilendirilmesi aşamasında, bilgilendirmenin damgalamaya, etiketlemeye ve bunların neticesinde doğacak bir ayrımcılığa mahal vermemesine özen gösterilmelidir. Yine kaynaştırma eğitiminin, kaynaştırma eğitime ihtiyaç duyan bireyin kayırılması ya da imtiyazlı görülmesi biçiminde de anlaşılmalıdır. Öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının incelendiği bu çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

1. Öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
2. Öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumları mezun oldukları fakülteye göre farklılaşmakta mıdır?
3. Öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumları çalıştıkları okul türüne göre farklılaşmakta mıdır?
4. Öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumları kıdeme göre farklılaşmakta mıdır?
5. Öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumları kaynaştırmaya ilişkin ders/eğitim alma durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
6. Öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumları kaynaştırmaya ilişkin kitap okuma durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
7. Öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumları kaynaştırmaya ilişkin film izleme durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Öğretmenlerin, kaynaştırmaya yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre incelendiği bu çalışma, betimsel bir çalışma niteliğindedir. Örneklem ile alakalı bir durum betimlendiği için çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır (Fraenkel and Wallen, 2009). “Tarama araştırmaları, bir konuya ya da olaya ilişkin katılımcıların görüşlerinin ya da ilgi, beceri, yetenek, tutum vb. özelliklerinin belirlendiği genellikle diğer araştırmalara göre daha büyük örneklem üzerinde yapılan araştırmalardır” (Büyükoztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014, s.177).

Evren- Örneklem

Bu çalışmanın evrenini, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Şanlıurfa İli Eyyübiye ilçesinde görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. Bu araştırmanın örneklemini ise 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Şanlıurfa'nın Eyyübiye İlçesi'nde sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan 1640 öğretmen oluşturmaktadır. Bu araştırma kapsamında sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan 1640 öğretmenin tamamına ulaşılması hedeflenmiştir. Ancak mazeretleri nedeniyle eğitime katılamayan öğretmenler dışarda bırakıldığında, eğitime katılan 1342 öğretmen araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubuna yönelik bazı özellikler Tablo 1'de verilmiştir:

Tablo 1.
Katılımcıların Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı

	N	%
Cinsiyet		
Kadın	769	57,3
Erkek	573	42,7
Mezun Olunan Fakülte		
Eğitim	1123	83,7
Fen-Edebiyat	123	9,2
İlahiyat	63	4,7
Diğer	33	2,5
Çalıştıkları Okul Türü		
Anaokulu	95	7,1
İlkokul	530	39,5
Ortaokul	482	35,9
Lise	235	17,5
Kıdem		
0-5 Yıl	992	73,9
6-10 Yıl	231	17,2
11-15 Yıl	59	4,4
16-20 Yıl	34	2,5
21-25 Yıl	18	1,3
26 Yıl ve Üzeri	8	0,6
Kaynaştırmaya İlişkin Ders, Eğitim vb. Alma Durumu		
Evet	838	62,4
Hayır	504	37,6
Kaynaştırmaya İlişkin Kitap Okuma Durumu		
Evet	719	53,6
Hayır	623	46,4
Kaynaştırmaya İlişkin Film İzleme Durumu		
Evet	1274	94,9
Hayır	68	5,1
Toplam	1342	100

Tablo 1'de görüldüğü üzere araştırmaya 769'u (%57,3) kadın, 573'ü (%42,7) erkek olmak üzere 1342 öğretmen katılmıştır. Bu öğretmenlerin 1123'ü (%83,7) Eğitim Fakültesi, 123'ü (%9,2) Fen-Edebiyat Fakültesi, 63'ü (%4,7) İlahiyat Fakültesi, 33'ü (%2,5) ise diğer fakülte mezunudur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 95'i (7,1) anaokulunda, 530'u (% 39,5) ilkokulda, 482'si (%35,9) ortaokulda, 235'i (%17,5) ise lisede görev yapmaktadır. Katılımcıların 992'si (%73,9) 0-5 yıl, 231'i (% 17,2) 6-10 yıl, 59'u (%4,4) 11-15 yıl, 34'ü (%2,5) 16-20 yıl, 18'i (%1,3) 21-25 yıl, 8'i (%0,6) ise 26 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. Öğretmenlerin 838'i (% 62,4) kaynaştırmaya ilişkin ders, eğitim vb. alırken, 504'ü ise (%37,6) kaynaştırmaya ilişkin ders, eğitim vb. almamıştır. Katılımcıların 719'u (%53,6) kaynaştırmaya ilişkin kitap okumuşken, 623'ü (%46,4) ise kaynaştırmaya ilişkin kitap okumamıştır. Öğretmenlerin 1274'ü (%94,9) kaynaştırmaya ilişkin film izlemişken, 68'i (%5,1) ise kaynaştırmaya ilişkin film izlememiştir. Son dört değişkene ilişkin bulgular, öğretmenler içinde kaynaştırma ve özel eğitime ilişkin bir bilgi ya da tecrübe eksikliğini açıkça ortaya koymaktadır. Bu eksikliklerin varlığı çalışmayı ve projeyi pedagojik yarar açısından da daha önemli hale getirmektedir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada verilerin toplanması için Özbaba (2000) tarafından geliştirilen “Kaynaştırmaya Karşı Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Likert tipi beşli derecelendirmeli olan ölçek (1: Hiç Katılmıyorum, 2: Az Katılmıyorum, 3: Katılıyorum, 4: Çok Katılıyorum, 5: Tamamen Katılıyorum) toplam 30 maddeden ve davranış, duygusal ve bilişsel olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlara karşılık gelen ölçek maddeleri Tablo 2.’de gösterilmiştir.

Tablo 2.

Kaynaştırmaya Dair Tutum Ölçeğinin Boyutlarıyla İlişkili Maddeler

Faktör no	Faktör adı	Faktör maddeleri	Toplam madde sayısı
1	Davranış Boyutu	1,2,3,5,6,8,10,11,12,13,14,17,19,20,21,23,24,25,26,28,29, 30	22
2	Duygusal Boyut	4,7,9,15,18,27	6
3	Bilişsel Boyut	16, 22	2

Özbaba (2000) tarafından yapılan çalışmada ölçek için yapılan güvenilirlik analizinde güvenilirlik katsayısını (Cronbach Alpha) ,92 olarak hesaplarken, bu çalışmada ise güvenilirlik katsayısı (Cronbach Alpha) ,72 olarak hesaplanmıştır. Güvenirlik katsayılarının farklı çıkması ölçeklerin uygulandığı bölge ve kitle farkından kaynaklanmış olabilir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada verilen verilerin analizinde SPSS 22.0 paket programı kullanılmıştır. Değişkenler için (cinsiyet, mezun olunan okul fakülte, görev yaptığı okul türü, mesleki kıdem, özel eğitime ilişkin eğitim alma durumu, özel eğitime ilişkin kitap okuma durumu, özel eğitime ilişkin film izleme durumu) analizler öncesi normallik analizlerine bakılmış ve verilerin normallik varsayımları sağladığından parametrik testler yapılmıştır. Öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutumlarının cinsiyet, eğitim alma durumu, film izleme durumu, kitap okuma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için Bağımsız Örneklem t-Testi, mezun olunan fakülte, görev yapılan okul türü, mesleki kıdem değişkenleri için ise Tek Yönlü Varyans Analizi Testi (ANOVA) yapılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde araştırma sorularına yönelik elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Cinsiyet Değişkenine Yönelik Bulgular

Cinsiyete göre öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutum ölçeğinin davranış, duygusal ve bilişsel boyutlarından almış oldukları puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan bağımsız gruplar için t testi sonuçları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3.

Kaynaştırmaya İlişkin Tutum Ölçeği Boyutları Puan Ortalamalarının Cinsiyet Değişkenine İlişkin t-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{X}	ss	sd	t	p	η^2
Davranış	Kadın	769	3,64	,33	1340	6,891	,000*	,034
	Erkek	573	3,51	,37				
Duygusal	Kadın	769	3,66	,52	1340	3,896	,000*	,011
	Erkek	573	3,55	,53				
Bilişsel	Kadın	769	3,01	,87	1340	,091	,927	
	Erkek	573	3,00	,82				

* $p < ,05$

Cinsiyete göre öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutum ölçeğinin davranış, duygusal ve bilişsel boyutlarından almış oldukları puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan ilişkisiz gruplar için *t* testinde, kadın ($\bar{X}=3,64$) ve erkek ($\bar{X}=3,51$) öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutum ölçeğinin davranış boyutundan elde ettikleri puan ortalamaları arasında kadın öğretmenler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur ($t_{1340}= 6,891, p < ,05$). Bu farkın etki büyüklüğü $\eta^2 = ,034$ olarak hesaplanmıştır. Green ve Salkind'e (2005) göre; bu sonuç gruplar arasındaki etki büyüklüğü farkının “düşük” düzeyde olduğunu göstermektedir. Kadın ($\bar{X}=3,66$) ve erkek ($\bar{X}=3,55$) öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutum ölçeğinin duygusal boyutundan elde ettikleri puan ortalamaları arasında yine kadın öğretmenler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur ($t_{1340}= 3,896, p < ,05$). Bu farkın etki büyüklüğü $\eta^2 = ,011$ olarak hesaplanmıştır. Green ve Salkind'e (2005) göre bu sonuç gruplar arasındaki etki büyüklüğü farkının “düşük” düzeyde olduğunu göstermektedir. Kadın ve erkek öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutum ölçeğinin bilişsel boyutundan elde ettikleri puan ortalamaları arasında ise anlamlı bir fark bulunmamıştır. Fırat (2014) ile Fazlıoğlu ve Doğan (2013) tarafından yapılan araştırmalarda cinsiyetin öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumları üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yine Kayaoğlu (1999) ile Güler yüz ve Özdemir (2015) tarafından yapılan araştırmada da öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre belirgin bir tutum değişikliğine sahip olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Mezun Olunan Fakülte Durumuna Yönelik Bulgular

Mezun olunan fakülte durumuna göre öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutum ölçeğinin davranış, duygusal ve bilişsel boyutlarından almış oldukları puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan ilişkisiz gruplar için tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4.

Mezun olunan fakülte durumuna göre ANOVA sonuçları

	Fakülte	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2	<i>fark</i>
Davranış	Eğitim (1)	1123	3,60	,35	3-1338	3,934	,00*	,008	1>2
	Fen-Ed (2)	123	3,51	,35					1>4
	İlahiyat (3)	63	3,56	,29					
	Diğer (4)	33	346	,45					
Duygusal	Eğitim (1)	1123	362	,52	3-1338	1,892	,12		
	Fen-Ed (2)	123	354	,55					
	İlahiyat (3)	63	366	,56					
	Diğer (4)	33	346	,69					
Bilişsel	Eğitim (1)	1123	301	,85	3-1338	0,705	,54		
	Fen-Ed (2)	123	303	,81					
	İlahiyat (3)	63	2,86	,78					
	Diğer (4)	33	2,96	,85					

Mezun olunan fakülte durumuna göre öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutum ölçeğinin davranış, duygusal ve bilişsel boyutlarından almış oldukları puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan ilişkisiz gruplar için tek yönlü varyans analizi sonucunda davranış boyutunda anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu test etmek için yapılan LSD testi sonucunda Eğitim Fakültesi mezunları ($\bar{X}=3,60$) ile Fen-Edebiyat Fakültesi mezunları ($\bar{X}=3,51$) arasında ve Eğitim Fakültesi mezunları ($\bar{X}=3,60$) ile İlahiyat Fakültesi mezunları ($\bar{X}=3,56$) arasında Eğitim Fakültesi mezunları lehine bir fark bulunmuştur ($F_{3-1338}= 3,934, p < ,05$). Bu farkın etki büyüklüğü $\eta^2 = ,008$ olarak hesaplanmıştır. Green ve Salkind'e (2005) göre bu sonuç gruplar arasındaki etki büyüklüğü farkının “düşük” düzeyde olduğunu göstermektedir. Mezun olunan fakülte durumuna göre öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutum ölçeğinin duygusal ve bilişsel boyutlarından almış oldukları puan ortalamalarında ise anlamlı bir fark bulunmamıştır. Fırat'ın (2014) yaptığı araştırmada öğretmen adaylarının mezun oldukları fakülte değişkenine göre kaynaştırmaya yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık görülmüştür. Bu farklılığın Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının lehine olduğu sonucu elde edilmiştir.

Görev Yapılan Okul Türüne Yönelik Bulgular

Görev yaptığı okul türüne göre öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutum ölçeğinin davranış, duygusal ve bilişsel boyutlarından almış oldukları puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan ilişkisiz gruplar için tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5.
Görev Yapılan Okul Türüne Göre ANOVA Sonuçları

	Okul Türü	N	\bar{X}	ss	sd	F	p	η^2	fark
Davranış	Anaokulu (1)	95	3,68	,40	3-1338	4,836	,002*	,01	1>2
	İlkokul (2)	530	3,60	,36					1>4
	Ortaokul (3)	482	3,57	,34					2>4
	Lise (4)	235	3,53	,33					
Duygusal	Anaokulu (1)	95	3,68	,55	3-1338	2,729	,043*	,006	1>4
	İlkokul (2)	530	3,62	,53					2>4
	Ortaokul (3)	482	3,64	,51					3>4
	Lise (4)	235	3,53	,55					
Bilişsel	Anaokulu (1)	95	3,07	,87	3-1338	0,279	,840		
	İlkokul (2)	530	3,01	,86					
	Ortaokul (3)	482	2,99	,83					
	Lise (4)	235	3,02	,83					

Görev yaptığı okul türüne göre öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutum ölçeğinin davranış, duygusal ve bilişsel boyutlarından almış oldukları puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan ilişkisiz gruplar için tek yönlü varyans analizi sonucunda davranış boyutu ve duygusal boyutta anlamlı bir fark bulunmuştur. Davranış boyutundaki anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu test etmek için yapılan LSD testi sonucunda anaokulu öğretmenleri ($\bar{X}=3,68$) ile ilkokul öğretmenleri ($\bar{X}=3,60$) arasında ve anaokulu öğretmenleri ($\bar{X}=3,68$) ile lise öğretmenleri ($\bar{X}=3,53$) arasında anaokulu öğretmenleri lehine, ilkokul öğretmenleri ($\bar{X}=3,60$) ile lise öğretmenleri ($\bar{X}=3,53$) arasında ise ilkokul öğretmenleri lehine bir fark bulunmuştur ($F_{3-1338}=4,836$, $p < ,05$). Bu farkın etki büyüklüğü $\eta^2 = ,01$ olarak hesaplanmıştır. Green ve Salkind'e (2005) göre bu sonuç gruplar arasındaki etki büyüklüğü farkının "düşük" düzeyde olduğunu göstermektedir.

Duygusal boyuttaki anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu test etmek için yapılan LSD testi sonucunda anaokulu öğretmenleri ($\bar{X}=3,68$) ile lise öğretmenleri ($\bar{X}=3,53$) arasında anaokulu öğretmenleri lehine, ilkokul öğretmenleri ($\bar{X}=3,62$) ile lise öğretmenleri ($\bar{X}=3,53$) arasında ilkokul öğretmenleri lehine, ortaokul öğretmenleri ($\bar{X}=3,64$) ile lise öğretmenleri ($\bar{X}=3,53$) arasında ise ortaokul öğretmenleri lehine bir fark bulunmuştur ($F_{3-1338}=2,729$, $p < ,05$). Bu farkın etki büyüklüğü $\eta^2 = ,006$ olarak hesaplanmıştır. Green ve Salkind'e (2005) göre; bu sonuç gruplar arasındaki etki büyüklüğü farkının "düşük" düzeyde olduğunu göstermektedir. Görev yaptığı okul türüne göre öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutum ölçeğinin bilişsel boyutlarından almış oldukları puan ortalamalarında ise anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Mesleki Kıdeme Yönelik Bulgular

Meslekteki kıdeme göre öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutum ölçeğinin davranış, duygusal ve bilişsel boyutlarından almış oldukları puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan ilişkisiz gruplar için tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6.

Mesleki Kıdeme Göre ANOVA Sonuçları

	Kıdem	N	\bar{X}	ss	sd	F	p	η^2	fark
Davranış	0-5 yıl (1)	992	3,61	,34	5-1336	4,495	,000*	,01	1>2
	6-10 yıl (2)	231	3,52	,38					1>5
	11-15 yıl(3)	59	3,53	,33					1>6
	16-20 yıl (4)	34	3,51	,37					
	21-25 yıl (5)	18	3,43	,31					
	26 yıl ve üzeri (6)	8	3,33	,23					
Duygusal	0-5 yıl (1)	992	3,65	,53	5-1336	4,525	,000*	,01	1>2
	6-10 yıl (2)	231	3,53	,53					1>4
	11-15 yıl(3)	59	3,51	,51					5>4
	16-20 yıl (4)	34	3,37	,37					
	21-25 yıl (5)	18	3,71	,64					
	26 yıl ve üzeri (6)	8	3,29	,50					
Bilişsel	0-5 yıl (1)	992	3,04	,85	5-1336	2,893	,013*	,01	1>3
	6-10 yıl (2)	231	2,98	,85					2>3
	11-15 yıl(3)	59	2,61	,73					
	16-20 yıl (4)	34	2,97	,95					
	21-25 yıl (5)	18	3,00	,68					
	26 yıl ve üzeri (6)	8	3,06	,72					

Meslekteki kıdeme göre öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutum ölçeğinin davranış, duygusal ve bilişsel boyutlarından almış oldukları puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan ilişkisiz gruplar için tek yönlü varyans analizi sonucunda üç boyutta da istatistiki olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu farkların etki büyüklükleri $\eta^2 = 0,01$ olarak hesaplanmıştır. Green ve Salkind'e (2005) göre; bu sonuç gruplar arasındaki etki büyüklüğü farkının "düşük" düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu anlamlı farkların hangi gruplar arasında olduğunu test etmek için yapılan LSD testi sonucunda davranış boyutunda meslekteki kıdemi 0-5 yıl olanlar ($\bar{X}=3,61$) ile mesleki kıdemi 6-10 yıl olanlar ($\bar{X}=3,52$), mesleki kıdemi 21-25 yıl olanlar ($\bar{X}=3,43$), mesleki kıdemi 26 yıl ve üzeri olanlar ($\bar{X}=3,33$) arasında 0-5 yıl kıdeme sahip olanlar lehine anlamlı bir fark bulunmuştur ($F_{5-1336} = 4,495$, $p < ,05$).

Duygusal boyutta ise meslekteki kıdemi 0-5 yıl olanlar ($\bar{X}=3,65$) ile mesleki kıdemi 6-10 yıl olanlar ($\bar{X}=3,53$), mesleki kıdemi 16-20 yıl olanlar ($\bar{X}=3,37$) arasında 0-5 yıl kıdeme sahip olanlar lehine; mesleki kıdemi 21-25 yıl olanlar ($\bar{X}=3,33$) ile 26 yıl ve üzeri olanlar ($\bar{X}=3,29$) arasında 21-25 yıl kıdeme sahip olanlar lehine bir fark bulunmuştur ($F_{5-1336} = 4,525$, $p < ,05$).

Bilişsel boyutta ise meslekteki kıdemi 0-5 yıl olanlar ($\bar{X}=3,04$) ile mesleki kıdemi 11-15 yıl olanlar ($\bar{X}=2,61$) arasında 0-5 yıl kıdeme sahip olanlar lehine; mesleki kıdemi 6-10 yıl olanlar ($\bar{X}=2,98$) ile mesleki kıdemi 11-15 yıl arasında olanlar ($\bar{X}=2,61$) arasında 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip olanlar lehine anlamlı bir fark vardır ($F_{5-1336} = 2,893$, $p < ,05$).

Kaynaştırma Eğitimi Alma Durumuna Yönelik Bulgular

Özel eğitimle (kaynaştırma eğitimi) ilgili daha önce eğitim alan ve almayan öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutum ölçeğinin davranış, duygusal ve bilişsel boyutlarından almış oldukları puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek için yapılan bağımsız gruplar için t testi sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7.

Kaynaştırmaya İlişkin Eğitim Alma Durumuna Göre T-Testi Sonuçları

	Eğitim	N	\bar{X}	ss	sd	t	p	η^2
Davranış	Evet	838	3,61	,35	1340	3,596	,000*	,009
	Hayır	504	3,54	,36				
Duygusal	Evet	838	3,62	,53	1340	,515	,606	
	Hayır	504	3,60	,52				
Bilişsel	Evet	838	3,03	,86	1340	1,368	,171	
	Hayır	504	2,97	,82				

* $p < .05$

Özel eğitimle (kaynaştırma eğitimi) ilgili daha önce eğitim alan ve almayan öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutum ölçeğinin davranış, duygusal ve bilişsel boyutlarından almış oldukları puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan ilişkisiz gruplar için *t* testinde, özel eğitimle ilgili daha önce eğitim alan öğretmenler ile özel eğitimle ilgili daha önce eğitim almayan öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutum ölçeğinin duygusal ve bilişsel boyutlarından almış oldukları puan ortalamaları arasında istatistiki olarak anlamlı bir fark bulunmaz iken; özel eğitimle ilgili eğitim alan öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutum ölçeğinin davranış boyutundan almış oldukları puan ortalaması ($\bar{X}=13,03$) ile özel eğitimle ilgili ders almayan öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutum ölçeğinin davranış boyutundan almış oldukları puan ortalaması ($\bar{X}=2,97$) arasında istatistiki olarak eğitim alanlar lehine anlamlı bir fark bulunmuştur ($t_{1340}= 1,368$, $p < ,05$). Bu farkın etki büyüklüğü $\eta^2 = ,009$ olarak hesaplanmıştır. Green ve Salkind'e (2005) göre bu sonuç gruplar arasındaki etki büyüklüğü farkının “düşük” düzeyde olduğunu göstermektedir.

Kaynaştırma Eğitimi İle İlgili Kitap Okuma Durumuna Yönelik Bulgular

Özel eğitimle (kaynaştırma eğitimi) ilgili daha önce herhangi bir kitap okuyan ve okumayan öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutum ölçeğinin davranış, duygusal ve bilişsel boyutlarından almış oldukları puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek için yapılan bağımsız gruplar için *t* testi sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8.

Kaynaştırmaya eğitimiyle ilgili kitap okuma durumuna göre t testi sonuçları

	Kitap	N	\bar{X}	ss	sd	t	p	η^2
Davranış	Evet	719	3,60	,36	1340	1,874	,061	
	Hayır	623	3,56	,34				
Duygusal	Evet	719	3,65	,53	1340	2,761	,006*	,005
	Hayır	623	3,57	,53				
Bilişsel	Evet	719	3,06	,88	1340	2,513	,012*	,004
	Hayır	623	2,94	,80				

* $p < .05$

Özel eğitimle (kaynaştırma eğitimi) ilgili herhangi bir kitap okuyan ve okumayan öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutum ölçeğinin davranış, duygusal ve bilişsel boyutlarından almış oldukları puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan ilişkisiz gruplar için *t* testinde, özel eğitimle ilgili herhangi bir kitap okuyan öğretmenler ile özel eğitimle ilgili herhangi bir kitap okumayan öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutum ölçeğinin davranış boyutundan elde ettikleri puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Fakat, özel eğitimle ilgili herhangi bir kitap okuyan öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutum ölçeğinin duygusal boyutundan almış oldukları puan ortalaması ($\bar{X}=3,65$) ile özel eğitimle ilgili herhangi bir kitap okumayan öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutum ölçeğinin duygusal boyutundan almış oldukları puan ortalaması ($\bar{X}=3,57$) arasında istatistiki olarak kitap okuyanlar lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. ($t_{1340}= 2,761$, $p > ,05$). Bu farkın etki büyüklüğü $\eta^2 = ,005$ olarak hesaplanmıştır. Green ve Salkind'e (2005) göre; bu sonuç gruplar arasındaki etki büyüklüğü farkının “düşük” düzeyde olduğunu göstermektedir.

Özel eğitimle ilgili herhangi bir kitap okuyan öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutum ölçeğinin bilişsel boyutundan almış oldukları puan ortalaması ($\bar{X}=3,06$) ile özel eğitimle ilgili herhangi bir kitap okumayan öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutum ölçeğinin bilişsel boyutundan almış oldukları puan ortalaması ($\bar{X}=2,94$) arasında istatistiki olarak kitap okuyanlar lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. ($t_{1340}=2,513$, $p > ,05$). Bu farkın etki büyüklüğü $\eta^2 = ,012$ olarak hesaplanmıştır. Green ve Salkind'e (2005) göre bu sonuç, gruplar arasındaki etki büyüklüğü farkının “düşük” düzeyde olduğunu göstermektedir.

Kaynaştırma Eğitimiyle İlgili Film İzleme Durumuna Yönelik Bulgular

Özel eğitimle (kaynaştırma eğitimi) ilgili daha önce herhangi bir film izleyen ve film izlemeyen öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutum ölçeğinin davranış, duygusal ve bilişsel boyutlarından almış oldukları puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek için yapılan bağımsız gruplar için t testi sonuçları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9.

Kaynaştırmaya ilişkin film izleme durumuna göre t testi sonuçları

	Film	N	\bar{X}	ss	sd	t	p	η^2
Davranışsal	Evet	1274	3,59	,35	1340	,849	,396	
	Hayır	68	3,55	,32				
Duygusal	Evet	1274	3,62	,53	1340	3,487	,001*	,005
	Hayır	68	3,44	,41				
Bilişsel	Evet	1274	3,02	,84	1340	1,796	,073	
	Hayır	68	2,83	,87				

* $p < ,05$

Özel eğitimle (kaynaştırma eğitimi) ilgili herhangi bir film izleyen ve film izlemeyen öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutum ölçeğinin davranış, duygusal ve bilişsel boyutlarından almış oldukları puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan ilişkisiz gruplar için t testinde, özel eğitimle ilgili herhangi bir film izleyen öğretmenler ile özel eğitimle ilgili herhangi bir film izlemeyen öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutum ölçeğinin davranış ve bilişsel boyutlarından elde ettikleri puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmaz iken; özel eğitimle ilgili herhangi bir film izleyen öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutum ölçeğinin duygusal boyutundan elde ettikleri puan ortalaması ($\bar{X}=3,62$) ile özel eğitimle ilgili herhangi bir film izlemeyen öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutum ölçeğinin duygusal boyutundan elde ettikleri puan ortalaması ($\bar{X}=3,44$) arasında istatistiki olarak film izleyenler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur ($t_{1340}= 3,487$, $p < ,05$). Bu farkın etki büyüklüğü $\eta^2 = ,005$ olarak hesaplanmıştır. Green ve Salkind'e (2005) göre; bu sonuç gruplar arasındaki etki büyüklüğü farkının “düşük” düzeyde olduğunu göstermektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Özel eğitim hizmetlerinin verilmesi çağdaş eğitimin gereğidir. Bir toplumsal hizmet olarak eğitim, toplumsal her durumu hesaplamak ve kendisine düşen rolü icra etmek zorundadır. Bu kapsamda engellilik bir toplumsal meseledir. Bu toplumsal meseleyi bireyleri kazanmak, yeterliliklerini artırmak, hayattan haz almasını sağlamak ve doğru ilişkiler kurabilmek gibi açılardan desteklemek eğitim kurumlarının görevidir.

Öğretmenler sınıf denen yönetsel birimin tekdüze bir yapı olmadığını, farklılıklar içeren heterojen bir yapı olduğunu dikkate alarak eğitim faaliyetlerini yürütmek zorundadırlar. Bu farklılıkların başında öğrencinin bedensel, zihinsel ve duygusal durumu gelmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre kaynaştırmaya yönelik tutum ölçeğinin davranış boyutundan elde ettikleri puan ortalamaları arasında kadın öğretmenler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu durumu kadın öğretmenlerin engelli bireylere yönelik anaç bir tutum içinde olmaları ile açıklanabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mezun olunan fakülte değişkenine göre kaynaştırmaya yönelik tutum ölçeğinin davranış boyutundan elde ettikleri puan ortalamaları arasında Eğitim fakültesi mezunları ile diğer fakülte mezunları arasında eğitim fakültesi mezunları lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu durumu eğitim

fakültesi mezunlarının üniversite eğitimi sırasında özel eğitim içerikli ders almış olmaları ve öğretmenlik mesleğinin inceliklerini bilmeleri ile açıklanabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptığı okul türü değişkenine göre kaynaştırmaya yönelik tutum ölçeğinin davranış ve duygusal boyutunda anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu fark anaokulu ve ilkokul öğretmenleri ile diğer gruplar arasındadır. Anlamlı fark, anaokulu ve ilkokul öğretmenleri lehinedir. Bu durumu anaokulu ve ilkokul öğretmenlerinin öğrencilerle erken yaşta karşılaşmaları ve sorunlarını diğer öğretmenlere göre daha erken görmeleri ile açıklanabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre kaynaştırmaya yönelik tutum ölçeğinin tüm boyutlarında aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu farkın kıdemi daha az olan öğretmenler ile diğer öğretmenler arasında olduğunu söylemek mümkündür. Bu durumu kıdemi düşük öğretmenlerin eğitim fakültelerinden yeni mezun olmuş olması ve kıdemli öğretmenlere göre daha idealist olmaları ile açıklamak mümkündür. Fazlıoğlu ve Doğan (2013) tarafından yapılan araştırmada ise öğretmenlerin kıdemleri yerine yaşları sorulmuştur. Araştırmaya katılanların yaş gruplarına göre kaynaştırma tutum ölçeğinden aldıkları puanlarına bakıldığında 40 yaş ve üzeri olan öğretmenlerin diğer yaş gruplarındaki öğretmenlere göre kaynaştırma eğitimine alan öğrencilere karşı daha olumlu tutuma sahip oldukları bulgusuna ulaşılmıştır. Bu durumu kıdemli öğretmenlerin tecrübeye dayalı adanmışlık derecelerinin yüksekliği ile açıklamak mümkündür. Güleryüz ve Özdemir (2015) tarafından yapılan araştırmada ise mesleki kıdeme göre istatistiksel bir fark bulunamamıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin daha önce özel eğitim alıp almadığı değişkenine göre kaynaştırmaya yönelik tutum ölçeğinin sadece davranış boyutunda anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu farkın özel eğitim (kaynaştırma) eğitimi alanlar lehine olduğunu söylemek mümkündür. Bu sonuçtan hareketle özel eğitimle ilgili daha önce eğitim alan öğretmenlerin eğitim almayan öğretmenlere göre kaynaştırma öğrencisine yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu söylenebilir. Aynı şekilde Orel, Zerey ve Töret (2004) tarafından yapılan araştırmada da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Kayaoğlu (1999) tarafından yapılan araştırmada da öğretmenlerin özel eğitim içerikli eğitim ya da bilgilendirilmelerinin belirgin bir tutum değişikliğine yol açtığı bulgusuna ulaşılmıştır. Fazlıoğlu ve Doğan (2013) tarafından yapılan araştırmada ise anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bununla beraber özel eğitim alan öğretmenlerin ifade ettikleri görüşler istatistiksel olarak anlamlı olmasa da bu eğitimi almayanlara göre özel eğitime muhtaç kaynaştırma öğrencilerine karşı daha olumlu bir tutuma sahip oldukları bulgusu elde edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin kitap okuma durumu değişkenine göre kaynaştırmaya yönelik tutum ölçeğinin duygusal ve bilişsel boyutlarında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu farkın kaynaştırma eğitimi ile ilgili kitap okuyanlar lehine olduğunu söylemek mümkündür. Bu sonuçlardan hareketle özel eğitimle ilgili kitap okumanın öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumları üzerinde olumlu bir etki bıraktığı söylenebilir. Özel eğitimle ilgili kitap okumanın kaynaştırmaya yönelik tutum üzerinde anlamlı bir değişken olduğu da ifade edilebilir. Kayaoğlu (1999) tarafından yapılan araştırmada da öğretmenlerin özel eğitim içerikli kitap okumalarının belirgin bir tutum değişikliğine yol açtığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin film izleme durumu değişkenine göre kaynaştırmaya yönelik tutum ölçeğinin sadece duygusal boyutunda anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu farkın kaynaştırma eğitimi ile ilgili film izleyenler lehine olduğunu söylemek mümkündür. Bu sonuçtan hareketle özel eğitimle ilgili bir film izleyen öğretmenin duygusal olarak kaynaştırma öğrencisine karşı olumlu bir tutum içerisinde olduğu söylenebilir. Kayaoğlu (1999) öğretmenlerin kaynaştırma ile ilgili film izlemesinin önemli bir fayda sağladığı ve tutum değişimi yarattığı bulgusuna ulaşmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgular ışığında aşağıdaki önerilere yer verilmiştir:

- Engelli bireylerin eğitime entegrasyonu için öğretmenlerin çaba içinde olması gerektiği anlaşılmaktadır.
- Öğretmenlerin kaynaştırma içerikli eğitimlere katılmaları teşvik edilebilir.
- Daha önce özel eğitimle ilgili eğitim almayan öğretmenlere kaynaştırmaya yönelik hizmet içi eğitimler verilebilir.
- Öğretmenlerin kaynaştırma içerikli kitap okumaları ve film izlemeleri tasviye edilebilir.
- Ayrıca öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik çabalarının eğitimin niteliğini arttıracığı göz ardı edilmemelidir.
-

KAYNAKÇA

- Balay, R. (2019). *2000'li yıllarda sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Başar, H. (2005). *Sınıf yönetimi*. (12. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık
- Batu, S. (2018). *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim*. (Edit. Diken, İ. H). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (18. Bs.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çelik, V. (2008). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Nobel yayıncılık.
- Doyle, W. (1980). Classroom management. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED206567.pdf> Erişim Tarihi: 18 Ocak 2021.
- Fazlıoğlu, Y. ve Doğan, M. (2013). Öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 15 (2). 223-234. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/trakyasobed/issue/30216/326182>
- Fırat, T. (2014). Farklı eğitim kademelerinde görev yapacak öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. (18), 597-628. DOI: 10.14520/adyusbd.808
- Fraenkel, J. R. ve Wallen, N. E. (2009). *How to design and evaluate research in education* (7.bs.). New York: McGraw-Hill.
- Green, S. ve Salkind, N. (2005). *Using SPSS for Windows and Macintosh: Understanding and Analysing Data*. UpperSaddleRiver, NJ: PrenticeHall
- Gülyüz, B. ve Özdemir, M. (2015). Sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 8(3). 53-64. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/usaksosbil/issue/21660/232934>
http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/10111011_ozel_egitim_kanun_hukmunda_kararname.pdf
Erişim: 21 Aralık 2020.
- Kargin, T. (2004). Kaynaştırma: tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*. 5 (02). DOI: 10.1501/Ozlegt_0000000080
- Kayaoğlu, H. (1999). *Bilgilendirme programının normal sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma ortamındaki işitme engelli çocuklara yönelik tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Orel, A., Zerey, Z. ve Töret, G. (2004) Sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5 (2), 65-77.
- Özbaba, N. (2000). *Okul öncesi eğitimcilerin ve ailelerin özel eğitime muhtaç çocuklar ile normal çocukların entegrasyonuna (kaynaştırılmasına) karşı tutumları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Sucuoğlu, B, Ünsal, P. ve Özokçu, O. (2004). Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin önleyici sınıf yönetimi becerilerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2). DOI: 10.1501/Ozlegt_0000000079
- Turan, S. (2015). *Sınıf yönetimi* (Ed. Şişman, M. ve Turan, S.) Ankara: Pegem Yayıncılık.

EĞİTİMCİLERİN ÖĞRENCİLERİN KİŞİSEL VERİLERİNİN KORUNMASI KONUSUNDAKİ GÖRÜŞLERİ

EDUCATORS' VIEWS ON THE PROTECTION OF STUDENTS' PERSONAL DATA

Adem BAYAR¹ Bekir KORKMAZ²

ÖZ: Bu araştırmada Niğde'nin Çamardı İlçesi'nde görev yapan eğitimcilerin bakış açılarına göre kişisel veri kavramının tanımı, öğrencilerin korunması gereken kişisel verilerinin neler olduğu, öğrencilerin fotoğraf ve videolarının sosyal medyada paylaşılması durumu, öğrencilerin kişisel verilerinin korunamamasından dolayı ortaya çıkabilecek olumsuz etkiler ve öğrencilerin kişisel verilerinin daha iyi korunmasına yönelik öneriler incelenmiştir. Araştırma nitel araştırma yöntemi çerçevesinde olgubilim deseni kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Maksimum çeşitliliği sağlamak amacıyla çalışma grubu; ilkökul, ortaokul ve liselerde görevine devam eden, farklı alanlarda çalışan eğitim yöneticisi ve öğretmenlerden meydana gelmiştir. Araştırma bulgularına göre eğitimcilerin kişisel veri kavramını literatürde geçen tanımlara benzer şekilde algıladıkları görülmüştür. Eğitimciler, öğrencilerin korunması gereken bilgilerini; kimlik bilgileri, aile bilgileri, fotoğraflar, sınav, karne ve not bilgileri, adres bilgileri, videolar başta olmak üzere on sekiz maddede sıralamışlardır. Ayrıca öğrencilerin sınıf ortamındaki fotoğraf ve videolarının paylaşılması gerektiğini veya belli şartlarda paylaşılması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğrencilerin kişisel verilerinin korunamamasının öğrencilerde; içine kapanma, alay edilme, siber zorbalığa maruz kalma, aşağılanma, güvensiz hissetme ve akran baskısına sebep olabileceği bulgularına ulaşmıştır.

ABSTRACT: In this study, the definition of the concept of personal data, what the personal data of students are to be protected, the situation of sharing students' photos and videos on social media, the negative effects that may arise due to the failure to protect the personal data of the students and recommendations for better protection of students' personal data have been examined according to the perspectives of the educators working in Çamardı district of Niğde. The research was carried out by qualitative research method using phenomenology pattern. In order to ensure maximum diversity in the research, the working group was formed from education managers and teachers who continue to work in primary, secondary and high schools and work in different fields. According to the results of the research, it was seen that the educators perceived the concept of personal data similar to the definitions in the literature. Educators have listed the information that students need to protect in eighteen items as especially identification information, family information, photos, exam, report card and grade information, address information, videos. They also stated that students' photos and videos in the classroom environment should not be shared or should be shared under certain conditions. It has been concluded that the inability to protect students' personal data can cause introversion, ridicule, cyber bullying, humiliation, feeling insecure, peer pressure in students.

Anahtar Kelimeler: Veri, Kişisel Veri, Verilerin Korunması

Keywords: Data, Personal Data, Data Protection

Bu makaleye atf vermek için:

Bayar, A. ve Korkmaz, B. (2022). Eğitimcilerin öğrencilerin kişisel verilerinin korunması konusundaki görüşleri, *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(1), ss. 133-147

Cite this article as:

Bayar, A. & Korkmaz, B. (2022). Educators' views on the protection of students' personal data. *Trakya Journal of Education*, 12(1), pp. 133-147

¹ Doç. Dr. Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, adembayar80@gmail.com, 0000-0002-8693-9523

² MEB, Okul Müdürü ve Yüksek Lisans Öğrencisi, Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, bekirkorkmaz1@gmail.com, 0000-0002-1843-9754

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Internet and social media usage are increasing day by day in the world and in our country (www.aa.com.tr). Executives and employees of official institutions also use information technologies and the internet to provide information, sometimes to make announcements and sometimes to promote the work. In recent years, it has been obvious that the technology which has developed in this area has many benefits, but also some harms. One of these damages is the inability to protect personal data. Protection of personal data is of particular importance in educational circles. Educational institutions, schools and teachers do not want to harm children while ensuring their personality, academic and social development. However, due to the unpredictability of these damages or as a result of an error, educational institutions and employees have been reported in national and local media in the past with some similar practices (<https://www.memurlar.net/>). In addition, although the answers given by the students to various questions in the classroom are shared on social media for humorous purposes, these posts may leave students in a difficult situation and humiliate them, cause them to be excluded by their friends, nickname themselves or cause negative psychological consequences (<https://www.youtube.com/>). The Ministry of National Education has published articles on taking certain measures on this issue. Despite all these measures, it is not known exactly how much progress has been made in this regard, but the question "How much awareness has been created among school administrations and teachers in the protection of personal data?" is still not fully answered. In this context, the relevant study is important in terms of trying to answer this question and drawing attention to the issue.

Method

This research has been carried out with a qualitative research approach. The purpose of using the qualitative research method is that this method aims to deal with the problem in a unique way by using different branches of science and approaching the facts and events with an inclusive perspective.

Findings

This research examines the educators' perception of personal data; It shows that they perceive descriptive information as personal information, all kinds of information, information subject to consent, private information and information open to abuse. Researchers also have identified personal data of educators and students that should be protected as identity information, family information, photographs, exam, report card and grade information, address information, videos, economic information, contact information, physical information, health information, guidance service records, all kinds of username and passwords, custody information, interest and ability information, out of school activity records, school arrival and departure time, school bus information, and elective course information.

According to the findings of this research, 58% of the participants stated that the photos and videos recorded in the classroom could be shared, but they stated that the sharing should be under certain conditions. In this context, they put forward the conditions that the sharing should be on educational platforms, the student being shared should be prevented from being identifiable, the permission of the student's parents should be obtained, and the sharing should be considered as an exemplary behavior by the educational circles. 42% of the participants stated that they did not find it right to share it and did not put forward any conditions for it to be shared.

Participants have evaluated the negative effects that may arise due to the failure to protect the personal data of the students in terms of psychological, security and social aspects. Accordingly, the effects that may arise due to the failure to protect the personal data of the students in terms of psychological aspects are withdrawal, mockery, cyberbullying, humiliation, feeling insecure, peer pressure. In terms of security, the negative effects that will arise due to the failure to protect the personal data of the students are frauding, theft, access to personal accounts, criminal charges and life safety. Socially, these negative effects will be seen as isolation from society and negative relationships with friends.

According to the research findings, educators have made their suggestions for better protection of students' personal data; raising the awareness of the students, providing in-service training to teachers, raising the awareness of parents, pioneering the counselors, preventing identifiability, regulating physical conditions, preventing audio and video recording devices in schools, providing education in the family, providing necessary supervision.

Discussion and Conclusion

Schools are one of the places where personal information is mostly processed. As schools are open system organizations, they constantly interact with the external environment. The school can sometimes play the role of the source and sometimes the receiver of personal data in its relations with its environment. Personal data can be for both parents and students. The processing of personal data in schools is generally within the scope of school enrollment processes, student guidance services, general education processes, monitoring student success and social developments, infirmary services in boarding schools and social clubs and events. The extensive processing of students' personal data both facilitates school administrators and teachers' work and increases their responsibility in terms of protecting personal data. It is so important to recognize the students in order to reach the target in educational processes and to provide them with a better education; nevertheless, the need to protect the personal data of students should not be overlooked or else sharing this information can threaten the safety of the student, harm the physical and psychological health of the students, and cause physical and moral damage to the students.

Based on the findings and results of this research, the researchers have made some suggestions. These;

1. Some activities should be organized for trainers or educators on the protection of personal data, teachers should be informed through in-service training.
2. Students and parents should be made conscious about the protection of personal data. In this context, counselor learners and information technologies and software teachers should be more active.
3. The issue of protecting students' personal data should be examined more broadly from the perspective of parents and students.
4. The personal data of the students should be defined more clearly by the Ministry of National Education, and the conditions for sharing personal data should be determined.

GİRİŞ

Dünyada ve ülkemizde internet ve sosyal medya kullanımı giderek artmaktadır (www.aa.com.tr). Bazen bilgi vermek bazen duyuru yapmak bazen de yapılan çalışmalarını tanıtmak amacıyla resmî kurumların yöneticileri ve çalışanları da bilişim teknolojileri ve internetten yararlanmaktadırlar. Son yıllarda, bu alanda gelişen teknolojinin birçok yararı olmakla birlikte birtakım zararları olduğu da ortadadır. Bu zararlardan biri de kişisel verilerin korunamaması durumudur. Dünyada giderek önem kazanan kişisel verilerin korunması konusunda ülkeler kendi önlemlerini hızla almaya başlamışlar ve kişisel verilerin korunmasıyla ilgili hukuki tedbirleri yayımlamışlardır. Bu durumun son örneklerinden birisi olarak Avrupa Birliğinde, Genel Veri Koruma Yönetmeliği (GDPR), birliğe üye ülkelerin uyması zorunlu bir yönetmelik olarak 25 Mayıs 2018 tarihinde yürürlüğe girmiştir (<https://tr.wikipedia.org/>). Ülkemizde ise 2010 yılında Anayasamızda yapılan bir değişiklikle anayasal düzeyde korumaya kavuşan kişisel veriler, daha sonra 24.03.2016 tarihinde Kişisel Verilerin Korunması Kanunu'nun kabul edilmesiyle birlikte hukuksal olarak güçlü bir korumaya kavuşmuştur (<https://www.resmigazete.gov.tr/>).

Eğitim çevrelerinde, kişisel verilerin korunması hususu ayrı bir öneme sahiptir. Eğitim kurumları, okullar ve öğretmenler çocukların kişilik, akademik ve sosyal gelişimlerini sağlarken onlara zarar vermek istemezler. Fakat bu zararların öngörülememesinden dolayı veya bir hata sonucu, eğitim kurumları ve çalışanları da benzer bazı uygulamalarla geçmişte ulusal ve yerel basında haber konusu yapılmıştır (<https://www.memurlar.net/>). Ayrıca öğrencilerin sınıf ortamındaki çeşitli sorulara verdikleri cevaplar sosyal medyada mizah amaçlı paylaşılsa da bu paylaşımlar öğrencileri zor durumda bırakıp küçük düşürebilir, arkadaşları tarafından dışlanmalarına, kendilerine birtakım lakaplar takılmasına neden olabilir veya olumsuz psikolojik sonuçlara sebep olabilir (<https://www.youtube.com/>). Millî Eğitim Bakanlığı bu durumun farkına vararak, öğrencilere ait görsel, işitsel ve kişisel verilerin korunması amacıyla 2017-12 no'lu genelgeyi ve Ortaöğretim Genel Müdürlüğü'nün 29.01.2020 tarih ve 2099889 sayılı yazısını yayınlamıştır. Millî Eğitim Bakanlığı bu yazıda kişisel verilerin korunması konusunda gereken farkındalığı artırmak, personelinin göreviyle ilgili yetki ve sorumluluklarını hatırlatarak, konuya dikkat çekmek istemiştir. Ayrıca okullarda düzenlenen etkinliklerin paylaşılması ve tanıtılması için tüm öğrenci velilerinden açık rıza onaylarının alınması, öğrencilerin maddi ve manevi yönden olumsuz etkilenmesine neden olacak her türlü paylaşım ve bilginin önüne geçilmesini istemiştir.

Tüm bu tedbirlere rağmen bu konuda ne kadar yol alındığı tam olarak bilinmemekle birlikte; "Kişisel verilerin korunmasında okul yönetimleri ve öğretmenlerde ne kadar farkındalık oluşmuştur?", sorusu hala tam olarak yanıtlanmamıştır. Bu bağlamda ilgili çalışma bu soruya yanıt vermeye çalışması ve konuya dikkat çekmesi açısından önem arz etmektedir.

LİTERATÜR TARAMASI

Bu başlık altında kişisel veri kavramının tanımı, kişisel verilerin korunmasına olan ihtiyaç ve Türkiye’de kişisel verilerin korunması durumlarına değinilmiştir.

Kişisel veri kavramı

Kişisel veri kavramı öncelikle 1960’lı yıllarda Avrupa ve Amerika’da tartışılmaya başlanmış olsa da günümüze kadar geçen sürede teknolojinin hızla gelişmesi, veri depolama kaynaklarının artması, veri depolamanın kolaylaşmasıyla birlikte daha sık duyulan bir kavram haline gelmiştir. Kişisel verileri anlamak ve koruyabilmek için öncelikle kişisel verinin ne anlama geldiğini kavramak gerekmektedir. Türk Dil Kurumu’na göre "kişisel" kelimesinin konunun öznesi olan kişi ile alakalı, kişiye dair, kişiye has, kişiye özgü veya kişiye özel gibi anlamlara geldiği anlaşılmaktadır. "Veri" kelimesinin karşılığına bakıldığında ise daha çok malumat olarak isimlendirilen “bilgi” sözcüğü ve “veri” sözcüğüyle eşanlamlı olarak kullanılan “data” sözcüğüyle karşılaşılmaktadır (<https://sozluk.gov.tr/>). Buradan hareketle kişisel veri kavramı kısaca, kişiye özel bilgi olarak tanımlanabilir. Kişisel veri kavramı için İngilizcede “*personal data*”, Almanca da ise “*personenbezogene daten*” kelime öbekleri kullanılmaktadır. Yabancı dillerdeki kişisel veri kavramının karşılığına bakıldığında “data” sözcüğünün ön planda olduğu söylenebilir (Özkan 2020).

Kişisel veriyi, bir kişiyi doğrudan veya dolaylı olarak bir ve birden çok verinin buluşmasıyla diğer kişilerden ayırıp, tanımlayan veya tanımlanabilir bir şekle dönüştüren bilgi olarak tarif etmek mümkündür (Sırabaşı, 2008). Ülkemizde yürürlükte olan Kişisel Verileri Koruma Kanunu’nda kişisel veri: “*kimliği belirli veya belirlenebilir gerçek kişiye ilişkin her türlü bilgi*” olarak tanımlanmıştır (<https://www.resmigazete.gov.tr/>). Ancak buradaki tanımın daha iyi anlaşılabilmesi için Kişisel Verileri Koruma Kurumu kanunla ilgili birtakım bilgiler yayınlamıştır. Kanunda geçen her türlü bilginin ne olduğu hususunda örnekler verilerek açıklama yapılmıştır. Bu açıklama doğrultusunda kişisel bilginin, yalnızca kişinin kesin bir şekilde tanımını belirten ad, soyadı, doğum tarihi ve doğum yeri gibi bilgilerin olmadığı anlaşılmaktadır. Kişiyi tanımlanabilir hale getiren fiziki, ailevi, ekonomik, hatta sosyal bilgilerin dahi kişisel veri kapsamında olduğu belirtilmiştir. Ayrıca kanunda, özel nitelikli kişisel veriler kasten bildirilmiş olup herhangi bir farklılığa meydan verilmezken, diğer kişisel verilere belirli bir hudut çizilmediği için, kişisel verinin kapsamının genişletilmesinin mümkün olduğu, olgu ve olayların durumuna göre değerlendirilmesi gerektiği üzerinde durulmuştur. Dolayısıyla yerine göre kişiye ait olan mülakat sonuçları, sosyal medya ve hatta beğeni ve yorumları dahi kişisel bilgi kapsamında değerlendirilebilir. Bununla birlikte kişinin öğrenci numarası, hastalık bilgisi, engel durumu, e-posta adresi, konumu, parmak izleri, sesine ve görüntüsüne ait kayıtlar, kullandığı aracın plakası da kişisel veri kapsamında değerlendirilebilmektedir.

Kişisel Verileri Koruma Kanunu’nda özel nitelikli kişisel veriler ise kişilerin ırkı, etnik kökeni, siyasi düşüncesi, felsefi inancı, dini, mezhebi veya diğer inançları, kılık ve kıyafeti, dernek, vakıf ya da sendika üyeliği, sağlığı, cinsel hayatı, ceza mahkûmiyeti ve güvenlik tedbirleriyle ilgili verileri ile biyometrik ve genetik verileri şeklinde ifade edilmiştir (<https://www.kvkk.gov.tr/>). Öte yandan bu kanun tüzel kişiler ile vefat edenler hakkındaki kişisel verilerin korunmasını kapsamamaktadır.

27 Nisan 2016 tarihinde düzenlendikten sonra yakın bir zamanda kabul edilerek uygulanmaya başlanan, uygulama açısından üye ülkeleri bağlayıcı bir nitelik taşıyan Avrupa Birliği Genel Veri Koruma Tüzüğünde kişisel veri: “*Tanımlanmış veya tanımlanabilir bir gerçek kişiye ilişkin her türlü bilgidir.*” şeklinde tanımlanmıştır. Bunun yanı sıra veri sahibinin isim, kimlik numarası, adres bilgileri, e-posta adresi, çevrim içi tanımlayıcı bilgileri veya veri sahibinin kimliğini yansıtacak fiziksel görünümü, genetik yapısı, sosyal ve kültürel bakımdan kendisine has sayılabilecek her türlü bilgi kişisel veridir (<https://eur-lex.europa.eu/>). Ülkemizde uygulanan Kişisel Verileri Koruma Kanunu’nda olduğu gibi Avrupa Birliği’nde uygulamaya geçirilen bu tüzük de vefat eden kişileri kapsamamaktadır. Ancak vefat eden kişinin bu kapsamda kişisel verilerinin korunup korunmayacağı hususundaki kararı birlik, üye ülkelerin kendisine bırakmıştır (Oğuz 2018). Diğer taraftan kişisel verilerin doğru veya yanlış olmasının önemi olmamakla birlikte bu bilgilerin kanıtlanması da gerekmemektedir. Çünkü kişiye ait olan yanlış bilgiler de kişisel veri sayılmaktadır (Korkmaz 2017). Bahsi geçen tanım ve bilgilerden anlaşıldığı üzere kişisel veri, gerçek bir kişiye ait olan doğru veya yanlış, kişiyi tanımlanabilir kılacak, kişiye has her türlü bilgidir, denilebilir.

Kişisel verilerin korunması ihtiyacı

Kişisel veriler, aslında çoğunlukla gizli olmayan bilgilerdir. İnsan sosyal bir varlık olduğundan çevresiyle etkileşime girdiği zaman diğer kişilerle hatta tüzel kişilerle bu bilgileri kendisi paylaşır. Dolayısıyla insanlar sosyal etkileşime girdiği çoğu kişiyle adını, telefonunu, adresini paylaşır. Öyle ki bazı veriler

paylaşılmasa da ilgili kişiyi gören herkes cinsiyetini bilir, yaşını tahmin edebilir; biraz daha uzunca gözlem yapabilirse iş yerini, hangi işle meşgul olduğunu, medeni durumunu ve o kişiye ait birçok kişisel veriyi bilebilir. Kişisel veriler çoğu zaman temasta olunan kişiler tarafından bilinse de bazı durumlarda kişiler, verilerinin başkaları tarafından bilinmesini istemeyebilirler. Örneğin güvenlik ihtiyacından dolayı adreslerinin bilinmesini istemeyenler olacağı gibi, geçmişte yaşadıkları bazı deneyimlerin açığa çıkmasını istemeyenler de olacaktır. Çünkü bunların bilinmesi; o kişinin alışkanlıkları, yetenekleri, değerleri ve inançları hakkında ipuçları verecek olmasından ve bu ipuçlarının o kişiye zarar verebilecek bir şekilde kullanılabilir nitelikte olmasından kaynaklanmaktadır. Kişisel verilerin korunması demek hiçbir şart ve zeminde paylaşılmaması anlamını taşımamaktadır. Sosyal ve ekonomik yaşam bazen kişisel verilerin paylaşılmasını gerekli kılabilir. Kişisel veriler yabancılarla hiçbir şartla paylaşılmayarak değil, gerektiği zaman ve yerde gerektiği ölçüde veri sahibinin rızasıyla paylaşılarak korunabilir (Gürpınar 2017).

Çağımızın belki de en önemli gelişmelerinden biri internet ve bilişim araçlarının gelişmesi, veri depolama kaynaklarının genişlemesi, veri kaydetmenin ve paylaşmanın kolaylaşmasıdır. Günümüzde hem devlet kurumları hem de özel kuruluşlar binlerce kişiye ait çeşitli verilere ulaşabilmekte ve kaydetmektedirler. Sınır'a (2020) göre kişisel verilerin çok boyutlu bir şekilde toplanıp işlenmesi, insanda sürekli izlendiği ve gözetildiği hissini açığa çıkarmaktadır. İnsanın da bu duruma vereceği en temel tepki kendi mahremiyetini imkân ölçüsünde korumak olacaktır. Bu açıdan bakıldığında insanların, teknolojik gelişmelerin hızlanması ve kapasitelerinin hızla artması neticesinde kişisel verilerin korunması konusundaki ihtiyaçları doğal olarak sürekli artmaktadır. Bundan dolayı 1970'li yıllardan günümüze kadar kişisel verilerin korunmasıyla ilgili birtakım hukuki tedbirler alınmaya başlanmıştır.

Bütün insan hakları, insanlığın onurlu bir şekilde yaşamını sürdürebilmesi için insanlar açısından hem bir ihtiyaç hem de bir gerekliliktir. Bu hakların içerisinde çok özel bir yeri olan mahremiyet, temel bir insan hakkı olarak görülmekle birlikte modern çağın en önemli insan hakkı olduğu da söylenebilir (Bennett, 2009; Eroğlu, 2018). Kelime olarak gizlilik manasına gelen mahremiyet, kavram olarak insanların diğer insanlarla olan ilişkilerinin hangi sınırdan geçeceğini belirlediği, ölçüsünü kendisinin genişletip yahut kısıtlamasının mümkün olduğu sahadır denilebilir (<https://sozluk.gov.tr/>; Yüksel, 2003). Mahremiyet, insanlığın var oluşundan bu yana insanlığın temel sorunlarından biri olmakta; ilköğretimdeki insanlarda görülen yemek, barınmak gibi temel ihtiyaçların yanında korunma ihtiyacının da ön plana çıktığı görülmektedir. İnsanın doğal içgüdüleri gereği var olan kendini muhafaza etme ihtiyacı, zamanla kendisine ait bilgilerin korunması diğer bir deyişle sadece kendisinin bilmesini istediği mahrem bilgilerin de korunması ihtiyacına dönüşmüştür (Sadık, 2020).

Korkmaz'a (2016) göre kişisel verilerin depolanması, aktarılması, gruplanması ve taşınmasındaki miktarının ve çeşitliliğinin artmasının arkasındaki sebep, bilişim alanında gösterilen gelişmelerin ve son yıllarda dünyanın hızla küreselleşmenin de etkisiyle bilginin bir güç şekline dönüşmüş olmasıdır. Bununla birlikte gerek kamu kurumlarının gerek özel teşebbüslerin bu bilgilere daha fazla erişim sağlamak için talepleri günden güne artmaktadır. Kişisel verilere ulaşmanın kolaylaşması, modern iletişim araçlarının yaygınlaşması gibi faktörlerden dolayı şirketler ve ülkeler bilgileri birbirlerine kolayca transfer edebilmektedirler. Bu durumun, insanların hem mahremiyet hakkına hem hukuki olarak güvenliğine zarar verecek boyuta ulaşmasından dolayı kişisel verilerin korunması ihtiyacı ortaya çıkmıştır.

Dülger'e (2015) göre kişisel veriler, ilk insanlardan günümüze kadar var olan gelmiş ve zamanın şartlarına göre depolanmıştır. Kişisel verilerin korunması konusundaki endişeler, daha önce yazılı olarak kurumların ve kişilerin elinde bulunan bilgilerin bir anlamda herkesin görebileceği şekilde konuyla ilgili veya hiç alakası olmayan kişilerin ulaşabileceği bir ortama aktarılmasından kaynaklanmaktadır. Bu durum mahremiyet kavramını ön plana çıkartarak, verilerinin başka insanların eline geçeceği ve paylaşılacağı düşüncesi uyandırmakta, dolayısıyla insanları rahatsız etmektedir. İşte bu tehdidi ortadan kaldırabilmek, bireylerin verilerine, ilgisiz insanların erişimine engel olmak açısından kişisel verilerin korunması son derece önemlidir.

Ülkemizde kişisel verilerin korunması ihtiyacını karşılamak için 2017 yılında Kişisel Verileri Koruma Kurumu kurulmuştur. Kişisel Verileri Koruma Kurumu'nun yayınladığı bilgilere göre, Türkiye'de kişisel verilerin korunması ihtiyacı ve bu konuda yapılan hukuki düzenlemelerin temel sebepleri; Türkiye'nin çok önem verdiği insan hakları konusunda etkili bir mücadele isteği, Avrupa Birliği'ne girme konusundaki kararlılığının neticesi olarak müzakerelerde alınan kararlar, bu konuda diğer uluslarla birlikte hareket etme ve birtakım ticari faaliyetlerde veri aktarımından dolayı ortaya çıkan sıkıntılardır (<https://www.kvkk.gov.tr>).

Sonuç olarak kişisel verilerin korunmasına yönelik ihtiyacın genellikle güvenlik, kendini koruma güdüsü ve mahremiyet kavramıyla açıklandığı görülmektedir. Bu kavramları ön plana çıkaran durum ise veri depolama, işleme ve yayma faaliyetlerinin internet kullanımıyla paralel olarak gelişmesi ve giderek artması olarak açıklanmaktadır.

Türkiye’de kişisel verilerin korunması

Dünyada olduğu gibi Türkiye’de de kişisel verilerin korunması konusunda birtakım adımlar atılmakta ve kişisel verilerin korunmasıyla ilgili süreç halen devam etmektedir. Türkiye’de kişisel veriler gerek Anayasa düzeyinde gerekse kanun düzeyinde korunmaya çalışılmaktadır. Konuyla ilgili devlet kurumları ve özel kuruluşlar tedbirler almaya çalışarak zaman zaman açıklayıcı bilgiler paylaşmaktadırlar.

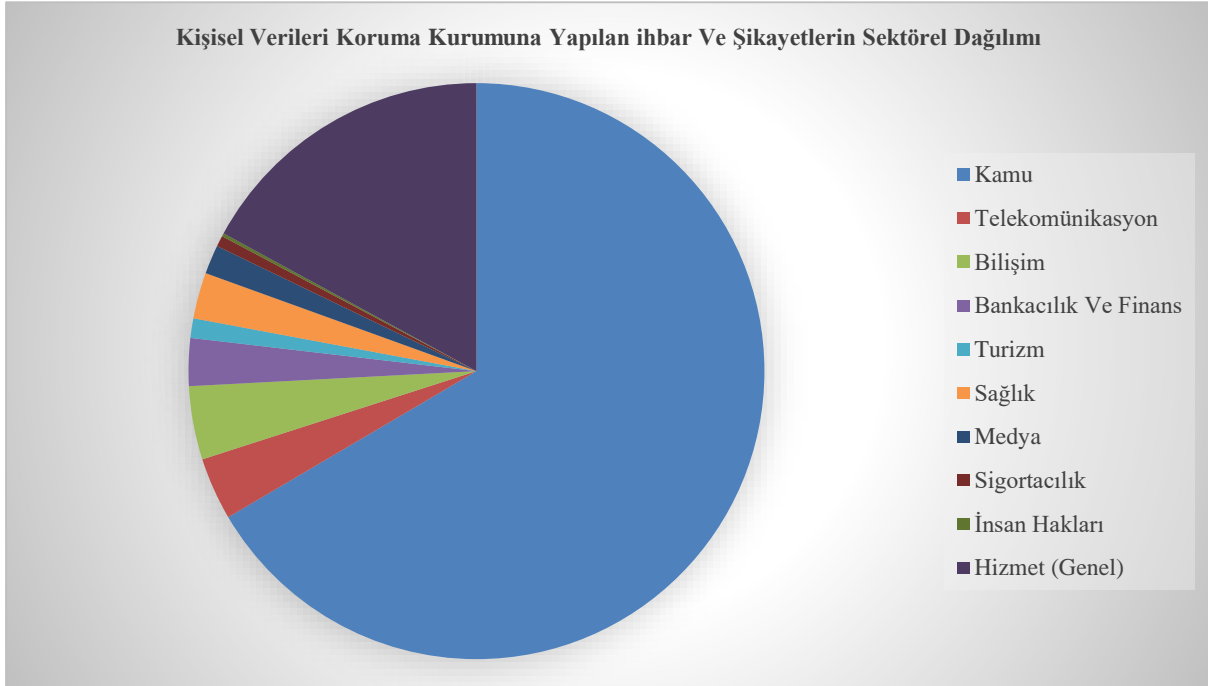
Türkiye’de kişisel veriler, T.C. Anayasasında 2010 yılında yapılan bir değişiklikle anayasal düzeyde korumaya kavuşmuştur. Söz konusu değişiklikle beraber Anayasanın 20. maddesinin kişisel verilerle ilgili bölümü şu şekildedir:

“Herkes, kendisiyle ilgili kişisel verilerin korunmasını isteme hakkına sahiptir. Bu hak; kişinin kendisiyle ilgili kişisel veriler hakkında bilgilendirilme, bu verilere erişme, bunların düzeltilmesini veya silinmesini talep etme ve amaçları doğrultusunda kullanılıp kullanılmadığını öğrenmeyi de kapsar. Kişisel veriler, ancak kanunda öngörülen hallerde veya kişinin açık rızasıyla işlenebilir. Kişisel verilerin korunmasına ilişkin esas ve usuller kanunla düzenlenir” (www.anayasa.gov.tr).

Kişisel verilerin korunmasına ilişkin hangi durumlarda kimlere ve nasıl müeyyideler uygulanacağı Türk Ceza Kanunu’nun 9. Bölümünün 135-138. maddelerinde belirtilmiştir. Buna göre kişisel verileri hukuka aykırı bir şekilde kaydeden kişiye verilmesi gereken hapis cezası altı ay ile üç yıl arasında tayin edilirken, hukuka aykırı bir şekilde kişisel verileri ele geçiren, bu kişisel verileri bir başkasına veren ve yayan kişiye verilmesi gereken hapis cezası bir yıl ile dört yıl arasında değişmektedir. Belirli bir süreden sonra yok edilmesi gereken bilgileri yok etmeyen sorumlu kişilere ise altı ay ile bir yıl arasında ceza tayin edilmiştir (https://resmigazete.gov.tr/).

Anayasada belirtildiği gibi kişisel verilerin korunmasına yönelik usul ve esasları belirlemek üzere 24.03.2016 tarihinde Kişisel Verileri Koruma Kanunu kabul edilmiş; bu kanunda kişisel veri kavramı açıklanmıştır. Ayrıca kişisel verilerin hangi şartlarda işleneceği ve hangi şartlarda yok edileceği, kişisel verilerin aktarılması, ilgili kişinin hakları ile veri sorumlusunun aydınlatma yükümlülüğü gibi konular açıklığa kavuşturulmuştur. İlgili işlerin takip edilmesi ve düzen içinde yürütülmesini sağlamak üzere kanunda belirtildiği üzere Kişisel Verileri Koruma Kurumu kurulmuştur (https://resmigazete.gov.tr/).

Kişisel Verileri Koruma Kurumu’nun 2019 yılında yayınladığı faaliyet raporuna göre, kuruma 51 adet ihbar ve 2229 adet şikâyet olmak üzere toplam 2280 adet başvuru yapılmıştır.



Kaynak: Kişisel Verileri Koruma Kurumu Faaliyet Raporu (2019)

Grafikte de görüleceği üzere Kişisel Verileri Koruma Kurumu'na en çok ihbar ve şikâyet yapılan sektör kamu sektörüdür. Ancak kamu sektörü içerisinde bir dağılım yayınlanmadığı için eğitim kurumu ve çalışanlarına yönelik ne kadar ihbar ve şikâyet yapıldığı bilinmemekle birlikte Millî Eğitim Bakanlığı Hukuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü "Okullarda Sosyal Medyanın Kullanılması" konusunda 2017 yılında gönderdiği genelge ile gerekli uyarıları yapmıştır. Son olarak Millî Eğitim Bakanlığı 29.01.2020 tarihli 2099889 sayılı yazıyı göndererek kişisel verilerin işlenmesinde açık rıza onayı alınmasını, personelin görev yetki ve sorumluluklarının bilincinde olmasını istemiştir.

Araştırmanın amacı ve araştırma soruları

Bu çalışmanın amacı, teknolojinin hızla gelişmesinden dolayı son yıllarda dünyada ve ülkemizde önem kazanan kişisel verilerin korunması konusunda eğitimcilerin görüşlerini ortaya koymak ve öğrencilerin kişisel verilerin daha iyi korunabilmesine yönelik önerilerini belirlemektir. Belirlenen amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Kişisel veri kavramının tanımı nedir?
2. Eğitimcilerin, öğrencilerin kişisel verilerinin korunmasına yönelik görüşleri nelerdir?
3. Eğitimcilerin, öğrencilerin kişisel verilerinin korunmasına yönelik önerileri nelerdir?

YÖNTEM

Bu başlık altında araştırmanın yöntemi, araştırmanın deseni, çalışma grubu, araştırmacıların rolü ve verilerin toplanması ve analizi konularına yer verilmiştir.

Araştırmanın yöntemi

Bu çalışma, nitel araştırma yaklaşımıyla gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma yönteminin kullanılmasının amacı, bu yöntemin farklı bilim dallarından yararlanıp kapsayıcı bir perspektifle olgu ve olaylara yaklaşarak, söz konusu problemi özgün bir tarzla ele almayı hedeflemesidir. Nitel araştırmalar, kendi doğasından kaynaklı olarak olgu ve olayların üzerinde çalışırken, olgu ve olayları insanların onlara yükledikleri anlamlar açısından kendi bağlamında ele alır (Altunışık, Bayraktaroğlu, Coşkun ve Yıldırım, 2010). Dolayısıyla nitel araştırmacılar problemleri bulunduğu çevrenin şartlarından yalıtılarak değil bilakis kendi şartları içerisinde, olayların ve olguların kendi anlatılarını kullanarak anlamlandırmaya çalışırlar (Neuman, 2012).

Nitel araştırmalar nicel araştırma yöntemlerine göre karmaşık psikolojik olaylar ve iç içe geçmiş sosyal olgularla ilgili daha ayrıntılı ve etraflıca bilgi edinme imkânı verir. Ayrıca nitel araştırmalar, diğer araştırma yaklaşımlarının yetersiz kaldığı veya uygun olmadığı durumlarda, açıklanmasında zorluk çekilen soruların yanıtlarını bulmak için gereklidir. Ancak nitel araştırma yaklaşımının bu özelliğinden dolayı diğer araştırma yaklaşımlarından üstün olduğu söylenemez. Çünkü bu araştırma yaklaşımlarının birbirlerine göre avantajlı ve dezavantajlı, zayıf ve güçlü yönleri vardır. Önemli olan araştırılmak istenen olay ve olguya göre, doğru yöntemi belirleyip kullanmaktır (Frankel ve Devers 2000).

Araştırmanın deseni

İlgili çalışma olgubilim desenine göre düzenlenmiştir. Çepni'ye (2005) göre olgubilim deseni, üzerinde kesin bir bilgiye sahip olunmayan ancak farkında olunan konuların daha geniş kapsamlı araştırılmasına odaklanmaktadır. Olgubilim araştırmalar, birden fazla kişinin deneyimlerini esas alarak belli bir olguda ortak bir anlam çıkarıp tanımlarlar (Creswell, 2014). Bundan dolayı olgubilim araştırmacıları insan deneyimlerindeki yapıların bilinçli tarafını araştırır ve açığa çıkarırlar (Polkinghorne, 1989). Ayrıca olgubilim araştırmalarında araştırmanın çalışma grubunda bulunan kişilerin, araştırılan konunun içinde olan yahut önceden tecrübe etmiş, tasvir yeteneğine sahip bireylerden seçilmesi gereklidir (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2011).

Çalışma grubu

Verilerin zengin olması kastıyla amaçlı örneklem yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme tekniği kullanılarak çalışma grubu oluşturulmuştur. Nitel araştırmalarda maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminin kullanılmasının sebebi, araştırmanın amacıyla tutarlı olarak belirlenen farklı durumlar arasındaki ortak ya da ayrılan yönlerin, örüntülerin ortaya çıkartılması ve problemin daha kapsamlı bir çerçevede tasvir edilmek istenmesidir. Maksimum çeşitlilik örnekleme tekniğinde evren değerleri hakkında önemli ipuçları elde edilmesi, problemle ilgili farklı durumların örnekleme alınmasından kaynaklanır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel 2011). Bu tekniğin amacı birtakım farklılıklar içeren ana temaları bulup tanımlamaktır (Patton, 2014). Farklı bir deyişle örneklemin maksimum çeşitliliğe göre oluşturulmasındaki gaye, çeşitliliği genelleme yapmak için oluşturmak olmamalıdır. Maksimum çeşitliliği sağlamadaki amaç,

farklı durumlardan da yararlanarak ortak bulguları aramaya çalışmak ve problemin bilinmeyen taraflarını gün yüzüne çıkarmak olmalıdır. Bundan dolayı araştırmanın çalışma grubunu, Niğde'nin Çamardı İlçesi'nde ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan farklı branşlara ve farklı tecrübelere sahip 6 okul yöneticisi ve 6 öğretmen oluşturmaktadır.

Tablo 1.

Katılımcılara ait demografik bilgiler

Katılımcılar	Branş	Cinsiyet	Okul Türü	Yaş	Kıdem
Ö1	Sınıf Öğretmenliği	E	İlkokul	32	10 Yıl ve Üzeri
Ö2	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği	K	Ortaokul	31	5 Yıl ve Üzeri
Ö3	İngilizce	K	Ortaokul	35	10 Yıl ve Üzeri
Ö4	İngilizce	K	Ortaokul	28	5 Yıl ve Üzeri
Ö5	Rehberlik	E	Lise	28	5 Yıl ve Üzeri
Ö6	Rehberlik	K	Ortaokul	30	5 yıl ve Üzeri
Y1	Sınıf Öğretmenliği	E	İlkokul	37	15 yıl ve Üzeri
Y2	Sınıf Öğretmenliği	E	Ortaokul	32	10 yıl ve Üzeri
Y3	Sınıf Öğretmenliği	E	Lise	35	10 yıl ve Üzeri
Y4	İngilizce	E	Ortaokul	35	10 yıl ve Üzeri
Y5	Sınıf Öğretmenliği	K	İlkokul	35	10 yıl ve Üzeri
Y6	Coğrafya Öğretmenliği	E	Lise	45	15 yıl ve Üzeri

Tablo 1'de görüldüğü gibi araştırmanın çalışma grubu, 2020 yılı itibarıyla Millî Eğitim Bakanlığı'nda görevine devam eden, en az 5 yıl görev yapmış 6 öğretmen ve 6 okul yöneticisi olmak üzere toplam 12 kişiden oluşmaktadır. Çalışmaya katılanların 7'si erkek 5'i ise kadındır. Katılımcıların soruları içtenlikle ve özgürce cevaplayabilmeleri için kimlikleri gizlenecek şekilde kodlanmıştır. Katılımcılar Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Y1, Y2, Y3, Y4, Y5, Y6 olarak isimlendirilip görüşmelerdeki kullandıkları söylemlerin bir kısmına araştırmanın bulgular kısmında yer verilmiştir.

Araştırmacıların rolü

1. Araştırmacı, yaklaşık 8 yıldır akademisyen olarak görev yapmaktadır. Zaman zaman sosyal medyada bazı öğretmenlerin öğrencileri ile ilgili paylaşımlarından rahatsızlık duyan araştırmacı bu konunun tamamen kişisel bir hak olduğuna dikkat çekmek ve bireylerde bu bilinçliliği kazandırmak amacı ile ilgili çalışmayı yapmaya karar vermiştir.

2. Araştırmacı, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı'nda yüksek lisans eğitimine devam etmekte olup, Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı çeşitli kurumlarda 7 yıl öğretmenlik, 3 yıl müdür yardımcılığı yapmakla birlikte yaklaşık 1 yıldır müdürlük görevini yürütmektedir. Bu süreç zarfında öğrencilerin kişisel verilerinin korunamamasından kaynaklanan sorunları gözlemlene imkânına sahip olmuştur. Bu süreçte eğitim camiasıyla alakalı medya, sosyal medya ve kurumların internet sitelerini inceleyerek birtakım olumsuzluklar tespit etmiş ve bu konunun araştırılmasına karar vermiştir.

Verilerin toplanması ve analizi

Araştırmacılar yarı yapılandırılmış görüşme yöntemini kullanarak verileri toplamışlardır. Yarı yapılandırılmış görüşme yönteminin birtakım esnek yönleri olup araştırmacılara görüşmenin seyrine göre birtakım değişiklikler yapma imkânı vermektedir. Araştırmacılar bu yöntemde görüşme sırasında soracakları soruları önceden hazırlamakla birlikte görüşmenin seyrine ve katılımcıların vermiş oldukları cevaplara göre görüşme sorularında değişiklikler yapabilirler, soruların sıralamasında yer değiştirmelerde bulunabilirler veya ek sorular koyarak bazı değişiklikler yapabilirler (Çepni, 2005). Bunların yanında araştırmacılar görüşmelerin öncesinde hazırlayacakları bir form ile görüşme formu yaklaşımını kullanabilecekleri gibi, sohbet ederek görüşme sağlama veya standart açık uçlu görüşme yöntemlerinden de yararlanabilirler (Patton, 1987, akt. Yıldırım ve Şimşek, 2004).

Bu çalışmada araştırma problemini açıklığa kavuşturmayı hedefleyen 10 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmış; bu form 1 okul yöneticisi ve 1 öğretmenle ön görüşme yapılarak denenmiştir. Ön uygulama neticesinde görüşme formundaki soru sayısı, araştırmanın amacını en uygun şekilde

yansıtabilecek 7 soruya düşürülmüştür. 7 sorudan oluşan bu form uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşünden sonra gerekli düzenlemeler yapıp form uygulama aşamasına hazır hale getirilmiştir.

Katılımcılara görüşme öncesi ve görüşme sırasında içten ve samimi cevaplar vermelerinin önemi hatırlatılarak görüşmeyi her aşamada reddetme veya cevap vermek istemedikleri sorulara cevap vermeme imkânı sağlanmıştır. Ayrıca katılımcılara elde edilen verilerin yalnızca bilimsel amaçlar için kullanılacağı ve kişisel verilerinin korunacağı bildirilmiştir. Görüşmeler katılımcıların da istekleri göz önünde bulundurularak genelde görev yaptıkları iş yerlerinde veya katılımcıların evlerinde gerçekleştirilmiştir. Her bir görüşme ortalama 30 dakika sürmüş olup katılımcılardan izin alınarak ses kaydı alınmıştır. Yapılan kayıtlar bire bir word dosyasında yazıldıktan sonra katılımcılarla bir kez daha görüşülmüş ve ifade etmek istedikleri görüşlerinin doğru olup olmadığı teyit edilmiştir. Elde edilen veriler betimsel analiz tekniğiyle analiz edilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgular, araştırmanın amacı kapsamında belirlenen alt problemlerle paralel olarak ele alınmıştır. Bundan dolayı araştırmacılar, ilk olarak katılımcıların kişisel veri kavramına yönelik algılarını belirlemek amacıyla katılımcılara “Kişisel veri kavramından ne anlıyorsunuz? (Kişisel veriler denildiğinde aklınıza ne gelir?)” sorusunu yönlendirmişlerdir. Bu soruya verilen cevapların analizi neticesinde katılımcıların kişisel veri kavramını tanımlayıcı bilgi, kişiye ait bilgi, her türlü bilgi, rızaya bağlı bilgi, özel bilgi ve suiistimale açık bilgi olarak algıladıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Bu soruya verilen cevaplar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 2.

Eğitimcilerin kişisel veri kavramına yönelik algıları

No	Tema	f	%	Örnek cümle
1	Tanımlayıcı bilgi	4	26	“Kişisel veri kişiyi, kimliği, yapısı ve duruşu ile tanımlanabilir bir hale getiren bilgidir” (Y3).
2	Kişiye ait bilgi	3	20	“Kişisel veri bireyin kendisini ilgilendiren, kendisine şahsen ulaşabildiğimiz, kendisi dışında umuma açık olmayan bilgilerdir” (Y1).
3	Her tür bilgi	3	20	“Kişisel veri denildiği zaman benim şahsıma ait her türlü bilgi aklıma geliyor” (Ö3).
4	Rızaya bağlı bilgi	2	13,5	“... başkaları tarafından bilinmesi, görülmesi, izlenilmesi, paylaşılması rızaya bağlı olan verilerdir” (Y2).
5	Özel bilgi	2	13,5	“Kişiye özel bilgi olarak anlıyorum” (Ö1).
6	Suiistimale açık bilgi	1	7	“Sadece kendimizin bilmesi gereken ve suiistimale açık bilgiler olabilir” (Ö2).
	Toplam	15	100	

Bu bağlamda çalışmaya katılan eğitimcilerden biri, kişisel veri kavramına yönelik görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

“Beni tanımlayan bütün özellikler kişisel veridir. Doğum tarihim, anne baba adım gibi kimlik bilgilerimde kişisel veridir. En sevdiğim pantolon rengi de kişisel veridir. Kullandığım ilaçlar veya aldığım tedavilerde kişisel veridir. Bunların bir kısmını saklama ihtiyacı hissetmem ve herkes tarafından bilinebilir, yazılıp depolanabilir. Tabi yine de iznim alınmalıdır. Fakat insanın saklamak isteyebileceği kişisel veriler de vardır. Sonuç olarak başta da dediğim gibi beni anlatan bütün bilgiler kişisel verilerdir” (Ö5, Ocak 2021).

Yukarıda görüşlerini bildiren eğitimciyi destekler şekilde diğer bir eğitimci ise şu ifadeleri kullanmıştır:

“Kişisel veri, bireyin kendisini ilgilendiren kendisine şahsen ulaşabildiğimiz, kendisi dışında umuma açık olmayan bilgilerdir. Bu verilerin bir kısmının paylaşılması ve kullanılmasında sakınca olmayabilir ama bu tamamen kişinin inisiyatifine bağlıdır. Kişisel veri dediğimiz andan itibaren bilgilerin paylaşılması, dağıtılması, kullanılması, işlenmesi kişinin inisiyatifinde olmalıdır” (Y1, Ocak 2021).

Araştırmacılar ikinci olarak katılımcılara “Sizce öğrencilerin korunması gereken kişisel verileri nelerdir?” sorusunu yöneltmişler ve aldıkları cevapları analiz etmişlerdir. Bu bağlamda eğitimcilere göre öğrencilerin korunması gereken kişisel verileri Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3.

Öğrencilerin korunması gereken kişisel verileri

No	Tema	f	%	No	Tema	f	%
1	Kimlik bilgileri	8	13	10	Sağlık bilgileri	3	5
2	Aile bilgileri	6	10	11	Rehberlik servisi kayıtları	2	3
3	Fotoğraflar	6	10	12	Her türlü kullanıcı adı ve şifreler	2	3
4	Sınav, karne ve not bilgileri	6	10	13	Velayet bilgisi	2	3
5	Adres bilgileri	5	8	14	İlgi ve yetenek bilgileri	2	3
6	Videolar	5	8	15	Okul dışı faaliyet kayıtları	1	2
7	Ekonomik bilgiler	3	5	16	Okula geliş ve gidiş zamanı	1	2
8	İletişim bilgileri	3	5	17	Okul servisi bilgisi	1	2
9	Fiziksel bilgiler	3	5	18	Seçmeli ders bilgisi	1	2
Toplam						60	100

Çalışmaya katılan eğitimcilerden bir tanesi öğrencilerin korunması gereken kişisel verileri ile ilgili olarak görüşlerini: “*Bunlardan en önemlisi fotoğraf ve videolardır. Sonra öğrencinin kimlik bilgileri, ders notları, hatta sınavlarda vermiş oldukları yanlış cevaplar dahi öğrencilerin kişisel verileri arasına girer*” (Y2, Ocak 2021) sözleriyle dile getirmiştir.

Bir diğer eğitimci ise öğrencilerin korunması gereken kişisel verileri ile ilgili olarak görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

“Şimdi bu öğrencinin korunması gereken verilerini okul içinde ve okul dışında diye ayırabiliriz bence. Belli bilgiler yine okul içinde tüm öğretmenleriyle ve sınıf öğretmenleriyle paylaşılır. Bunlar çok özel bilgiler de olabilir. Ama ben genel anlamda okul dışında paylaşılmaması gereken çocuğun kişisel verisi olarak adlandırabileceğim şeyleri size söyleyeyim. Mesela fiziksel özellikleri (kilo ve boy), kimlik bilgileri, T.C. kimlik numarası, doğum tarihi, doğum yeri, aile bilgileri, aile bilgilerinin içinde sosyoekonomik ve kültürel bilgiler, anne babanın ekonomik durumu, kardeş bilgileri, gelir kaynağı, gelir miktarı, aile içi ilişki örüntüleri, aile üyeleri arasındaki geçimsizlikler veya diğer şeyleri sayabiliriz. Psikolojik ve sosyal bilgileri, akademik bilgileri diyebilirim bunun içinde de işte okul başarısı, not bilgileri, zihinsel gelişimi, özel eğitim raporu var mı yok mu, kullandığı ilaç, aldığı tedavi, yani çocuğun diğer sosyal ve psikolojik özellikleri yani özgüven düzeyi, kendini algılayışı, arkadaş öğretmen ilişkileri, kaygıları, korkuları, yaşadığı travmalar gibi tüm bilgiler kişisel bilgi olarak değerlendirilebilir ve korunması gerekir” (Ö6, Ocak 2021).

Araştırmacılar üçüncü olarak katılımcılara “Öğrencilerin sınıf ortamındaki görüntülerinin paylaşılması konusunda ne düşünüyorsunuz?” sorusunu yöneltmişlerdir. Katılımcıların %58’i eğitim amaçlı olarak, öğrenci ve veliden izin alınarak, eğitim platformlarında birtakım gerekli tedbirler alınarak öğrenciyi rencide etmeyecek şekilde yapılan paylaşımlarda bir mahsur görmediklerini belirtirlerken %42’si öğrencilerin sınıf ortamındaki görüntülerinin paylaşılmasını doğru bulmadıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 4.

Öğrencilerin sınıf ortamındaki görüntülerinin paylaşılmasına ilişkin görüşler

No	Tema	f	%	Örnek Cümle
1	Sadece belli şartlarda paylaşılabilir	7	58	“Eğitim için paylaşımların da veli onayı doğrultusunda sadece eğitim platformlarında yapılması gerektiğini düşünüyorum” (Ö3).
2	Paylaşılmasını doğru bulmuyorum.	5	42	“Öğrencilerin sınıf ortamındaki yahut okul ortamındaki görüntülerinin paylaşılmasını hiçbir şekilde uygun bulmuyorum” (Y1).

Çalışmaya katılan eğitimcilerden biri öğrencilerin sınıf ortamındaki görüntülerinin paylaşılmasına yönelik izin alınması gerektiğini belirterek görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

“Paylaşılmasını ben doğru bulmuyorum. Özellikle de velilere sormadan yine öğrencilerin kendisine sorulmadan paylaşılması doğru değil. Çünkü sonrasında suiistimale açık hale geliyor veriler. Paylaşıyor ama sonrasında bir bakıyoruz bir tacizci veya mağdur edebilecek kişilikteki kişiler bu çocuklara ulaşmış mağdur edebiliyorlar. Biz belki bunun farkında olmadan iyi niyetle paylaşıyoruz ama o çocuğa ve veliye yansımalarını bilmiyoruz. Mizah amaçlı paylaşılan görüntüler oluyor bazen. Hele onlar hiç etik değil, doğru değil. Aksine çok rencide edici bir durum ortaya çıkıyor. Çocuk ta paylaşıldığının farkında değil” (Ö2, Ocak 2021).

Diğer bir eğitimci ise ailenin ortaya çıkacak sonucu bilemeyebileceğini ve iznin yeterli olmayacağını şu ifadelerle anlatmıştır:

“Sık sık bu durumla karşılaşıyoruz. Belki ben rehber öğretmen olduğum için bu konuda daha hassas olabilirim. Tabi ki bunların çoğunluğu iyi niyetle yapılan ama bazı paylaşımlar isim falan kapatılmadan yazdığı şeyin paylaşılması da iyi niyetten öte biraz bilinçsizlik ve hassasiyetten uzak bir davranış. Video konusunda kesinlikle paylaşılmaması taraftarıyım. İzin alınabilir ancak aileler de bu işin ucu nereye gidecek bilemeyebilir. Aslında öğretmen çocuğu ve aileyi düşünerek bu yaklaşımı gözden geçirmelidir” (Ö6, Ocak 2021).

Başka bir eğitimci ise veli izninin yanı sıra paylaşımın eğitim platformlarında yapılması gerektiğine vurgu yaparak şunları söylemiştir: *“Öğrencilerin sınıf ortamındaki görüntülerinin eğitim amacı dışında paylaşılmasını doğru bulmuyorum. Eğitim için paylaşımların da veli onayı doğrultusunda sadece eğitim platformlarında yapılması gerektiğini düşünüyorum”* (Ö3, Ocak 2021).

Araştırmacılar dördüncü olarak katılımcılara, “Öğrencilerin kişisel verilerinin korunamamasından dolayı ortaya çıkabilecek olumsuz etkiler neler olabilir? sorusunu yöneltmişlerdir. Katılımcıların verdikleri cevaplar psikolojik açıdan, güvenlik açısından ve sosyal açıdan olmak üzere üç ana gruba ayrılmıştır. Psikolojik açıdan; öğrencilerde içine kapanma, alay edilme, siber zorbalığa maruz kalma, aşağılanma ve güvensiz hissetme görülebileceği bulgusuna ulaşılmıştır. Güvenlik açısından; öğrencilerin dolandırılma, hırsızlığa maruz kalma, kişisel hesaplarını başkalarının kullanması, suç isnat edilmesi ve can güvenliği sorunlarına yol açacağı bulgusuna ulaşılmıştır. Sosyal açıdan ise; toplumdaki soyutlanma ve arkadaşlarla olumsuz ilişkiler yaşanabileceği bulgusu elde edilmiştir.

Tablo 5.

Öğrencilerin kişisel verilerinin korunamamasından dolayı ortaya çıkabilecek olumsuz etkiler

Tema	f	%	Örnek cümle	
Psikolojik Açıdan	İçine kapanma	4	25	“Kişisel verilerin korunmaması öğrencilerden içine kapanık çekingen kendini ifade edemeyen bireyler ortaya çıkarabilmektedir” (Y2).
	Alay edilme	3	19	“Öğrencilerin sınıf içinde yanlışlıkla söylediği sözden ya da söylediğinde kendi de güldüğü ama bunun defalarca tekrarından hoşlanmayacağı sözlerinden dolayı alay konusu yapılabilir” (Y2).
	Siber zorbalık	3	19	“Öğrenci paylaşılan bilgiden dolayı siber zorbalığa maruz kalabilir” (Ö5).
	Aşağılanma	2	12.5	Örneğin yakın zamanda sosyal medya üzerinde milyonlarca tıklanması olan “Öğretmenim böğöön canlı ders var mı?” ifadesi öğrenci açısından masumane öğretmenine sorulmuş olan bir sorudur. Ama sosyal medya da tiktok vs. çok farklı şekillerde kullanılan bir ses haline gelmiştir. Bu öğrencimizde ve ailesin de ister istemez psikolojik açıdan aşağılanma hissi oluşturur (Y3).
	Güvensiz hissetme	2	12.5	“Kişi kendini güvensiz hisseder, her an bilgilerinin birileri tarafından paylaşıldığı düşüncesine kapılabilir (Ö3).
	Akran baskısı	2	12.5	“Akran baskısı olabilir” (Ö1).
Dolandırıcılık	4	33	Kimlik bilgileri gibi bilgilerin korunamaması hırsızlık ya da dolandırıcılığa sebep olabilir (Ö5).	
Hırsızlık	3	25	“Öğrencinin adı soyadı anne baba adı vb. kişisel bilgilerin paylaşılması. Öğrenciyi dışarıdan bir kişinin tanıyor olduğu izlenimi oluşturarak öğrencileri kandırma para eşya vb. şeylerini alma durumlarının ortaya çıkmasına sebep olur” (Y2).	

	Kişisel hesaplara erişim	2	17	Kişisel veriler iyi korunmaz ise öğrencilerin şahsi hesaplarına girilebilir. (Ö2).
	Suç İsnadı	2	17	“Kişisel bilgileriyle öğrenci adına bankada hesap açılması, ya da üzerine suç isnat edilmesi gibi olaylarla karşılaşabilirler” (Y1).
	Can güvenliği	1	8	Öğrenciyi tanımlayan diğer veriler direkt olarak öğrencinin can güvenliğini etkileyebilir (Ö5).
Sosyal Açıdan	Toplumdan soyutlanma	1	50	“Öğrenci sınıf içindeki rencide edici durumlardan dolayı sınıfta okulda ve okul çevresinde alay konusu olursa öğrenci toplumdan kendini soyutlayacak” (Y2).
	Arkadaşlarla olumsuz ilişkiler	1	50	“Öğrencilerimizin kişisel verilerinin korunmaması sosyal açıdan arkadaş çevre ilişkilerinde istenmedik davranışlara sebep olabilir” (Y3).

Öğrencilerin kişisel verilerinin korunamamasının ortaya çıkaracağı olumsuz sonuçlara ilişkin araştırmaya katılan eğitimcilerden birisi görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

“Öğrencinin kişisel verilerinin ortaya çıkması onun paylaşılan bilginin içeriğiyle ilgili olarak da psikolojisinin olumsuz etkilenmesine sebep olabilir. Öğrencinin davranış ya da alışkanlıklarının herkes tarafından bilinmesi onun dış dünyaya karşı çekingen davranmasına sebep olabilir. Etrafındaki insanlara karşı güvensizlik hissi yaşamasına sebep olabilir. Paylaşımı yapılan bilgi belki kısa vadede öğrenciyi popüler yapar ve onun kendini kısa vadede iyi hissetmesini sağlayabilir. Fakat ilerleyen zamanda belki kendi iç dünyasında bile kendisine karşı rencide olmasına sebep olacaktır. Öğrencinin kişisel verilerinin ortaya çıkması onun tanınmasına sebep olacağından öğrencinin güvenliğini riske atacaktır. Hiç tanımadığı insanlardan kendisine iletilen mesajlara ya da çeşitli davetlere sebep olabilecektir. Özellikle de ilkokul çağındaki gibi küçük yaştaki çocukların kendilerine isimleri ile hitap edilmesi ya da başka bilgilerin bilindiğinin ona sunulması onun yabancılara güvenmesine sebep olacak ve belki de bu durum öğrencinin can güvenliğine zarar verecektir” (Y5, Ocak 2021).

Araştırmacılar son olarak araştırmaya katılan eğitimcilere “Sizce öğrencilerin kişisel verilerinin daha iyi korunabilmesi için neler yapılabilir?” sorusunu yöneltmişlerdir. Çalışmaya katılan eğitimciler öğrencilerin kişisel verilerinin daha iyi korunabilmesi için öğrencilerin bilinçlendirilmesini, öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmesini, velilerin bilinçlendirilmesini, rehber öğretmenin konuyla ilgili daha aktif olmasını, paylaşımlarda öğrencinin tanımlanabilirliğini engelleyecek tedbirler alınmasını, bilgilerin tutulduğu ortamların fiziki şartlarının belli bir standarda ulaştırılmasını, okullara ses ve görüntü kaydı gibi araçların getirilmesinin engellenmesini, öğrencilere ailenin eğitim vermesini ve ilgililer tarafından gerekli denetimlerin yapılmasını önermişlerdir.

Tablo 6.

Öğrencilerin kişisel verilerinin daha iyi korunmasına yönelik öneriler

No	Tema	f	%	Örnek cümle
1	Öğrencinin bilinçlendirilmesi	6	30	Bu konuda yapılması gerekenlerden en önemlisi bilinç oluşturmaktır. Bu bağlamda öğrencilere yönelik konu ile ilgili eğitimler verilmelidir (Y4).
2	Öğretmenlere hizmet içi eğitim	4	20	“Bu konuda öğretmenlere bilgilendirme, eğitim ve seminer faaliyetleri verilebilir. Olumlu ve olumsuz örneklerin ne gibi sonuçlar doğurduğu paylaşılabilir” (Y1).
3	Velilerin bilinçlendirilmesi	2	10	Öncelikle velilerin bilgilendirilmesi gerektiğini düşünüyorum ben öğrencilerin hak ve sorumluluklarının bilincinde daha iyi olabilmesi için (Ö2).
4	Rehber öğretmenlerin öncülüğü	2	10	“Rehber öğretmenlerin daha aktif kullanılması...” (Ö1).
5	Tanımlanabilirliği engellemek	2	10	“Mesela eTwinning projeleri yapıyorum. Bu projelere öğrencileri kaydediyorum. Kayıt yaparken öğrenci adını ve soyadını tam kullanmıyorum ya da fotoğraf video gibi görseller kullanırken öğrenci yüzlerini kapatarak veya maskeler kullanıyorum” (Ö3).
6	Fiziki şartları düzenlemek	1	10	“Bazı bilgilerin saklandığı yerlerin bir standart haline getirilmesi olabilir. En basitinden ben bir rehber öğretmen olarak yaptığım görüşmeleri koyduğum dolabımı kilitliyorum” (Ö6).

7	Okullarda ses ve görüntü kaydı araçlarının engellenmesi	1	10	“Öğrencilerin kişisel verilerini korumak için öncelikle ve özellikle lise sınıflarındaki öğrencilerin sınıfa telefon tablet vb. ses ve görüntü kayıt cihazlarıyla gelmesinin önüne geçilmeli” (Y2).
8	Ailede eğitim	1	10	“Ama ben aileden bunun başladığını düşünüyorum. Çocuk bunu aileden öğrenirse örneğin benim T.C. kimlik numaram var bunu kimseyle paylaşmamalıyım. Bilgisine sahipse okulda zaten bunu pekiştirmiş olur” (Ö4).
9	Denetim	1	10	“Daha iyi bir denetim olabilir” (Ö6).
Toplam		20	100	

Öğrencilerin kişisel verilerinin daha iyi nasıl korunabileceğine yönelik bilinç oluşturulması gerektiğini düşünen bir eğitimci görüşlerini şöyle açıklamıştır:

“Ben aile, öğrenci ve öğretmenin bir üçgen olduğunu düşünüyorum. Bu üçgen tamamlanırsa zaten kişisel veriler korunmuş olur. Öğretmenlerin bilgilendirilmesi için de bu konuda muhakkak hizmet içi eğitimler verilmelidir. İdare tarafından öğretmenler uyarılabilir. Dalga geçme amaçlı veya rencide etme amaçlı burada direk çocuğun görüntüsünün kapatmadan paylaşmak hiç hoş değil. Bu konularda bilinç oluşturma çok iyi olur. Bununla ilgili bir yasa var ama bunun uygulamaya dökülmesi için farklı aktiviteler yapılabilir. Her düzeyde sadece öğretmenler için değil, veliler ve öğrenciler için yapılması gerektiğini düşünüyorum (Ö2 Ocak 2021).

Bir diğer eğitimci ise benzer bir şekilde bu konuda farkındalık oluşması gerektiğini ifade ederek görüşlerini şöyle belirtmiştir:

“Kişisel verilerin gizliliği ve mahremiyetine yönelik farkındalığın gelişmesi gerekmektedir. Birçok insan kişisel verilerin korunması gerektiğini bilmekte fakat bunun hakkında net bilgiye sahip olmamaktadır. Bu nedenle bu konu hakkında ayrıntılı ders içerikleri oluşturulmalıdır. Öğrencilerde farkındalık oluşturmaya yönelik çalışmalar yapılmalıdır. Öğrencilere -ne olur ki- mantığından kurtarıcı bilgiler verilmeli, örnekler sunulmalıdır. Bu konunun içeriği tam olarak onlara hissettirilmelidir. Hangi durumların ihlal halini oluşturduğunu bilmeleri sağlanmalıdır. Kişisel verilerin korunması konusu öğrencilere korkutularak değil de bilinç oluşturularak aktarılmalıdır” (Y4, Ocak 2021).

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

İlgili literatür incelendiğinde kişisel verilerin korunması konusundaki araştırmalar, teknolojinin gelişmesiyle birlikte artmaya devam etmektedir (Bloom & Attai, 2016; Hazari & Brown 2014; Hoel & Weiqin, 2018; Stickland, 2019). Ancak ülkemizdeki araştırmaların daha çok, hukuk, bilgisayar mühendisliği bilimleri ve işletme alanlarında yoğunlaştığı görülmektedir. Eğitim çevreleri açısından kişisel verilerin korunmasına yönelik çalışmalar ise oldukça kısıtlı düzeydedir.

Bu araştırma eğitimcilerin kişisel veri kavramını; tanımlayıcı bilgi, kişiye ait bilgi, her tür bilgi, rızaya bağlı bilgi, özel bilgi ve suiistimale açık bilgi olarak algıladıklarını göstermektedir. Literatür incelendiğinde kişisel veri kavramının benzer şekilde tanımlandığı görülmektedir. Gerek ülkemizde gerek Avrupa Birliği’nde uygulanan yasa ve yönetmeliklerde kişisel veri kavramının tanımında kişiyi tanımlanabilir kılan, kişiye ait, her tür bilgi unsurlarının ön planda olduğu söylenebilir (<https://eur-lex.europa.eu/>).

Araştırmacılar eğitimcilerin, öğrencilerin korunması gereken kişisel verilerini; kimlik bilgileri, aile bilgileri, fotoğraflar, sınav, karne ve not bilgileri, adres bilgileri, videolar, ekonomik bilgiler, iletişim bilgileri, fiziksel bilgiler, sağlık bilgileri, rehberlik servisi kayıtları, her türlü kullanıcı adı ve şifreler, velayet bilgisi, ilgi ve yetenek bilgileri, okul dışı faaliyet kayıtları, okula geliş ve gidiş zamanı, okul servisi bilgisi, seçmeli ders bilgisi olarak sıraladıkları sonucuna ulaşmışlardır.

Bu araştırmanın sonuçlarına göre öğrencilerin sınıf içindeki kaydedilen fotoğraf ve videolarının paylaşılması konusunda katılımcıların %58’i paylaşılabileceğini belirtmişler ancak paylaşımın belirli şartlarda olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu bağlamda paylaşımların eğitim platformlarında olması, paylaşılan öğrencinin tanımlanabilir olmasının engellenmesi, öğrenci velisinden izin alınması, paylaşımın eğitim çevreleri tarafından örnek davranış olarak kabul edilebilecek nitelikte olması şartlarını öne sürmüşlerdir. Katılımcıların %42’ si ise paylaşılmasını doğru bulmadıklarını belirtmişler, paylaşılabilmesi için herhangi bir şart öne sürmemişlerdir.

Öğrencilerin kişisel verilerinin korunamamasından dolayı ortaya çıkabilecek olumsuz etkileri katılımcılar psikolojik açıdan, güvenlik açısından ve sosyal açıdan değerlendirmişlerdir. Buna göre

öğrencilerin kişisel verilerinin korunamamasından dolayı ortaya çıkabilecek etkiler psikolojik açıdan; içine kapanma, alay edilme, siber zorbalık, aşağılanma, güvensiz hissetme, akran baskısıdır. Öğrencilerin kişisel verilerinin korunamamasından dolayı ortaya çıkacak olumsuz etkiler güvenlik açısından; dolandırıcılık, hırsızlık, kişisel hesaplara erişim, suç isnadı ve can güvenliğine yöneliktir. Sosyal açıdan ise bu olumsuz etkiler toplumdan soyutlanma, arkadaşlarla olumsuz ilişkiler şeklinde görülecektir. Oysa okulun görevlerinden biri de öğrencinin sosyal açıdan kendini rahatça ifade etmesini sağlama ve çevresiyle birlikte öğrencinin gelişimine katkı sunmadır (Balıkçı & Tofur, 2018; Balıkçı, 2020). Kişisel verilerin korunamaması okulun görevlerini yerine getirememesinin yanı sıra öğrencilere farklı açılardan zarar verilmesine yol açacaktır.

Araştırma sonuçlarına göre eğitimciler, öğrencilerin kişisel verilerinin daha iyi korunabilmesi için önerilerini sırasıyla; öğrencinin bilinçlendirilmesi, öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmesi, velilerin bilinçlendirilmesi, rehber öğretmenlerin öncülüğü, tanımlanabilirliğin engellenmesi, fiziksel şartların düzenlenmesi, okullarda ses ve görüntü kaydı araçlarının engellenmesi, ailede eğitimin sağlanması, gerekli denetimin sağlanması şeklinde belirtmişlerdir.

Kişisel bilgilerin en çok işlendiği yerlerden birisi de okullardır. Okullar açık sistemli örgütler olduğundan sürekli olarak dış çevreyle etkileşim halindedir. Okul, çevresiyle olan ilişkilerinde kişisel verilerin bazen kaynağı bazen de alıcısı rolünü üstlenebilmektedir. Kişisel veriler hem velilere hem öğrencilere yönelik olabilir. Okullarda kişisel verilerin işlenmesi; genelde okula kayıt süreçleri, öğrenci rehberlik hizmetleri, genel eğitim öğretim süreçleri, öğrenci başarısının ve sosyal gelişimlerinin takip edilmesi, yatılı okullarda revir hizmetleri, sosyal kulüp ve etkinlikler kapsamında olmaktadır. Öğrencilerin kişisel verilerinin çok geniş kapsamda işlenmesi kişisel verilerin korunması bakımından okul yöneticileri ve öğretmenlerin hem işini kolaylaştırmakta hem de sorumluluğunu artırmaktadır. Çünkü eğitim ve öğretim süreçlerinde amaçlanan hedefe ulaşılabilmesi, daha iyi bir eğitimin sağlanabilmesi için öğrencilerin tanınması önemli görülmele birlikte öğrencilere ait kişisel verilerin korunması ihtiyacı da gözden kaçırılmamalıdır. Çünkü bu bilgileri paylaşmak öğrencinin güvenliğini tehdit edebilir, öğrencilerin bedensel ve psikolojik sağlığına zarar verebilir, öğrencileri maddi ve manevi zarara uğratabilir.

Bu araştırmanın bulgu ve sonuçlarından yola çıkarak araştırmacılar birtakım önerilerde bulunmuşlardır. Bunlar;

1. Kişisel verilerin korunması konusunda eğitimcilerle yönelik birtakım etkinlikler düzenlenmeli, öğretmenlere hizmetçi eğitimle bilgilendirilme yapılmalıdır.
2. Kişisel verilerin korunmasıyla ilgili öğrenciler ve velilerde bilinç oluşturulmalı, bu bağlamda rehber öğretmenler ve bilişim teknolojileri öğretmenleri daha aktif olmalıdır.
3. Öğrencilerin kişisel verilerinin korunması konusu daha geniş çaplı olarak, velilerin ve öğrencilerin bakış açılarına göre de araştırılmalıdır.
4. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından öğrencilerin kişisel verileri daha net bir çerçevede tanımlanmalı, kişisel veri içeren her türlü paylaşımın şartları belirlenmelidir.

KAYNAKÇA

- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S. & Yıldırım, E. (2010). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri SPSS Uygulamalı* (6. Baskı). Sakarya: Sakarya Yayıncılık.
- Balıkçı, A. & Tofur, S. (2018). Türk eğitim sisteminde sosyal etkinlik anlayışı üzerine bir değerlendirme. *Turkish Studies*, 13(27), 1797-1808. DOI: 10.7827/TurkishStudies.14453
- Balıkçı, A. (2020). Okul yöneticileri ve öğretmenlere göre okulun anlamlandırılması. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(30), 2426-2448. DOI: 10.26466/opus.761574
- Bennett, L. (2009). Reflections on privacy, identity and consent in on-line services. *Information Security Technical Report*, 14(3), 119-123. <https://doi.org/10.1016/j.istr.2009.10.003>
- Bloom, A. & Attai, L. The ABCs of Student Data Privacy for Administrators. Retrieved 14.09.2021 from https://www.cosn.org/sites/default/files/Platform_Student_Privacy_White_Paper.pdf
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Creswell, J. W. (2014). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş Yaklaşım Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni*. (Çeviri Editörleri: Bütün, M. & Demir, S. B.). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Çepni, S. (2005). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş* (2. Baskı). Trabzon: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dülger, M.V. (2015). Sağlık Hukukunda Kişisel Verilerin Korunması ve Hasta Mahremiyeti. *İstanbul Medipol Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi* 1 (2), 43-80
- Eroğlu, Ş. (2018). Dijital yaşamda mahremiyet (gizlilik) kavramı ve kişisel veriler: Hacettepe Üniversitesi bilgi ve belge yönetimi bölümü öğrencilerinin mahremiyet ve kişisel veri algılarının analizi. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 35(2), 130-153.

- Frankel, R., & Devers, K. (2000). Study design in qualitative research—1: Developing questions and assessing resource needs. *Education for Health*, 13(2), 251-261.
- Gürpınar, D. (2017). Kişisel Verilerin Korunmamasından Doğan Hukuki Sorumluluk D.E.Ü. *Hukuk Fakültesi Dergisi*, 19, (Özel Sayı), 679-694.
- Hazari, S., & Brown, C. (2014). An empirical investigation of privacy awareness and concerns on social networking sites. *Journal of Information Privacy and Security*, 9(4), 31–51
- Hoel, T. & Chen, W. (2018). Privacy and data protection in learning analytics should be motivated by an educational maxim—towards a proposal. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 13(20), 1-14.
- Korkmaz, İ. (2017). Kişisel Verilerin Ceza Hukuku Kapsamında Korunması. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Korkmaz, İ. (2016). Kişisel Verilerin Korunması Kanunu Hakkında Bir Değerlendirme. *Türkiye Barolar Birliği Dergisi*, (124), 81-152.
- Neuman, W. L. (2012). *Toplumsal araştırma yöntemleri: Nicel ve nitel yaklaşımlar* 3(5). İstanbul: Yayın Odası.
- Oğuz S. (2018). Kişisel Verilerin Korunması Hukukunun Genel İlkeleri. *BEYDER*,13 (2), 121-138.
- Özkan, O. (2020). *Kişisel Verilerin Korunması* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> (627027).
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme Yöntemleri* (M. Bütün ve S. B. Demir, çev.). Ankara: Pegem Akademi.
- Polkinghorne, D.E. (1989). Phenomenological research methods. In R.S. Valle and S. Halling (Eds.), *Existential-phenomenological perspectives in psychology: Exploring the breadth of human experience* (pp. 41-60). New York: Plenum Press.
- Sadık, A. (2020). *Uluslararası Hukukta Kişisel Verilerin Korunması*. (Yüksek lisans tezi) <https://tez.yok.gov.tr/> (627890).
- Sınar, H. Kişisel Verileri Hukuka Aykırı Olarak Verme, Yayma veya Ele Geçirme Suçu Suçu (TCK md. 136). *Kişisel Verileri Koruma Dergisi*, 2(1), 35-66.
- Sırabası, V. (2008). *Kişisel Verilerin Korunması*, Ankara Barosu Uluslararası Hukuk Kurultayı, Bilişim ve Hukuk, II, 291-323
- Stickland, R. (2019). [The State Student Privacy Report Card: Grading the States on Protecting Student Data Privacy.](https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED612839.pdf) Network for Public Education. Retrieved 14.09.2021 from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED612839.pdf>
- Yazıcıoğlu, Y. & Erdoğan, S. (2011). *SPSS Uygulamalı Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (3.Baskı), Ankara: Detay Yayıncılık.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yüksel, M. (2003). Mahremiyet Hakkı ve Sosyo- Tarihsel Gelişimi. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 58(1), 182-213

İnternet Kaynakları

- <https://www.aa.com.tr/tr/bilim-teknoloji/turkiyede-internet-kullanimi-son-5-yilda-yuzde-29-artti/1953562>
- https://tr.wikipedia.org/wiki/Genel_Veri_Koruma_Y%C3%B6netmeli%C4%9Fi
- <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2016/04/20160407-8.pdf>
- <https://www.memurlar.net/haber/783473/manisa-mem-den-uluslarasi-skandal-cikartacak-dosya-paylasimi.html>
- <https://www.yenicaggazetesi.com.tr/ogrencisiyle-dalga-gecen-ogretmene-tepki-yagdi-256785h.htm>
- <https://www.youtube.com/watch?v=vgc4qyDGf10>
- <https://www.kvkk.gov.tr/Icerik/4182/Kisisel-Verilerin-Korunmasi-Kanununa-Duyulan-Ihtiyac>
- <https://www.kvkk.gov.tr/SharedFolderServer/CMSFiles/a23bfe08-9b3a-4c2f-8a97-a259dcc0e667.PDF>
- <https://www.kvkk.gov.tr/SharedFolderServer/CMSFiles/7d5b0a2f-e0ea-41e0-bf0b-bc9e43dfb57a.pdf>
- <https://www.anayasa.gov.tr/tr/mevzuat/anayasa/>
- <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX:32016R0679&from=EN>

ORTAÖĞRETİM YÖNETİCİ VE ÖĞRETMENLERİNİN PARÇALANMIŞ AİLE ÇOCUKLARININ EĞİTİMİNDE KARŞILAŞTIĞI SORUNLAR*

PROBLEMS ENCOUNTERED BY HIGH SCHOOL ADMINISTRATORS AND TEACHERS IN THE EDUCATION OF BROKEN FAMILY CHILDREN

Sadi ÜREYEN¹, Ali ÜNAL²

ÖZ: Bu araştırmanın amacı, ortaöğretim yönetici ve öğretmenlerinin parçalanmış aile çocuklarının eğitiminde karşılaştığı sorunları belirlemektir. Araştırma, nitel araştırma desenlerinden durum (vaka) çalışması deseninde yürütülmüştür. Veriler, 2018-2019 eğitim öğretim döneminde Karaman il merkezinde 11 ortaöğretim kurumunda görev yapan, 32 okul yöneticisi ve öğretmenden toplanmıştır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme ile toplanmış olup içerik analiziyle çözümlenmiştir. Ortaöğretim yönetici ve öğretmenlerinin parçalanmış aile çocuklarının eğitiminde karşılaştığı sorunlar veli kaynaklı, öğrenci kaynaklı ve kurumsal sorunlar olmak üzere üç temada bütünleştirilmiştir. Veli kaynaklı sorunlar teması altında, öğrenci velayeti ve öğrenci eğitiminde aile desteğinin yetersizliğiyle ilgili sorunlar tespit edilmiştir. Öğrenci kaynaklı sorunlar temasının altında davranışsal, akademik ve sosyal sorunlar tespit edilmiştir. Kurumsal sorunlar temasında ise kurumlar arası bilgi paylaşımı eksikliği, kurum içi bilgi paylaşımı eksikliği, eğitimcilerin parçalanmış aile çocuklarına yaklaşım sorunları ve parçalanmış aile çocuklarının danışmanlık ve rehberlik ihtiyacının karşılanmaması konularında sorunlar yaşandığı tespit edilmiştir. Yapılan tespitler doğrultusunda uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

ABSTRACT: The aim of this study is to determine the problems encountered by high school administrators and teachers who work with students coming from broken families. The research was carried out in the case study design of qualitative research designs. Data was collected from 32 school administrators and teachers working in 11 high schools in Karaman city center during 2018-2019 academic year. Data was collected by semi-structured interview and analyzed using content analysis. The problems encountered by high school administrators and teachers who work with students coming from broken families are integrated into three themes; parent-related, student-related and institutional problems. Within the frame of parent-related problems, problems stemming from unpleasant events during the students' custody agreement process and the lack of family support for the students' education were identified. Behavioral, academic and social problems were identified under the theme of student-related problems. Under the theme of institutional problems, it was determined that there were problems resulting from the lack of both inter-institutional information sharing and information sharing within the institution itself, educators' approach to children coming from broken families, and not being able to satisfy the need for counseling and guidance of students coming from broken families. In line with the findings, suggestions were made for practitioners and researchers.

Anahtar sözcükler: Ortaöğretim, parçalanmış aile, öğrenci.

Keywords: High school, broken family, student.

Bu makaleye atf vermek için:

Üreyen S. ve Ünal A. (2022) Ortaöğretim yönetici ve öğretmenlerinin parçalanmış aile çocuklarının eğitiminde karşılaştığı sorunlar, *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(1), ss. 148-164

Cite this article as:

Üreyen S. & Ünal A. (2022). Problems encountered by high school administrators and teachers in the education of broken family children. *Trakya Journal of Education*, 12(1), pp. 148-164

*Bu makale, Sadi ÜREYEN'in "Ortaöğretim yönetici ve öğretmenlerinin parçalanmış aile çocuklarının eğitiminde karşılaştığı sorunlar." adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

1 Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Karaman/Türkiye, sadiureyen@gmail.com, ORCID: 0000-0003-3270-702X

2 Prof. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya/Türkiye, aliunal37@hotmail.com, ORCID: 0000-0003-2967-2444

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Due to rapid economical and social changes in societies all around the world in the past few decades, family, which is a social institution that forms the basis of society, has gone through some changes regarding its purpose and structure. “The family” is facing more problems in the twenty-first century than it did in the past. The increasing number of divorces, single-parent families, unmarried couples and children born out of wedlock deeply affect “the family”, which is an important part of the social structure (Sahin, 2013). “The family”, whose foundations has been shaken by the reasons mentioned, has a variety of problems and can be broken down in different ways due to these problems.

A family which is broken down by various factors is unable to meet the needs of the child due to partial or complete loss of function. For this reason, it is predictable that children with broken families may have some predictable problems. Assuming that the problems experienced by children will be reflected in education and school, it is inevitable that education managers and teachers will have some problems in the education of children coming from broken families.

The literature review has shown that the problems faced by teachers and education managers in the education of children coming from broken families have been examined by a number of studies and some solutions have been suggested. These are: studies by Apaydın and Gebizli (2017) “examining the problems that Primary School Administrators experience with students coming from broken families” and Şahin (2013) “identifying the problems faced by Classroom Teachers in the education of children coming from broken families”. However, no study of the problems faced by “high school administrators and teachers” in the education of children coming from broken families has been found in the literature. In order to address such a deficiency in the literature, this research process has been launched with the thought and motivation that the subject can be a source for the interlocutor and those concerned.

Method

This research is constructed from qualitative research patterns in the case study pattern. This pattern was preferred because it was intended to determine the problems that highschool administrators and teachers face in the education of children of broken families and the methods they use to solve these problems, as well as how the children subject to the research are affected by the fragmentation of their families.

The data was collected through a semi-structured interview technique so that featured information could be collected from participants but also not dispersed by the subject (Merriam, 2013). The prepared questions were tested through brief interviews with two branch teachers. Although it remains largely the same, the necessary arrangements have been made after the pilot implementation and the questions have been finalised. The necessary permission has been obtained from the Karaman Provincial Directorate of National Education in order to collect the data. Afterwards, the participants were contacted, informed about the subject of the research and appointments were made for the interview. After the permission certificate was presented to the administrators at the appointed time, the interviews started. The interviews are recorded in mp3 format with the voice recorder.

The interviews recorded on the recorder were soon transcribed. It is intended that the non-verbal responses of the participants are translated into text in the brackets. The participants' statements were directly transmitted without any changes or comments except for corrections of minor pronunciation errors. In order to ensure credibility, participant confirmation and expert examination were applied.

The data in this research, designed using qualitative research method, is analyzed using content analysis. Themes have been created in order to have a better understanding of the subject and data studied according to the organized concepts. Here, attention is paid to combining similar data within the same concept and theme, not to using the same data in other themes (Yıldırım and Şimşek, 2016).

Result and Discussion

According to the results of the study, participants stated that there were always problems while trying to contact the parents or relatives of the students coming from broken families, or trying to get student permits and legal parent approval in official proceedings. Although it is not right to make a generalization, it has been found that it is more difficult to contact the parents of children coming from broken families compared to other families. In the literature, economic and psychological difficulties brought about by business life and their effects on these parents are emphasized as the reasons of these deficiencies in parents'

communication with the school. It is stated that the fragmented families in this situation are unable to find enough time to attend school due to economic concerns and working conditions.

Participants reported that a significant portion of children with broken families had behavioral problems such as being belligerent and aggressive, being introverted or highly extroverted, lacking anger control and tending to be abusive. In the literature, it was stated in previous studies that children whose psychological and physical and social needs are not met after the disintegration of the family can turn to violence and that the child can use a divorced family as a weapon against his environment.

According to the findings of the study, academic problems such as absenteeism, academic failure and inability to set a target for the future, social problems such as difficulty in communicating, developing negative attitudes towards the parents and their fellow student were more common in children coming from broken families. The results of this study support the findings, which may be deduced from the literature analysis, that "children from divorced families have problems in social, academic and personal fields compared to others, and that their relationship with their parents affects their commitment to life and enjoyment of life, thus shaping their future planning."

Finally, it was mentioned by participants that the lack of information sharing between institutions and within the institution itself, the problems of educators' approach to children of broken families and the inability to satisfy the need for counseling and guidance of children coming from broken families were the biggest problems.

GİRİŞ

Son dönemlerde yaşanan ekonomik, sosyal ve kültürel alanda yaşanan hızlı değişim, toplumsal yapıyı derinden etkilemekte sosyal bir kurum olan aile de bu değişimden etkilenmektedir. Haliyle bu değişimle birlikte aile kurumuyla birlikte süregelen ailenin yapısı, ekonomisi ve iletişimi gibi farklı alanlardaki sorunların geçmiş dönemlere kıyasla farklılaşması beklenebilir. Ailenin parçalanmasını, bu sorunlardan biri olarak ele alabiliriz. Ailenin parçalanması, çocukların yaşamını anne ve babası ile birlikte geçirmesinin önünde bir engel olarak görülebilir. Oysa doğal ve sağlıklı olanın bu çocukların yaşamını anne, babası ve bir bütün olarak ailesi ile birlikte geçirmesidir.

Bireyin psikolojik, fiziksel, sosyal, duygusal, bilişsel yönüyle bir bütün olduğu ve herhangi bir alandaki farklılığın diğer alanları olumlu ya da olumsuz anlamda etkileyebileceği dikkate alınmalıdır. Bu bağlamda parçalanmış aile çocuklarının karşılanamayan bazı ihtiyaçlarının onların eğitim hayatını ve sosyal yaşamını olumsuz etkilemesi, haliyle olası bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu çocukları, akranları olan diğer öğrenciler gibi en iyi şekilde eğitmek ve topluma hazırlamak, tüm eğitim çalışanlarının görevi olmalıdır. Eğitim çalışanlarının, eğitim sürecinde parçalanmış aile çocuklarının eğitiminde diğer çocuklarda yaşadıklarından farklı sorunlar yaşaması söz konusu olabilir. Bu araştırmanın konusunu parçalanmış aile çocuklarının eğitiminde okullarda karşılaşılan sorunlar oluşturmaktadır.

Parçalanmış aile kavramı, alanyazında farklı şekillerde tanımlanmakla birlikte Hacettepe Üniversitesi Nüfus Enstitüsü, Devlet Planlama Teşkilatı ve Türk Sosyal Bilimler Derneği, parçalanmış ailenin tanımı konusunda ortak bir paydada buluşmuş görünmektedir. Bu kurumlar, genel anlamıyla ölüm, boşanma, ayrı yaşama gibi nedenlerle karı veya kocadan birinin ya da her ikisinin bulunmadığı yapıları, parçalanmış aile olarak nitelendirmektedir (Peker, 2001). Dolayısıyla ailenin parçalanması; ölüm, boşanma ve ayrılma olmak üzere üç ana şekilde gerçekleşmektedir.

Ölüm, aileyi parçalanmaya götüren bir dış etkidir. Aile bireylerinin kendi iradeleri dışında ortaya çıkan kişinin yaşamının sonlanması durumu olarak değerlendirilmektedir. Ölüm, ailenin bütünlüğüne ciddi ve kalıcı zararlar vermektedir (Sezai, 2002; akt. Şentürk, 2006). Dolayısıyla ebeveynlerin biri veya ikisinin kaybı sonucunda parçalanmış ailenin, iktisadi, toplumsal, kültürel ve ruhsal sıkıntılar yaşaması kaçınılmaz görülmektedir. Ayrılma yoluyla parçalanma; doğal afet, ekonomik sebep, aile içi geçimsizlik, toplumsal huzursuzluk, terör gibi nedenlerle aile fertlerinden birinin göçü veya evden ayrı yerde ikamet etmesi durumudur. Bu durum uzun ve kısa süreli olabilmektedir. Bunun yanında karı ve kocanın, geçinme ve anlaşmada sorun yaşadığı zamanlarda boşanma dışında evi terk etmesi de ailenin parçalanmasına sebep olan bir ayrılma çeşididir (Şentürk, 2006).

Boşanma hukuki, psikolojik ve sosyal yönleri olan bir süreç olup kanunlara dayanarak başlamış bir evliliğin tarafları olan karı-kocanın bir paydaşları kalmaksızın eğer varsa ortak çocukların hakları saklı kalmak üzere mahkeme kararıyla bitirilmesine ve tarafların başkalarıyla tekrar evlenebilmesine imkân sağlayan hukuki bir işlemdir (Arıkan, 1996). Günümüzde ülke ve dünya gündemini meşgul eden önemli sorunlardan biri haline gelen ailelerin boşanma yoluyla parçalanması, son zamanlardaki araştırmaların

ortaya koyduğu sonuçlara bakıldığında artış göstermektedir (Alkan, 2014). Türkiye’de 2001 yılında 91 bin 994 olan boşanma sayısı 2005’te 95 bin 895; 2010’da 118 bin 568; 2015’te 131 bin 830 ve 2019 yılında ise 155 bin 047 olmuştur. Aynı yıllardaki kaba boşanma oranı ise sırasıyla şu şekilde belirlenmiştir: 2001 yılında 1,41; 2005’te 1,40; 2010’da 1,62; 2015’te 1,69 ve 2019 yılında ise 1,88 (TÜİK, 2020). Dolayısıyla son yıllarda Türkiye’de hem boşanan kişi sayısında hem de boşanma oranında genel anlamda sürekli bir artış söz konusudur.

Aile bütünlüğünün bozulması, anne ve babalar dâhil tüm aile bireylerini (Çeçen-Eroğul ve Dingiltepe, 2012) etkilese de bu durumdan şüphesiz en çok çocuklar etkilenmektedir (Erdim ve Ergün, 2016; Türkarlan, 2007; Şentürk, 2006). Dolayısıyla en büyük bedeli de çocuklar ödemektedirler (Öztürk, 2006). Aileler farklı şekillerde parçalanırken (ölüm, ayrı kalma, boşanma) her parçalanma da diğerlerinden farklı sonuçlar ortaya çıkarabilmektedir (Çeçen-Eroğul ve Dingiltepe, 2012). Parçalanmanın aileye etkisi; parçalanma nedenine, gerçekleştiği zamana ve şekline göre değişmektedir (Bulut, 1983). Çocukların etkilenmesini belirleyen en önemli faktör, yaş olarak gösterilmektedir (Attepe, 2010). Bununla birlikte çocukların cinsiyetleri, yaşam şekilleri ve kişilik gibi özellikleri de bu durumdan farklı düzey ve şekillerde etkilenmelerine neden olmaktadır (Türkarlan, 2007). Şöyle ki erkekler sosyal çevresiyle daha az ilişki kurup, daha düşük benlik saygısı yaşarken (Maier ve Lachman, 2000), kız öğrenciler duygusal çöküntü ve depresyonu daha çok yaşamaktadırlar (Frost ve Pakiz (1990).

Aile sevgisine, rehberliğine, korumasına ihtiyaç duyan çocuğun ergenlik öncesi dönemde ailesinin parçalanması, çocuğu bu duygu ve olgulardan mahrum bırakabilecektir (Herdem, Bozgeyikli, 2013). Ailenin parçalanmasıyla anne ve babasından uzaklaşan çocuk, kendini yalnız, çaresiz, güçsüz ve korumasız hisseder. Yaşadığı problemlerin etkisine bağlı olarak çocuk, kendi yaşamının olumlu yönde gelişmesini sağlayacak aile desteğinden yararlanamaz duruma gelir (Şentürk, 2006). Bu durumun da doğal olarak çocuğun kişisel ve sosyal gelişimini, eğitimini olumsuz yönde etkilenmesi beklenebilir (Herdem ve Bozgeyikli, 2013). Nitekim araştırmalar öğrencilerin sosyal yaşamı gibi akademik başarısının da aile parçalanmasından olumsuz etkilendiğini göstermektedir (Lam, 2015; Coleman ve Glenn, 2010).

Çocuk, ergenlik öncesi dönemde olduğu gibi haliyle ergenlik döneminde de aile desteğine ihtiyaç duymaktadır. Fakat bu dönemde bireyler, kişilik oluşumu, benlik gelişimi gibi hassas süreçlerden geçtiği için görece daha farklı anlamda aile desteğine ihtiyaç duymaktadır. Bireyin çevresine kendini kanıtlaması ve uyumu için ebeveynlerinin ya da diğer aile bireylerinin desteği gerekmektedir. Fakat parçalanmış bir aile, fonksiyon daralması ya da fonksiyon kaybı yaşadığı için çocuğun ihtiyaçlarını görece karşılayamaz duruma gelmektedir. Ailenin temelde biyolojik, psikolojik, eğitim, toplumsal, kültürel, ekonomik işlevleri vardır (Kır, 2011). Ailenin bu işlevlerini yerine getirememesi, ergenlerin bu dönemdeki gelişim ödevlerini tamamlamasını zorlaştıracaktır (Alkan, 2014). Bu zorluk, ergenlik dönemindeki çocuğun; sosyal, ruhsal ve eğitim yaşamında problemler yaşamasına neden olabileceği gibi; akademik başarısızlık, suça yönelme, gelecek kaygısı, güven duygusunda azalma, davranışsal ve sosyal sorunlar yaşamasına da neden olabilir. Aynı zamanda bu çocuklarda psikolojik bunalım, beraber yaşadığı ebeveynini suçlama ve ona karşı kötü davranma bu sebeple de evlilik ve çocuk sahibi olmaya karşı tavır geliştirme gibi psiko-sosyal problemler de ortaya çıkabilir (Erdim ve Ergün, 2016; Çeçen-Eroğul ve Dingiltepe, 2012). Parçalanmış aile çocuklarının, bütünlüğünü koruyan ailelerden gelen çocuklara kıyasla yasaklı madde ve alkol kullanımı daha fazladır ve okuldan kaçmaya daha yatkındırlar (Frost ve Pakiz, 1990). Bu öğrencilerin diğer öğrencilere oranla, sosyal çevresi ve öğretmenleriyle iletişimi zayıftır, daha fazla davranışsal ve ruhsal problemler yaşamaktadırlar (Lam, 2015).

Çocukların yaşadığı sorunların, eğitim hayatına ve okula da yansması söz konusu olduğundan eğitim yöneticisi ve öğretmenlerin, parçalanmış aile çocuklarının eğitiminde birtakım sorunlar yaşaması kaçınılmaz bir durumdur. Bu sorunlar; öğrenci kaynaklı akademik, sosyal ve davranışsal boyutta olabileceği gibi veli kaynaklı da olabilir. Eğitim-öğretim sürecinin en önemli aktörleri olan yönetici ve öğretmenler bu sorunlarla mücadele etmek ve sorunlara çözüm üretmek durumundadırlar. Nitekim Apaydın ve Gebizli (2017) okul yöneticilerinin öğrencilerin okul yaşamlarında, devamsızlık, derslere kendini verememe, ödev yapmama, öğretmenlerine karşı gelme sorunlar yaşadığını tespit etmiştir. Şahin (2013) ise sınıf öğretmenlerinin parçalanmış aileden gelen çocukların okul içi etkinliklere katılımının aile bütünlüğü olan öğrencilere nazaran daha düşük düzeyde olduğunu tespit etmiştir.

Alanyazın incelemesinde parçalanmış aile çocukları üzerine birçok araştırma yapıldığı görülmüştür. Yapılan araştırmalar incelendiğinde ise araştırmaların çoğunun bu çocukların yaşadığı ve sebep olduğu sorunların incelenmesine yönelik olduğu tespit edilmiştir (Akyol, 2013; Çamkuşu-Arifoglu, 2006; Meriç, 2007; Kuyucu, 2007; Pırtık, 2013; Lam, 2000; Bauserman, 2002; Jonsson vd. 2000; Gander ve Gardiner, 2004; Gyong ve Yun, 2004 vb.). Diğer taraftan parçalanmış aile çocuklarının eğitiminde öğretmen ve

eğitim yöneticilerinin karşılaştığı problemleri, doğrudan konu alan çalışmalara gelince yurt dışında, Veinberga (2016), Lam (2015), Colpin vd. (2004), Santrock ve Tracy (1978), Epstein (1990) vb. alışmalar; Türkiye de ise Apaydın ve Gebizli (2017) ile şahin'in (2013) araştırmaları karşımıza çıkmaktadır. Dolayısıyla Türkiye'de okul yöneticisi ve ğretmenlerinin parçalanmış aile çocuklarının eğitiminde karşılaştığı sorunları doğrudan konu alan araştırmaların sınırlı olduğu yorumu yapılabilir. Parçalanmış aile oranının artması dikkate alındığında, ğretmen ve eğitim yöneticilerinin karşılaştığı problemlere ilişkin olarak daha fazla bulguya ihtiyaç olduğu açıktır. Yaşanan sorunların neler olduğu, nasıl çözüldüğü ve çözülmesi gerektiğine ilişkin bulgular, öğretmenlerin hem hizmet öncesi hem hizmetiçi eğitimlerinde yararlı olabilir. Bunun dışında elde edilecek bulgular, Milli Eğitim Bakanlığının parçalanmış aile çocuklarının eğitiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin önleyici tedbirler alması ve mevzuat değişiklikleri yapması için kaynak olabilir. Araştırmanın amacı, ortaöğretim yönetici ve ğretmenlerinin parçalanmış aile çocuklarının eğitiminde karşılaştığı sorunları belirlemek ve bu sorunların çözümüne yönelik öneriler getirmektir. Bu amacı gerçekleştirmek için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

- 1)Parçalanmış aile çocuklarının eğitiminde yaşanan aile kaynaklı sorunlar nelerdir?
- 2)Parçalanmış aile çocuklarının eğitiminde yaşanan ğrenci kaynaklı sorunlar nelerdir?
- 3)Parçalanmış aile çocuklarının eğitiminde yaşanan kurumsal sorunlar nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırma, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseninde yrtlmştir. Araştırmada incelenen durum, ortaöğretim yönetici ve ğretmenlerinin parçalanmış aile çocuklarının eğitiminde karşılaştıkları sorunlardır. Durum çalışmasının tercih edilme nedeni, durum çalışması yoluyla ortaöğretim yönetici ve ğretmenlerinin, parçalanmış aile çocuklarının eğitiminde karşılaştıkları sorunlara ilişkin algıları, yorumları ve betimlemelerinin ortaya konulabileceği düşüncesidir. Bu düşüncenin temelinde de sosyal bilimlerde olay ve durumlarda salt bir gerçeklik yerine değişiklik arz eden algı ve yorumlar olması nedeniyle olay ve durumlara yönelik betimlemelerin önemli olmasıdır (şimşek ve Yıldırım, 2016).

Katılımcılar

Araştırma, 2018-2019 ğretim yılında Karaman ili merkezinde yrtlmştir. Karaman ilinin tercih edilme nedeni, bin nüfus başına düşen boşanma sayısını ifade eden kaba boşanma hızının Türkiye ortalamasına yakın olması (Türkiye kaba boşanma hızı: 1,75; Karaman kaba boşanma hızı: 1,68) ve birinci araştırmacının bu ilde görev yapması nedeniyle katılımcılara erişim kolaylığı olmasıdır. Katılımcıların belirlenmesinde maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Bu kapsamda 11 okul; Karaman'daki lise türünü oranını temsil edecek şekilde iki özel program ve proje uygulayan eğitim kurumu (proje okulu), dört anadolu lisesi ve beş mesleki ve teknik anadolu lisesi şeklinde belirlenmiştir. Belirlenen okullardaki psikolojik danışmanlar ve ğrenci işlerinden sorumlu müdür yardımcıları ise işlerinin doğası gereği parçalanmış aile çocuklarının sorunlarıyla daha çok karşılaştığı düşünüldüğünden araştırmaya dâhil edilmiştir. Öğretmenlerin belirlenmesinde farklı branşlardan ğretmen tercih edilmeye çalışılmış ve okul müdürü ile müdür yardımcılarında bilgi alınarak öğrencilerin sosyal ve özel konularıyla yakından ilgilenen öğretmenler seçilmiştir. Bir okulda psikolojik danışman olmadığı için katılımcı sayısı planlanandan bir eksik olmuştur. Sonuçta katılımcılar, 11 farklı ortaöğretim kurumunda çalışan 11 ğrenci işlerinden sorumlu müdür yardımcısı, 11 ğretmen ve 10 psikolojik danışman olmak üzere toplamda 32 ğretmen ve yöneticiden oluşmaktadır. Katılımcılarla ilgili bilgiler, katılımcıların gerçek isimleri gizlenerek kod adlarıyla aşağıda Tablo 1'de detaylı olarak verilmiştir.

Tablo 1.

Katılımcıların demografik zellikleri

Katılımcı Kod Adı	Cinsiyet	Görevi	Branşı	Öğretmenlikte geçirilen süre (Yıl)	Yöneticilikte geçirilen süre (Yıl)
Ali	Erkek	Öğretmen	Türk Dili ve Edebiyatı	1-5	-
Kerem	Erkek	Müdür Yardımcısı	Türk Dili ve Edebiyatı	21-30	6-10
Mustafa	Erkek	Öğretmen	İngilizce	11-20	-
Merve	Kadın	Öğretmen	Rehberlik Öğretmeni	1-5	-
Filiz	Kadın	Öğretmen	Meslek Dersleri	21-30	-
Ahmet	Erkek	Öğretmen	Rehberlik Öğretmeni	21-30	-
Şükrü	Erkek	Müdür Yardımcısı	Biyoloji	11-20	11-15
Kerim	Erkek	Müdür Yardımcısı	Meslek Dersleri	11-20	1-5
Olca	Erkek	Müdür Yardımcısı	Tarih	11-20	1-5
Almila	Kadın	Müdür Yardımcısı	Türk Dili ve Edebiyatı	6-10	1-5
Canan	Kadın	Öğretmen	Bilgisayar	6-10	-
Ramazan	Erkek	Öğretmen	Rehberlik Öğretmeni	11-20	-
Fatma	Kadın	Müdür Yardımcısı	Meslek Dersleri	6-10	1-5
Ömer	Erkek	Öğretmen	Coğrafya	11-20	-
Devrim	Erkek	Müdür Yardımcısı	Coğrafya	21-30	16-20
Mehtap	Kadın	Öğretmen	Biyoloji	21-30	-
Ayşe	Kadın	Öğretmen	Tarih	1-5	-
Aybüke	Kadın	Öğretmen	Rehberlik Öğretmeni	1-5	-
Adem	Erkek	Öğretmen	Rehberlik Öğretmeni	6-10	-
Ayhan	Erkek	Müdür Yardımcısı	Coğrafya	11-20	1-5
Emine	Kadın	Öğretmen	Rehberlik Öğretmeni	6-10	-
Kadir	Erkek	Öğretmen	Tarih	1-5	-
Kürşad	Erkek	Öğretmen	Türk Dili ve Edebiyatı	6-10	-
Mesut	Erkek	Öğretmen	Beden Eğitimi	11-20	6-10
Sinan	Erkek	Öğretmen	Rehberlik Öğretmeni	6-10	-
Emre	Erkek	Öğretmen	Türk Dili ve Edebiyatı	6-10	-
Mehmet	Erkek	Müdür Yardımcısı	Tarih	21-30	11-15
Havva	Kadın	Öğretmen	Rehberlik Öğretmeni	11-20	-
Ayçin	Kadın	Öğretmen	Türk Dili ve Edebiyatı	6-10	-
Hakan	Erkek	Müdür Yardımcısı	Türk Dili ve Edebiyatı	6-10	1-5
Canip	Erkek	Öğretmen	Meslek Dersleri	6-10	-
Melike	Ayla	Öğretmen	Rehberlik Öğretmeni	6-10	-

Verilerin Toplanması

Veriler, katılımcılardan özellikli bilgilerin toplanabilmesi aynı zamanda konunun dağılması için yarı yapılandırılmış görüşme tekniğiyle toplanmıştır (Merriam, 2013). Görüşme sorularının ilk hali, alanyazın araştırmaları, uzman ve ilgililerin (bir akademisyen, bir okul müdürü, beş müdür yardımcısı, iki psikolojik danışman, iki öğretmenin) görüşleri dikkate alınarak hazırlanmıştır. Hazırlanan sorular, araştırmanın yapıldığı okullarda görev yapan iki öğretmenle pilot görüşme yapılarak test edilmiştir. Sonrasında sorular üzerinde gerekli küçük sayılabilecek düzenlemeler yapılarak sorulara son hali verilmiştir. Düzenlemeler sonucunda oluşturulan görüşme soruları son şekli katılımcılara sorulmuştur.

Görüşmeler için Karaman İl Milli Eğitim Müdürlüğünden ve ilgili okul müdürlüklerinden gerekli izinler alınmıştır. Sonrasında, katılımcılarla ön görüşme yapılmış, araştırmanın konusu hakkında hakkında bilgi verilmiş ve katılımcılardan görüşme için randevu alınmıştır. Görüşmeler, sağlıklı bir şekilde yapılabilmesi adına görüşmenin yapıldığı saatteki uygunluk durumuna göre yönetici odası, psikolojik danışma servisi, proje odası ve öğretmenler odası gibi okulun çeşitli bölümlerinde gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler ortalama 28 dakika sürmüştür ve ses kayıt cihazıyla mp3 formatında kaydedilmiştir.

Verilerin Analizi

Kayıt cihazına kaydedilen görüşmeler, katılımcılara ait sözel olmayan tepkilerin unutulmadan metne geçirilmesi amaçlanarak kısa süre sonra yazıya geçirilmiştir ve bu veriler toplamda 52 sayfadan oluşmuştur. Nitel araştırma yöntemiyle tasarlanan bu araştırmadaki veriler içerik analiziyle çözümlenmiştir. İlk olarak toplanan veriler kavramsallaştırılmıştır sonrasında ise bu kavramlar tema oluşturmaya uygun şekilde düzenlenmiştir. Düzenlenen kavramlara göre çalışılan konunun ve verilerin daha iyi anlaşılabilmesi amacıyla temalar oluşturulmuştur. Burada birbirine benzeyen verilerin aynı kavram ve temada birleştirilmesine özen gösterilirken aynı verinin başka temalarda kullanılmamasına dikkat edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Nitel araştırmada sonuçların tekrar etmesine değil; verilerin toplanma, kodlanma, temalara ayrılma ve sonuçlara yansıtma arasındaki tutarlılığa odaklanılır (Merriam, 2016; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu bağlamda katılımcıların ifadelerinde küçük telaffuz hataları düzeltme dışında bir değişikliğe gidilmeden, yorum yapılmadan doğrudan aktarılmıştır. İnanırcılığı sağlama adına ise katılımcı teyidi ve uzman incelemesine başvurulmuştur. Bu amaçla yazılı metin haline getirilen görüşme metinleri, 24 katılımcıya mail ya da sosyal ağlar aracılığıyla gönderilmiş ve 16 katılımcıdan kayıtların görüşmeleri yansıttığına dair geri bildirim alınmıştır.

Araştırmacıların Rolü

Birinci araştırmacı öncelikle verileri kodlamış ve geçici temaları oluşturmuştur. Sonrasında her iki araştırmacı bir araya gelerek kodları, geçici temaları ayrıca birinci araştırmacının konuya yaklaşımını ve konuyu yorumlama biçimini değerlendirmişlerdir. Kodlamalar ve temalar büyük oranda aynı kalsa da değerlendirmeden sonra temaların güncellenmesi ihtiyacı doğmuş olup bir alt tema tamamen kaldırılmış, iki ayrı alt tema ise bir alt tema altında birleştirilmiştir. Birinci araştırmacı, toplantı sonrasındaki değerlendirmelere göre analizlere devam etmiştir. İlerleyen dönemde araştırmacıların tekrardan bir araya gelerek bazı değerlendirmede bulunmuşlar ve araştırma bu değerlendirmeler doğrultusunda devam etmiştir. Şöyle ki tema ve alt temalar içeriği oluşturulurken katılımcıların ifadeleri birkaç husus dışında aynen korunmaya çalışılmıştır. Yazım yanlışları, söyleyiş hataları, katılımcının kimliğini açık edecek ifadeler, öğrenci ve okul isimleri düzeltilmiş veya yazıya geçirilmemiştir. Katılımcıların algılarını yansıtan söylemleri değiştirilmemiştir lakin yanlış ve eksik anlaşılmalara önüne geçme adına görüşmenin tamamı göz önüne alınarak araştırmacı tarafından gerekli görülen bazı küçük düzenlemeler yapılmıştır.

BULGULAR

Ortaöğretimde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin parçalanmış aile çocuklarının eğitiminde karşılaştığı sorunların incelendiği bu araştırma kapsamında Karaman merkezde görev yapan 32 yönetici ve öğretmenle görüşülmüştür. Yarı yapılandırılmış görüşme sorularıyla toplanan nitel verilerin analizi ve bulguları bu bölümde sunulmaktadır. Okurların daha kolay takip edebilmesi adına bulguların başlıklar başlıklar halinde verilmiştir.

Aile Kaynaklı Sorunlar

Parçalanmış aile çocuklarının eğitiminde karşılaşılan aile kaynaklı sorunlar, öğrenci velayetiyle ilgili sorunlar ve aile desteğinin yetersizliği temalarında birleştirilmiştir.

Öğrenci Velayetiyle İlgili Sorunlar: Katılımcılara göre, parçalanmış aile çocuklarının eğitiminde velayetle ilgili olarak iki şekilde sorun yaşanmaktadır. Birincisi, ebeveynlerin ya da yakınlarının öğrenciyle görüştürülmesi, öğrenci izinleri ve resmi işlemlerde yasal veli onayı ile ilgilidir. Boşanma sonrasında

öğrenci velayetinin kimde olduğunun bilinmemesi ya da velayet dikkate alınmadan öğrencinin yakınlarıyla görüştürülmesi ve öğrenciye izin verilmesi; izin işlemini yapan ve görüşme izni veren katılımcılar için sorun oluşturmaktadır. Bu durumlarda, velayeti elinde bulunduran yakın, verilen izne itiraz edebilmekte ya da şikâyetle bulunabilmektedir. Ahmet, velayetle ilgili yaşadığı sorunu “...Bir gün akşam dayısı geldi biz de öğrenciye de sorarak izin verdik, gittiler. ...3-4 saat sonra çocuğun babası polisi aramış. Niye izin verdiğimi falan sordular. Çocuğun annesine ulaştık, sağ olsun dayıları çocuğu geri getirdi, amcalarına verdik. Orda şöyle bir hata yapmışız çocuğun velayet durumunu dikkate almadık. Aslında velayet durumunu biliyordum ama kimde olduğunu bilmiyordum, o benim adıma büyük bir eksiklikmiş, o an anladım.” şeklinde ifade etmiştir.

Öğrenci velayetiyle ilgili yaşanan sorunun ikincisi, sonuçlanmamış velayet davalarıdır. Yasal evlilikleri devam eden fakat fiilen ayrı yaşayan ailelerde çocukla ilgili alınacak kararlarda sorunlar yaşanabilmektedir. Ebeveynlerin çocukları düşünmekten ziyade diğer ebeveynle olan mücadelelerinde, çocukları bir silah olarak görebilmektedirler. Hakan, bu durumu “...mahkeme netleşmediğinden iki kişi de doğal olarak çocuk üzerinde hak sahibiydi. Baba, öğrencinin ve annenin haberi olmadan hatta öğrenci hiç istemediği halde e-devlet sistemi üzerinden çocuğun Konya’ya naklini istemiş ve sistem buna müsaade ediyordu....Anne, babasının çocuğu kaçırmakla tehdit ettiğinden bahsetti. Adamın amacı isteklerini kadına kabul ettirmek tabii.” şeklindeki açıklamalarıyla belirtmiştir.

Aile Desteğinin Yetersizliği: Aile kaynaklı yaşanan bir başka sorun parçalanmış aile çocuklarının velilerine ulaşmanın diğer ailelere göre daha zor olmasıdır. Yönetici ve öğretmenler, öğrenciyle ilgili rutin bir işlemde ya da olası sorun durumlarında parçalanmış ailesi olan çocukların veliyle irtibat kurmakta diğer velilerle olana göre daha fazla zorlanmaktadır. Ayrıca bu veliler, öğrencilerin eğitim sürecine yeterli desteği sağlayamamaktadır. Bu sebeple öğrencinin kontrolü azalmakta, öğrencinin yaşadığı sorunlara zamanında müdahale edilememekte, çözülemeyen sorunlar büyümekte, okul çalışanları sorunları çözmekte zorlanmaktadır. Katılımcılar bu sorunları, “...işte eğer aile parçalanmışsa öğrenciyle ilgilenen bir muhatap bulmak zor. Daha sorunun başında etkili bir müdahale etme imkânınız olmuyor. Bizim bu öğrencilerde yaşadığımız en önemli sorun bu, karşıda muhatap yok.” (Ayçin) ve “...Çocukların problemlerini çözme aşamasında ailenin desteğini ve yardımını göremiyoruz. Bu da okuldaki çok küçük bir sorunu büyütüyor.” (Mehmet) şeklinde ifade etmişlerdir.

Öğrencinin bir sorununun aileyle paylaşılması gerektiğinde bu kişinin öncelikle anne ya da baba olması beklenir. Parçalanmış ailelerde çocukla ilgilenen kişiler, bazen “sorunlu” diye nitelendirilebilecek ebeveynler olurken bazen de ebeveyn dışındaki üçüncü kişiler olabilmektedir. Her iki durumda da katılımcı eğitimcilerin, öğrenci sorunlarının çözümünde bu kişilerden yeterli desteği alamadıkları hatta bazı yakınların sorunun çözümüne engel oldukları durumlar söz konusudur. Bu durum Hakan tarafından “Anneyi arıyoruz, babası ilgileniyor diyor; babayı arıyoruz, annesi diyor. Sonra çocuktan çok daha sorunlu bir aileyle çıkıp geliyor. ... Hatta bazen de bizlere zararı oluyor...” şeklinde ifade edilmiştir.

Öğrenci Kaynaklı Sorunlar

Parçalanmış aile çocuklarının eğitiminde karşılaşılan öğrenci kaynaklı sorunlar; davranışsal sorunlar, akademik sorunlar ve sosyal sorunlar temalarında birleştirilmiştir.

Davranışsal Sorunlar

Davranışsal sorunlarla ilgili bulgular; saldırgan davranış sergileme, içe dönük veya ileri düzeyde dışa yönelimli olma, ailenin parçalanmış olma özelliğini suistimal etmek alt temalarında bütünleştirilmiş olup aşağıda açıklanmıştır.

Saldırgan Davranış. Katılımcılara göre, saldırgan davranışın iki nedeni vardır: dikkat çekmek ve öfke kontrolü eksikliği. Saldırgan davranışı, dikkat çekme isteğine bağlayan eğitimcilere göre; parçalanmış aileden gelen öğrencilerin bazıları, aile ilgisizliği ve aile şiddetinden dolayı dikkat çekmek, arkadaşlarına kendilerini kabul ettirmek ve böylelikle grup içerisinde ön plana çıkmak istemekte ancak bu isteklerini daha çok saldırgan tavır, kavga ve şiddetle gerçekleştirme yoluna gitmektedirler. Dolayısıyla bu durum da okul ve sınıf düzeninin sağlanmasına zorluk olarak okula yansımaktadır. Katılımcılar bu sorunu, “Ailesinden gereken ilgiyi göremeyen çocuklar sınıfta bulunduğu ortamda sivrilerle dikkat çekmeye çalışıyor. Arkadaşlarıyla arasındaki sorunları genelde kendileri çözmeye çalışıyorlar, ee bu da genelde kavgayla bitiyor. Aslında benimle ilgilenen ben de buradayım, beni görün demeye çalışıyorlar.” (Aybüke) ve “...Öğrencide kendini arkadaşlarına kabul ettirmeye yönelik asi, agresif davranışlar olabiliyor. Ailesinden gördüğü ortamı arkadaşlarına, okula yansıtıyor.” (Ali) şeklinde ifade etmişlerdir.

Saldırgan davranışı, öfke kontrolü eksikliğine bağlayan eğitimciler göre; ailesinde geçimsizlikler yaşanan özellikle de şiddete tanık olan ya da maruz kalan çocukların, öfkelerini kontrol edememeleri, basit diye tanımlanabilecek durum ya da olaylarda ani ve aşırı tepkilerde bulunmaları söz konusudur. Bu tepkiler; kavga etme, arkadaşına vurma, küfretme ya da kötü söz söyleme şeklinde sınıfta, atölyede ya da okulun diğer bölümlerinde yaşanabilmektedir. Öğrencilerin öfkelerini kontrol edememesinden dolayı sorun yaşadığını ve/veya tedirgin olduğunu belirten katılımcının görüşü şu şekildedir: “... bir sinirleniyor, hiç tahmin etmediğimiz şekilde arkadaşlarına bir dalmış, böyle 5 öğrenciyi dövmüş, kırmış geçirmiş sinirden. ... Bir de bu olay atölyede [metal teknolojileri atölyesi] oluyor. Allah muhafaza eline geçirdiği delici bir şeyle birine ciddi bir şey de olabilirdi.” (Canip).

İçe Dönük veya İleri Düzeyde Dışa Yönelimli Olma. Katılımcılara göre parçalanmış aile çocuklarının çoğunda iki zıt davranış örneği gözlenmektedir: Bir kısmı, içine kapanıkken diğer kısmı ise ileri düzeyde dışa yönelimli davranışlar sergileyebilmektedir. Birinci kısımdakilerde kendini arkadaşlarından ve çevresinden soyutlama ile depresyon durumları görülürken ikinci kısımdakilerde ise arkadaşlarıyla geçinememe, umursamazlık, şımarıklık, hırçınlık, etrafını rahatsız etme, çok hareketlilik gibi davranışlar görülmektedir. Araştırmaya katılan eğitimcilerin büyük bölümünün özellikle dikkat çektiği bu konuya katılımcılar “... Birincisi, içine kapanık yaşıyor. Kendini arkadaşlarından, sınıftan soyutlayabiliyor. ...ikinci tip ise çok hareketli oluyor. Ben çocuğun şöyle düşündüğünü hissediyorum bazen: “Hayat bana bunu yaptı, bende bunun intikamını sizden alıyorum.” (Kadir) ve “...Bir tanesi vurdumduymaz, artık acısına alışmış hatta bunu kullanıyor. Diğeri ise bu yarasının farkında ama içini öyle kolay açamıyor, içine atıyor, bir hem sosyal alanında hem de sınıfta bir köşeye çekiliyor.” (Canan) şeklindeki ifadeleriyle dikkat çekmişlerdir.

Ailenin Parçalanmış Olma Özelliğini Suistimal Etmek. Katılımcılardan edinilen verilere göre parçalanmış aile çocuklarının bazılarında ailesinde yaşanan sorunları suistimal etme, lafazanlık yapma, kendilerini acındırma, olumsuz davranışlarının çevresi tarafından kabul göreceğini düşünme gibi durumlar görülmektedir. Bu yöntemlerle isteklerini yaptırma ve sorumluluktan kaçma yoluna gitmektedirler. Öğrencilerin bu yöntemlerle kazanım sağlamaları durumunda davranışlarını tekrarladıkları ve bunun devamında öğrencinin davranışında sorunlar yaşandığı anlaşılmaktadır. Katılımcılara ait “...üstüne durumunu kullanarak “Felek vurdu bir de siz vurmağın hocam.” imasıyla ek notlar isteyebiliyorlar.” (Emre), “...çünkü çocuklarda bilinçaltında şöyle bir düşünce gelişmiş olabilir: Biz ne yaparsak yapalım zaten hoş görülüyor.” (Sinan) ve “...Bunlar ne yapıyor, ağlıyor, sızlıyor, sadece soruna takılıyor. Sorunu çözme adına eyleme geçmiyor.” (Ayşe) şeklindeki ifadeler sorunu ortaya koymaktadır.

Kimi katılımcılar ise özellikle yetiştirme yurtlarında barınan bazı öğrencilerin idari mercilerin kendilerine olan desteğini kullandıklarını ve şikâyet kültürü edindiklerini belirtmektedir. Aynı zamanda katılımcı eğitimcilerin idari kurumlardan kendilerine baskı yapılacağı kaygısı taşıdıkları anlaşılmaktadır. Bu durumdan yakınan bir katılımcının ifadesi şu şekildedir: “Şikâyet kültürüne çok alışmışlar, en küçük bir şeyde valiliğe şikâyete gidiyorlar. Vali, onlarla ilgilendiği için bunu size karşı çok iyi kullanırlar. Çok doğru yaptığınız bir durumda size oradan baskı gelebiliyor.” (Mehmet)

Akademik Sorunlar

Parçalanmış aile çocuklarının eğitiminde yaşanan öğrenci kaynaklı akademik sorunlar; devamsızlık, akademik başarısızlık, hedef belirleyememe alt temalarında bütünleştirilmiş olup aşağıda açıklanmıştır.

Devamsızlık. Parçalanmış aile çocukları, genel itibarıyla diğer öğrencilere göre daha fazla devamsızlık yapmaktadır. Öğrenciyle ilgilenen birinin olmaması, ailede yaşanan sorunlar, öğrencinin sabit değil farklı yerlerde barınması ve bu sebeplerle ortaya çıkan kontrol eksikliği devamsızlık nedenleri arasındadır. Katılımcılar bu durumu, “Eğer anne baba ayrı ya da anne baba arasında geçimsizlik varsa öğrenci her hafta farklı bir yerde kalıyor mesela. ...Özellikle okula gelmede bir düzensizlik söz konusu oluyor.” (Şükri) ve “Bir süre sonra okula gelmemek tatlı geliyor. Arkasını arayan biri olmayınca da bunu alışkanlık haline getiriyor.” (Almila) şeklinde ifade etmişlerdir.

Devamsızlık konusunda katılımcıların yaşadığı asıl sorun, öğrencilerin devamsızlık sınırını aştığı durumda yaşanmaktadır. Ortaöğretim öğrencileri, ilgili yönetmeliğe göre özürsüz 10, özürlü (doktor raporu, izin, sevk) 20 gün toplamda ise 30 gün okula gelmemeleri durumunda sınıf tekrarına kalmaktadır (MEB, 2013). Yönetmeliğe göre, sınırı aşan öğrencilerin devamsızlığının e-okul sistemine işlenip sınıf tekrarına bırakılması gerekmektedir. Fakat ilgililer, parçalanmış aile çocuklarının hikayesini ve devamsızlık nedenlerini bildikleri için genellikle öğrencilerin devamsızlıktan sınıfta kalmamaları için inisiyatif kullanmaktadırlar. Bu durumda, mevzuat gereği öğrencilerin sınıf tekrarına bırakılması ile devamsızlık

nedenleri göz önüne alınarak bir üst sınıfa geçirilmesi arasında ikilem yaşanmaktadır. Mevcut yönetmelikler ile öğrencilerin özel durumları arasında seçim yapmanın getirdiği vicdani muhasebe durumu, araştırmanın katılımcılarından olan müdür yardımcısının “Çocuğu kazanmakla kaybetmek arasındaki çizgiyi ayırmak için günlerce uğraştığımız oldu, biliyor musun? Vicdani boyut bizi yasal olmayan bir işi yapmamıza zorluyor, çünkü çocuğun sorunlarını biliyoruz görüyoruz, görmezden gelemeyiz de.” (Hakan) şeklindeki ifadesinde kendini göstermektedir.

Devamsızlık sınırını aşan öğrencinin sorunları ve devamsızlık nedenleri değerlendirip bir üst sınıfa geçirilmesi yönünde karar verilmesi halinde okul yöneticilerinin sorun yaşama ihtimali vardır. Bu konuda okula yetki tanınması gerektiğini düşünen Ayhan’ın değerlendirmesi şu şekildedir: “Aslında ben sisteme kızıyorum, madem böyle bir durum var, elimin daha kuvvetli olmasını isterim. Okul yönetimine ya da öğretmenler kuruluna yetki verilsin, inisiyatif kullanabileyim.”

Akademik ve Mesleki Hedef Belirlemede Zorlanma. Katılımcılara göre, parçalanmış aile çocukları, planlama yapmada, akademik ve mesleki hedef belirlemede zorlanmaktadır. Öğrenciler, ailevi ve ekonomik sorunlar nedeniyle daha kısa vadeli hedeflere odaklanmaktadır. Dolayısıyla katılımcıların, gelecek kaygısı taşımayan öğrencilerle kurallara uyma, derse katılım, sorumluluk alma, ders çalışma ve motivasyon konularında sorun yaşadığı anlaşılmaktadır. Katılımcıların yaşadıkları sorunları, “...Bir de bu öğrencilerin uzun süreli hedefleri yok. Çünkü çocuk günü kurtarmaya çalışıyor. ...işte bunlardan dolayı öğrenci okulda kurallara uymuyor, sorumluluk almıyor.” (Adem) ve “...gelecek planlaması diye bir dert yok. Çocuğu derse katmamız çok zor oluyor. ...bizde de bir yulgnluk, isteksizlik oluyor.” (Ayçin) şeklinde yansıtmışlardır.

Akademik Başarısızlık. Katılımcı eğitimcilere göre, parçalanmış aileden gelmek, bazı öğrencilerin psikolojik sorun, ev düzensizliği, aile içi geçimsizlik, aile disiplinsizliği, farklı kişi ve yerlerde barınma, dersten ziyade farklı önceliklerinin olması gibi nedenlerden dolayı akademik başarısızlık riskini artırmaktadır. Bu, parçalanmış aileden gelen çocukların akademik olarak başarılı oldukları değil, parçalanmış aileden gelen öğrencilerden akademik olarak başarılı olmak isteyenlerin çabalasa bile yaşadıkları sorunların başarılı olmalarını engelleyebilmesinin okullarda sorun oluşturabildiği anlamına gelmektedir. Bu öğrencilerin, olması gereken seviyeden daha düşük başarı göstermesi ve katılımcıların sorunun çözümü noktasında zorlanmaları; katılımcı eğitimcileri üzmemekte, katılımcıların motivasyonlarını düşürmekte ve okula daha isteksiz gelmelerine sebep olmaktadır. Katılımcıların, “Ama nedenler belirli ve çok da bir şey yapamıyoruz. Bu durum beni üzüyor, istediğim şey onları derslerine yönlendirebilmek ama olmuyor çoğu zaman.” (Aybüke) ve “... Kendimizi sorguluyoruz, okulda hatta evde bile daha negatif oluyoruz. Ertesi gün sınıfa gelirken şey oluyor oluyor, hani ayakların geri gitmesi durumu var ya...” (Ali) şeklindeki ifadeleri, içinde buldukları durumu hissettirmektedir.

Sosyal sorunlar

Araştırmanın bulgularına göre parçalanmış aile çocuklarının eğitiminde öğrenci kaynaklı sosyal sorunlar yaşanmaktadır. Bunlar; iletişim kurmada zorlanma, sorun yaşadığı ebeveyn ya da bu ebeveynlerin hemcinslerine karşı olumsuz tutum geliştirme alt temalarında bütünleştirilmiş olup aşağıda açıklanmıştır.

İletişim Kurmada Zorlanma. Katılımcılara göre, parçalanmış aile çocuklarının önemli bir kısmı, arkadaşlarıyla olan iletişiminde çok fazla sorun yaşamazken yönetici ve öğretmenlerine karşı kendini kapatmaktadır. Hal böyle olunca katılımcı eğitimciler, sınıf ve okulundaki bu öğrencilere ulaşmakta güçlük çekmekte, onların sorunlarını ve ihtiyaçlarını öğrenememekte ya da geç öğrenmektedir. İhtiyacı olduğu halde bu öğrencilere ulaşamaması, öğrencinin sorunlarının daha da büyümesine ve çözülmez bir hal almasına neden olmaktadır. Bazı katılımcılar, iletişim sorunu hakkındaki görüşlerini şu şekilde açıklamışlardır: “Bu öğrencilerden bazıları kendini kapatıyor, çocuğa yaklaşmaya çalışıyorsun çocuk yine kapatıyor kendini.... Çocuğun duygularını, düşüncelerini anlamayınca haliyle problemi çözmeniz zorlaşıyor, hatta bazen imkânsız olabilir. (Mustafa), “...bu çocuklar nasıl yardım isteyeceklerini de bilemiyorlar bizden. İletişim kurmakta güçlük çekebiliyorlar.” (Canan)

Beklenen duruma karşı nasıl tepki verileceğini katılımcı görüşlerinde bulmak mümkündür. Katılımcı ifadelerinden, katılımcıların iletişim sorunu yaşayan öğrencilerle özel olarak ilgilendikleri ve kendilerine has taktik geliştirdikleri görülmektedir. Katılımcıların iletişim kurma ve öğrencilere ulaşmada büyük oranda başarılı oldukları, katılımcıların “... Teneffüste o katta olacaksın, günlük geldi, gelmedi takip edeceksin, dersine giren hocalarla konuşacaksın bunu da her biri için yapacaksın. Bunu iyi yaparsan çocuk bir noktadan sonra sana teslim oluyor. Geliyor, durumu izah ediyor, anlatıyor.” (Almila) ve “İlk defada iletişim kuramadım diye bırakmam. ... gibi sorular sorduktan sonra çocuk zamanla kendini açıyor, dökülüyor zaten hocam.” (Kürşad) şeklindeki görüşlerinden anlaşılmaktadır.

Sorun Yaşadığı Ebeveyn veya Bu Ebeveynlerin Hemcinslerine Karşı Olumsuz Tutum Geliştirme. Ailesinde parçalanma veya şiddetli geçimsizlik olan bazı öğrenciler, yaşadıkları olaylardan dolayı anne-baba ya da sorun yaşadığı ebeveynle aynı cinsiyette olanlara/öğretmenlere karşı olumsuz tutum geliştirmektedirler. Bununla birlikte sorun yaşadığı kişinin cinsiyetine karşı nefret besledikleri diğer cinsiyete daha yakın davranabildikleri anlaşılmaktadır. Bu durumla, aile içi şiddete maruz kalan ya da tanık olan öğrencilerde daha çok karşılaşılmaktadır. Söz konusu sorun, “kız/erkek arkadaşıyla kavga etme, geçinememe ya da kız/erkek arkadaşına fazla yakın durma; öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre mesafeli yaklaşma ya da kendini öğretmenlerine daha yakın/uzak hissetme” şeklinde okul hayatına da yansımaktadır. Katılımcılara bu durumu, “Onu öteleyemezsin, seni kendine yakın görmüş, yani onun hayatına bir negatiflik sokmaman için de çabalaman gerekiyor, zor bir durumu benim için.” (Canan), “...Tüm bunlar çocuklarda anne figürüne ve kadınlara karşı bir ön yargı oluşmasına sebep olmuş.” (Kürşad) ve “Babadan nefret eden, “Babam ölse kurtulsak.” diye beddualar yazan... Ben sınıf rehberlik derslerinde bu hikâyeleri duyunca çok üzülüyorum, bazen kendimi zor tutuyorum ağlamayayım diye.” (Ayçin) şeklinde ifade etmektedirler.

Kurumsal Sorunlar

Kurumsal sorunlar; kurumlar arası bilgi paylaşımı eksikliği, kurum içi bilgi paylaşımı eksikliği, eğitimcilerin parçalanmış aile çocuklarına yaklaşım sorunları ve okulların psikolojik danışman eksikliği temalarında birleştirilmiştir.

Kurumlar Arası Bilgi Paylaşımı Eksikliği. Katılımcılara göre, mevcut MEB e-okul sistemi aracılığıyla öğrencinin eğitim gördüğü okula ulaşması gereken bilgiler, öğrencinin bir önceki okulu tarafından sisteme büyük çoğunlukla işlenmemekte, eksik işlenmekte ya da güncellenmemektedir. Aynı zamanda bu bilgilerin parçalanmış aile çocukları ve onların sorunlarını öğrenmek için yetersiz olduğu anlaşılmaktadır. Bu bilgiler resmi veriler üzerinden oluşturulmaktadır. Dolayısıyla ebeveynlerin hukuki boşanmaları dışında ayrı yaşamaları ve ailede yaşanan şiddetli geçimsizliklere ulaşma imkânı yoktur. Katılımcılar bu durumu “... Bunlar bize eski okulundan gelse tabii ki çocuğa yaklaşımımız açısından çok çok iyi olur. ... Tabi kriz yaşanmış oluyor önleyici tedbirde geç kalmış oluyoruz.” (Kerem) ve “...ama şiddetli geçimsizlikten anne baba evi ayırmış, resmi boşanma olmamış ise onu bilemiyoruz.” (Emine) şeklinde açıklamaktadırlar.

Öğrencinin alt kademe eğitim kurumlarında yaşadığı sorunlar, sınıf ve rehberlik öğretmenlerinin görüşü, çocuğun velayet durumu, ailenin parçalanma sürecini nasıl atlattığı vb. bilgilerin ortaöğretim kurumlarına ulaştırılmasının önemli olduğu anlaşılmaktadır. Böylelikle okul yönetimi ve öğretmenler zaman kazanacak ve sorunları daha iyi tespit edip bu sorunlara etkili çözümler üretebileceklerdir. Bu duruma Canan, şu ifadelerle dikkat çekmiştir: “Atıyorum çocukta bir sorunla karşılaştık. Elimizde geçmiş yıllara ait öğretmen görüşü olsa babası öldüyse süreci nasıl atlattığı, ailede boşanma olmuşsa çocuğa etkileri nasıl oldu, çocuk içine mi kapandı agresif bir kimliğe mi büründü... Biz bunları bilsek bugünkü davranışlarını, tepkilerini daha iyi yorumlamaz mıyız?”

Kurum İçi Bilgi Paylaşımı Eksikliği. Katılımcı görüşlerinden, araştırmaya konu olan ortaöğretim kurumlarında parçalanmış aile çocuklarıyla ilgili verilerin toplandığı ancak kurum içinde okul yönetimi, sınıf rehber öğretmeni, ders öğretmeni ve rehberlik öğretmeni arasında sistemli bir bilgi paylaşımının olmadığı ya da yetersiz olduğu anlaşılmaktadır. Bilgilerin özellikle ders öğretmenleriyle paylaşımı konusunda ciddi eksiklikler olduğu görülmektedir. Öğrencinin aile durumunu ve sorunlarını bilmeyen katılımcılar, zaman zaman hataya düşebilmekte ve öğrencinin sınıf içinde, arkadaşlarının yanında üzülmesine sebebiyet verecek davranışlarda bulunabilmektedir. Katılımcılar bu sorunları, “...bilgileri topluyoruz ama öğretmenlerle paylaşılmıyor, bu hususta eksikliklerimiz var.” (Sinan) ve “...Dersine girdiği diğer 7-8 sınıftaki öğrencilerle alakalı detaylı bilgiye sahip olduğunu düşünmüyorum.” (Canan)

Kurum içi bilgi paylaşımı eksikliğiyle ilgili bir diğer sorun da paylaşımın zamanında yapılmamasıdır. Eğitim öğretim yılının başlarında toplanan bilgilerin zamanında ilgililerle paylaşılmayıp arşivleme için eğitim yılının sonunda okul idaresine teslim edildiği bir katılımcının (Sinan) şu: “... O dosyanın içinde de parçalanmış aile çocuklarının bilgisi var. Sene sonunda, biz o formların doldurularak okul idaresine teslim edilmesini sağlıyoruz. ... bilgiler senenin başında toplanır.” ifadesiyle açık bir şekilde anlaşılmaktadır.

Eğitimcilerin Parçalanmış Aile Çocuklarına Yaklaşım Sorunları. Farklı yaşantıları olan, karmaşık sorunlar yaşayan, hayatlarında farklı riskler barındıran bu öğrencilerin hayatlarına dokunabilmenin ve onlara yardımcı olabilmenin bir profesyonellik ya da eğitim gerektirdiği kesindir. Katılımcı eğitimciler, bu çocuklara nasıl yaklaşılacağı ve onların sorunlarına nasıl çözüm üretileceği konularında kendilerini yeterli

görmemektedirler. Deneyime dayalı olarak bir tepki verdiklerinde hata yapma endişesi taşımakta daha profesyonel bir yaklaşım geliştirmek için eğitim almaları gerektiğine inanmaktadırlar. Katılımcılar bu düşüncelerini, "... *"Ben biliyorum, tecrüben var."* Yok efendim, *"Eğitime ne gerek var?"* olayına girmeye hiç gerek yok." (Ayhan) ve *"Tecrübeyle elde edindiğimiz bazı yöntemlerimiz var, doğru. Onlarla idare ediyoruz işte. Bazen kaş yapacağız derken göz de çıkarabiliriz ama. Bu konuda mutlaka, kesinlikle, burayı vurguluyorum bak hocam, eğitime katılmamız."* (Mehmet) şeklinde ifade etmektedirler.

Veriler analiz edildiğinde, katılımcı öğretmen ve yöneticilerin lisans eğitimlerinde doğrudan parçalanmış aile çocuklarına özel bir eğitim almadıkları anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin parçalanmış aile çocuklarına özel bir eğitim almadıklarını şu iki alıntı göstermektedir: *"...Kendi adıma konuşayım: Bu çocuklarla ilgili fakültede eğitim almadık. ..."* (Kerim), *"Geçen yıllarda parçalanmış aile çocuklarına nasıl davranmalıyız gibi bir konuyla ilgili seminer vardı. Galiba Karaman'dan az kişi katılabildi. Bunun gibi benzeri seminerler verilmeli ama hocam bu seminere herkes dâhil edilmeli. Ulusal olmasına da gerek yok, mahalli de olabilir."* (Kürşad)

Okulların Psikolojik Danışman Eksikliği. Katılımcı görüşlerine göre ortaöğretim kurumlarında psikolojik danışman eksiklikleri vardır. Bazı okullarda psikolojik danışman bulunmazken bazılarının da norm kadroları yetersizdir. Psikolojik danışmanı bulunmayan okullara haftanın belirli günlerinde başka okullardan psikolojik danışman görevlendirilmektedir. Psikolojik danışmanın hiç olmadığı ya da yetersiz olduğu okullarda rutin ve resmi işler yapılmakta fakat öğrencilerin sorunlarıyla yeteri kadar ilgilenilememektedir. Katılımcıların konu hakkındaki açıklamaları şu şekildedir: *"...Rehber öğretmenlerin sayısının çok az olduğunu düşünüyorum. Türkiye genelini bilemem ama Karaman için şunu biliyoruz rehber öğretmenleri olmayan okullar var ya da yetersiz rehber öğretmen."* (Kadir) ve *"Yok hocam bizim rehber öğretmenimiz. Dışardan görevlendirme gelir bize o da haftanın iki günü. Tabi öğrenciyi ne kadar tanıyacak, 360 civarındaki öğrenciye nasıl yetecek?"* (Kerim)

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Ortaöğretim yönetici ve öğretmenlerinin parçalanmış aile çocuklarının eğitiminde karşılaştığı sorunları belirleyerek sorunları gidermeye yönelik öneriler geliştirmeyi amaçlayan bu çalışmada sorunlar; aile kaynaklı sorunlar, öğrenci kaynaklı ve kurumsal sorunlar olarak üç ana temada ele alınmıştır. Aile kaynaklı sorunların, öğrencinin velayeti ile sorunlar ve öğrencinin eğitiminde aile desteğinin yetersizliği sorunları olduğu tespit edilmiştir. Parçalanmış aile çocuklarının eğitiminde velayetle ilgili olarak iki şekilde sorun yaşanmaktadır. Birincisi, boşanma sonrasında öğrenci velayetinin kimde olduğunun bilinmemesi ya da velayet dikkate alınmadan öğrencinin yakınlarıyla görüştürülmesi ve öğrenciye izin verilmesi; izin işlemini yapan ve görüşme izni veren eğitimciler için sorun oluşturmaktadır. Öğrenci velayetiyle ilgili yaşanan sorunun ikincisi, sonuçlanmamış velayet davalarıdır. Yasal evlilikleri devam eden fakat fiilen ayrı yaşayan ailelerde çocukla ilgili alınacak kararlarda sorunlar yaşanabilmektedir. Ebeveynler, çocukları düşünmekten ziyade diğer ebeveynle olan mücadelelerinde, çocukları bir silah olarak görebilmektedirler

Araştırmalar, velayetle ilgili sürecin oldukça stresli yaşandığını ve boşanmanın en dramatik dönemi olduğunu çünkü bu dönemde ziyaret kuralları ve çocuğun bakımıyla ilgili yüklenilmesi gereken görevler gibi konularda sorunlar yaşandığını, ayrıca ebeveynlerin çocuklarını bir diğerine karşı kullandıklarını göstermektedir (Amato, 1991; Rendall, vd., 2001). Araştırmalar ayrıca boşanmanın ardından ebeveynlerin velayet konusunda uzlaşmadığını ve bu durumun da çocukları olumsuz anlamda etkilediğini ortaya koymaktadır (Bauserman, 2002). Bu araştırma ise çocuğun velayeti ve ziyareti ile ilgili yaşanan sorunların, okula kadar gelerek eğitimcilerde de sorun yarattığını göstermektedir.

Aile kaynaklı yaşanan bir başka sorun ise öğrencilerin eğitim sürecine yeterli desteğin sağlanamaması ve parçalanmış aile çocuklarının velilerine ulaşmanın zor olmasıdır. Bu sebeple öğrencinin kontrolü azalmakta, öğrencinin yaşadığı sorunlara zamanında müdahale edilememekte, çözülemeyen sorunlar ise büyümektedir. Erdoğan ve Demirkasımoğlu (2010) okul ile veli iletişimde yaşanan bu yetersizliklerin sebebini, çalışan tek ebeveynlere bağlamaktadır. Onlara göre, bu durumun nedeni, tek ebeveynlerin ekonomik kaygılardan ve çalışma şartlarından zaman bulup okula yeteri kadar gelememeleridir. Laver ve Laver (1991) ise yaşanan sorunu, velayetin çoğunlukla annede kalması, velayeti alan annelerin ruhsal, ekonomik, sosyal vb. sıkıntılardan çocuklara yeterli vakit ve enerji ayıramamasına bağlamaktadır (Akt. Öngider, 2013). Hatun (2012) da öğrencilerin eğitim sürecine yeterli desteğin sağlanamamasını, çocuğun birlikte yaşadığı ebeveynin çalışmak zorunda olması ve iş yaşamının getirdiği psikolojik zorluklarla ilişkilendirmektedir.

Araştırmaya göre, parçalanmış aile çocuklarının eğitiminde karşılaşılan saldırgan davranışın iki nedeni vardır. Bunlar, dikkat çekme ve öfke kontrolü eksikliğidir. Parçalanmış aileden gelen öğrencilerin bazıları, aile ilgisizliği ve aile şiddetinden dolayı dikkat çekmek, arkadaşlarına kendilerini kabul ettirmek ve böylelikle grup içerisinde ön plana çıkmak istemekte ancak bu isteklerini daha çok saldırgan tavır, kavgaya ve şiddetle gerçekleştirme yoluna gidebilmektedir. Avcı (2010) da elde edilen bulguya benzer şekilde tek ebeveynle yaşayan ve kendisine ilgisiz, sevgisiz davranıldığını düşünen öğrencilerin diğerlerinden daha fazla saldırgan davranışlar sergilediği bulgusunu elde etmiştir. O'na göre, parçalanmış ailelerde, anne-babadan birinden mahrum olmak çocuğun şiddete yönelmesinde önemli bir etkidir. Şentürk (2006) de ailenin parçalanmasıyla psikolojik ve fiziksel ve sosyal ihtiyaçları karşılanmayan çocukların şiddete yönelebildiklerini ifade etmektedir. Dolayısıyla ailenin parçalanması çocukta saldırgan davranış riskini artırabilmekte ve bu durum da okula sorun olarak yansımaktadır denilebilir.

Parçalanmış aile çocuklarının eğitiminde karşılaşılan öğrenci kaynaklı davranışsal sorunlardan bir tanesi, saldırgan davranıştır. Katılımcılar saldırgan davranış, dikkat çekme isteğine ya da öfke kontrolü isteğine bağlamışlardır. Araştırmalar, katılımcıların öfke kontrolüyle açıklamalarını doğrulamakta, parçalanmış aileden gelen çocukların daha öfkelerini daha az kontrol edebildiklerini göstermektedir (Pırtık, 2013; Spielberger ve Culbertson, 1991; Akt. Çeçen-Eroğul ve Dingiltepe, 2012). Fiyakalı (2008), öğrencilerin öfkelerini kontrol edememesi ve çevreye ifade tarzlarının, ebeveynlerinin tutumlarıyla ilişkili olduğuna değinmiştir. Ailede şiddete şahit olma ya da maruz kalma ile öğrencilerin öfkelerini kontrol edememesi ve davranışıyla çevresine yansıtması arasındaki bağlantı bu bağlamda değerlendirilebilir. Aynı durum dikkat çekme davranışı için de geçerlidir. Parçalanmış ailelerin ebeveynlik davranışları, çocuklarda saldırganlık, kaygı, gelişimsel bozukluk, okula devamsızlık, kötü alışkanlıklar ve dikkat çekme davranışları gibi bazı davranış sorunları olarak kendini göstermektedir (Gyoung ve Yun, 2004). Bu davranışlar da okullarda eğitimcilerle çözülmesi gereken sorun olarak dönmektedir.

Araştırmanın dikkat çeken sonuçlarından birisi, parçalanmış aile çocuklarının bir kısmının, içine kapanık davranış sergilerken bir kısmının ileri düzeyde dışa yönelimli davranışlar sergileyebilmeleridir. Bu durum da parçalanmış ailelerin ebeveynlik davranışlarının bir sonucu olabilir (Gyoung ve Yun, 2004). Sonuçta içine kapanık davranış da, dışa dönük davranış da dikkat çekmek amacıyla yapıyor olabilir. Öztürk (2006), çocukların ebeveyninin boşanmasından kendini sorumlu tutması, depresyon ve hiçbir şey olmamış gibi davranma davranışlarından bahsetmektedir. Buna göre, depresyon ve suçluluk tepkisi, içe dönük; boşanmayı reddetme, umursamaz, rahat davranışlarda bulunma halinin nedeni olarak açıklanabilir. Benzer şekilde Gander ve Gardiner (2004) de ebeveynlerinin boşanması durumunda çocukların, kendini suçlu görme ya da tam tersi hiçbir şey olmamış gibi davranma tepkilerine değinmiştir (Akt. Akyol, 2013). Bu nedenle, içe dönük veya ileri düzeyde dışa yönelimli olma şeklinde ortaya çıkan davranışlar, çocuğun yaşadıklarına verdiği normal ve beklenebilir tepkiler olarak düşünülebilir. Bunun normal ve beklenebilir olduğunu bilmek de okulda yönetici ve öğretmenlerin öğrenciye karşı daha kontrollü, daha sabırlı ve daha destekleyici olmasını sağlayabilir.

Katılımcılardan edinilen verilere göre parçalanmış aile çocuklarının bazılarında ailesinde yaşanan sorunları suistimal etme, lafazanlık yapma, kendilerini acındırma, olumsuz davranışlarının çevresi tarafından kabul göreceğini düşünme gibi durumlar görülmektedir. Özellikle yetiştirme yurtlarında barınan bazı öğrencilerin idari mercilerin kendilerine olan desteğini kullanmakta ve şikâyet kültürü edinmektedirler. Bununla birlikte eğitimciler idari kurumlardan kendilerine baskı yapılacağı kaygısı taşımaktadırlar. Türkaslan (2007), elde edilen bulguları destekleyen şekilde, çocuğun boşanmış bir aileden olmayı çevresine karşı bir silah gibi kullanabileceğine dikkate çekmekte, çocuğun yerli yersiz isteklerinin yerine getirilmesinin doğru olmadığını, boşanma sonrası etkileri azaltmadığını belirtmektedir. Bu, okulda öğrenciye acımak, sorumluluklarını yerine getirme noktasında taviz vermek yerine, öğrenciye destek olmak ancak sorumluluklarını mutlaka yerine getirmesini istemek anlamına gelmektedir.

Parçalanmış aile çocuklarının eğitiminde yaşanan öğrenci kaynaklı akademik sorunlardan bir tanesi; parçalanmış aile çocuklarının, genel itibarıyla diğer öğrencilere göre daha fazla devamsızlık yapmalarınıdır. Ailenin parçalanma nedenine göre farklılık göstermekle birlikte, öğrenciyle ilgilenen birinin olmaması, ailede yaşanan sorunlar, öğrencinin farklı yerlerde barınması ve bu sebeplerle ortaya çıkan kontrol eksikliği neticesinde parçalanmış aile çocuklarında genel itibarıyla diğer öğrencilere göre daha fazla devamsızlık sorunu yaşanması beklenen bir durumdur. Bu bulgu, aile parçalanmasının öğrenci devamsızlığı üzerinde etkili olduğuna ilişkin önceki bulguları destekler niteliktedir (Apaydın ve Gebizli, 2017; Hatun, 2012). Devamsızlık konusunda yaşanan asıl sorun, öğrencilerin devamsızlık sınırını aştığı durumda yaşanmaktadır. Ortaöğretim öğrencileri, ilgili yönetmeliğe göre özürsüz 10, özürlü (doktor raporu, izin, sevk) 20 gün toplamda ise 30 gün okula gelmemeleri durumunda sınıf tekrarına kalmaktadır (MEB, 2013).

Fakat ilgililer, parçalanmış aile çocuklarının hikayesini ve devamsızlık nedenlerini bildikleri için öğrencilerin devamsızlıktan sınıfta kalmamaları için inisiyatif kullanmak zorunda hissetmektedirler. İnisiyatif kullanıp çocuğun bir üst sınıfa geçirilmesi yönünde karar verilmesi halinde öğrencilerin ailesinde yaşanan sorunları suistimal etmesi, sorumluluklarını yerine getirmemeyi öğrenmesi söz konusudur. Bir taraftan da inisiyatif kullananlar için hukuki sorunların ortaya çıkma ihtimali oluşmaktadır. Öğrenci devamsızlık süresi, bir üst sınıfa geçme ya da sınıf tekrarı gibi sorunlar teknik konulardır ve bu sorunları çalışma kapsamında değerlendirmek güçtür. Bununla birlikte öğrencinin yararı dikkate alınarak öğretmen ve yöneticilere devamsızlık süreleri konusunda inisiyatif kullanma hakkı verilmesi eğitimcilerin hukuki sorunlar yaşamasını önleyebilir.

Bulgulara göre, parçalanmış aile çocuklarının eğitiminde yaşanan sorunlardan biri de bu öğrencilerin planlama yapmada, akademik ve mesleki hedef belirlemede zorlanmalarıdır. Bu bulgu, Kahraman'ın (2016), boşanmış aileden gelen çocukların diğerlerine göre sosyal, akademik ve kişisel alanlarda sorun yaşadığı, anne-babasıyla olan ilişkisinin hayata olan bağlılığını, yaşamdan zevk almasını etkilediğini dolayısıyla bunların da gelecek planlamasını şekillendirdiği bulgusunu desteklemektedir. Bulgu aynı şekilde, bu çocukların hedef belirleme (Çeçen-Eroğul ve Dingiltepe, 2012; Şentürk, 2006) noktasında sorun yaşadıkları tespitini de desteklemektedir. Pırtık'ın (2013) tespitlerine göre parçalanmış aile çocuklarının yaşam doyumu oranları düşüktür. Bu öğrencilerdeki yaşam doyumu oranlarının düşüklüğü, plan yapma ya da hedef belirlemede yaşanan sorunların nedeni olabilir.

Bulgulara göre, parçalanmış aileden gelmek bazı öğrencilerin akademik başarısızlık riskini artırmaktadır. Bu öğrencilerin planlama yapmada, akademik ve mesleki hedef belirlemede zorlandıkları, daha fazla devamsızlık yaptıkları bulguları birlikte düşünüldüğünde, bu öğrenciler için başarısızlığın beklenen bir sonuç olduğu söylenebilir. Bununla birlikte, parçalanmış aileden gelen çocukların akademik olarak başarılı olmaları da söz konusudur. Ailenin parçalanması; sebeplerine, zamana, şekline (Bulut, 1983), ekonomik, kültürel ve psikolojik özelliğe (Jonsson vd. 2000), aile tipine, çocuğun özelliklerine ve yakınlarının çocuğa davranışına (Bulut, 1993), yaşına, gelişim derecesine (Türkarlan, 2007) göre çocukları farklı şekillerde etkilemektedir. Dolayısıyla, ailenin parçalanmış olması, çocuğun akademik başarısı için bir risk faktörü olmakla birlikte, ailenin parçalanmış olması çocuğun mutlaka başarısız olacağı anlamına gelmez. Ailenin doğru yaklaşımı ve okulda verilecek destekle birlikte öğrencinin başarılı olması pekâlâ mümkündür.

Araştırmanın bulgularına göre parçalanmış aile çocuklarının eğitiminde öğrenci kaynaklı sosyal sorunlardan biri iletişim kurmada zorluk yaşamalarıdır. Bulgulara göre, parçalanmış aile çocuklarının önemli bir kısmı, yönetici ve öğretmenlerine karşı kendini kapatmaktadır. Hal böyle olunca eğitimciler, sınıf ve okulundaki bu öğrencilere ulaşmakta güçlük çekmekte, onların sorunlarını ve ihtiyaçlarını öğrenememekte ya da geç öğrenmektedir. Maier ve Lachman (2000), aile parçalanmasının bireylere olan etkisini araştırdığı çalışmada, erkeklerin çevreyle daha az iletişim kurduğuna kızların ise ağır depresyon yaşadığı bulgusunu elde etmiştir. Lam (2015) ise ilkökul öğrencileriyle yaptığı araştırmada, ailesi parçalanmış öğrencilerin öğretmenleriyle kurduğu iletişimin diğer öğrencilere göre oldukça sınırlı ve zayıf olduğu sonucuna varmıştır. Bu araştırmada elde edilen bulguların önceki araştırma sonuçlarını destekler nitelikte olduğu ve parçalanmış ailelerden gelen çocukların iletişim kurmada zorlanmalarının yadırganacak bir durum olmadığı, hatta beklenesi bir durum olduğu söylenebilir. Bulgulara göre, eğitimciler, iletişim sorunu yaşayan bu öğrencilerle özel olarak ilgilendikleri ve kendilerine has taktik geliştirdiklerinde sorunu çözebilmektedirler. Bütün eğitimcilerin iletişim sorunlarına hazırlıklı olmaları ve sorunu çözmeye gönüllü olmalarının iletişim sorununu azaltabileceği söylenebilir.

Bulgulara göre, ailesinde parçalanma veya şiddetli geçimsizlik olan bazı öğrenciler, yaşadıkları olaylardan dolayı anne-baba ya da sorun yaşadığı ebeveynle aynı cinsiyette olanlara/öğretmenlere karşı kimi durumlarda nefret derecesinde olumsuz tutum geliştirmektedirler. Warshak'a (1992) göre, çocuğun babayla düzenli görüşmemesi ve annenin boşandığı eşiyile ilgili olumsuzlukları çocuğa aktarması, erkeklerde cinsel sorunlar doğurabilmekte, psikolojik ve sosyal gelişimlerini aksatabilmektedir (Akt. Meriç, 2007). Kuyucu'ya (2007) göre de öğrencinin duygu durumundaki değişimi, yakın çevresiyle olan ilişkisini negatif anlamda etkilemektedir. Daha önce yapılan bu araştırmaların sonuçları, öğrencinin sorun yaşadığı ebeveynin hemcinsi olan öğretmenlere karşı olumsuz tutum geliştirmesinin anormal olmadığını göstermektedir.

Parçalanmış aile çocuklarının eğitiminde karşılaşılan sorunların bir kısmı da kurumsaldır. Kurumsal sorunlardan bir tanesi kurumlar arası bilgi paylaşımının eksikliğidir. Mevcut MEB e-okul sistemi aracılığıyla öğrencinin eğitim gördüğü okula ulaşması gereken bilgiler, öğrencinin bir önceki okulu tarafından sisteme büyük çoğunlukla işlenmemekte, eksik işlenmekte ya da güncellenmemektedir. Aynı zamanda e-okul sistemi, parçalanmış aile çocukları ve onların sorunlarını öğrenmek için yetersiz

görülmektedir. Aile parçalanmasının büyük bir bölümü, evliliğin ilk yıllarında gerçekleşmektedir (TÜİK, 2018). Dolayısıyla bu çalışmanın ortaöğretim seviyesinde yapıldığı düşünülürse aile parçalanmasının çoğunlukla öğrencinin henüz liseye başlamadan önceki yıllarında gerçekleştiği kabul edilebilir. Bu durumda, öğrencinin ortaokul, ilkokul ve okul öncesi dönemlerindeki kayıtlarının olmaması, eksik olması ya da doğru olmaması, sorunun tespitini ve çözümünü doğal olarak güçleştirecektir. MEB 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi'nde, erken çocukluktan ortaöğretimden mezuniyetine kadar öğrencilerin izlenmesi, değerlendirilmesi, geliştirilmesi ve yönlendirilmesi amacıyla her çocuk için bir e-portfolio çalışması olduğu görülmektedir. Bu bütünsel çalışma sorunu çözebilir. Bununla birlikte, planlanan e-portfolio içerisinde aile ilgili ayrıntılı bilgilerin yer alması, özellikle parçalanmamış aile çocuklarıyla ilgili bilgilerin de bulunması gerektiği söylenebilir.

Kurumsal olarak yaşanan sorunlardan bir tanesi de eğitimcilerin parçalanmış aile çocuklarına yaklaşımlarıdır. Bulgular, eğitimcilerin, bu çocuklara nasıl yaklaşılacağı ve onların sorunlarına nasıl çözüm üretileceği konularında kendilerini yeterli görmediklerini ortaya koymaktadır. Farklı yaşantıları olan, karmaşık sorunlar yaşayan, hayatlarında farklı riskler barındıran öğrencilerin hayatlarına dokunabilmenin ve onlara yardımcı olabilmeyen bir profesyonellik ya da eğitim gerektirdiği kesindir. Eğitimciler, deneyime dayalı olarak bir tepki verdiklerinde hata yapma endişesi taşımakta daha profesyonel bir yaklaşım geliştirmek için eğitim almaları gerektiğini düşünmektedirler. Green ve Schafer (1989) araştırmasında, öğretmenlerin boşanma hakkında eğitim alması gerekliliğine değinmektedir. Eğitim alan öğretmenlerin, bu öğrencilerin sorunlarına daha duyarlı olacağına böylelikle öğrencilerin de boşanma sonrası yaşama uyumunun kolaylaşacağını belirtmiştir (Akt. Arıkan, 1996).

Bulgulara göre ortaöğretim kurumlarında psikolojik danışman eksiklikleri olduğu anlaşılmaktadır. Bazı okullarda psikolojik danışman bulunmazken bazılarında norm kadroları yetersizdir. Okullardaki psikolojik danışman kadrosu Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumları Yönetici ve Öğretmenlerinin Norm Kadrolarına İlişkin Yönetmelik'le (MEB, 2014) okullara rehberlik alan öğretmeni norm kadrosu verilmektedir. Bu yönetmeliğe göre pansiyonlu okullarda sayıya bakılmaksızın, diğer ortaöğretim kurumlarında ise 150 ve üzeri öğrenci sayısına bir norm kadro verilmektedir. Sayının 500 ve katlarına ulaşması halinde ise her defasında artı bir norm kadro verilmektedir. Norm kadro hesaplamada sadece öğrenci sayısı değil parçalanmış aile çocukları gibi dezavantajlı öğrencilerin oranı da değerlendirilebilir.

Çamkuşu-Arifoglu (2006), öğrencilerin aktif yaşam sürelerinin önemli bir bölümünün okullarda geçtiğine değinmektedir. Bu nedenle okulların, aile parçalanması sonrasındaki riskli öğrencileri belirleyerek desteklemesi ya da riskli öğrencileri erken teşhis ederek ilgili kurumlara sevklerini gerçekleştirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Hem öğrencilere destek hem de öğrencileri sevk konusunda en büyük görevin okul psikolojik danışmanlarından olduğu kabul edildiğinde, psikolojik danışmanların okuldaki varlığının ve parçalanmış aile çocuklarına yönelik olarak eğitim almış olmalarının çok önemli olduğu ortaya çıkmaktadır.

Sonuç olarak, ortaöğretim okullarında yönetici ve öğretmenler, parçalanmış aile çocuklarının eğitiminde aile, öğrenci ya da kurumsal kaynaklı sorunlarla karşılaşmaktadır. Bu öğrencilerle ilgili olarak okulda çözülmesi gereken sorunlar, sosyal, davranışsal ve akademiktir. Temel olarak ailenin parçalanmış olması, öğrenci açısından bir risk faktörü olmasına rağmen anılan sorunların mutlaka olması söz konusu değildir. Aile ve okul çalışanlarının iş birliği ile sorunlar ortaya çıkmadan önlenabilir ya da ortaya çıkan sorunlar büyümeden çözülebilir.

Parçalanmış aile çocuklarının ortaöğretim eğitiminde karşılaşılan sorunların çözümüne yardımcı olabilmesi adına bu çalışmada elde edilen sonuçlar bağlamında şu önerilerde bulunulmuştur: Parçalanma sonrasında çocukla ilgilenecek ebeveynlere ve/veya aile yakınlarına, aile parçalanmasının çocuğu nasıl etkileyebileceği ve bu çocuklara nasıl davranılması gerektiğiyle ilgili danışmanlık hizmeti verilebilir. Parçalanmış ailelerden gelen öğrencilerin velilerine erişememe ihtimaline karşı, eğitim ve öğretimle ilgili iş ve işlemleriyle sınırlı olmak üzere, velinin yazılı iznine bağlı olarak okul yöneticilerinden birisinin öğrenci velisi olarak belirlenmesi için yasal düzenleme yapılabilir. Öğrencilerin devamsızlık üst sınırlarının belirlenmesinde, parçalanmış aile çocuklarıyla ilgili şerh düşülmesi ve bu konudaki yetkinin okul yönetimi ve öğretmenler kuruluna verilmesi hususunda düzenleme yapılabilir. Okullarda, parçalanmış aile çocuklarının iletişim becerisini geliştirmek için öğretmen ve akran koçluğu, uygulamaları yapılabilir. MEB 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi kapsamında hazırlanacak e-portfolioya parçalanmış aile çocuklarının eğitimiyle ilgili ve gizlilik derecesinde olmayan bilgilerine yer verilebilir. Öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitiminde, parçalanmış aile çocuklarıyla ilgili derslere/konulara yer verilebilir. Eğitimcilerin, parçalanmış aile çocuklarının eğitiminde karşılaştıkları sorunlar ve edindikleri tecrübeleri paylaşımları

amacıyla il ve ilçe milli eğitim müdürlükleri bünyesinde çalıştaylar düzenlenebilir. Son olarak ise psikolojik danışman/rehberlik öğretmeni norm kadrosu hesaplamada tek ölçüt olarak öğrenci sayısı değil aynı zamanda parçalanmış aile çocukları gibi dezavantajlı öğrencilerin oranı da değerlendirilebilir.

KAYNAKLAR

- Akyol, S. U. (2013). *Boşanmış ve Boşanmamış Aileye Sahip Ergenlerin Yalnızlık, Yaşam Doyumu, Sosyal Destek ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Doktora Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Alkan, E. Ö. (2014). *Parçalanmış Aile Modelindeki Öğrencilerin Eğitimdeki Başarı Durumları (Trabzon Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyoloji Ana Bilim Dalı, Malatya.
- Apaydın, Ç. ve Gebizli, O. (2017). İlkokul yöneticilerinin parçalanmış aileye sahip öğrencilerle yaşadıkları sorunların incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 6 (1), 352-368.
- Arıkan, Ç. (1996). *Halkın Boşanmaya İlişkin Tutumları Araştırması*. Ankara: Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Yayınları.
- Attepe, S. (2010). Anne baba kaybının çocuklar üzerindeki etkileri. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 23(23), 23-28.
- Avcı, A. (2010). Aile yapısı ve atmosferinin okul şiddetine etkisi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 8, (19), 7-52.
- Bauserman, R. (2002). Child adjustment in joint-custody versus sole-custody arrangements: A meta-analytic review. *Journal of Family Psychology*, 16(1), 91-102.
- Bulut, I. (1983). Parçalanmış aileden gelen çocukların davranış özellikleri hakkında bir araştırma. *Hacettepe Üniversitesi Sosyal Hizmetler Yüksekokulu Dergisi*, 1(2-3), 80-82.
- Bulut, I. (1993). *Ruh Hastalığının Aile İşlevlerine Etkisi*. Ankara: Başbakanlık Kadın ve Sosyal Hizmetler Müsteşarlığı Yayınları.
- Coleman, L. and Glenn, F. (2010). The varied impact of couple relationship breakdown on children: implications for practice and policy. *Children and Society*, 24(3), 238-249.
- Colpin, H., Vandemeulebroecke, L., and Ghesquiere, P. (2004). Supporting the educational career of children from divorced families: parents' experiences and the role of the school. *British Journal of Sociology of Education*, 25(3), 275-289.
- Çamkuşu-Arifoğlu, B. (2006). *Çocuklar İçin Boşanmaya Uyum Programı'nın Çocukların Boşanmaya Uyum, Kaygı ve Depresyon Düzeylerine Etkisi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çeçen-Eroğul, A. R. ve Dingiltepe, T. (2012). Parçalanmış ve tam aileye sahip ergenlerin yaşam doyumu düzeyleri ile yaşam kalite düzeylerinin karşılaştırılması. *İlköğretim Online*, 11(4), 1077-1086.
- Epstein, J. L. (1990). Single parents and the schools. *Change in societal institutions* (pp. 91-121).
- Erdim, L. ve Ergün, A. (2016). Boşanmanın ebeveyn ve çocuk üzerindeki etkileri. *Sağlık Bilimleri ve Meslekleri Dergisi*, 3(1), 78-84.
- Erdoğan, Ç. ve Demirkasımoğlu, N. (2010). Ailelerin eğitim sürecine katılımına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 16(3), 399-431.
- Fiyakalı, C. N. (2008). *Anne-Babası Boşanmış ve Boşanmamış Lise Öğrencilerinin Sürekli Öfke Düzeyleri ve Öfke İfade Tarzlarının Bazı Değişkenler Açısından Karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Frost, A. and Pakiz, B. (1990). The effects of marital disruption on adolescent: time as a dynamic, *American Journal of Orthopsychiatry*, 60 (4), 544-555.
- Gyoung, L. E. and Yun, P.S. (2004). Emotional & behavioral problems in children from broken families. *Journal of the Korean Home Economics Association*, 42(12), 191-204.
- Jonsson, F. vd. (2000). Parental divorce: Long-term effects on mental health, family relations and adult sexual behaviour. *Scandinavian Journal of Psychology*, 41(2), 101-105
- Hatun, O. (2012). *Anne Babası Boşanmış İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Algıladıkları Aile İşlevlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi (İstanbul İli Fatih İlçesi Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kahraman, S. (2016). *Boşanma Sonrasında Genç-Ebeveyn İlişkilerinin Sürdürülmesi ve Öğrencinin Akademik Başarısına Etkisi (Afyon ili örneği)*. Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kır, İ. (2011). Toplumsal bir kurum olarak ailenin işlevleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(36), 381-404.
- Kuyucu, Y. (2007). *Boşanmış Ailede Yetişen Ergenlerin Bilişsel Çarpıtmalarıyla Benlik Değeri Arasındaki İlişki*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Lam, B. H. (2015). Struggles in the Hong Kong school: Supporting students from divorced families. *In Advances in psychology research*, 83-102.
- Lam, E. H. and Lachman M. E. (2000). Consequences of early parental loss and separation for health and well-being in midlife. *International Journal of Behavioral Development*, 24(2), 183-189.
- MEB (2003). *İlköğretim Kurumları Yönetmeliği*. Tebliğler dergisi. T.C. Resmi Gazete, 25212, 27 Ağustos 2003.
- MEB (2013). *Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği*. T.C. Resmi Gazete, 28758, 7 Eylül 2013.

- MEB (2014). *Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumları Yönetici ve Öğretmenlerinin Norm Kadrolarına İlişkin Yönetmelik*. T.C. Resmi Gazete, 29034, 18 Haziran 2014.
- Merriam, S. B. (2016). *Nitel Araştırma Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber*. (Çeviren: Selahattin Turan). Ankara: Nobel.
- Meriç, B. (2007). *Boşanmış Ailelerdeki Ergenlerin Uyum Düzeylerini ve Sosyal Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Bir Grup Rehberliği Çalışmasının Sınanması*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Öngider, N. (2013). Boşanmanın çocuk üzerindeki etkileri. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 5(2), 140-161.
- Öztürk, S. (2006). *Anne-Babası Boşanmış 9-13 Yaşlarındaki Çocuklar İle Aynı Yaş Grubundaki Anne-Babası Boşanmamış Çocukların Benlik Saygısı ve Kaygı Düzeyleri İlişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Peker, M. (2001). Aile: Kurumdan eşler arası ayrılığa. *Çalışma Ortamı Dergisi*, (59). <http://sosyalpolitika.fisek.org.tr/?p=39>, Erişim tarihi:15.06.2020.
- Pırtık, Ş. (2013). *Boşanmış ve Tam Aileden Gelen Okul Öncesi Çocukların Sosyal Beceri ve Akran Tepkilerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi*. Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Santrock, J. W., and Tracy, R. L. (1978). Effects of children's family structure status on the development of stereotypes by teachers. *Journal of Educational Psychology*, 70(5), 754.
- Şahin, Z. D. (2013). *Parçalanmış Aileye Sahip Çocukların Eğitiminde Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştığı Problemlerin Belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Trabzon.
- Şentürk, Ü. (2006). *Parçalanmış Aile Çocuk İlişkisinin Sebep Olduğu Sosyal Problemler (Malatya Uygulaması)*, Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyoloji Anabilim dalı, Malatya.
- TÜİK (Türkiye İstatistik Kurumu). (2018). *Boşanma İstatistikleri, 2012-2017* <http://tuik.gov.tr>, (Erişim tarihi:15/09/2018.)
- TÜİK (Türkiye İstatistik Kurumu). (2020). *Boşanma İstatistikleri, 2001-2019* <http://tuik.gov.tr>, (Erişim tarihi:22/06/2020.)
- Türkaslan, N. (2007). Boşanmanın çocuklar üzerine olumsuz etkileri ve bunlarla baş etme yolları. *Aile ve Toplum Dergisi*, 3(11), 99-108.
- Veinberga, I. (2016). Sharing school staffs' ambivalent perceptions and feelings towards children from divorced families. *European Proceeding of Social and Behavioral Science*, XVIII, 31, 235-240.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETİME YÖNELİK ÖZ YETERLİKLERİNİN İNCELENMESİ: BİR DERLEME ÇALIŞMASI

ANALYSIS OF TEACHERS' SELF-EFFICACY TOWARDS TEACHING: A REVIEW STUDY

Yasemin ERDEM¹, Sevgi KINGİR²

ÖZ: Bu çalışmada, öğretmenlerin öğretime yönelik öz yeterliklerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda ulusal ve uluslararası alan yazın çerçevesinde öncelikle öz yeterlik kavramının tanımı ve kapsamının ele alınması, sonrasında öğretmenlerin öğretime yönelik öz yeterlikleri ve bu öz yeterliklerinin ilişkili olduğu faktörlerin genel bir çerçevede sunulmasına odaklanılmıştır. Derleme çalışması olarak tasarlanan bu çalışmada ulusal ve uluslararası dergilerde yayımlanan araştırmalar neticesinde öğretmenlerin öğretime yönelik öz yeterliklerinde mevcut durum ortaya konulmuştur. Alan yazında incelenen çalışmalar, cinsiyet, mesleki kıdem, etkili strateji seçimi ve uygulanması, öğrenci çaba ve başarıları, sınıf içi kararların alınması, problem çözme becerisi, teknoloji kullanımı, okul müdürünün liderlik tarzı, mesleğe yönelik memnuniyet gibi faktörlerin öğretmenlerin öğretime yönelik öz yeterlikleri ile ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu derlemede mesleki gelişim programlarının olumlu yansımalarına dayanılarak öğretmenlerin öğretime yönelik öz yeterliklerinin desteklenmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak da yapılacak olan araştırmalarda tek bir veri toplama aracı ile değil çoklu veri toplama teknikleri kullanılarak öz yeterliğin incelenmesi ve mesleki gelişim programlarına odaklanılarak öğretime yönelik öz yeterliklerinin geliştirilmesi hususunda önerilerde bulunulmuştur.

ABSTRACT: In this study, it was aimed to examine teachers' self-efficacy towards teaching. For this purpose, within the framework of the national and international literature, firstly, the definition and scope of the concept of self-efficacy was focused on, and then teachers' self-efficacy towards teaching and the factors related to the self-efficacy was presented in a general framework. In this study, which was designed as a review study, the current situation of the teachers' self-efficacy towards teaching was determined as a result of the studies published in national and international journals. Reviewed studies in the literature demonstrate that factors such as gender, occupational seniority, effective strategy selection and implementation, student effort and success, making classroom decisions, problem solving skills, use of technology, leadership style of the school principals, satisfaction with the profession were found related with the teachers' self-efficacy towards teaching. In this review, it was concluded that teachers' self-efficacy should be supported based on the positive reflections of professional development programs. Finally, further studies examining teachers' self-efficacy towards teaching with multiple data collection techniques rather than just one data collection tool and improving teachers' self-efficacy towards teaching by focusing on professional development programs were recommended.

Anahtar sözcükler: Derleme çalışması, öz yeterlik, öğretime yönelik öz yeterlik, öğretmen eğitimi.

Keywords: Review study, self-efficacy, self-efficacy towards teaching, teacher training.

Bu makaleye atf vermek için:

Erdem Y. ve Kingir S. (2022). Öğretmenlerin öğretime yönelik öz yeterliklerinin incelenmesi: bir derleme çalışması, *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(1), ss. 165-175

Cite this article as:

Erdem Y. & Kingir S. (2022). Analysis of teachers' self-efficacy towards teaching: A review study. *Trakya Journal of Education*, 12(1), pp. 165-175

¹ Arş. Gör. Yasemin ERDEM, Başkent Üniversitesi, Ankara/Türkiye, yaseminasuluk@baskent.edu.tr, ORCID: 0000-0002-1492-8403

² Doç. Dr. Sevgi KINGİR, Hacettepe Üniversitesi, Ankara/Türkiye, ksevgi@hacettepe.edu.tr, ORCID: 0000-0003-1848-4392

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Today, as the structure and value of information increases, the characteristics of information societies also change. The economic, political, cultural and educational elements in the structure of information societies also change and develop at the same rate. The continuity of the increase in knowledge and the rapid spread of information enable individuals to become lifelong learners. In the education system, having lifelong learners is directly proportional to the quality of education. Teacher qualifications have an important place in students' acquisition of skills needed for the 21st century and changing features of the today's era and in turn increasing the quality of education. All efforts of teachers and other members of the society to achieve their goals seem to be related to teacher self-efficacy beliefs.

Method

This review study aims to synthesize research on teachers' self-efficacy towards teaching to reveal current situation in Turkey and identify the gaps for future research. Research questions were stated as follows:

1. What is the definition and scope of the concept of self-efficacy?
2. What are the teachers' self-efficacy towards teaching?
3. What are the factors associated with teachers' self-efficacy towards teaching?

Self-efficacy can be defined as predetermined capability of an individual in fulfilling a specific task (Bandura, cited in Pajares, 1992). Self-efficacy affects all the decisions, performances, emotions, successes and failures of individuals in their lives. In a study in which a conceptual analysis of the concept of self-efficacy was conducted, it was observed that the concepts related to self-efficacy were specified as self-regulation, self-esteem, self-respect and self-confidence (Arseven, 2016).

Teachers' self-efficacy reflects their beliefs about how well they know about a topic. The answer to how much students can learn and how much it is possible for teachers to affect them are the determinants of teacher's current self-efficacy (Chao et al., 2017). At this point, the teacher's ability to plan an inclusive teaching for every student in his classroom is in line with the teacher's self-efficacy. When it comes to teachers' self-efficacy towards teaching, uncovering the factors that interact with it will be useful in analyzing the complex structure of the concept of self-efficacy.

Findings

In this review, firstly the general framework of the definition and scope of the concept of self-efficacy and then the literature about self-efficacy towards teaching were presented. Finally, the factors related to teachers' self-efficacy towards teaching were tried to be determined based on the literature. The results of the reviewed literature demonstrate that teachers' self-efficacy towards teaching were generally at adequate level. The factors related to teachers' self-efficacy towards teaching can be generally listed as gender (Korkut & Babaoğlu, 2012; Yenilmez & Kakmacı, 2008), occupational seniority (Aslan & Kalkan, 2018), teacher beliefs (Ören, 2011), academic self-efficacy (Tabancalı & Çelik, 2013), job satisfaction (Burić & Moe, 2020), problem solving skills (Aylar & Aksin, 2011), perceptions of inclusive education (Chao, 2017), use of technology (Güneş & Buluç, 2017), student-centered education (Choi et al., 2019), leadership style of the school principal (Fackler & Malmberg, 2016), and students' efforts and achievements (Miller, 2017). Teachers' effective strategy choices, their classroom management, their readiness and willingness for new practices, and the realization of pedagogical conceptual change were also found to be related to self-efficacy towards teaching (Lee et al., 2013).

When the national and international literature are compared, it is a general conclusion that professional development programs have been more focused in international studies, and the concept of self-efficacy is studied with a broader perspective. In national-level studies, the relationship between teachers' self-efficacy for teaching and demographic data has been examined (Akgün, 2013; Alev & Bozbayındır, 2018; Aydoğan & Özbay, 2012; Azar, 2012; Eker, 2014; Er & Gürkan, 2011; Korkut & Babaoğlu, 2012; Tuluk, 2014; Yenilmez & Kakmacı, 2008; Yeşilyurt, 2013) or studies were conducted to develop self-efficacy scales for teaching (Bozdoğan & Öztürk, 2008; Ocak & Karakuş, 2018). Therefore, in our country, teachers' self-efficacy towards teaching has been determined through a scale development study or using a ready-made scale. There is a need of research to support teachers' self-efficacy towards teaching and to examine related factors within the context of professional development programs at national level.

Discussion and Conclusion

Within the scope of this review study, it has been revealed that several studies determined teachers' self-efficacy towards teaching and examined its relation with other factors. In future studies, professional development programs that support teachers' self-efficacy for teaching can be organized and practices where teachers can take active role are suggested to be included in these programs. It is also important to try to determine the self-efficacy of teacher candidates for teaching and to reveal their current instructional beliefs and to receive an education for this purpose in terms of feeling more competent when they begin their profession. In this sense, enriching the course contents in undergraduate programs in terms of determining and improving teacher candidates' self-efficacy towards teaching may take place in future research.

GİRİŞ

Günümüzde bilginin yapısı ve değeri arttıkça bilgi toplumlarının özellikleri de değişmektedir. Bilgi toplumlarının yapısındaki ekonomik, siyasi, kültürel ve eğitim unsurları da aynı oranda değişmekte ve gelişmektedir. Bilginin artışında meydana gelen süreklilik ve bilginin hızlı bir şekilde yayılması çağın bireylerini etkilemekte, yaşam boyu öğrenen bireyler olmalarını sağlamaktadır. Bilgi çağında öğretimin yapısı, öğrenme ortamları, öğrenenlerin kendisi ve öğretmenlerin özellikleri önemli görülmekte, eğitim sisteminin unsurları olarak değişen sosyal ve kültürel durumlara uyarlanmaya çalışılmaktadır.

Bilgiyi üreten ve yeni durumlara hızlıca dönüştürebilen bireyler günümüz bilgi toplumunun gereksinimidir. Bu özelliklerin okul aracılığıyla öğretmenler tarafından öğrencilere kazandırılması öğrencilerin bilgiyi üretirken sorgulama, problem çözme, eleştirel düşünme, akıl yürütme gibi becerilerle donanmış olmaları son zamanlarda oldukça vurgulanan bir durumdur (Karademir, 2013). Eğitim sistemi içerisinde öğrencilerin bu özelliklere sahip bireyler olmaları iyi bir eğitim almalarıyla doğru orantılıdır. Öğretmenlerin mevcut nitelikleri bu sürecin daha dinamik olması yönündeki en temel unsur olarak görülebilir. Öğretmen nitelikleri, çağın beklentilerini içeren ve çağın değişen özelliklerini öğrencilerin edinmesinde ve öğretimin kalitesinin artırılmasında önemli bir yere sahiptir.

Öğretmenlerin ve toplumun diğer bireylerinin yaşamlarında ortaya koydukları hedefleri ve hedeflerine ulaşabilmek için gerçekleştirdikleri tüm çabaları kendilerine olan öz yeterlik inançlarıyla bağlantılı görülmektedir. Öğretmenlerin gelişen çağa ayak uydurmaları, değişimi izlemeleri ve hızlıca uyum sağlamaları kendilerini yeterli hissetmeleriyle ilişkilidir (Özata, 2007). Öğretmenlerin öğretme-öğrenme süreci içerisinde kendine özgü niteliklerinin farkında olmaları, bu niteliklerini geliştirebilmeleri ve kendilerini yenileyebilmeleri öz yeterlik algılarının bir parçasıdır. Etkili bir öğretim sürecinin oluşmasında öğretmenlerin mesleki boyutta kendilerini yeterli hissetmeleri oldukça önemlidir. Öğretmenlerin kendilerini algılama ve yargılama biçimi olarak öz yeterlik kavramı son zamanlarda üzerinde durulan önemli konular içerisinde yer almaktadır.

Öğretmenlik mesleğine yönelik yeterliklerin yerine getirilmesi söz konusu olduğunda öğretmenlerin aldıkları eğitim ve mesleğinin görev ve sorumluluklarını karşılamak için inançları birbiriyle ilişkili görülmektedir. Öğretmenlerin öğretime yönelik yeterliklerinin nasıl olduğunu belirlemede öz yeterlik inancı etkili olmaktadır. Eğitim-öğretim süreci boyunca öğrencilerin istenilen düzeylerde performans gösterebilmeleri öğretmenlerinin mevcut yeterliklerinin de bir yansıması olarak görülebilmektedir. Bu nedenle öğretim boyutunda öğretmen öz yeterlikleri önemsenmesi gereken bir konudur (Yenilmez ve Kakmacı, 2008).

Bu çalışma kapsamında öğretmenlerin öğretime yönelik öz yeterlikleri ile ilgili araştırmaların derlenmesi amacıyla mevcut uluslararası ve ulusal alan yazın "öz yeterlik", "öz yeterlikle ilgili kavramlar", "öğretmen öz yeterliği", "öğretime yönelik öz yeterlik" gibi anahtar kelimeler kullanılarak taranarak incelenmiştir. İncelenen çalışmalarda öncelikle öz yeterlik kavramının tanımı ve kapsamı ile öğretmenlerin öğretime yönelik öz yeterlikleri genel bir çerçevede sunulmaya çalışılmıştır. Daha sonra öğretmenlerin öğretime yönelik öz yeterliklerinin ilişkili olduğu faktörler ele alınmıştır. Bu çalışma, özellikle de Türkiye'deki öğretmenlerin öğretime yönelik öz yeterlikleri ile ilgili çalışmaların durumunu ortaya koymayı ve alandaki boşluğu açığa çıkarmayı amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. Öz yeterlik kavramının tanımı ve kapsamı nasıldır?
2. Öğretmenlerin öğretime yönelik öz yeterlikleri nasıldır?
3. Öğretmenlerin öğretime yönelik öz yeterliklerinin ilişkili olduğu faktörler nelerdir?

Öz Yeterlik Tanımı ve Kapsamı

İnsan davranışlarının bireysel algıların yönetiminde olduğu 20. yüzyılın sonlarına doğru dikkat çekmekte olan konular arasındadır. Hümanizm hareketine bağlı olarak “öz” ile ilgili çalışmalar yapılmaya başlamıştır. Albert Bandura tarafından 1986 yılında ortaya konulan Sosyal Bilişsel Öğrenme Teorisi; kişisel, davranışsal (performans) ve çevresel faktörler üzerine yapılandırılmıştır. Bandura (akt. Pajares, 1992) bireylerin yaşamları boyunca aldıkları tüm kararların üzerindeki belirleyici faktörün inançlar olduğunu vurgulamıştır. İnançlar ve tutumların davranışlar üzerindeki etkisi Bandura'nın teorisinde yer alan kişisel faktörlere önem atfetmektedir. Davranışlar üzerinde en belirgin etkiye sahip olan inançların alt yapısı olarak görülen kişisel faktörlerden biri de öz yeterlik kavramıdır (Bruning, Schraw ve Norby, 2014). Öz yeterlik, “bireylerin kendi yargıları çerçevesinde belirli bir görevi yerine getirmedeki yetkinliği” olarak tanımlanabilmektedir (Bandura, akt. Pajares, 1992, s. 329).

Sosyal Bilişsel Öğrenme Teorisine göre insanların düşündükleri ve inandıkları nasıl davranacaklarını etkilemektedir. Bireyin davranışları üzerinde kişisel faktörlerin etkisi büyüktür ve karşılıklı etkileşim halindedir (Miller, Ramirez ve Murdock, 2017). Dolayısıyla öğretmenlerin öz yeterlikleri gelecekteki davranışlarının belirleyicisi olup eğilimlerinde ve seçimlerinde göz ardı edilemeyecek bir unsur olarak görülmektedir. Bandura tarafından ortaya çıkarılan öz yeterlik kavramı üzerine alan yazındaki birkaç tanım incelendiğinde, Zimmerman (1995) bireyin bir konuda başarılı ve yeterli olması durumunu öz yeterlik olarak açıklamıştır. Pajares ve Schunk (2001) öz yeterliğin bireyin önceki başarıları ile bağlantılar kurarak başkalarının kendisi hakkındaki dönütleri bağlamında ve içinde bulunduğu duygusal duruma ilişkin bir kavram olduğunu belirtmiş ve öz yeterlik kavramını temellerini oluşturan bilgi türleri kapsamında ele alarak tanımlamıştır. Senemoğlu (2007) ise öz yeterliği bireyin bir şeyi yapabilmesi konusundaki yetkinliğine yönelik inancı olarak tanımlamaktadır. Yapılan tanımlar incelendiğinde bireylerin yetkin olma durumu tanımların odağını oluşturmaktadır.

Bandura (1977) tarafından bireyin kişisel yargılarına dönük olan öz yeterlik inancını temellendiren kaynakların bulunduğu belirtilmiştir. Bu kaynaklar, doğrudan deneyimler (performans başarıları), dolaylı deneyim (başkalarının deneyimleri), sözel ikna ve fizyolojik ve duygusal durum olarak ifade edilmektedir. Doğrudan deneyimler (performans başarıları), bireyin başarıları veya başarısızlıkları dolayısıyla elde ettiği deneyimleri içermektedir. Öz yeterliğin temelleri arasında en etkilisi doğrudan deneyimlerdir. Bireylerin eylemlerinden çıkarımları benzer durumlarda kendilerini ne kadar yeterli hissedecekleri ile bağlantılıdır. Buna göre bireyler bir yeterlik inancı geliştirmekte ve bu inançları doğrultusunda hareket etmektedirler (Pajares ve Schunk, 2001). Dolaylı deneyimler, bireyin başkalarından deneyimlediklerinden elde ettiği bilgileri kapsamaktadır. Sözel ikna, bireylerin başarabileceklerine yönelik sözel vurgulardır. Fizyolojik ve duygusal durum ise bireylerin kendilerinden beklentilerini içermektedir. Kaygı durumları oluştuğunda öz yeterlik inançları olumsuz olarak etkilenmektedir. Kaygı düzeyinin yüksek olması bireyin performansının verimliliği ile ters orantılıdır (Bandura, akt. Pajares, 1992). Buna göre öz yeterlik inancını temellendiren dört bilginin bireylerin öz yeterliklerini hem olumlu hem de olumsuz etkileyebileceği görülebilmektedir.

Bireylerin yaşamlarında verdikleri ve verecekleri tüm kararları, performanslarını, duygularını, başarılarını ve başarısızlıklarını etkileyen şemsiye bir kavram olan öz yeterlik kavramı içerisinde ilgili olduğu birkaç kavramı da açıklamak gerekmektedir. Alan yazında öz yeterlik kavramı ile ilgili olan kavramlar da bu çalışmada açıklanmaya çalışılmıştır. Bu kavramların alan yazındaki karşılıkları vurgulanmıştır. Alan yazında öz yeterlik kavramına ilişkin bir kavram analizinin yapıldığı bir araştırmada bağlantılı diğer kavramların öz düzenleme, öz saygı, benlik saygısı ve öz güven olarak belirtildiği görülmüştür (Arseven, 2016).

Öz yeterlik kavramı ile ilişkili olan ve Sosyal Bilişsel Öğrenme Teorisinin bir ögesi olan öz düzenleme çocuklara küçük yaştan itibaren kazandırılması gereken bir beceridir. İlkokul düzeyinde kendi öğrenme sorumluluğunu üstlenen çocukların ilerleyen yaşlarında kendilerine olan öz yeterlik inançlarının kuvvetli olması olasıdır. Öz düzenleme, bireylerin hedefleri bağlamında kendi duygu, düşünce ve hareketlerini yönlendirebilmesi şeklinde tanımlanabilir (Zimmerman ve Schunk, 2011). Tanımdan da anlaşılacağı gibi öz düzenlemenin bireyin hedefleri doğrultusunda kendi kendine yapılandığı süreçleri içermekte olduğu görülmektedir. Bu nedenle öz düzenleme kavramı öz yeterlik kavramının bir bileşeni olarak görülebilmektedir.

Bandura, öz düzenleme kavramında bireyin bir performansı gerçekleştirmede kendi yeteneğini ve kapasitesini ön planda tutmasına ve bunun önemine odaklanmıştır. Bireylerin yaşamları boyunca kendi öğrenmelerinden sorumlu olmaları bu kavramla ilişkili görülerek öz yeterlik kavramıyla bağlantılı görülmüştür (Monique, 1995). Öz düzenleme kapasitesi gelişmiş bireylerin yaşamlarında kendilerine olan güvenleri artmakta bununla birlikte içsel motivasyonları tamamlanmaktadır. Öz düzenleme kendine

güvenle birlikte bireyin sürekli olarak bir çaba içerisinde olmasını gerektirmektedir. Bu sayede yaşam boyu karşılaşılan problemlere alternatif çözüm odaklı yaklaşmakta ve bireyin yaşamda birçok alanda yetkinliğini dürtülemektedir. Bireyin öğrenme yaşantısı açısından düşünüldüğünde ise kendi öğrenmelerini kendisinin düzenleyebildiği, öğrenme sorumluluğunu üstlenebildiği, kendi öğrenmelerini nasıl planlaması gerektiğini ve performansını değerlendirerek nasıl motive olacağını bildiği bir sürecin hâkimiyeti söz konusudur (Zimmerman, 1990).

Öz yeterlik kavramının diğer bileşenleri olan öz saygı ve öz güven ise bireyin kişiliğini nitelendiren kavramlardır. Bireyin kendisine yönelik izlenimlerinden olumlu çıkarımları doğrultusunda oluşan saygı öz saygıyı yansıtırken benlik saygısı ise bireyin kendisine yönelik herhangi bir izlenim neticesinde oluşturduğu saygı değil tamamen kişiliğine yönelik var olan saygıyı açıklamaktadır. Öz güven ise bireyin kendisini yeterli hissetmesi durumu ile ilgilidir. Kendini tanıma, yapabileceklerini bilme ve olduğu gibi kabul etme durumlarını içermektedir (Zulkosky, 2009). Bu nedenle öz yeterlik kavramı düşünüldüğünde ilişkili kavramlar arasındaki öz saygı, benlik saygısı ve öz güven kavramlarının yakınlığı tanımlarından da anlaşılmaktadır. Bu kavramların her birinin genel anlamda öz yeterliği işaret etmekte olduğu görülmektedir. Çocukların yaşama hazırlanmaları sürecinde eğitimin vazgeçilmezliği ve öğretmenlerin başrolde olmaları nedeniyle eğitim-öğretim faaliyetlerinde öğretmenlerin tüm problemlerle başa çıkma yeterliğine sahip olması gerekir. Bu anlamda kendine güven duyan bir öğretmen kendi yeterliklerine de güven duyduğu için bir problem karşısında seçeceği yol veya yöntem tamamen buna bağlı olarak kendisi tarafından tercih edilmektedir. Toplum yapısının şekillenmesinde öğretmenlere düşen bu görev öğretmenlerin öz yeterliklerine bağlı bir durumdur. Öz yeterlik algısı yüksek öğretmenler, eğitim-öğretim faaliyetlerine yönelik tüm problemleri daha kolay aşabilme gücünü kendinde hissetmektedir (Alev ve Bozbayındır, 2018).

Eğitimde öz yeterlik üzerine yapılan çalışmaların temelinde Bandura'nın Sosyal Bilişsel Öğrenme Teorisi bulunmaktadır. Temel bilişsel mekanizma tarafından üretilen inanç ve duygular zaman içerisinde gelişmekte, değişmekte ve bireylerin yaşantılarını etkileyebilmektedir. Bireylerin davranışlarından ve başarılarından şüphe duymaması kişisel öz yeterliğe sahip olması gerekmektedir. Öz yeterliği eksik olan bireylerin ise herhangi bir konuda nasıl yol izleyeceklerini bilmelerine rağmen davranışlarının başarısızlıkla sonuçlanabileceği vurgulanmaktadır. Dolayısıyla öz yeterliği düşük bireylerin pes etme davranışı göstermeleri beklenen bir durum olarak görülmektedir (Özata, 2007). Bireylerdeki güçlü öz yeterlik inancı ise sonraki performanslarının belirleyicisi olmaktadır. Bandura (1977) güçlü öz yeterlik inancına sahip kişilerin diğer kişilerden farklı davrandıklarını vurgulamaktadır. Yani kişinin öz yeterliği kapsamında gelecekteki performansının değerinin öngörülebildiğini söylemek mümkündür. Bu nedenle algılanan öz yeterlik sonraki performansın belirleyicisi rolünü üstlenmektedir (Lyons ve Murphy, 1994). Kişinin mevcut performansı ile sonraki performansları arasındaki bağlantılar eğitim-öğretim yaşantısını da etkileyen durumlardır. Bu noktada da öğrenme yaşantılarını sağlayacak olan öğretmenlere yüksek düzeyde sorumluluk yüklenmektedir.

Öğretmenlerin Öğretime Yönelik Öz Yeterlikleri

Öğretmenlerin eğitim-öğretim süreci boyunca öğretim faaliyetlerini planlı bir şekilde uygulaması, özel anlamda öğretim programlarının belirlediği kazanımlara ulaşmada genel anlamda ise eğitim politikasının ön gördüğü becerileri edinmede verimli etkinlikler gerçekleştirmelerine yönelik öğretimin tamamında sahip oldukları yetkinlik algıları öğretmen öz yeterliği kavramına işaret etmektedir (Caprara, Barbaranelli, Steca ve Malone (2006). Öz yeterlik düzeyi yüksek olan öğretmenlerin; öğrenme ortamının düzenlenmesinde daha istekli, öğretme konusunda daha gayretli, öğretimsel karar alma süreçlerinde daha hızlı ve etkili, programların işlevselliği açısından daha etkili davranan, daha az stresli, yeniliklere açık ve uygulamaya istekli oldukları görülmektedir (Özata, 2007). Bir öğretmenin öz yeterliği, kendi yeteneklerinin farkında olmasını ve yeterlikleri konusunda inancını göstermektedir. Etkin öğretimin gerçekleşmesi hususunda öğretmenlerin öğretime yönelik öz yeterlikleri dikkatle üzerinde durulması gereken bir konudur.

Öğretmen öz yeterliği söz konusu olduğunda öğrencilerinin akademik başarı ve kişilik özellikleri bakımından farklılaşmaları hangi derecede olursa olsun öğrencilerinin eğitim-öğretim süreci boyunca onlardan beklenen hedeflere ulaşmaları konusunda hem akademik hem de kişilik özellikleri odağında donanmış bireyler olmalarına yönelik inanç öğretmen öz yeterlik algısıyla ilişkilidir (Özata, 2007). Öğretmenlerin mesleki anlamda kendilerine güvenmeleri ve yeterli düzeyde hissetmeleri konusundaki inançları, öğretim sürecinde karşılaştıkları problemlerin üstesinden gelebilme becerilerini kapsayan ve öğretmenlerin kendilerine ait kişisel yargılarını da içerisinde barındıran öz yeterlik inanç ve algılarının düzeyini gösterebilmektedir (Yeşilyurt, 2013).

Öğretmen öz yeterlik algısı eğitim-öğretim süreci boyunca tüm becerileri kullanma durumunu ifade ettiği için mevcut sınıf yönetimi, öğretim yöntem ve tekniği tercihi, öğrencilerinin başarı durumları, öğretimsel çabalar vb. birçok değişkenle ilişkilidir. Öz yeterlik algısı öğretmen açısından değerlendirildiğinde öğretmenin hem sınıf ortamı hem de okul içerisindeki varlığı, diğer öğretmenlerle ve yönetimle iletişimi ve etkileşimi de öz yeterlik kavramıyla ilişkilendirilebilmektedir (Yeşilyut, 2013). Bu iki ortama göre bir öğretmenin öğretime yönelik öz yeterlik algısı da şekillenmektedir.

Alan yazındaki birçok araştırma öğretmenlerin öğretime yönelik öz yeterlik algısının yüksek olduğunu göstermektedir (Aslan ve Kalkan, 2018; Eker, 2014; Güneş ve Buluç, 2017; Lee vd., 2013). Öğretmenlerin öğrenci katılımını sağlamaya yönelik öz yeterlik algı düzeylerinin sınıf yönetimini sağlamaya ve öğretim stratejilerini kullanmaya yönelik öz yeterlik algı düzeylerinden daha düşük olduğu görülmüştür (Aslan ve Kalkan, 2018; Eker, 2014; Güneş ve Buluç, 2017). İlkokul öğretmenlerinin öğretime yönelik öz yeterlik algıları ortaokul ve lise öğretmenlerinkine göre daha yüksek bulunmuştur (Lee vd., 2013). Öğretmenlerin öğretime yönelik öz yeterliklerinin yüksek olması sınıf içerisinde akademik başarısı düşük öğrencilerine karşı farklı yaklaşım sergilemelerini ve zaman içerisinde onların motivasyonları ile başarılarını artırıcı öğrenci merkezli öğretim faaliyetlerinde bulunmalarını sağlamaktadır (Korkut ve Babaoğlu, 2012). Bu anlamda öğretmenlerin öğretime yönelik öz yeterliklerinin yüksek olmasının öğrencilerine uygun öğrenme yaşantıları sunmalarını ve öğrenme-öğretme sürecini etkin bir şekilde yönetmelerini sağladığı görülebilir. Bu durum öğretmenlerin öğretim yaşantılarını etkili bir şekilde gerçekleştirebilmesine; öğrencilerin de öğrenim faaliyetlerine istekli bir şekilde katılımına, çaba göstermesine ve herhangi bir zorlukla karşılaşması durumunda üstesinden kolaylıkla gelebilmesine neden olabilmektedir (Tabancalı ve Çelik, 2013).

Alan yazında yer alan bazı çalışmalar, öğretmenlerin öğretime yönelik öz yeterlik algısının istenen düzeyde olmadığını göstermektedir (Ercan Özaydın, Çavaş ve Arslan Cansever, 2017; Şahin-Taşkın ve Hacıömeroğlu, 2010; Yenilmez ve Kakmacı, 2008). Öğretmenlerin bir dersin öğretimine yönelik olarak izleyeceği süreçlerde etkili öğretim yöntemlerini keşfetmeleri, öğrencilerinin derse yönelik olumlu tutumlara sahip olmaları, başarısız olan öğrencilere öğretimsel boyutta farklı etkinlikler tasarlayabilmeleri ve sistemin içine başarısız öğrencileri de hızlıca dahil edebilmeleri, öğretim süreci boyunca sınıf içerisindeki tüm planlamaları öğrencilerin seviyesine göre ayarlayabilmeleri öğretmenlerin öğretimsel boyutta öz yeterliklerine karşılık gelen durumlardır. Tüm bunlar göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin öz yeterliklerinin geliştirilmesine yönelik desteklenmesi oldukça önemlidir. Bu anlamda öğretmenlerin öğretime yönelik mevcut yeterlik algıları sınıf içerisindeki uygulamaları yoluyla incelenerek kendilerine yönelik farkındalıklarının oluşması sağlanmalıdır (Carter ve Norwood, 1997). Bu sayede kendi inançları doğrultusundan öz yeterliklerinin farkında olan öğretmenler davranışlarında da değişime gidebilir ve öğretim ortamlarını yeniden düzenleyebilirler. Öğretmenlerin öğretime yönelik öz yeterliklerinin öğrencilerle olan ilişkisi öğretim sürecinde dikkat çekilmesi ve derinlemesine incelenmesi gereken bir konudur. Öğretmen öz yeterlikleri karmaşık bir yapıya sahiptir. Bir öğretmenin mesleki yaşantısı boyunca tüm gelişim ve değişimleri pedagojik uygulamaları ile etkileşim halindedir. Öğretmen öz yeterliği; öğrencilerin öğretimsel çıktılarının değerlendirilmesi, öğretmenin öz yeterliğine bağlı davranışlarının nasıl değiştiği ya da etkilendiği ya da hangi var olan özelliklerinin öz yeterliğini olumlu ya da olumsuz etkilediği sorularını içeren karmaşık süreçleri içinde barındıran bir kavramdır (Lee, Cawthon ve Dawson, 2013).

Son zamanlarda bir öğretmenin öğretim açısından öz yeterliğin geliştirilmesi ulaşılmak istenen bir amaçtır. Bu doğrultuda öğretmenlerin içerik bilgisine odaklanılması gerekmekte ve öncelikli olarak pedagojik açıdan öğrenme üzerinde kavramsal değişiklik ön görülmektedir. Öğretmenlerdeki öz yeterliğin nasıl oluşmaya başladığı da sorgulanması gereken bir durumdur (Lee vd., 2013). Öğretmenlerin öz yeterlikleri bir konuya ilişkin ne kadar iyi bildiklerine dair inançlarını yansıtmaktadır. “Öğrenciler ne kadar öğrenebilir?” ve “Öğretmenlerin onları ne kadar etkilemeleri mümkündür?” sorularının cevabı öğretmenin mevcut öz yeterliğinin belirleyicileri olmaktadır (Chao, Sze, Chow, Forlin ve Ho, 2017). Bu noktada öğretmenin sınıfında bulunan her öğrenciyi kapsayıcı bir öğretimi planlayabilmesi öğretmenin öz yeterliği doğrultusunda gerçekleşmektedir. Öğretmenlerin öğretime yönelik öz yeterlikleri söz konusu olduğunda birbiriyle etkileşim içinde olan faktörler öz yeterlik kavramının karmaşık olan yapısını çözümlemede fayda sağlayacaktır.

Öğretmenlerin Öğretime Yönelik Öz Yeterliklerinin İlişkili Olduğu Faktörler

Öğretim süreci boyunca öğrencilerin akademik performansını, öğretmenlerin öğretimsel gücünü ve öğretimlerini etkileyen değişkenleri birlikte ele almak ve aralarındaki ilişkiye odaklanmak önemlidir (Lee vd., 2013). Bu kapsamda bir öğretmenin kariyeri boyunca inançları ve deneyimledikleri bağlamında öz yeterliklerini etkileyen ve tüm bu süreçte öğretmenin öz yeterlik düzeyinden etkilenen faktörler birbiriyle iç içe geçmiş durumdadır. Karşılıklı etkileşim içinde olan bu faktörleri belirlemek öz yeterlik kavramının

karmaşık yapısını anlamakta yardımcı olacaktır. Öğretmenin mevcut davranışının öz yeterliğinden etkilenmesi ve öz yeterliğin gelişimi ve değişimi ile davranışlarda ve inançlardaki değişiklikler, öğretim sürecini kapsayan birçok faktörlerin öz yeterlik kavramıyla çift yönlü bir ilişkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Lee vd. (2013) tarafından drama temelli bir mesleki gelişim programı çerçevesinde öğretim ve pedagojik kavramsal değişime odaklanılarak ilkökul ve ortaöğretim öğretmenlerinin öz yeterlikleri incelenmiştir. İlkökul öğretmenlerinin sınıf içerisinde yeni kavramları ve uygulamaları gerçekleştirmede istekli olmaları öz yeterlik düzeylerinin yüksek olmasıyla ilişkilendirilmiştir. Dolayısıyla öz yeterliği yüksek öğretmenlerin öğretim süreçlerinde etkili öğretim stratejileri ile öğrencilerin en üst seviyede meşgul olmalarını sağlamaları ile sınıf yönetiminde herhangi bir problemle karşılaşmadıkları ve öğrencilerin ilgi ve dikkatlerini toplayıcı öğrenme etkinliklerini sağladıkları görülmüştür. Bu anlamda öğretmenlerin etkili strateji seçimi, sınıf yönetiminde iyi olmaları, sınıf içerisinde yeni kavramları kullanmak istemeleri ve yeni uygulamalara açık olmaları öz yeterliklerinin yüksek olmasına bağlı bir durumdur. Pedagojik kavramsal değişim boyutunda öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin olumlu yönde etkilendiği görülmüştür. Araştırmada kullanılan öğretmenlere yönelik öz yeterlik ölçeği ile katılımcı öğretmenlerin gelişimine odaklanan bir mesleki gelişim programının hazırlanması ile süreç içerisinde öğretmenlerin uygulamalarda aktif rol alarak ders planı hazırlamaları ve uygulamaları, grup değerlendirmelerine önem vermeleri üzerinde durulduğu görülmüş olup gerçekleştirilen eğitimin kapsamlı olduğu göze çarpmaktadır.

Öğretmenlerin öz yeterliklerinin sınıf ve okul temelinde incelendiği bir araştırmada (Fackler ve Malmberg, 2016) okul yöneticisinin iş deneyimi ve liderlik tarzının öğretmenlerin öz yeterliklerinin yordanmasında etkili olan faktörler arasında olduğu görülmüştür. Mesleğinde daha fazla deneyim kazanmasıyla öğretmenlerin daha yüksek öz yeterliğinin olduğu ve bunun da öğrencilerin öğrenmeleri konusunda daha etkili yollar izlemesini sağladığı tespit edilmiştir. Hem yeni mesleğe başlamış olan öğretmenlerin hem de deneyimli öğretmenlerin birlikte çalışarak süreç içerisinde hem aktif hem de pasif gözlemciler olarak kendilerini yansıtmaları, çeşitli öğretim yöntemlerini denemeleri, mesleki eğitim programlarında öğretmen eğitimi açısından desteklenmesi gereken bir durum olarak öne çıkmıştır. Öğretmenlerin öz yeterliklerinin bu anlamda gelişiminin sağlanması gerektiği ve okul yöneticisinin tutumunun öz yeterlik üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Bu açıdan bakıldığında öz yeterliği temellendiren kaynaklar arasında yer alan dolaylı deneyim ve sözel ikna söz konusu olmaktadır. Okul organizasyonu içerisinde müdürün liderlik tarzı öğretmenlerin gelişimlerini desteklemektedir. Bu anlamda öğretmenlere kendilerini geliştirmeleri konusunda özgürlük verilmektedir. Öğrenci başarısı açısından daha etkili öğrenme ortamlarının oluşmasını beraberinde getiren bir durumdur. Kurumun vizyonu dâhilinde öğretmen öz yeterliği desteklenmektedir. Dolayısıyla okul müdürünün liderlik anlayışı ile de öğretmen öz yeterliği ilişkili görülmektedir.

İş memnuniyeti ile öz yeterlik arasındaki ilişkiye odaklanan Burić ve Moe (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırmada sosyal bilişsel teori temelinde öz yeterlik kavramının kaynakları arasında yer alan olumlu duygusal deneyimleri yansıtan öğretmenlerin bir işe başarılı bir şekilde hâkim olmaları durumunun öz yeterliklerini etkilemekte olduğu görülmüştür. Yaptığı işten memnun olan öğretmenlerin öz yeterliklerinin olumlu bir şekilde etkilendiği, birbiriyle ilişkili oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla yapılan araştırmalarla okulun vizyonu ile birlikte hem okul müdürünün liderliği hem de öğretmenlerin yaptıkları işten memnun ve tatmin olmaları kurumun öğretmen öz yeterlikleri üzerinde etkisinin olduğunu ortaya çıkarmıştır (Burić ve Moe, 2020; Fackler ve Malmberg, 2016).

Miller vd. (2017) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada öğretmen öz yeterliğinin doğrudan öğrencilerin öğrenmesi söz konusu olduğunda çabaları ve başarılarıyla ilişkili görülmüştür. Öğretmenlerin öğrencileri hakkındaki görüşleri öğretim sürecinde sınıf içi kararlarını etkilemektedir. Öğretmenlerin öğretim konusunda kendilerini yeterli hissetmelerinin öğretimin kalitesini ve öğrencilerle etkileşimi arttırdığı görülmüştür. Yüksek öz yeterliğe sahip öğretmenlerin, öğrencilerinin daha yüksek performans göstermelerini ve odaklanmalarını sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu kapsamda öğrenme hedeflerinin daha kolay yerine getirildiğini belirtmek mümkündür.

Chao vd. (2017) tarafından gerçekleştirilen ve kapsayıcı eğitimle öz yeterlik ilişkisini ele alan araştırmada özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler için öğrenme ve öğretme süreçlerinde öğretmen öz yeterliğinin belirleyici olduğu görülmüştür. Öğretmenlere verilen mesleki eğitimin öğretmenlerin öz yeterliklerini anlamlı derecede geliştirdiği ve bunun neticesinde öğretmenlerin sınıf içerisinde kapsayıcı eğitim bağlamında etkili öğrenme stratejileri geliştirdiği, dolayısıyla da öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin düzeylerinde gelişmeler olduğu çalışmanın sonucunda vurgulanmıştır.

Öğrenci merkezli eğitim çerçevesinde proje tabanlı öğrenme uygulamalarının öğretmenlerin öz yeterlikleri üzerinde olumlu etkileri olduğu gözlenmiştir (Choi, Lee ve Kim, 2019). Öğretmenlerin geliştirdikleri algıların da zaman içinde değiştiği, olumlu algılara dönüştüğü görülmüştür. Öğretmenlerin sınıflarında

gerçekleştirdikleri proje tabanlı öğrenme uygulamaları deneyimlerine bağlı olarak öz yeterliklerinin nasıl değiştiği ve sınıf içi uygulamalara ilişkin tepkilerinin ve algılarının değişiminin de bunun işaretçisi olduğu vurgulanmıştır.

Uluslararası düzeyde öğretmen öz yeterliklerini ele alan araştırmalar incelendiğinde çoğunlukla öz yeterlikle ilgili değişkeninin etkisi, ilişkisi üzerinde durularak bu anlamda mesleki gelişim programları oluşturulduğu görülmüştür. Dolayısıyla öğretmenlerin öğretime yönelik öz yeterlikleri konusunda ilişkili faktörler incelenen araştırmalar dahilinde genel bir çerçevede sunulmuştur (Burić ve Moe, 2020; Chao vd., 2017; Choi vd., 2019; Fackler ve Malmberg, 2016; Lee vd., 2013; Miller vd., 2017). Ulusal düzeyde yapılan araştırmalarda da öğretmenlerin öğretime yönelik öz yeterlikleri ile ilişkili faktörlerin belirlenmesi öz yeterlik kavramına yönelik genel bir yapı oluşturma açısından önemlidir. Ulusal alan yazında öğretmenlerin öğretime yönelik öz yeterlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından ele alındığı çalışmalar yer almaktadır. Örneğin Yenilmez ve Kakmacı (2008) tarafından yapılan bir çalışmada ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının öğretime yönelik öz yeterlik düzeylerinin cinsiyet, sınıf düzeyi, öğrenim türü, mezun olunan lise türü ve başarı durumu değişkenlerine göre farklılaştığı görülmüştür. Araştırma sonucunda, üst sınıflardaki öğretmen adaylarının alt sınıf seviyelerindekilere göre, kadınların erkeklere göre, öğrenim türü bakımından ikinci öğretimin birinci öğretime göre, lise türü bakımından Anadolu lisesi mezunlarının diğer mezunlara göre ve başarı ortalaması yüksek olanların diğerlerine göre öz yeterlik düzeylerinin daha yüksek olduğu ortaya konulmuştur. Aslan ve Kalkan (2018) tarafından gerçekleştirilen bir başka çalışmada ise ortaokul ve lise öğretmenlerinin öz yeterlik algılarının cinsiyet ve branş değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık göstermediği; mesleki kıdem, çalışılan okul türü ve en son mezun olunan okul türü değişkenleri açısından ise anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Korkut ve Babaoğlu'nun (2012) sınıf öğretmenleri ile yaptığı çalışmada ise sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının cinsiyet ve okulların bulunduğu yerleşim yerlerine göre farklılık gösterdiği ancak mesleki kıdeme göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Ören vd. (2011) tarafından gerçekleştirilen araştırmada alternatif ölçme-değerlendirme yaklaşımları bağlamında öğretmen adaylarının öz yeterlikleri incelenmiştir. Bu anlamda öz yeterlik düzeyleri yüksek olan öğretmen adaylarının öğrencilerin anlamlı öğrenmeleri temelinde, öğrencilere yeni değerler kazandırmada, sınıf içerisinde uygulamalarla merak uyandırmada, öğrencilerin derse olumlu düzeyde katılımlarını sağlamada ve dersi daha zevkli bir hale dönüştürmede alternatif ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının etkili olacağı inancına sahiptirler. Dolayısıyla mevcut inançların öz yeterlik düzeyini etkilemekte olduğu görülmektedir.

Aylar ve Aksin (2011) araştırmalarında sosyal bilgiler öğretimine yönelik öğretmen adaylarının öz yeterlikleri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkiye odaklanmıştır. Her iki değişken alan yazında yer alan ilgili ölçekler kullanılarak ölçülmüştür. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretimine yönelik öz yeterlik inanç düzeylerindeki gelişim ile birlikte problem çözme becerilerinin de gelişim gösterdiği ve bu ikisi arasında doğru orantılı bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

Tabancalı ve Çelik (2013) gerçekleştirdikleri araştırmada öğretmenlerin akademik öz yeterliklerinin öğretime yönelik öz yeterlikleri ile ilişkili olduğunu açıklamışlardır. Akademik öz yeterlik düzeyleri yüksek olan öğretmenlerin öğretime yönelik öz yeterliklerinin de aynı oranda yüksek olduğu araştırma sonucunda belirlenmiştir. Akademik öz yeterlik ve öğretime yönelik öz yeterlikleri iki ayrı ölçek ile veriler toplanarak incelenmiştir.

Güneş ve Buluç (2017) araştırmalarında sınıf öğretmenlerinin öğretim faaliyetleri içerisinde teknolojiyi aktif bir şekilde kullanmalarının öğretmenlerin öz yeterlik inançları ile bağlantılı olduğu ve teknoloji kullanımı ile öğretmenlerin öğretime yönelik öz yeterliklerinin pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Teknoloji kullanımı da bu anlamda öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri ile ilişkili görülen faktörler arasında yer almaktadır.

İncelenen ulusal araştırmalar çerçevesinde öğretmenlerin öğretime yönelik öz yeterlikleri boyutunda çoğunlukla öz yeterlik ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişkilere odaklanıldığı görülmüştür (Aylin ve Aksin, 2011; Güneş ve Bulut, 2017; Ören vd., 2011; Tabancalı ve Çelik, 2013). Bu doğrultuda öğretmenlerin öğretime yönelik öz yeterlikleri ile bağlantılı faktörler belirlenmeye çalışılmıştır. Ancak uluslararası boyutta gerçekleştirilen araştırmalarda olduğu gibi öz yeterlik kavramına çok yönlü bakış açısı ve birçok veri toplama araçlarının kullanımı ile öğretmenlerin öz yeterliklerinin gelişimine odaklanan mesleki gelişim programlarının ulusal araştırmalarda eksik kaldığı görülmüştür.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Öğretmenlerin öğretime yönelik öz yeterliklerinin incelendiği bu derlemede ilk olarak öz yeterlik kavramının tanımı ve kapsamına ilişkin genel çerçeve ve ardından öğretime yönelik öz yeterlik ile ilgili alan yazın sunulmuş, son olarak da öğretmenlerin öğretime yönelik öz yeterliklerinin ilişkili olduğu faktörler yapılan araştırmalarla belirlenmeye çalışılmıştır. Öğretmenlerin öğretime yönelik öz yeterlikleri söz konusu olduğunda ilişkili faktörler; cinsiyet (Korkut ve Babaoğlu, 2012; Yenilmez ve Kakmacı, 2008), mesleki kıdem (Aslan ve Kalkan, 2018), öğretmenlerin mevcut inançları (Ören, 2011), akademik öz yeterlikleri (Tabancalı ve Çelik, 2013), teknoloji kullanımı (Güneş & Buluç, 2017), iş memnuniyeti (Burić ve Moe, 2020), problem çözme becerileri (Aylar ve Aksin, 2011), kapsayıcı eğitime yönelik algı (Chao, 2017), öğrenci merkezli eğitim (Choi vd., 2019), okul müdürünün liderlik tarzı (Fackler ve Malmberg, 2016) ve öğrencilerin çabaları ve başarıları (Miller, 2017) olarak ifade edilebilir. Öğretmenlerin etkili strateji seçimleri, sınıf yönetimleri, yeni uygulamalara karşı hazır ve istekli olma durumları, pedagojik kavramsal değişimin gerçekleşmesi durumları da öğretime yönelik öz yeterlik ile ilişkili görülmüştür (Lee vd., 2013).

Ulusal ve uluslararası alan yazın karşılaştırıldığında, uluslararası düzeyde yapılan araştırmalarda mesleki gelişim programlarına daha çok odaklanıldığı, öz yeterlik kavramının geniş bir perspektifle ele alınmaya çalışıldığı genel anlamda varılacak bir sonuçtur. Ulusal düzeyde ise daha çok öğretmenlerin öğretime yönelik öz yeterliklerinin demografik verilerle ilişkisini inceleyen çalışmalar yer almaktadır (Akgün, 2013; Alev ve Bozbayındır, 2018; Aydoğan ve Özbay, 2012; Azar, 2012; Eker, 2014; Er ve Gürkan, 2011; Korkut ve Babaoğlu, 2012; Tuluk, 2014; Yenilmez ve Kakmacı, 2008; Yeşilyurt, 2013). Bunun yanında öğretime yönelik öz yeterlik ölçeği geliştirmeye yönelik de araştırmalar yapılmıştır (Bozdoğan ve Öztürk, 2008; Ocak ve Karakuş, 2018). Dolayısıyla ülkemizde daha çok öğretmenlerin öz yeterliklerinin belirlenmesinde bir ölçek geliştirme çalışması ya da hazır bir ölçeğin uygulanarak öğretmenlerin mevcut öz yeterliklerinin belirlenmeye çalışıldığı görülmüştür. Ancak uluslararası alan yazında yer alan araştırmalarda öğretmenlerin öğretim boyutunda öz yeterlikleri çerçevesinde çoklu veri toplama teknikleri ile öz yeterlik kavramıyla ilişkili kavramlar detaylı bir şekilde sunulmaya çalışılmıştır. Ulusal düzeyde mesleki gelişim programları ile öğretmenlerin öğretime yönelik öz yeterliklerinin desteklenmesi ve ilişkili faktörlerin bu kapsamda irdelenmesine yönelik çalışmalara rastlanılmamıştır.

Ülkemizde yapılacak olan araştırmalarda öğretmenlerin öz yeterliklerinin bir ölçek kullanılarak belirlenmesinin dışında çoklu veri toplama tekniklerinin kullanıldığı uzun süreli çalışmalar yapılarak öz yeterlik kavramının karmaşık yapısı gereği ilişkili olduğu farklı faktörler de açığa çıkarılabilir. Gelecekteki araştırmalarda öğretmenlerin öğretime yönelik öz yeterliklerini destekleyici mesleki gelişim programları düzenlenebilir; öğretmenlerin bu programlarda aktif rol aldıkları ve öğretime yönelik yaşantıları bizzat deneyimledikleri uygulamalara yer verilebilir. Ayrıca öğretmen adaylarının öğretime yönelik öz yeterliklerinin belirlenmeye çalışılması ve mevcut öğretimsel inançlarının açığa çıkarılarak buna yönelik bir eğitim almaları mesleğe başladıklarında kendilerini daha yeterli hissetmeleri hususunda önemli bir durumdur. Bu anlamda öğretmen adaylarının öğretime yönelik öz yeterliklerinin belirlenmesi ve iyileştirilmesi anlamında lisans programlarındaki ders içeriklerinin zenginleştirilmesi gelecekteki araştırmalarda yer alabilir.

KAYNAKÇA

- Aksu, H. H. (2008). Öğretmen adaylarının matematik öğretimine yönelik öz-yeterlilik inançları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 161-170.
- Akgün, F. (2013). Öğretmen adaylarının web pedagojik içerik bilgileri ve öğretmen öz-yeterlilik algıları ile ilişkisi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 48-58.
- Alev, S., & Bozbayındır, F. (2018). Öğretmenlerin genel öz yeterlilik algıları, izlenim yönetimi taktikleri kullanımları ve duygusal emek davranışları arasındaki ilişki. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 1788-1807.
- Arseven, A. (2016). Öz yeterlik: Bir kavram analizi. *Electronic Turkish Studies*, 11(19), 63-80.
- Aslan, M., & Kalkan, H. (2018). Öğretmenlerin öz yeterlilik algılarının analizi. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 477-493.
- Aydoğan, D., & Özbay, Y. (2012). Akademik erteleme davranışının benlik saygısı, durumluluk kaygı, öz-yeterlilik açısından açıklanabilirliğinin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(3), 1-10.
- Aylar, F., & Aksin, A. (2011). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öz-yeterlilik inanç düzeyleri ve problem çözme becerileri üzerine bir araştırma. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 299-313.

- Azar, A. (2012). Ortaöğretim fen bilimleri ve matematik öğretmen adaylarının öz yeterlilik inançları. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 6(12), 235-252.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavior change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bozdoğan, A. E., & Öztürk, Ç. (2008). Coğrafya ile ilişkili fen konularının öğretimine yönelik öz-yeterlilik inanç ölçeğinin geliştirilmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2(2), 66-81.
- Bruning, R. H., Schraw, G. J., & Norby, M. M. (2014). *Bilişsel psikoloji ve öğretim* (Çev. Edit. Z. N. Ersözlü, R. Ülker). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Burić, I., & Moè, A. (2020). What makes teachers enthusiastic: The interplay of positive affect, self-efficacy and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 89, 103008.
- Caprara, G.V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P.S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44, 473-490.
- Carter, G., & Norwood, K. S. (1997). The relationship between teacher and student beliefs about mathematics. *School Science and Mathematics*, 97(2), 62-67.
- Chao, C. N. G., Sze, W., Chow, E., Forlin, C., & Ho, F. C. (2017). Improving teachers' self-efficacy in applying teaching and learning strategies and classroom management to students with special education needs in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, 66, 360-369.
- Choi, J., Lee, J. H., & Kim, B. (2019). How does learner-centered education affect teacher self-efficacy? The case of project-based learning in Korea. *Teaching and Teacher Education*, 85, 45-57.
- Eggen, P., & Kauchak, D. (1999). *Educational psychology* (4th ed.). New Jersey: Prentice-Hall.
- Eker, C. (2014). Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlilik inanç düzeyleri üzerine bir araştırma. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 162-178.
- Er, K., & Gürgan U. (2011). Öğretmen adaylarının özyeterlilik algıları ve kopya çekmeye ilişkin tutumları arasındaki ilişki. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(26), 1-18.
- Ercan Özaydın, T., Çavaş, P., & Arslan Cansever, B. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının öz yeterlik inançlarının değerlendirilmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(1), 1-30.
- Fackler, S., & Malmberg, L. E. (2016). Teachers' self-efficacy in 14 OECD countries: Teacher, student group, school and leadership effects. *Teaching and Teacher Education*, 56, 185-195.
- Gömlüksiz, M., Kan, A., & Biçer, S. (2010). Sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji dersini yürütmeye yönelik öz yeterlilikleri. *Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 34(2), 21-30.
- Güneş, A. M., & Buluç, B. (2017). Sınıf öğretmenlerinin teknoloji kullanımları ve öz yeterlik inançları arasındaki ilişki. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 10(1), 94-113.
- Karademir, A. Ç. (2013). *Öğretmen adaylarının sorgulama ve eleştirel düşünme becerilerinin öğretmen öz-yeterlilik düzeyine etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Aydın.
- Korkut, K., & Babaoğlu, E. (2012). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 8(16), 269-282.
- Kotaman, H. (2008). Özyeterlilik inancı ve öğrenme performansının geliştirilmesine ilişkin yazın taraması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 111-133.
- Lee, B., Cawthon, S., & Dawson, K. (2013). Elementary and secondary teacher self-efficacy for teaching and pedagogical conceptual change in a drama-based professional development program. *Teaching and Teacher Education*, 30, 84-98.
- Lyons, C. A., & Murphy, M. J. (1994, April). *Principal self-efficacy and the use of power*. Annual Meeting of the American Educational Research Association. New Orleans, USA.
- Miller, A. D., Ramirez, E. M., & Murdock, T. B. (2017). The influence of teachers' self-efficacy on perceptions: Perceived teacher competence and respect and student effort and achievement. *Teaching and Teacher Education*, 64, 260-269.
- Monique, B. (1995). Self-regulated learning: Bridging the gap between metacognitive and metamotivation theories. *Educational Psychologist*, 30(4), 195-200
- Ocak, G., & Karakuş, G. (2018). Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık öz-yeterliliği ölçek geliştirme çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(5), 1427-1436.
- Ören, F. Ş., Ormanci, Ü., & Evrekli, E. (2011). Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının alternatif ölçme-değerlendirme yaklaşımlarına yönelik öz-yeterlilik düzeyleri ve görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(3), 1675-1698.
- Ozan, C. & Taşgın, A. (2017). Öğretmen adaylarının eğitim teknolojisi standartlarına yönelik öz yeterliliklerinin incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 7(2), 236-253.
- Özata, H. (2007). *Öğretmenlerin öz-yeterlilik algılarının ve örgütsel yenileşmeye ilişkin görüşlerinin araştırılması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Kocaeli.
- Pajares F., & Schunk D. (2001). The development of academic self-efficacy. In A. Wigfield & J. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 1-27). San Diego: Academic Press.

- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gönül Yayıncılık.
- şahin-Taşkın, Ç., & Hacıömeroğlu, G. (2010). Sınıf öğretmenleri adaylarının öz yeterlik inançları: nicel ve nitel verilere dayalı bir inceleme. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 21-40.
- Tabanlı, E., & Çelik, K. (2013). Öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlilikleri ile öğretmen öz-yeterlilikleri arasındaki ilişki. *International Journal of Human Sciences*, 10(1), 1167-1184.
- Tuluk, G. (2014). Öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlilikleri üzerine bir inceleme. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 1-15.
- Yenilmez, K., & Kakmacı, Ö. (2008). İlköğretim matematik öğretmenliği bölümü öğrencilerinin öz yeterlilik inanç düzeyleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 1-21.
- Yeşilyurt, E. (2013). Öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlilik algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(45), 88-104.
- Yıldırım, F. B., & Demir, A. (2017). Kendini engellemenin yordayıcıları olarak öz saygı, öz anlayış ve akademik özyeterlilik. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(2), 676-701.
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational psychologist*, 25(1), 3-17.
- Zimmerman, B. J. (1995). Self-efficacy and educational development. *Self-efficacy in changing societies*, 1, 202-231.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2011). Self-regulated learning and performance: An introduction and an overview. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 1-12). New York: Routledge.
- Zulkosky, K. (2009). Self-efficacy: A concept analysis. *Nursing Forum*, 44(2), 93-102.

ANASINIFINDAN DÖRDÜNCÜ SINIFA KADAR OLAN ÇOCUKLAR İÇİN GELİŞTİRİLMİŞ HIZLI İSİMLENDİRME TESTİ'NİN GEÇERLİK VE GÜVENİRLİĞİ¹

VALIDITY AND RELIABILITY OF RAPID NAMING TEST FOR CHILDREN FROM KINDERGARTEN TO FOURTH GRADE

Cevriye ERGÜL², Ergül DEMİR³

ÖZ: Bellekteki sesbilgisel bilgiye ulaşılabilme hızına ilişkin bir gösterge olan hızlı isimlendirme becerileri, okuma güçlüğü yaşayan çocukların ayırt edilmesine ve erken dönemde belirlenmesine yönelik güçlü ve güvenilir bilgiler sağlamaktadır. Bu çalışmada, anasınıfından dördüncü sınıfa kadar olan sınıf düzeylerindeki çocuklar (60-125 ay arası) için geliştirilmiş, nesne, renk, harf ve rakam isimlendirmeye dayalı dört alt testten oluşan Hızlı İsimlendirme Testinin (HİT) geçerlik ve güvenirliliğin incelenmesi ve kesme aralıkları ile değerlendirme ölçütlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda, 60-125 ay arasındaki 860 çocuk ile çalışmalar yürütülmüştür. Analizler sonucunda, HİT'in uzman görüşleri çerçevesinde kapsam geçerliğine sahip olduğu, açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri sonucunda ise yüksek bir varyans oranı ve model-veri uyumu ile yapı geçerliğini sağladığı belirlenmiştir. Sonuçlar ayrıca HİT'in sınıf düzeyleri ortalamaları arasındaki farka dayalı ayırcılık geçerliğinin ve yüksek bir test tekrar test güvenirliliğinin olduğunu göstermiştir. Çalışmada son olarak HİT'in sınıf düzeyleri temelinde ve 60-125 ay arasında 6 aylık yaş dilimlerinde değerlendirmeye esas kesme aralıkları belirlenmiştir.

Anahtar sözcükler: Hızlı isimlendirme, test geliştirme, geçerlik, güvenirlilik

ABSTRACT: Rapid naming, which is an indicator of the speed of access to phonological information in long-term memory, provides strong and reliable information for distinguishing children with reading difficulties and identifying them in the early period. This study aimed to determine the validity, reliability, and cutoff intervals of the Rapid Naming Test (RNT), which consists of four subtests based on object, color, letter and digit naming, developed for children at grade levels from kindergarten to the fourth grade (60-125 months). Data were collected from 860 children between the ages of 60-125 months. Results showed that RNT has content validity by the expert opinions, and structure validity with a high variance ratio and model-data fit by exploratory and confirmatory factor analysis. The results also showed that RNT has discrimination validity based on the difference between grade level averages and a high test-retest reliability. Finally, in the study, the cut-off intervals for evaluation were determined on the basis of the grade levels and in the 6-month age intervals between 60-125 months.

Keywords: Rapid naming, test development, validity, reliability

Bu makaleye atf vermek için:

Ergül, C. ve Demir, E. (2022). Anasınıfından dördüncü sınıfa kadar olan çocuklar için geliştirilmiş Hızlı İsimlendirme Testi'nin geçerlik ve güvenirliliği, *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(1), ss. 176-192

Cite this article as:

Ergül, C. & Demir, E. (2022). Validity and reliability of Rapid Naming Test for children from kindergarten to fourth grade. *Trakya Journal of Education*, 12(1), pp. 176-192

¹ Bu çalışma TÜBİTAK tarafından desteklenen 215K027 nolu proje kapsamında yürütülmüştür.

² Prof. Dr., Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Ankara, E-posta: cergul@ankara.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0001-6793-6469

³ Doç. Dr., Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı, Ankara, E-posta: erguldemir@ankara.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0002-3708-8013

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Rapid naming, which is an indicator of the speed of access to phonological information in long-term memory, is a highly effective skill in the development of language and literacy skills. It requires naming familiar symbols such as digits, letters, colors and objects presented in repetitive and sequential order as quickly as possible. Rapid naming is one of the core components of reading acquisition process. It has been shown in numerous studies that children who have deficiency in rapid naming perform behind their peers in acquiring language and early literacy skills and developing fluency in reading. In addition, rapid naming can strongly distinguish children with learning disabilities. Therefore, assessment of rapid naming skills provides strong and reliable information to predict reading achievement and to distinguish and identify children with learning disabilities, especially dyslexia. Considering its importance, the validity, reliability and cutting intervals of the Rapid Naming Test, which was developed based on the assessment procedures defined by Denckla and Rudel (1974) was examined for children at grade levels from kindergarten to fourth grade (60-125 months) in this study.

Method

The study was designed as a cross sectional survey. A total of 860 children between the ages of 60 and 125 months attending kindergarten, 1st, 2nd, 3rd and 4th grades in central districts of Ankara were included in this study. All children showed typical development, have not been diagnosed with any disability and their mother tongue was Turkish. The distribution of the children according to their grade levels, gender and SES status was close to each other. Expert Opinion Form, Socio-Economic Level Index Parent Information Form and Rapid Naming Test (RNT) were used to collect data in the study. RNT consisted of four subtests: (1) Object Naming, (2) Color Naming, (3) Letter Naming, and (4) Digit Naming. In each subtest, five items that children are sufficiently familiar with are presented in a repetitive and mixed order. These five items are placed in five rows, 50 in total, and 10 items in each row on an A4 sized cardboard paper. The total naming time in each subtest is determined as the assessment result of the child. Considering that they are not familiar with letters and digits, only object and color naming tests were applied to kindergarten students. Nine practitioners attending doctoral and master's programs in special education took part in the collection of research data.

Findings

In the study, it was first evaluated the content validity and determined that RNT had content validity as a result of the evaluations of the expert group. The construct validity of the four subtests of HIT was tested with "Explanatory Factor Analysis (EFA)" and "Confirmatory Factor Analysis (CFA)". EFA, in which each subtest was determined as a variable, showed that the individual variance values (communalities) of the variables were over 0.44, there were no overlapping items and these four variables grouped under a single factor with the variance explained at a rate of 67.53%. All paths in the structural model tested according to the CFA were statistically significant and the standardized path coefficients for the model residuals were below .90. The discriminative validity was examined based on the difference between the grade level averages in each subtest. The results showed that the averages differed significantly according to the grade levels. Based on the theoretical basis, it was determined that HIT has discrimination validity. The continuity-stability reliability was examined by test-retest method and high correlation values (.83-.95) were obtained for all subtests. Finally, in order to determine cut-off points and evaluation criteria of RNT subtests, firstly by grade levels, and then, by the 6-month age intervals between 60-125 months were determined. In this process, the average and standard deviation values were taken into account, since the scores were normally distributed in each grade level and age interval. The lower and upper ranges of 1/2 standard deviation from the mean were defined as middle level, the next one standard deviation intervals were slow and fast levels, and the remaining intervals at the ends are very slow and very fast levels.

Discussion and Conclusion

The results of this study have shown that RNT can be used as a valid and reliable tool to evaluate rapid naming skills of children from kindergarten to fourth grade. The findings are compatible with the results of previous studies and theoretical knowledge (Georgiou, Papadopoulos, Fella ve Parrila, 2012; Norton ve Wolf, 2012; Wagner, Torgesen ve Rashotte, 1999; Wolf ve Denckla, 2005). RNT is expected to contribute to the literature and practices in various ways. First, RNT will be able to evaluate the

appropriateness of children's performances to grade level and age with a five-point evaluation criterion, and it will enable an assessment to determine the level of difficulty children experience in rapid naming, and thus the evaluation results will contribute more to the decision process about the child. Second, the evaluation of rapid naming skills with RNT can contribute to the effective identification of children at risk and to reduce their potential risks by supporting them with appropriate early interventions. Third, since rapid naming skills are a powerful variable in distinguishing children with reading difficulties, it will contribute significantly to the diagnosis of reading difficulties especially dyslexia. It is known that there are important problems regarding the correct diagnosis of reading difficulties in Turkey. For this reason, it is important to evaluate rapid naming skills, which are emphasized as an effective and powerful variable in distinguishing reading problems in children with learning difficulties from reading problems that occur due to other environmental reasons, with a valid and reliable tool. Fourth, RNT is a test that can be applied easily and can be completed in a short time. In this respect, it has the potential to be easily transferred to practice and to be used as an effective screening tool to determine children at risk. Finally, considering that the standardized tools and related studies for assessing the rapid naming performance of children in our country are limited, it is expected that RNT will form the basis for and lead to the new studies.

GİRİŞ

Bellekteki sesbilgisel bilgiye ulaşılabilme hızına ilişkin bir gösterge olan hızlı isimlendirme dil ve okuryazarlık becerilerinin gelişiminde son derece etkili bir beceridir (Araujo, Reis, Petersson ve Faisca, 2015). Tekrarlayıcı ve sıralı olarak sunulan, sayılar, harfler, renkler ve nesnelere gibi tanıdık sembolleri mümkün olduğunca hızlı bir şekilde isimlendirmeyi gerektiren bir görev ile değerlendirilen hızlı isimlendirme, görsel olarak sunulan uyarıların sesbilgisine veya isim bilgisine ne kadar sürede ulaşılabilmesine ilişkin bir indeks sağlamaktadır (Georgiou, Parrila, Cui ve Papadopoulos, 2013; Powel, Stainthorp, Stuart, Garwood ve Quinlan, 2007). Denckla ve Rudel (1974) tarafından geliştirilen bu değerlendirme işlemi, dikkatin ilgili uyarana yöneltilmesini, uyarana ilişkin ses bilgisinin bellekten geri çağrılmasını ve sesletimde bulunulmasını içermektedir (Bowey, McGuigan ve Ruschena, 2005; Klein, 2002).

Hızlı isimlendirmenin dil gelişiminde ve okuma başarısında oldukça etkili bir süreç olduğu çok sayıda çalışma ile desteklenmiştir (Clarke, Hulme ve Snowling, 2005; Compton, 2003; Georgiou, Das ve Hayward, 2008; Poulsen, Juul ve Elbro, 2015; Wagner vd., 1997). Hızlı isimlendirmede problem yaşayan çocukların dil ve erken okuryazarlık becerilerinin kazanımında da akranlarının gerisinde performans gösterdikleri ifade edilmektedir (Clarke vd., 2005; Shaul ve Nevo, 2015). Okul öncesi dönemde çocukların hızlı isimlendirmede gösterdikleri performans okul yıllarındaki okuma başarılarının da en güçlü yordayıcılarından biridir (Badian, 1994; Catts, Fey, Zhang ve Tomblin, 1999; Furnes ve Samuelsson, 2011; Georgiou vd., 2013; Kirby, Georgiou, Martinussen ve Parrila, 2010; Wolf, Bally ve Morris, 1986). Sesbilgisel farkındalığın katkısının kontrol edildiği durumlarda dahi okuma başarısındaki varyansa önemli düzeyde katkı sunduğu bulunmuştur (Badian, 1994; Catts, 1993; Elwer, Keenan, Olson, Byrne ve Samuelson, 2013; Powel vd., 2007; Shaul ve Nevo, 2015). Torgesen ve arkadaşları (1997) tarafından 200 çocuk üzerinde yapılan bir araştırmada, hızlı isimlendirme becerisinin ilkökulda birinci ve ikinci sınıftaki okuma becerileri üzerinde etkili olduğu belirtilmiştir. Hızlı isimlendirme ve okuma becerileri arasındaki ilişkiyi gelişimsel olarak inceleyen bir çalışmada ise okul öncesi dönemdeki hızlı isimlendirme ve sesbilgisel farkındalık becerilerinin beşinci sınıftaki okuma becerilerine katkısı değerlendirilmiştir (Kirby, Parrila ve Pfeiffer, 2003). Bilişsel yeterlik ve geçmiş başarı kontrol altına alınarak yapılan regresyon analizlerinden elde edilen sonuçlar, sesbilgisel farkındalığın daha çok ilköğretimin ilk iki yılındaki okuma becerileri ile ilişkili olduğunu ve hızlı isimlendirme becerisi ile okuma arasındaki ilişkinin ise başlangıçta zayıfken, yaşla ve sınıf düzeyiyle birlikte artış gösterdiğini ortaya koymuştur. Araştırmada, isimlendirme hızı yavaş olan çocukların çoğunun ilköğretim 5. sınıfta okuma güçlükleri sergiledikleri bulunmuştur. Daha sınırlı sayıda olmakla birlikte, çalışmalar ayrıca çocukların hızlı isimlendirmede gösterdikleri performansın matematikte gösterdikleri başarı, hız ve yetersizliklerle de yakından ilişkili olduğunu göstermektedir (Koponen, Aunola, Ahonen ve Nurmi, 2007; Temple ve Sherwood, 2002; Van der Sluis, De Jong ve van der Leij, 2004). Bu bağlamda, hızlı isimlendirmenin çocukların temel gelişim ve akademik alanlarda gösterdikleri başarı üzerinde etkili bir beceri olduğunu söylemek mümkündür.

Alanyazında, hızlı isimlendirme becerilerinin öğrenme güçlüğü olan çocukları güçlü bir şekilde ayırt edebildiği de bildirilmektedir (Bishop ve League, 2006; De Jong ve Van Der Leij, 2003; Katz, Brown, Roth ve Beers, 2011; Martinussen, Grimbos ve Ferrari, 2014; NELP, 2008). Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin hızlı isimlendirme içeren görevlerde tipik gelişim gösteren akranlarına göre daha yavaş

isimlendirme yaptıkları bulunmuştur (Boets, De Smedt, Cleuren, Vandewalle, Wouters ve Ghesquiere, 2010; Denckla ve Rudel, 1976; Van Bergen, De Jong, Maassen ve Van Der Leij, 2014; Wolf vd., 1986). Korhonen (1995) tarafından boylamsal olarak gerçekleştirilen bir araştırmada, öğrenme güçlüğü olan çocukların erken yaşlarda yaşadıkları hızlı isimlendirme güçlüklerinin yetişkinlik yıllarında da devam ettiği gösterilmiştir. Christo ve Davis (2008) tarafından yapılan boylamsal bir çalışmada da öğrenme güçlüğü olan çocuklarda hızlı isimlendirme becerisinin sözcük okuma, okuduğunu anlama ve heceleme becerilerini, sesbilgisel işleme becerilerinden daha iyi yordadığı bulunmuştur. Son olarak, Clarke ve arkadaşları tarafından (2005) yapılan bir araştırmada ise, hızlı sayı isimlendirme sırasında yapılan duraklamaların sayısının ilerleyen yıllardaki sözcük okuma becerilerini yordadığı belirtilmiştir.

Öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların okumada yaşadıkları akıcılık geliştirememeye problemlerinin temelinde hızlı isimlendirmede yaşadıkları güçlüklerin yattığı düşünülmektedir (Bexkens, Wildenberg ve Tijms, 2014; Landerl, Fussenegger, Moll ve Willburger, 2009; Lovett, 1987; Wolf, 1997). Bu varsayım okuma güçlükleri (disleksi) olan çocukların güçlüklerini açıklamaya yönelik oluşturulmuş çift yetersizlik yaklaşımının da (double-deficit hypothesis) temelini oluşturmaktadır (Wolf, Bowers ve Biddle, 2000). Wolf ve arkadaşları tarafından ifade edildiği gibi, okumada güçlük yaşayan çocukların sesbilgisel farkındalık ve hızlı isimlendirmenin birinde veya her ikisinde güçlükleri olabilmektedir. Çocuğun her iki alanda da güçlük yaşadığı durumlarda daha ileri düzey okuma güçlüklerinin yaşanacağı ifade edilmektedir (Schatschneider, Carlson, Francis, Foorman ve Fletcher, 2002). Wolf ve diğerleri (2000) hızlı isimlendirmenin sadece sesbilgisine ulaşabilme değil, aynı zamanda dikkat, algı, bellek, anlamlandırma ve seslendirme süreçlerini de içerdiğini, bu nedenle hızlı isimlendirmede yaşanan güçlüklerin sesbilgine ulaşmada yaşanan güçlüklerin oluşturacağı okuma problemlerinin ötesinde problemlere neden olacağını belirtmişlerdir. Ek olarak, hızlı isimlendirme, bilgi işleme, dil ve motor süreçleri de içerdiğinden okuma becerilerinin edinim sürecine daha basit ve sağlam bir yaklaşım sunduğu ifade edilebilmektedir (Catts, Gillispie, Leonard, Kail ve Miller, 2002; Koponen, Salmi, Eklund ve Aro, 2013).

Hızlı isimlendirme aynı zamanda çocukların okuma becerilerinin edinim sürecine temel oluşturan bilişsel yeterlikler üzerinden oluşturulmuş ve okumada yaşanan güçlükleri bu bilişsel süreçlerdeki sınırlılıklar ile açıklayan fonolojik işleme yaklaşımının da temel bileşenlerinden biridir (Ergül vd., 2020; Melby-Lervag, Lyster ve Hulme, 2012; Seçkin-Yılmaz ve Büyükçakmak, 2020; Wagner ve Torgesen, 1987). Bu yaklaşıma göre yazılı dilin çözümlenmesi sürecinde çocuklar sesbilgisel farkındalık, hızlı isimlendirme ve fonolojik bellek bileşenlerini içeren zihinsel bir işleme gerçekleştirirler (Torgesen, Wagner ve Rashotte, 1994; Wagner ve Torgesen, 1987). Çok sayıda çalışmada, fonolojik işlemlenin okuma başarısının çok güçlü bir yordayıcısı olduğu ve çocukların okumadaki güçlüklerinin büyük bir bölümünün fonolojik işlemeyle sağlanan bileşenlerde yaşadıkları güçlüklerden kaynaklandığı gösterilmiştir (Felton, 1993; Georgiou, Parrila ve Papadopoulos, 2008; Schatschneider, Fletcher, Francis, Carlson ve Foorman, 2004).

Bu açıdan hızlı isimlendirme becerilerinin değerlendirilmesinin, okuma başarısının yordanmasına ve başta disleksi olmak üzere öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların ayırt edilmesine ve erken dönemde belirlenmesine yönelik güçlü ve güvenilir bilgiler sağlayacağı düşünülmektedir. Erken dönemde elde edilecek güvenilir bilgiler ise çocuklara sağlanacak müdahaleler açısından son derece önemlidir. Alanyazın incelemesi Türkiye’de genel olarak hızlı isimlendirme becerilerinin önemine ilişkin farkındalığın artmakta olduğunu ve konuyla ilgili çalışmalar yapıldığını (ör. Babayiğit ve Stainthorp, 2011; Bakır ve Babür, 2018; Demirtaş ve Ergül, 2019; Karadağ, Keskin ve Arı, 2019; Özata ve Haznedar, 2018) göstermektedir. Çalışmalarda ise çoğunlukla ya araştırmacılar tarafından geliştirilen/uyarlanan ve sınırlı düzeyde güvenilirlik bulgusu olduğu bildirilen ölçme araçlarının kullanıldığı (Babayiğit ve Stainthorp, 2011; Karadağ, Keskin ve Arı, 2019) ya da Bakır ve Babür (2018) tarafından Türkçe’ye uyarlama çalışmaları yapılmış olan Hızlı Otomatik İsimlendirme Testi HOTİ’nin kullanıldığı görülmektedir. HOTİ 5-10 yaş arası 277 çocuğa uygulanarak uyarlama çalışması tamamlanmış bir araç olmasına rağmen performansı değerlendirmeye yönelik kesme aralıkları bulunmamaktadır. Bu bağlamda, çalışmalarda hızlı isimlendirmenin değerlendirilmesine yönelik kullanılan araçların geçerlik ve güvenilirliklerinin büyük gruplarda yürütülen çalışmalar ile desteklenmesine ve performansın değerlendirilmesine yönelik kesme aralıkları ve ölçütlerinin geliştirilmesine ihtiyaç olduğu dikkati çekmektedir. Hızlı isimlendirme ve okuma başarısı arasındaki güçlü ilişki göz önünde bulundurulduğunda, hızlı isimlendirme becerilerinin değerlendirilmesi, yetersiz hızlı isimlendirme performansı olan çocukların belirlenebilmesi ve böylece okuma güçlüğü yaşama riski olan ve yaşayan çocukların ayırt edilmesi açısından kapsamlı, geçerli ve güvenilir araçların geliştirilmesine yönelik ihtiyacın açık olduğu düşünülmektedir.

Bu kapsamda, bu çalışmada Denckla ve Rudel (1974) tarafından tanımlanan ve o günden bu yana alanda yaygın olarak kullanılan değerlendirme işlemleri (ör. Bowey vd., 2005; Bexkens vd., 2014; De Jong ve Vrieling, 2004; Georgiou vd., 2013; Landerl vd., 2009; Lovett, 1987; Manis, Doi ve Bhadha, 2000; Neuhaus, Foorman, Francis ve Carlson, 2001; Torgesen vd., 1997; Wagner ve Torgesen, 1987; Wolf vd., 2000) temel alınarak anasınıfından dördüncü sınıfa kadar olan sınıf düzeylerindeki çocuklar (60-125 ay arası) için geliştirilmiş Hızlı İsimlendirme Testinin geçerlik ve güvenilirliğin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Geliştirilen Hızlı İsimlendirme Testinin geçerliği ne düzeydedir? Bu kapsamda;
 - a. Kapsam geçerliği ne düzeydedir?
 - b. Yapı geçerliği ne düzeydedir?
 - c. Sınıf düzeylerine göre ayrıcalık anlamında geçerliği ne düzeydedir?
2. Geliştirilen Hızlı İsimlendirme Testinin test- tekrar- test yöntemine dayalı devamlılık/kararlılık anlamında güvenilirliği ne düzeydedir?
3. Geliştirilen Hızlı İsimlendirme Testinin anasınıfından 4. sınıfa kadar olan sınıf düzeylerinde ve 60-125 ay arasında altı aylık yaş dilimlerinde değerlendirmeye esas kesme puanları ve değerlendirme ölçütleri nedir?

YÖNTEM

Çalışma Grubu

Kesitsel çalışma olarak desenlenen bu çalışmada Ankara ilinin merkez ilçelerindeki anasınıfı, 1, 2, 3 ve 4. sınıflarında öğrenim gören 60-125 ay arasındaki toplam 860 çocuk katılımcı olarak yer almıştır. 2016-2017 eğitim öğretim yılının ikinci yarısında yürütülen çalışmada örneklem belirlenirken tabakalı amaçsal küme örneklemeden yararlanılmış ve okullar örnekleme birimi olarak kullanılmıştır. Örneklemede temel ölçüt olarak SED dikkate alınmıştır. Alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeyin her birinden 10 okul seçkisiz atama yoluyla belirlenmiş, çalışma toplam 30 okulda yürütülmüştür. Okullarda her bir sınıf düzeyinden birer şube, her şubeden de altışar çocuk seçkisiz olarak belirlenerek çalışmaya dahil edilmiştir. Sadece tipik gelişim gösteren, herhangi bir yetersizlik tanısı olmayan ve anadili Türkçe olan çocuklar çalışma grubunda yer almıştır. Ayrıca çocukların sınıf düzeyleri ve cinsiyet dağılımlarının yakın büyüklükte olmasına özen gösterilmiştir. Uygulama yapılan çocukların sınıf düzeylerine ve yaşlarının ortalamalarına göre dağılımları Tablo 1’de, sınıf düzeylerine, cinsiyetlerine ve SED durumlarına göre dağılımları ise Tablo 2’de verilmiştir. SED durumları ebeveynler tarafından doldurulan Sosyo-Ekonomik Düzey İndeks Ebeveyn Bilgi Formu (Ergül ve Demir, 2017) verileri kullanılarak belirlenmiştir. SED’ e ilişkin veriler toplam 848 çocuktan elde edilmiştir.

Tablo 1.

Hızlı İsimlendirme Testi uygulama örnekleminin sınıf düzeylerine ve yaşlarının ortalamalarına göre dağılımı

Sınıf	n	%	Kümülatif %	Yaş Ortalaması (Yıl)
Anasınıfı	159	18.5	18.5	5.85
Birinci sınıf	173	20.1	38.6	6.91
İkinci sınıf	177	20.6	59.2	7.82
Üçüncü sınıf	181	21.0	80.2	8.72
Dördüncü sınıf	170	19.8	100.0	9.74
Toplam	860	100.0		7.86

Tablo 2.

Hızlı İsimlendirme Testi uygulama örnekleminin sınıf düzeylerine, cinsiyetlerine ve SED durumlarına göre dağılımı

Sınıf	Cinsiyet		Sosyo-Ekonomik Düzey (SED)					Toplam n
	Erkek	Kız	Alt SED	Orta-Alt SED	Orta SED	Orta-Üst SED	Üst SED	
Anasınıfı	75	84	6	41	62	33	15	157
Birinci Sınıf	85	88	12	47	72	27	10	168
İkinci Sınıf	88	89	9	55	62	36	11	173
Üçüncü Sınıf	85	96	8	55	67	38	13	181
Dördüncü Sınıf	80	90	9	50	59	39	12	169

Tablo 1 ve 2’de görüldüğü gibi örnekleme yer alan çocukların sınıf düzeylerine, cinsiyetlerine ve SED durumlarına göre dağılımları birbirine yakındır. Her bir sınıf düzeyinden %20 civarında çocuk bulunmaktadır. Erkeklerin ve kızların sayıları, hem örneklem genelinde hem her bir sınıf düzeyinde birbirine yakındır. SED durumlarındaki dağılım da her bir sınıf düzeyinde birbirine benzer olmuştur.

Veri Toplama Araçları

Aile bilgi formu

Çalışmada katılımcı olarak yer alan çocukların demografik özelliklerine ilişkin bilgi edinmek amacıyla geliştirilmiştir. Araştırmacılar tarafından hazırlanan formda, çocukların yaş, cinsiyet, gelişimsel bilgileri ile ailenin eğitim durumuna yönelik sorular yer almıştır. Formlar aileler tarafından doldurulmuştur.

Uzman görüşü formu

HİT’in kapsam geçerliğinin belirlenmesine yönelik olarak araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Form, ilgili alanlarında çalışmalarını sürdüren uzmanlar tarafından yanıtlanmak üzere her bir alt testin maddelerinin 60-125 ay arasındaki çocuklar için ne düzeyde tanınır olduğuna, nesne resimlerinin gerçek nesneyi ne düzeyde anlaşılır yansıttığına ve tüm alt testlerdeki maddelerin ardışıklığının uygun olup olmadığına dair sorular içermektedir. Değerlendirmeler 1 (Uygun), 2 (Düzeltilmeli), 3 (Uygun Değil) şeklinde puanlanmaktadır. Formda ayrıca uzmanların uygun görmedikleri maddelere ilişkin niye uygun görmediklerini ve önerilerini içeren kısa açıklamalar yazmaları da beklenmektedir.

Sosyo-Ekonomik Düzey İndeks Ebeveyn Bilgi Formu (Ergül ve Demir 2017)

Çalışmaya katılan çocukların sosyoekonomik düzeylerinin belirlenmesine yönelik kullanılan formda genel bilgiler ile anne-babanın eğitim düzeyi, meslek statüleri, evdeki sahiplikleri, kitap sahipliği ve kültürel etkinliklere katılımı başlıkları altında 23 madde yer almaktadır. Her bir madde için durumu tanımlayan seçenekler sunulmaktadır ve ailelerin kendilerine uygun maddeyi işaretlemeleri beklenmektedir. Yanıtların analizi ile aileler için alt, orta-alt, orta, orta-üst ve üst olarak ifadelendirilen 5 SED düzeyinden biri tanımlanmaktadır. Formun geçerlik çalışması anasınıfından 4. sınıfa kadar olan toplam 2411 çocuğun ebeveynlerinden elde edilen veriler üzerinden gerçekleştirilmiştir. Yapı geçerliği istatistikleri ile SED’i en iyi açıklayan 5 faktörlü yapı yaklaşık %57 açıklanan varyans yüzdesi sağlamıştır.

Hızlı İsimlendirme Testi (HİT)

Anasınıfından 4. sınıfa kadar olan sınıf düzeylerindeki 60-125 ay arasındaki çocukların hızlı isimlendirme becerilerinin değerlendirilebilmesi, okuma güçlüğü açısından risk taşıyan çocukların erken dönemde belirlenebilmesi ve ileri sınıf düzeylerinde ise okuma güçlüğü (disleksi) yaşayan çocukların ayırt edilmesi amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. HİT; (1) Nesne İsimlendirme, (2) Renk İsimlendirme, (3) Harf İsimlendirme ve (4) Rakam İsimlendirme olmak üzere dört alt testten oluşmaktadır. Alt testlerin her birinde çocukların o yaş grubunda çok iyi bildikleri düşünülen ve uzman görüşleri ile desteklenen 5’er madde yer almaktadır. Örneğin, Nesne İsimlendirme alt testinde kedi, elma ve top gibi beş sözcük resmi; Renk İsimlendirme alt testinde mavi, kırmızı, yeşil gibi beş ana renk; Harf İsimlendirme alt testinde t, k, n gibi beş harf ve Rakam İsimlendirme alt testi ise 1-9 arasındaki beş rakam bulunmaktadır. A4 büyüklüğünde karton bir kâğıt üzerinde bu 5 madde toplamda 50 olmak üzere 5 sıra ve her bir sırada 10 madde olacak şekilde tekrarlı ve karışık bir sırada yerleştirilmektedir. Her bir alt testte çocuğun 50 maddeyi toplam isimlendirme süresi, o alt testteki ölçme sonucu olarak belirlenmektedir. Uygulama sürecinde çocukların test maddelerini yeterince iyi bilip bilmedikleri bir deneme sayfası ile değerlendirilmekte ve testte sunulan beş maddenin sıralandığı bu deneme sayfasında çocukların isimlendiremediği veya yanlış isimlendirdiği bir madde olduğunda testin uygulanmasına geçilmemektedir. Testin uygulanması sırasında ise altıdan daha fazla sayıda isimlendirme hatası yapan çocuklarda, testte sunulan maddeleri yeterince iyi düzeyde bilmedikleri varsayılarak o alt testin ölçme sonuçları dikkate alınmamaktadır (Denckla ve Rudel, 1974). Altı veya daha az olan hata sayısı ise ölçme sonuçları açısından dikkate alınmamaktadır. Genel yaklaşım olarak kendilerine gösterilen nesnelere, renkleri, harfleri ve rakamları isimlendirme süreleri, çocukların bu maddelerin bellekteki sesbilgilerine ulaşabilme hızlarının değerlendirilmesine olanak sağlamaktadır.

Harfleri ve rakamları çok iyi bilemeyecekleri göz önünde bulundurularak anasınıfı öğrencilerine sadece nesne ve renk isimlendirme testleri uygulanmaktadır. Birinci sınıftan itibaren ise öğrencilere tüm alt testler uygulanabilmektedir. HİT bireysel olarak uygulanan bir testtir. Uygulanması ortalama olarak 8-10 dakika sürmektedir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmanın veri toplama sürecinde ilgili alanlarda doktora ve yüksek lisans düzeyinde öğrenim görmekte olan dokuz uygulayıcı görev almıştır. Veri toplama sürecinden önce uygulayıcılar çalışma kapsamında kullanılacak aracın içerik ve uygulamasına yönelik hazırlanmış iki günlük bir eğitime alınmışlardır. Eğitim kapsamında araştırmacıların yaptıkları örnek uygulamaları izlemişler, sonra birbirlerine uygulayarak uygulama yeterliklerini geliştirmişlerdir. Bu süreçte araştırmacılar tarafından da izlenmişler ve uygulamaları hakkında geribildirim almışlardır. Eğitim sürecinin ardından uygulayıcılar farklı sınıf düzeylerinden toplam 10 çocuğa uygulama yaparak test uygulamaya ilişkin yeterliklerini arttırmışlardır. Yaptıkları uygulamalar sırasında izlenerek uygulama yeterliği kazandığı belirlenen uygulayıcılar çalışma kapsamındaki veri toplama sürecine dahil olmuşlardır. Uygulamalar çocukların devam ettikleri okullarda, okul idaresinin belirlediği bir zamanda ve ortamda bireysel olarak yürütülmüştür.

HİT'in geçerlik, güvenilirliğin incelendiği bu çalışmada toplamda 860 çocuk katılımcı olarak yer almasına rağmen bu çocuklardan az sayıda da olsa bazılarında HİT'in belirli alt testleri uygulanamamış; bazıları için ise isimlendirme sırasında 6'dan daha fazla hata yaptıkları için uygulama gereği bazı alt testlerin sonucu hesaplanmamıştır. Buna göre, Nesne İsimlendirmede toplam 36, Renk İsimlendirmede 67, Harf İsimlendirmede 12 ve Rakam İsimlendirmede 20 çocuğun alt test sonucu bulunmamaktadır. Bu çocuklar içerisinde hem kız hem erkek çocuklar, ayrıca her bir sınıf düzeyinden çocuklar yer almaktadır. Dolayısıyla bu kayıpların seçkisiz olarak oluştuğu ve bu nedenle ihmal edilebilir olduğu değerlendirilmiştir. Ayrıca yapılan ön incelemelerde farklı sınıf düzeylerindeki çocuklar içerisinde grubun geneline göre çok yüksek ya da çok düşük isimlendirme sürelerine sahip olan, yani ortalamaya göre (-3, +3) standart sapma aralığı dışında kalarak uç değer oluşturan ve dağılımın normalliğini bozan Nesne İsimlendirmede 8, Renk İsimlendirmede 20, Harf İsimlendirmede 16 ve Rakam İsimlendirmede 16 çocuğun verileri de analiz dışı bırakılmıştır. Tüm bu kayıplar ve uç değerler ihmal edildiğinde geriye kalan çocuklardan elde edilen veriler üzerinde ileri analizler gerçekleştirilmiştir. Analizlerin gerçekleştirildiği gruba ilişkin katılımcı sayıları ve alt testlerdeki isimlendirme sürelerinin dağılımına yönelik betimsel istatistikler Tablo 3'te verilmiştir.

Hızlı İsimlendirme Testinin süreye dayanan bir test olması, diğer bir deyişle toplam isimlendirme süresinin test puanı olarak belirlenmesi ve içeriğinde tekrarlı şekilde sunulan maddeler içermesi nedeniyle yapılabilecek geçerlik çalışmaları sınırlı olmakla birlikte testin kapsam geçerliği, yapı geçerliği ve ayırıcılık geçerliği ile güvenilirlik çalışmaları kapsamında ise test tekrar test yöntemine dayalı devamlılık/kararlılık anlamında güvenilirliği incelenmiştir. HİT'in kapsam geçerliği uzman görüşleri çerçevesinde değerlendirilirken, yapı geçerliği "Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA)" desenlerinden en çok olabilirlik deseni ve "Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA)" ile test edilmiştir. Ayırıcılık geçerliği kapsamında her bir alt testteki ve testin genelinde elde edilen isimlendirme süresi ortalamalarının sınıf düzeylerine göre manidar fark gösterip göstermediği, yani ölçme aracının ayırıcılık anlamında geçerliği tek-yönlü ANOVA ile test edilmiştir. HİT'in test-tekrar test güvenirliliği ise Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ile hesaplanmıştır.

HİT'in değerlendirmeye esas kesme puanlarının ve değerlendirme ölçütlerinin belirlenmesi kapsamında ise önce sınıf düzeyleri temelinde, ardından ise 60-125 ay arasında 6 aylık yaş dilimlerinde her bir alt test ve test genelinde değerlendirmeye esas süre aralıkları belirlenmiştir. Bu süreçte sürelerin dağılımlarının normal olduğu da göz önünde bulundurularak ortalama ve standart sapma değerleri dikkate alınmıştır. Süre aralıklarında ortalamaya göre 1/2 standart sapma alt ve üst aralık orta düzey, sonraki 1 standart sapma aralıkları yavaş ve hızlı düzeyler, uçlarda kalan diğer aralıklar ise çok yavaş ve çok hızlı düzeyler olarak tanımlanmıştır (Heikkila, Narhi, Aro ve Ahonen, 2009). Böylece yavaş, orta ve hızlı düzeyler 1'er standart sapma, çok yavaş ve çok hızlı düzeyler ise yaklaşık 1.5 standart sapma genişliğinde oluşturulmuştur.

Araştırmanın Etik İzinleri

Yapılan bu çalışmada araştırma etiği ilkeleri gözetilmiş olup gerekli etik kurul izinleri alınmıştır. TÜBİTAK destekli bir araştırma projesi kapsamında yürütülen çalışma için projenin başlangıcında Ankara Üniversitesi Etik Kurulundan onay alınmıştır (13/3/2014 tarihli 1110 sayılı karar). Tüm süreçte araştırma ve yayın etiğine uygun davranılmıştır.

BULGULAR

Hızlı İsimlendirme Testi HİT'in geçerlik ve güvenilirlik analizlerinin amaçlandığı bu çalışma kapsamında öncelikle her bir alt teste ilişkin betimsel istatistikler incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 3'te özetlenmiştir.

Tablo 3.

Sınıf düzeylerine göre HİT alt testlerindeki isimlendirme sürelerine yönelik betimsel istatistikler

Betimsel İstatistikler	Sınıf				
	Anasınıfı	1	2	3	4
Nesne İsimlendirme					
N	149	162	168	171	166
Ortalama	65.61	51.94	51.61	46.78	43.98
Medyan	64	51.50	50	46	44
Mod	60	-	47	50	38
Standart Sapma	12.68	10.36	10.14	8.65	8.99
Çarpıklık	0.48	0.36	0.41	0.51	0.73
Basıklık	0.01	-0.46	0.18	-0.01	1.30
Minimum	38	31	32	30	18
Maksimum	98	77	90	74	78
Renk İsimlendirme					
N	135	151	162	165	158
Ortalama	68.25	60.08	58.26	50.47	46.20
Medyan	68.00	59.00	56.50	49.00	44.00
Mod	75	-	55	46	38
Standart Sapma	14.65	13.73	12.92	11.34	10.98
Çarpıklık	.13	.32	.49	.87	1.03
Basıklık	-.55	-.37	-.38	.69	.72
Minimum	35	32	32	29	28
Maksimum	101	97	90	85	80
Harf İsimlendirme					
N	-	154	164	174	165
Ortalama	-	35.88	28.12	25.16	22.33
Medyan	-	33	27	24	22
Mod	-	30	26	22	21
Standart Sapma	-	11.59	6.03	5.65	4.35
Çarpıklık	-	0.77	0.78	0.80	0.27
Basıklık	-	-0.09	0.13	0.24	-0.19
Minimum	-	18	18	15	13
Maksimum	-	68	44	42	35
Rakam İsimlendirme					
N	-	158	171	173	163
Ortalama	-	35.99	31.84	28.03	25.17
Medyan	-	35	30	28	24
Mod	-	35	28	25	23
Standart Sapma	-	7.14	6.62	5.24	5.13
Çarpıklık	-	0.29	0.55	0.45	0.45
Basıklık	-	0.14	-0.33	-0.03	0.35
Minimum	-	17	20	17	14
Maksimum	-	55	48	43	40

Tablo 3'te gösterildiği gibi, HİT'in tüm alt testlerinde yanıtlama sürelerinin her bir sınıf düzeyindeki dağılımları, normal dağılım göstermektedir. Tabachnick ve Fidel (2007), Pallant (2010) ve Field (2018) gibi birçok kaynak, verilerin normalliğinin incelenmesinde betimsel ve görsel incelemelerin kullanılmasına vurgu yapmaktadır. Bu kapsamda değerlendirildiğinde, Tablo 3'te verilen betimsel istatistiklere göre ortalama, mod ve medyan değerleri birbirine yakındır. Basıklık ve çarpıklık katsayıları (-1, +1) aralığındadır. Ortalamanın standart sapmaya oranları 1/4 ile 1/5 aralığındadır ya da bu aralığa yakındır. Ayrıca histogram, kutu-çizgi ve Q-Q saçılma grafikleri de dağılımların normalliğini destekler niteliktedir. Bu değerler ve örneklem büyüklüğü dikkate alınarak verilerin ciddi bir çarpıklık göstermediği ve HİT'in sınıf düzeylerine yönelik test puanlarının normal dağılımlı olduğu değerlendirilmiştir. Normal dağılım gösterdiği belirlenen test puanları kullanılarak diğer geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmış ve sonuçları aşağıda sunulmuştur.

HİT'in Kapsam Geçerliği

Geçerlik çalışması kapsamında testler beş farklı alanda (Ölçme ve Değerlendirme, Okul öncesi, Sınıf Öğretmenliği, Özel Eğitim ve Türkçe) uzmanlıkları olan 13 öğretim elemanına sunulmuş ve her bir alt testin maddelerinin anasınıfından 4. sınıfa kadar olan çocuklar için ne düzeyde tanınır olduğuna, nesne

resimlerinin gerçek nesneyi ne düzeyde anlaşılır yansıttığına ve tüm alt testlerdeki maddelerin ardışıklığının uygun olup olmadığına dair soruları 1 (Uygun), 2 (Düzeltilmeli), 3 (Uygun Değil) şeklinde puanlamaları istenmiştir. Ayrıca uygun görmedikleri maddelere ilişkin niye uygun görmediklerini ve önerilerini içeren kısa açıklamalar yazmaları da istenmiştir. Uzman grubunun değerlendirmeleri sonucunda tüm alt testlerde 1.00-1.15 arasında ortalamalar elde edilmiştir. Bu ortalamalar uzmanlar arasında %90 üzerinde bir uzlaşma oranına işaret etmektedir. Lawshe (1975)'ye göre 7 üzeri uzman için %75 ve üzeri oranlar, yüksek düzeyde uzlaşmayı göstermektedir. Bu kapsamda, geliştirilen testlerin kapsam geçerliğine sahip olduğu değerlendirilerek çocuklarla uygulanması çalışmalarına başlanmıştır.

HİT'in Yapı Geçerliği

HİT'in dört alt testinin yapı olarak geçerliği, "Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA)" ve "Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)" ile test edilmiştir. Bu kapsamda, HİT'in dört alt testi birlikte değerlendirileceği için anasınıfı çocuklarına ait değerler analiz dışında bırakılarak geriye kalan 565 çocuğun verileri ile analizler yürütülmüştür. Yapı geçerliği çalışmaları AFA desenlerinden en çok olabilirlik deseni ile ve eşik döndürme kullanılarak gerçekleştirilmiştir. AFA öncesinde yapılan testler, verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermiştir (KMO=0.763; Bartlett Küresellik Testi için $\chi^2=935.59$, $sd=6$ ve $p<0.05$). Her bir alt testin bir değişken olarak belirlendiği AFA sonrasında değişkenlerin bireysel varyans değerlerinin (communalities) 0.44'ün üzerinde olduğu, binişik madde bulunmadığı ve bu dört değişkenin tek bir faktör altında toplandığı görülmüştür. Buna göre bu dört alt testin birlikte ve tek bir faktör altında açıkladığı varyans %67.53 olarak belirlenmiştir. AFA çalışması sonrasında DFA ile model-veri uyumu test edilmiştir. DFA sonuçlarına göre test edilen yapısal modeldeki tüm yollar istatistiksel olarak manidardır ve model artıklarına (residuals) ilişkin standartlaştırılmış yol katsayıları .90'ın altındadır. Test edilen yapının sadece dört gözlenen değişken içerdiği de dikkate alındığında, elde edilen uyum iyiliği indekslerinin çoğunluğu kabul edilebilir düzeyde model-veri uyumuna işaret etmektedir (CFI=.937, GFI =.947, NFI=.935, IFI=.937, TLI=.810, $\chi^2/sd = RMSEA=.229$, SRMR=.046). Bu değerlerin çoğunluğu yüksek model-veri uyumuna işaret etmektedir (Kline, 2011). Hata terimlerine yönelik indekslerden RMSEA'nın kabul sınırlarının üzerinde olması, modeldeki manifest değişken sayısının azlığı ile açıklanabilir (Lai ve Green, 2016). Nitekim değişken sayısından görece daha az etkilenen SRMR indeksi, .05'in altında bir değerdedir ve hata terimleri açısından da yüksek model-veri uyumuna işaret etmektedir. AFA ve DFA çalışmalarının sonuçlarına göre HİT'in dört alt testi, yüksek açıklanan varyans ve yüksek model-veri uyumu ile yapı geçerliğini sağlamaktadır. Bu kanıta dayalı olarak HİT'in alt testlerinin toplamının da geçerli olduğu kararına varılmıştır.

HİT'in Sınıf Düzeylerine Göre Ayırıcılık Geçerliği

Ayırıcılık geçerliği HİT'in her bir alt testte ve genelinde sınıf düzeyleri ortalamaları arasındaki farka dayalı olarak incelenmiştir. Bu kapsamda öncelikle her bir sınıf düzeyinde ve her bir alt test için elde edilen isimlendirme süresi ortalamalarının sınıflara göre manidar fark gösterip göstermediği, yani ölçme aracının ayırıcılık anlamında geçerliği tek-yönlü ANOVA ile test edilmiştir. Grup varyanslarının homojenliği açısından gruplar arası dengesizlikten kaynaklanabilecek olası hatayı azaltmak amacıyla ANOVA devam analizlerinde varyansların homojenliği varsayımını gerektirmeyen çoklu karşılaştırma testlerinden Tamhane Testi sonuçları dikkate alınmıştır. Elde edilen sonuçlar, alt testler ve testin geneli için Tablo 4'te özetlenmiştir.

Tablo 4.

Sınıf düzeylerine göre HİT alt testleri ve toplamına ait süreler arasındaki farka yönelik ANOVA sonuçları

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Farkın Kaynağı (Tamhane Testi)
Nesne İsimlendirme						
Gruplar İçi	42889.88	4	10722.47			Anasınıfı > 1
Gruplar Arası	84315.45	811	103.97	103.14	.000	1 = 2 2 > 3
Toplam	127205.33	815				3 > 4
Renk İsimlendirme						
Gruplar İçi	43783.10	4	10945.78			Anasınıfı > 1
Gruplar Arası	123908.18	766	161.76	67.67	.000	1 = 2 2 > 3
Toplam	167691.28	770				3 > 4
Harf İsimlendirme*						
Gruplar İçi	16214.67	3	5404.89	100.63	.000	1 > 2

Gruplar Arası	35074.86	653	53.71			2 > 3
Toplam	51289.53	656				3 > 4
Rakam İsimlendirme*						
Gruplar İçi	10696.88	3	3565.63			1 > 2
Gruplar Arası	24422.71	661	36.95	96.5	.000	2 > 3
Toplam	35119.59	664				3 > 4
HİT Toplam						
Gruplar İçi	126474.43	3	42158.14			1 = 2
Gruplar Arası	339895.24	561	605.874	69.58	.000	2 > 3
Toplam	466369.71	564				3 > 4

*Anasınıfında uygulanmamakta, birinci sınıftan itibaren uygulanmaya başlamaktadır.

Tablo 4'te de görüldüğü gibi tüm alt testlerde ve test genelinde isimlendirme sürelerinin ortalamaları sınıf düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Sadece Nesne ve Renk İsimlendirme alt testleri ile HİT toplam sürelerine ilişkin analizlerde birinci ve ikinci sınıf ortalamaları arasındaki fark manidar değildir. Çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre en uzun süreler anasınıfında, en kısa süreler dördüncü sınıf çocuklarındadır. Bu durum literatürün de desteklediği şekilde sınıf düzeyi arttıkça çocukların daha hızlı isimlendirme yapabildiklerini yani isimlendirme becerilerinin arttığını göstermektedir. Bu kuramsal temele dayanarak, HİT'in alt testlerdeki ve toplamdaki süre itibarıyla ayrıcalık geçerliğine sahip olduğu değerlendirilmiştir.

HİT'in Devamlılık-Kararlılık Anlamında Güvenirliği

HİT'nin devamlılık-kararlılık anlamında güvenirliliği test-tekrar test yöntemi ile test edilmiştir. Bunun için çalışmada yer alan ve seçkisiz olarak belirlenen farklı sınıf düzeylerindeki 86 çocuğa ilk uygulamanın ardından iki hafta sonra HİT tekrar uygulanmıştır. Her bir alt testten elde edilen süreler, kayıp veriler ve uç değerler açısından incelenmiş, genel olarak basıklık ve çarpıklık katsayılarının ± 1.5 arasında kaldığı, ortalama-mod-medyan değerlerinin birbirine yakın olduğu, saçılma grafiklerinin normal dağılıma yakın dağılıma işaret ettiği görülmüştür. Bu incelemelere bağlı olarak test puanların normal dağılım gösterdiği kararına varılmıştır. Bu ön incelemelerden sonra alt test puanları üzerinde test-tekrar test yöntemi ile devamlılık anlamında güvenirlilik katsayısı kestirimleri "Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı" kullanılarak hesaplanmıştır. Elde edilen katsayı değerleri Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5.

HİT'in devamlılık-kararlılık anlamında güvenirlilik katsayıları

Alt Testler	N	r	p
Nesne İsimlendirme	86	.914	.000
Renk İsimlendirme	86	.912	.000
Harf İsimlendirme	52	.947	.000
Rakam İsimlendirme	52	.832	.000

Tablo 5'te görüldüğü gibi HİT'in tüm alt testlerine yönelik olarak yüksek korelasyon değerleri elde edilmiştir. Bu değerler HİT alt testlerinin devamlılık-kararlılık anlamında yüksek güvenirliliğe sahip olduğunu göstermektedir.

HİT'in Değerlendirmeye Esas Kesme Puanları ve Değerlendirme Ölçütleri

HİT'in kesme puanlarının ve değerlendirme ölçütlerinin belirlenmesi amacıyla önce sınıf düzeyleri temelinde, ardından ise 60-125 ay arasında 6 aylık yaş dilimlerinde değerlendirmeye esas süre aralıkları belirlenmiştir. Bu süreçte hem HİT alt testlerindeki isimlendirme sürelerine hem de HİT'in toplam uygulama süresine yönelik çalışma gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda her bir sınıf düzeyinde ve yaş diliminde her bir alt test ve toplamı için isimlendirme sürelerinin dağılımı incelenmiş ve sürelerin normal dağılım göstermesi nedeniyle kesme puanlarının ve buna göre değerlendirme süre aralıklarının belirlenmesinde ortalama ve standart sapma değerleri dikkate alınmıştır. Süre aralıklarında yer alan öğrenci sayılarının dengesine de özen gösterilerek, ortalamaya göre 1/2 standart sapma alt ve üst aralık orta düzey, sonraki 1 standart sapma aralıkları yavaş ve hızlı düzeyler, uçlarda kalan diğer aralıklar ise çok yavaş ve çok hızlı düzeyler olarak tanımlanmıştır (Heikkilä vd., 2009). Böylece yavaş, orta ve hızlı düzeyler 1'er standart sapma, çok yavaş ve çok hızlı düzeyler ise yaklaşık 1.5 standart sapma genişliğinde oluşturulmuştur.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışmada anasınıfından 4. sınıfa kadar olan sınıf düzeylerinde olan 60-125 ay arasındaki çocukların hızlı isimlendirme becerilerinin değerlendirilmesine yönelik geliştirilen Hızlı İsimlendirme Testi, HİT'in geçerlik ve güvenilirliğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda testin kapsam geçerliği, yapı geçerliği ve ayırıcılık geçerliği ile test tekrar test yöntemine dayalı devamlılık/kararlılık anlamında güvenilirliği incelenmiş ve sınıf düzeylerinde ve 60-125 ay arasında kesme aralıkları ile değerlendirme ölçütleri belirlenmiştir. Yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular HİT'in geçerli ve güvenilir bir araç olarak anasınıfından dördüncü sınıfa kadar olan sınıf düzeylerinde çocukların hızlı isimlendirme becerilerinin değerlendirilmesine yönelik kullanılabileceğini göstermiştir.

HİT'in kapsam geçerliği, içerikle ilişkili dört farklı alanda çalışmaları olan alan uzmanlarının görüşleri çerçevesinde belirlenmiş ve uzmanlar testte yer alan maddelerin yaş grubuna uygunluğuna, anlaşılabilirliğine ve ardışıklığına yönelik çok büyük oranda olumlu görüşler bildirerek kapsam geçerliğine ilişkin kanıt sağlamışlardır. Bu sonuçlar çerçevesinde HİT'in ölçmeyi hedeflediği beceriyi ölçmeye uygun olduğu değerlendirilmiştir.

HİT'in yapı geçerliği ise açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri ile test edilmiş ve HİT'in dört alt testinin tek bir faktör altında toplandığı, birlikte açıkladıkları varyans oranının %67.53 olduğu ve model veri uyumu gösterdiği belirlenmiştir. Buna göre, nesne, renk, harf ve rakam isimlendirme görevlerini içeren dört alt test tek bir yapıyı ölçen bir model oluşturmuştur. Elde edilen sonuçlar çerçevesinde HİT'in yapı geçerliğini sağladığı ve çocukların dört alt testinde sergiledikleri isimlendirme sürelerinin toplamının da çocuğun hızlı isimlendirme performansının göstergesi olarak kullanılabileceği değerlendirilmiştir. HİT'in yapı geçerliği sonuçları alanyazında hızlı isimlendirmeye ilişkin oluşturulmuş kuramsal yapıya ve bu becerileri değerlendirmeye yönelik geliştirilmiş araçların yapı geçerliğine ilişkin analiz sonuçlarına benzerlik göstermektedir (Wagner, Torgesen ve Rashotte, 1999; Wolf ve Denckla, 2005) Önceki araştırmalarda da dört boyutta değerlendirilen hızlı isimlendirme becerilerinin aynı yapıyı ölçtüğü, okul öncesi dönemde çocukların harflere ve rakamlara aşinalığı yeterince oluşmadığı için sadece nesne ve renk isimlendirme ile değerlendirmelerin yürütüldüğü, buna karşın, ilkökul yıllarında yapılan değerlendirmelerde nesne, renk, harf ve rakam isimlendirme alt testlerinin değerlendirmede etkili bir şekilde kullanılabildiği gösterilmiştir (Georgiou, Papadopoulos, Fella ve Parrila, 2012; Norton ve Wolf, 2012; Wagner vd., 1999; Wolf ve Denckla, 2005). Sonuç olarak, yapı geçerliği analiz sonuçları HİT'in anasınıfından dördüncü sınıfa kadar olan çocuklarda dört alt testi ile hızlı isimlendirme becerilerini değerlendirmeye yönelik etkili bir şekilde kullanılabileceğini göstermektedir.

Bu çalışmada ikinci olarak HİT'in ayırıcılık geçerliği incelenmiş ve bu kapsamda her bir alt testte ve genelinde elde edilen isimlendirme süresi ortalamalarının sınıflara göre manidar fark gösterip göstermediği test edilmiştir. Analiz sonuçları sadece Nesne ve Renk İsimlendirme alt testleri ile HİT toplam sürelerinde birinci ve ikinci sınıf ortalamaları arasında anlamlı farklar oluşmadığını, buna karşın, diğer tüm alt testlerde ve test genelinde tüm sınıf düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar oluştuğunu göstermiştir. Birinci ve ikinci sınıflar arasında Nesne ve Renk İsimlendirme alt testleri ile HİT toplam sürelerinde anlamlı farklılıklar gözlenmemesinin hızlı isimlendirmenin gelişim süreci ile ilişkili bir durum olabileceği düşünülmektedir (Georgiou vd., 2012; Georgiou, Parrila, Kirby ve Stephenson, 2008; Kirby, Georgiou, Martinussen ve Parrila, 2010). Diğer taraftan, çocukların Harf ve Rakam isimlendirme alt testlerinde birinci ve ikinci sınıflar da dahil olmak üzere tüm sınıf düzeyleri arasında anlamlı farklar belirlenmiştir. Bu durum da, çocukların okuma öğretiminin sunulduğu bir dönemde yazılı dile ilişkin alfanumerik temsilleri içermesi nedeniyle çocukların performansında daha ayırt edici olduğu ve sınıf düzeyine bağlı bir gelişmeyi gösterdiği düşünülmektedir (Bakır ve Babür, 2018; Compton, Olson, DeFries ve Pennington, 2002; Georgiou vd., 2012; Meyer, Wood, Hart ve Felton, 1998; Neuhaus vd., 2001; Norton ve Wolf, 2012). Alanyazında da alfanumerik yapıları içeren Harf ve Rakam İsimlendirme alt testlerinin okul döneminde okuma güçlüğü (disleksi) olan çocuklarla olmayan çocukları daha güçlü bir şekilde ayırt edebileceği yönünde çok sayıda bulgu bildirilmektedir (Bowe, 2005; Georgiou vd., 2012; Neuhaus vd., 2001; Norton ve Wolf, 2012; Suk-Han Ho ve Ngar-Chilai, 1999; Wolf ve Bowers, 2000; Wolff, 2014). Buna göre, çocukların hızlı isimlendirme performanslarında sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılıkların oluşması beklendiği bir bulgu olarak değerlendirilmektedir. Sınıf düzeylerine göre ortalamalar incelendiğinde en uzun sürelerin anasınıfında, en kısa sürelerin ise dördüncü sınıf çocuklarında olduğu gözlenmiştir. Bu sonuçlar, hızlı isimlendirme becerilerini gelişimini açıklayan kuramsal temele uygundur ve çocukların sınıf düzeyi/yaşı arttıkça hızlı isimlendirme becerilerinde gelişme gösterdikleri ve daha hızlı isimlendirme yapabildikleri yönündeki önceki bulguları destekler niteliktedir (Bakır ve Babür, 2018; Georgiou vd., 2012; Kirby vd., 2010; Landerl ve Wimmer, 2008; Norton ve Wolf, 2012; Vaessen ve Blomert, 2010). Tüm bu

bulgular ve kuramsal temel ışığında HİT'in ayırıcılık geçerliğine sahip olduğu ve çocukları hızlı isimlendirmede gösterdikleri performans açısından etkili bir şekilde gruplandırılabilceği değerlendirilmiştir.

Çalışma kapsamında HİT'in test-tekrar-test güvenilirliği farklı sınıf düzeylerinde olan 86 çocuğun iki hafta arayla yürütülen değerlendirme verileri üzerinden incelenmiştir. Analiz sonuçları tüm alt testlerde test tekrar test güvenilirliğinin .83-.95 arasında olduğunu göstermiş ve bu kapsamda HİT'in yüksek test tekrar test güvenilirliğine sahip olduğu değerlendirilmiştir. Bu bağlamda elde edilen bulgular hızlı isimlendirme becerilerini değerlendirmeye yönelik geliştirilmiş önceki araçların güvenilirlik bulgularına benzerdir (Bakır ve Babür, 2018; Wolf ve Denckla, 2005). Ayrıca, bu çalışma kapsamında geliştirilen HİT'in kısa aralıklarla yapılan değerlendirmelerde devamlılık-kararlılık göstererek değerlendirmelerin güvenilir sonuçlar sağlayabileceğine kanıt sağlamıştır.

Çalışma kapsamında son olarak, HİT'in değerlendirmeye esas kesme puanları ve değerlendirme ölçütleri incelenmiştir. Bu kapsamda tüm alt testlerde ve toplamında çocukların isimlendirme sürelerine ilişkin olarak önce sınıf düzeyleri temelinde, ardından ise 60-125 ay arasında 6 aylık yaş dilimlerinde değerlendirmeye esas süre aralıkları belirlenmiş ve performansa yönelik "çok yavaş; yavaş; orta; hızlı; çok hızlı" değerlendirmeleri yapılmıştır. Böylece her bir sınıf düzeyi ve 6 aylık yaş dilimleri için çocukların sergiledikleri performansın sınıf düzeylerine veya yaşlarına uygun olup olmadığını, akranlarından ne düzeyde farklılık gösterdiğini ve bu kapsamda okuma güçlükleri (disleksi) açısından ne düzeyde risk taşıdığını veya okuma güçlükleri yaşayıp yaşamadığını belirlemeye yönelik kanıtlar elde edilmesi mümkün olabilmektedir. Özellikle çok yavaş ve yavaş düzeylerinde performans gösterdiği belirlenen çocukların anasınıfında ve birinci sınıfta iseler okuma güçlükleri açısından risk taşıdıkları, birinci sınıftan sonraki sınıf düzeylerinde iseler de okuma güçlükleri yaşadıkları düşünülebilmektedir (De Jong ve Vrielink, 2004; Heikkila vd., 2009; Korhonen, 1995; Manis vd., 2000; Puolakanaho vd., 2007; Torppa, Lyytinen, Erskine, Eklund ve Lyytinen, 2010; Waber, Wolff, Forbes ve Weiler, 2000). Nitekim okuma güçlüklerini açıklamaya yönelik oluşturulmuş ve alanyazında yaygın olarak kabul gören çift yetersizlik ve fonolojik işleme yaklaşımları da hızlı isimlendirmedeki yetersizliğin okuma güçlüğü'nün temel nedenlerinden biri olduğunu vurgulamaktadır (Wagner ve Torgesen, 1987; Wagner, Torgesen ve Rashotte, 1994; Wolf 1997; Wolf ve Bowers, 1999).

Sonuç olarak, geçerlik güvenilirlik çalışması tamamlanan HİT'in anasınıfından dördüncü sınıfa kadar sınıf düzeylerinde çocukların hızlı isimlendirme becerilerindeki performanslarını değerlendirmede geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak kullanılabilceği düşünülmektedir. Bu yönüyle HİT'in alanyazına ve uygulamalara çeşitli açılardan katkı sağlaması beklenmektedir. İlki, çocukların performanslarının sınıf düzeyine ve yaşına uygunluğunu beşli değerlendirme ölçütü ile değerlendirebilecek olan HİT, çocukların hızlı isimlendirmede yaşadığı güçlüğü veya güçlülüğün düzeyine ilişkin değerlendirme yapılabilmesini sağlayacak ve böylece değerlendirme sonuçları çocuk hakkında alınacak karar sürecine daha çok katkı sağlayacaktır (De Jong ve Vrielink, 2004; Norton ve Wolf, 2012; Puolakanaho vd., 2007). İkincisi, hızlı isimlendirme becerilerinin HİT ile değerlendirilebilmesi, risk grubunda olan çocukların etkili bir şekilde belirlenebilmesine ve erken dönemde uygun müdahaleler ile desteklenerek olası risklerinin azaltılmasına katkı sunabilecektir. Nitekim okul öncesinden yetişkinlik yıllarına kadar okuma başarısının güçlü bir yordayıcısı olduğu belirtilen hızlı isimlendirme becerilerinin okuma güçlüğü açısından risk grubunda olan çocukların belirlenmesinde etkili bir şekilde kullanılabilceği alanyazında sıklıkla vurgulanan bir bulgudur (Bakır ve Babür, 2018; De Jong ve Vrielink, 2004; Puolakanaho vd., 2007; Suk-Han Ho ve Ngar-Chilai, 1999; Torppa vd., 2010; Wagner vd., 1994; Walsh, Price ve Gillingham, 1988; Wolf 1997). Üçüncüsü, hızlı isimlendirme becerilerinin okuma güçlüğü olan çocukları ayırt etmede güçlü bir değişken olması nedeniyle (Compton, Davis, DeFries, Gayan ve Olson, 2001; O'Malley, Francis, Foorman, Fletcher ve Swank, 2002; Raschle, Chang ve Gaab, 2011; Suk-Han Ho ve Ngar-Chilai, 1999; Waber, Forbes, Wolff ve Weiler, 2004; Wolf 1997) okuma güçlüklerinin (disleksi) tanılanması sürecine önemli katkı sağlayacaktır. Ülkemizde okuma güçlüklerinin doğru tanısına ilişkin önemli sorunlar yaşandığı ve doğru tanılamalar yapılamadığı bilinmektedir (Çakıroğlu ve Melekoğlu, 2014; Güzel Özmen, 2008). Bu kapsamda okuma güçlüğü yaşadığı halde tanı alamayan çok sayıda çocuk olduğu gibi okuma güçlüğü yaşamadığı halde çevresel başka etkenler nedeniyle sergilediği okuma problemleri ve akademik başarısızlık sonucu yanlış tanı alan çok sayıda çocuk bulunmaktadır (Melekoğlu, Erden ve Çakıroğlu, 2019). Bu nedenle, öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklardaki okuma problemlerini diğer çevresel nedenlerle ortaya çıkmış okuma problemlerinden ayırt etmede etkili ve güçlü bir değişken olarak vurgulanan hızlı isimlendirme becerilerinin (Norton ve Wolf, 2012; Raschle vd., 2011; Waber vd., 2004) geçerli ve güvenilir bir araçla değerlendirilebilmesi tanılama sürecine sağlayacağı katkı nedeniyle önemlidir. Doğru bir tanı ile de bu çocuklara yönelik oluşturulacak

müdahale programlarının daha doğru bir şekilde planlanması ve uygulanması mümkün olabilecektir (Bakır ve Babür, 2018; Norton ve Wolf, 2012; Torgesen 2004; Vellutino, Scanlon ve Tanzman, 1998). Dördüncüsü, HİT kolayca uygulanabilen ve kısa sürede tamamlanabilen bir testtir. Bu yönüyle de uygulamalara kolayca aktarılabilme, özellikle risk grubunda olan çocukların belirlenmesinde etkili bir tarama aracı olarak kullanılabilme potansiyeli taşımaktadır (Suk-Han Ho ve Ngar-Chilai, 1999; Waber vd., 2004; Wolff, 2014). Son olarak, ülkemizde çocukların hızlı isimlendirme performanslarını değerlendirmeye yönelik standardizasyonu yapılmış araçların (Bakır ve Babür, 2018) ve ilgili çalışmaların sınırlı olduğu göz önünde bulundurulduğunda (ör. Babayiğit ve Stainthorp, 2011; Demirtaş ve Ergül, 2019; Özata ve Haznedar, 2018), HİT'in konuyla ilgili yapılacak yeni çalışmalara öncülük edeceği düşünülmektedir.

Analizler sonucunda HİT'in geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin pek çok kanıt elde edilmesine rağmen çalışmanın sonuçları değerlendirilirken göz önünde bulundurulması gereken bazı sınırlılıkları da bulunmaktadır. İlk olarak, bu çalışma kapsamında HİT'e ilişkin geçerlik ve güvenilirlik analizleri sadece Ankara ili merkezindeki anasınıfları ve ilkokullara devam eden ve tipik gelişim gösteren çocuklardan elde edilen veriler üzerinden gerçekleştirilmiştir. Bu açıdan, geçerlik ve güvenilirlik bulgularının HİT'in farklı illerden oluşturulmuş örneklem gruplarından elde edilen veriler ile güçlendirilmesi gerektiği düşünülmektedir. İkincisi, çalışmada HİT'in geçerlik ve güvenilirlik çalışması sadece anasınıfından dördüncü sınıfa kadar olan sınıf düzeylerinde gerçekleştirilmiştir. Oysa hızlı isimlendirme becerileri alanyazında yaklaşık olarak üç yaşından yetişkinlik yıllarına kadar okuma güçlüklerinin (disleksi) çok güçlü bir yordayıcısı ve etkili bir ayırt edici değişkeni olarak tanımlanmaktadır (De Jong ve Vrielink, 2004; Puolakanaho vd., 2007; Reiter, 2001; Suk-Han Ho ve Ngar-Chilai, 1999; Waber vd., 2004; Wolf 1997; Wolf vd., 2000). Ayrıca, alanyazında okuma güçlüklerinin lise, üniversite ve yetişkinlik yıllarında da sürdüğü ve bireylerin yaşamlarında önemli etkiler oluşturduğu bildirilmesine rağmen (Felton ve Brown 1990; Hammill, 2004; Norton ve Wolf, 2012; Pennington, Cardoso-Martins, Green ve Lefly, 2001; Reiter, 2001; Vukovic, Wilson ve Nash, 2004; Wolf vd., 2000), ülkemizde bu yaş gruplarındaki bireylerin tanılanmasına ve müdahalesine yönelik çalışmalar yürütülmemektedir. Bu nedenle, HİT'in anasınıfından önceki yaşlar ve dördüncü sınıftan sonraki sınıf düzeyleri ile yetişkinlik yılları için de geçerlik ve güvenilirliğinin incelenmesinin alanyazına ve uygulamalara önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Son olarak, bu çalışma kapsamında HİT'in ölçüt geçerliği ülkemizdeki hızlı isimlendirme becerilerini değerlendirmeye yönelik geçerliği ve güvenilirliği oluşturulmuş ölçme araçlarının sınırlılığı nedeniyle incelenmemiştir. Oysa ölçüt geçerliği aracın geçerlik bulgularına önemli katkı sağlayacak nitelikte bir bulgudur. Bu nedenle, ileri araştırmalarda HİT'in ölçüt geçerliğinin incelenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Araujo, S., Reis, A., Petersson, K. M. & Faisca, L. (2015). Rapid automatized naming and reading performance: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 107(3), 868-883. doi:10.1037/edu0000006
- Babayiğit, S. ve Stainthorp, R. (2011). Modeling the relationships between cognitive linguistic skills and literacy skills: New insights from a transparent orthography. *Journal of Educational Psychology*, 103(1), 169-189.
- Badian, N. A. (1994). Preschool prediction: Orthographic and phonological skills, and reading. *Annals of Dyslexia*, 44, 3-25.
- Bakır ve Babür (2018). Hızlı Otomatik İsimlendirme Testi'nin Türkçeye uyarlanması. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 35(2), 35-50.
- Bexkens, A., Wildenberg, W. P. & Tijms, J. (2014). Rapid automatized naming in children with dyslexia: Is inhibitory control involved? *Dyslexia*, 21, 212-234.
- Bishop, A. G. & League, M. B. (2006). Identifying a multivariate screening model to predict reading difficulties at the onset of kindergarten: A longitudinal analysis. *Learning Disability Quarterly*, 29, 235-252.
- Boets, B., De Smedt, B., Cleuren, L., Vandewalle, E., Wouters, J. & Ghesquiere, P. (2010). Towards a further characterization of phonological and literacy problems in Dutch-speaking children with dyslexia. *British Journal of Developmental Psychology*, 28, 5-31.
- Bowey, J. A. (2005). Predicting individual differences in learning to read. In M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 155-172). Oxford: Blackwell.
- Bowey, J. A., McGuigan, M. & Ruschena, A. (2005). On the association between serial naming speed for letters and digits and word-reading skill: Towards a developmental account. *Journal of Research in Reading*, 28(4), 400-422.
- Çakıroğlu, O. & Melekoğlu, M. A. (2014). Statistical trends and developments within inclusive education in Turkey. *International Journal of Inclusive Education*, 18(8), 798-808. doi:10.1080/13603116.2013.836573
- Catts, H. W., Fey, M. E., Zhang, X. & Tomblin, J. B. (1999). Language basis of reading and reading disabilities: Evidence from a longitudinal investigation. *Scientific Studies of Reading*, 3, 331-361.

- Catts, H. W., Gillispie, M., Leonard, L. B., Kail, R. V. & Miller, C. A. (2002). The role of speed of processing, rapid naming, and phonological awareness in reading achievement. *Journal of Learning Disabilities*, 35, 509–524.
- Christo, C. & Davis, J. (2008). Rapid naming and phonological processing as predictors of reading and spelling. *The California School Psychologist*, 13(1), 7-18.
- Clarke, P., Hulme, C. & Snowling, M. (2005). Individual differences in RAN and reading: A response timing analysis. *Journal of Research in Reading*, 28, 73–86.
- Compton, D. L., Davis, C. J., DeFries, J. C., Gayan, J. & Olson, R. K. (2001). Genetic and environmental influences on reading and RAN: An overview of results from the Colorado twin study. In M. Wolf (Ed.), *Time, Fluency, and Developmental Dyslexia* (pp. 277–303). Baltimore, MD: York Press.
- Compton, D. L., Olson, R. K., DeFries, J. C. & Pennington, B. F. (2002). Comparing the relationships among two different versions of alphanumeric rapid automatized naming and word level reading skills. *Scientific Studies of Reading*, 6, 343–368.
- Compton, D. (2003). Modeling the relationship between growth in rapid naming speed and growth in decoding skill in first-grade children. *Journal of Educational Psychology*, 95, 225–239.
- De Jong, P. F. & Vrielink, L. O. (2004). Rapid automatic naming: Easy to measure, hard to improve (quickly). *Annals of Dyslexia*, 54, 65–88.
- De Jong, P. F. & Van Der Leij, A. (2003). Developmental changes in the manifestation of a phonological deficit in dyslexic children learning to read a regular orthography. *Journal of Educational Psychology*, 95, 22–40.
- Demirtaş, Ç. P. & Ergül, D. (2020). Düşük okuma başarısı gösteren çocuklarda okuma, sesbilgisel farkındalık, hızlı isimlendirme ve çalışma belleği becerilerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 53(1), 209-240. doi:10.30964/auebfd.479111
- Denckla, M. B. & Rudel, R. G. (1974). Rapid “automatized” naming of pictured objects, colors, letters, and numbers by normal children. *Cortex*, 10, 186-202.
- Denckla, M. B. & Rudel, R. G. (1976). Rapid “automatized” naming (R.A.N.): Dyslexia differentiated from other learning disabilities. *Neuropsychologia*, 14, 471-479.
- Elwer, A., Keenan, J. M., Olson, R. K., Byrne, B. & Samuelsson, S. (2013). Longitudinal stability and predictors of poor oral comprehenders and poor decoders. *Journal of Experimental Child Psychology*, 115(3), 497-516.
- Ergül, C. & Demir, E. (2017). *SED indeks ebeveyn bilgi formu*. Yayımlanmamış proje raporu.
- Ergül, C., Ökcün-Akçamuş, M. Ç., Akoğlu, G., Bahap Kudret, Z., Kılıç Tülü B., Demir, E. & Okşak F. E. (2020). Türkçe konuşan çocuklarda fonolojik işleme becerileri ilk okuma performansını yorduyor mu? Boylamsal sonuçlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, doi:10.16986/HUJE.2020062765
- Felton, R. H. (1993). Effects of instruction on the decoding skills of children with phonological-processing problems. *Journal of Learning Disabilities*, 26(9), 583-589.
- Felton, R. H. & Brown, I. S. (1990). Phonological processes as predictors of specific reading skills in children at risk for reading failure. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 2, 212–229.
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (5th ed.). SAGE Publication Ltd.
- Furnes, B. & Samuelsson, S. (2011). Phonological awareness and rapid automatized naming predicting early development in reading and spelling: Results from a cross-linguistic longitudinal study. *Learning and Individual Differences*, 21(1), 85–95. doi:10.1016/j.lindif.2010.10.005.
- Georgiou, G. K., Das, J. P. & Hayward, D. V. (2008). Comparing the contribution of two tests of working memory to reading in relation to phonological awareness and rapid naming speed. *Journal of Research in Reading*, 31(3), 302-318.
- Georgiou, G. K., Papadopoulos, T. C., Fella, A. & Parrila, R. (2012). Rapid naming speed components and reading development in a consistent orthography. *Journal of Experimental Child Psychology*, 112, 1–17.
- Georgiou, G. K., Parrila, R. & Papadopoulos, T. C. (2008). Predictors of word decoding and reading fluency across languages varying in orthographic consistency. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 566-580.
- Georgiou, G. K., Parrila, R., Cui, Y. & Papadopoulos, T. C. (2013). Why is rapid automatized naming related to reading? *Journal of Experimental Child Psychology*, 115(1), 218-225.
- Georgiou, G., Parrila, R., Kirby, R. & Stephenson, K. (2008). Rapid naming components and their relationship with phonological awareness, orthographic knowledge, speed of processing, and different reading outcomes. *Scientific Studies of Reading*, 12, 325–350.
- Güzel Özmen, R. (2008). Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler. In İ. H. Diken (Ed.), *Özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* (pp. 333-367). Ankara, Turkey: Pegem Akademi. doi:10.14527/9786055885267
- Hammill, D. D. (2004). What we know about correlates of reading. *Exceptional children*, 70(4), 453-469. doi:10.1177/001440290407000405
- Heikkila, R., Narhi, V., Aro, M. & Ahonen, T. (2009) Rapid automatized naming and learning disabilities: Does RAN have a specific connection to reading or not? *Child Neuropsychology*, 15(4), 343-358, doi:10.1080/09297040802537653
- Karadağ, Ö., Keskin, H. K. & Arı, G. (2019). Mediator effect of reading skill in the rapid automatized naming/reading comprehension relationship. *Education and Science*, 44(197), 353-366.
- Katz, L. J., Brown, F. C., Roth, R. M. & Beers, S. R. (2011). Processing speed and working memory performance in those with both ADHD and a reading disorder compared with those with ADHD alone. *Archives of Clinical Neuropsychology*, 26, 425–433.

- Kirby, J. R., Georgiou, K., Martinussen, R. & Parrila, R. (2010). Naming speed and reading: From prediction to instruction. *Reading Research Quarterly*, 45, 341–362.
- Kirby, J. R., Parrila, R. & Pfeiffer, S. (2003). Naming speed and phonological awareness as predictors of reading development. *Journal of Educational Psychology*, 95, 453–464.
- Klein, R. M. (2002). Observations on the temporal correlates of reading failure. *Reading and Writing*, 15(1), 207–231.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (3rd edition). New York, NY: Guilford.
- Koponen, T., Aunola, K., Ahonen, T. & Nurmi, J. E. (2007). Cognitive predictors of single-digit and procedural calculation and their covariation with reading skill. *Journal of Experimental Child Psychology*, 97, 220–241.
- Koponen, T., Salmi, P., Eklund, K. & Aro, T. (2013). Counting and RAN: Predictors of arithmetic calculation and reading fluency. *Journal of Educational psychology*, 105, 162- 175.
- Korhonen, T. T. (1995). The persistence of rapid naming problems in children with reading disabilities: A nine-year follow-up. *Journal of Learning Disabilities*, 28, 232–239.
- Lai, K. & Green, S. B. (2016). The problem with having two watches: Assessment of fit when RMSEA and CFI disagree. *Multivariate Behavioral Research*, 51(2-3), 220-239, DOI: 10.1080/00273171.2015.1134306
- Landerl, K. & Wimmer, H. (2008). Development of word reading fluency and spelling in a consistent orthography: An 8-year follow-up. *Journal of Educational Psychology*, 100, 150–161.
- Landerl, K., Fussenegger, B., Moll, K. & Willburger, E. (2009). Dyslexia and dyscalculia: Two learning disorders with different cognitive profiles. *Journal of Experimental Child Psychology*, 103, 309–324.
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28(4), 563–575. doi:10.1111/j.1744-6570.1975.tb01393.x.
- Lovett, M. W. (1987). A developmental approach to reading disability: Accuracy and speed criteria of normal and deficient reading skill. *Child Development*, 58, 234–260.
- Manis, F. R., Doi, L. M. & Bhadha, B. (2000). Naming speed, phonological awareness, and orthographic knowledge in second graders. *Journal of Learning Disabilities*, 33(4), 325–333.
- Martinussen, R., Grimpos, T. & Ferrari, J. L. (2014). Word-level reading achievement and behavioral inattention: exploring their overlap and relations with naming speed and phonemic awareness in a community sample of children. *Archives of Clinical Neuropsychology*, 29, 680–690.
- Melby-Lervag, M., Lyster, S. A. H. & Hulme, C. (2012). Phonological skills and their role in learning to read: a meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 138(2), 322-352.
- Melekoğlu, M. A., Erden, G. H., & Çakıroğlu, O. (2019). Development of the Oral Reading Skills and Comprehension Test-II (SOBAT®-II) for assessment of Turkish children with specific learning disabilities: Pilot study results. *Journal of Educational Issues*, 5(2), 135-149 doi:10.5296/jei.v5i2.15379
- Meyer, M. S., Wood, F. B., Hart, L. A. & Felton, R. H. (1998). Selective predictive value of rapid automatized naming in poor readers. *Journal of Learning Disabilities*, 31(2), 106–117.
- NELP. (2008). Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel. Washington, DC: National Institute for Literacy.
- Neuhaus, G., Foorman, B. R., Francis, D. J. & Carlson, C. D. (2001). Measures of information processing in rapid automatized naming (RAN) and their relation to reading. *Journal of Experimental Child Psychology*, 78, 359–373.
- Norton, E. S. & Wolf, M. (2012). Rapid automatized naming (RAN) and reading fluency: Implications for understanding and treatment of reading disabilities. *The Annual Review of Psychology*, 63, 427–52. doi:10.1146/annurev-psych-120710-100431
- O'Malley, K. J., Francis, D. J., Foorman, B. R., Fletcher, J. M. & Swank, P. R. (2002). Growth in precursor and reading-related skills: Do low-achieving and IQ-discrepant readers develop differently? *Learning Disabilities Research & Practice*, 17, 19–34.
- Özata, H. & Haznedar, B. (2018). İlköğretim ikinci sınıfta akıcı sözcük okuma ve okuduğunu anlamayı etkileyen faktörler. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 35(2), 1-33.
- Pallant, J. (2010). *SPSS survival manual* (4th edition). England: McGraw-Hill Open University Press.
- Pennington, B. F., Cardoso-Martins, C., Green, P. A. & Lefly, D. L. (2001). Comparing the phonological and the double deficit hypotheses of developmental dyslexia. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 14, 707–755.
- Poulsen, M., Juul, H. & Elbro, C. (2015). Multiple mediation analysis of the relationship between rapid naming and reading. *Journal of Research in Reading*, 38(2), 124-140. doi:10.1111/j.1467-9817.2012.01547.x
- Powell, D., Stainthorp, R., Stuart, M., Garwood, H. & Quinlan, P. (2007). An experimental comparison between rival theories of rapid automatized naming performance and its relationship to reading. *Journal of Experimental Child Psychology*, 98(1), 46-68.
- Puolakanaho, A., Ahonen, T., Aro, M., Eklund, K., Leppanen, P., Poikkeus, A. M., et al. (2007). Very early phonological and language skills: Estimating individual risk of reading disability. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48, 923–931
- Raschle, N. M., Chang, M. & Gaab, N. (2011). Structural brain alterations associated with dyslexia predate reading onset. *NeuroImage* 57, 742–749.

- Reiter, B. A. (2001). Reading disabilities related to word recognition: Underlying deficits and diagnostic approaches. *Canadian Journal of School Psychology, 17*, 65–84.
- Schatschneider, C., Carlson, C. D., Francis, D. J., Foorman, B. R. & Fletcher, J. M. (2002). Relationship of rapid automatized naming and phonological awareness in early reading development: Implications for the double deficit hypothesis. *Journal of Learning Disabilities, 35*, 245–256.
- Schatschneider, C., Fletcher, J. M., Francis, D. J., Carlson, C. D. & Foorman, B. R. (2004). Kindergarten prediction of reading skills: A longitudinal comparative analysis. *Journal of Education & Psychology, 96*, 265–282.
- Seçkin-Yılmaz, Ş. & Büyükçakmak, Y. (2020). Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin sözcük okuma ve ses bilgisel işleme becerilerinin incelenmesi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi, 10*(2), 365-391. doi:10.23863/kalem.2020.161
- Shaul, S. & Nevo, E. (2015). Different speed of processing levels in childhood and their contribution to early literacy and reading abilities. *Early Childhood Research Quarterly, 32*, 193-203.
- Suk-Han Ho, C. & Ngar-Chilai, D. (1999). Naming-speed deficits and phonological memory deficits in Chinese developmental dyslexia. *Learning and Individual Differences, 11*(2), 173-186.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed.). Boston: Pearson, Allyn & Bacon.
- Temple, C. M. & Sherwood, S. (2002). Representation and retrieval of arithmetic facts: Developmental difficulties. *Quarterly Journal of Experimental Psychology, 55*, 733–752.
- Torgesen, J. K. (2004). Avoiding the devastating downward spiral: The evidence that early intervention prevents reading failure. *American Educator, 28*, 6–19.
- Torgesen, J. K., Wagner, R. K. & Rashotte, C. A. (1994). Longitudinal studies of phonological processing and reading. *Journal of Learning Disabilities, 27*(5), 276-286.
- Torgesen, J. K., Wagner, R. K., Rashotte, C. A., Burgess, S. & Hecht, S. (1997). Contributions of phonological awareness and rapid automatized naming ability to the growth of word-reading skills in second- to fifth-grade children. *Scientific Study of Reading, 1*, 161–195.
- Torppa, M., Lyytinen, P., Erskine, J., Eklund, K. & Lyytinen, H. (2010). Language development, literacy skills, and predictive connections to reading in Finnish children with and without familial risk for dyslexia. *Journal of Learning Disabilities, 43*, 308–321.
- Vaessen, A. & Blomert, L. (2010). Long-term cognitive dynamics of fluent reading development. *Journal of Experimental Child Psychology, 105*, 213–231.
- Van Bergen, E., de Jong, P. F., Maassen, B. & van der Leij, A. (2014). The effect of parents' literacy skills and children's preliteracy skills on the risk of dyslexia. *Journal of abnormal child psychology, 42*(7), 1187-1200.
- Van der Sluis, S., De Jong, P. F. & van der Leij, A. (2004). Inhibition and shifting in children with learning deficits in arithmetic and reading. *Journal of Experimental Child Psychology, 87*, 239–266.
- Vellutino, F. R., Scanlon, D. M. & Tanzman, M. S. (1998). The case for early intervention in diagnosing specific reading disability. *Journal of School Psychology, 36*, 367–397.
- Vukovic, R. K., Wilson, A. M. & Nash, K. K. (2004). Naming speed deficits in adults with reading disabilities *Journal of Learning Disabilities, 37*, 440–450.
- Waber, D. P., Forbes, P. W., Wolff, P. H. & Weiler, M. D. (2004). Neurodevelopmental characteristics of children with learning impairments classified according to the double-deficit hypothesis. *Journal of Learning Disabilities, 37*, 451–461.
- Waber, D. P., Wolff, P. H., Forbes, P. W. & Weiler, M. D. (2000). Rapid automatized naming in children referred for evaluation of heterogeneous learning problems: How specific are naming speed deficits to reading disability? *Child Neuropsychology, 6*, 251–261.
- Wagner, R. K., Torgesen, J. K. & Rashotte, C. A. (1999). *Comprehensive Test of Phonological Processing (CTOPP)*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Wagner, R. K. & Torgesen, J. K. (1987). The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills. *Psychological Bulletin, 101*(2), 192-212.
- Wagner, R. K., Torgesen, J. K. & Rashotte, C. A. (1994). Development of reading-related phonological processing abilities: New evidence of bidirectional causality from a latent variable longitudinal study. *Developmental Psychology, 30*, 73-87.
- Wagner, R. K., Torgesen, J. K., Rashotte, C. A., Hecht, S. A., Barker, T. A., Burgess, S. R. vd. (1997). Changing relations between phonological processing abilities and word-level reading as children develop from beginning to skilled readers: A 5-year longitudinal study. *Developmental Psychology, 33*(3), 468–479.
- Walsh, D., Price, G. & Gillingham, M. (1988). The critical but transitory importance of letter naming. *Reading Research Quarterly, 23*, 108-122.
- Wolf, M. & Denckla, M. B. (2005). *RAN/RAS: Rapid Automatized Naming and Rapid Alternating Stimulus Tests*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Wolf, M. (1997). A provisional integrative account of phonological and naming speed deficits in dyslexia. In B. Blachman (Ed.), *Foundation of reading acquisition* (pp. 67–92). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Wolf, M. & Bowers, P. (2000). The question of naming-speed deficits in developmental reading disability: An introduction to the Double-Deficit Hypothesis. *Journal of Learning Disabilities, 33*, 322–324.
- Wolf, M. & Bowers, P. G. (1999). The double-deficit hypothesis for the developmental dyslexias. *Journal of Educational Psychology, 91*, 415–438.

- Wolf, M., Bally, H. & Morris, R. (1986). Automaticity, retrieval processes, and reading: A longitudinal study in average and impaired readers. *Child Development*, *57*, 988-1005.
- Wolf, M., Bowers, P. & Biddle, K. (2000). Naming-speed processes, timing, and reading: A conceptual review. *Journal of Learning Disabilities*, *33*, 387-407.
- Wolff, U. (2014). RAN as a predictor of reading skills, and vice versa: Results from a randomised reading intervention. *Annals of Dyslexia*, *64*, 151-165. doi:10.1007/s11881-014-0091-6

OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARINDA AKRANLAR TARAFINDAN DIŞLANMANIN YORDAYICILARI

PREDICTORS OF PEER REJECTION AMONG PRESCHOOL CHILDRENS

Selen Demirtaş-Zorbaz¹, İnan Arıkan²
Sinem Gül³

ÖZ: Bu çalışmada okul öncesi dönem çocuklarının akranları tarafından dışlanmasında prososyal davranışların, öğretmenle kurulan ilişkinin ve akranlara karşı saldırgan davranışların rolünün incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda okul öncesi eğitime devam eden 249 çocuk için 25 öğretmenden bilgi toplanmıştır. Çalışmanın hipotezlerini test etmek amacıyla gerçekleştirilen çoklu regresyon analizi sonuçlarına göre öğretmenle olan yakınlık ve akranlarla saldırgan davranışlar akranlar tarafından dışlanmanın yordayıcısı olarak bulunurken; öğretmenle olan çatışma ve prososyal davranışlar yordayıcı olarak bulunmamıştır. Çalışmanın bulguları beraber değerlendirildiğinde okul öncesi dönem çocuklarıyla çalışan ruh sağlığı uzmanlarının akranlar tarafından dışlanmayı önlemek için çocuklara sosyal beceri öğretimi ve öğretmenle etkili iletişim kurma gibi konulara odaklanmaları önerilebilir.

ABSTRACT: In this study, it was aimed to examine role of prosocial behaviors, teacher-student relationship and aggression on excluded by peers among preschool children. For this aim, data was collected from 25 preschool teachers for 249 children. Based on the results of multiple regression analysis performed to test the hypotheses of the study, it was seen closeness to the teacher and aggression towards peers were predict excluded by peers significantly whereas conflict with teacher and prosocial behavior were not. When the findings of the study are evaluated together, it may be suggested that mental health professionals working with preschool children could focus on subjects such as teaching children social skills and establishing effective communication with teachers in order to avoid being excluded by their peers.

Anahtar sözcükler: akranlar tarafından dışlanma, prososyal davranışlar, öğretmenle yakınlık, öğretmenle çatışma, saldırgan davranışlar

Keywords: Peer rejection, prosocial behavior, closeness to teacher, conflict with teacher, aggressive behaviors toward peers.

Bu makaleye atf vermek için:

Demirtaş-Zorbaz, S., Arıkan, İ. ve Gül, S. (2022). Okul öncesi dönem çocuklarında akranlar tarafından dışlanmanın yordayıcıları, *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(1), ss. 193-202

Cite this article as:

Demirtaş-Zorbaz, S., Arıkan, İ. & Gül, S. (2022). Predictors of peer rejection among preschool childrens, *Trakya Journal of Education*, 12(1), pp. 193-202

¹ Doç. Dr., Ankara Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışma Anabilim Dalı, Ankara / Türkiye e-mail: selenpdr@gmail.com
ORCID: 0000-0003-0040-9095

² Psikolojik danışman, Karşıyaka Vilayetler Hizmet Birliği Anaokulu, Ordu / Türkiye e-mail: inanarikan62@gmail.com ORCID:
0000-0002-6037-5539

³ Psikolojik danışman, Şehit Ali Şahin Odabaşı İlkokulu, Ordu / Türkiye, e-mail: sinemergun06@gmail.com ORCID: 0000-0003-
4200-3982

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The relationship that preschool children establish with their peers will affect the child's future life in many ways, and these experiences may affect the whole society in the triangle of child, school and family. Since preschool institutions are places where children experience social roles outside of the family and acquire the necessary social skills to live in society, the relationship established with peers can come to the fore in this period (Solak Arabacı & Demircioğlu, 2019). Communication between children and their peers in this period can help them develop problem-solving and coping skills (Dinçer et al., 2019).

Although the importance of peer relationships is acknowledged, not all children are able to maintain their peer relationships properly in the preschool period and they may experience failure in this social role by being excluded by their peers. Researchers have focused on which characteristics of the children or the context they are in lead to exclusion by peers and the later effect of exclusion by peers in the early period. When the literature is reviewed, it is seen that there are many studies on protective and risk factors in excluding children by their peers. For example; emotion regulation (Godleski et al., 2015) and prosocial behaviors (Sali, 2014) can be considered as protective factors. Among the risk factors, characteristics such as exposure to maltreatment (Bolger & Patterson, 2001), difficulties in the recipient language (Mentinget al., 2011), insecure attachment (Wood et al., 2004) can be counted. Therefore, it can be said that in addition to the individual characteristics of children, systems such as teachers and peers with whom they establish relationships in school sometimes appear as protective and sometimes as a risk factor. In this study, prosocial behaviors handled as an indicator of the social / behavioral competence level of children within the scope of protective factors and closeness with the teacher as an indicator of their relationship with the teacher were considered, and as a risk factor, the conflict with the teacher and the variables of aggressive behaviors towards peers as an indicator of peer relations were excluded by peers.

When the literature on peer relationships of preschool children is considered, it is seen that problems with peers in this period also cause problems in the later stages of the children. Therefore, the importance of early interventions in developing healthy peer relationships once again comes to the fore. For the planning of such interventions, it is considered important to determine the predictors of exclusion by peers in the preschool period. Based on this, the aim of this study is to reveal whether the exclusion of preschool children by their peers is predicted by the closeness established with the teacher, conflict with the teacher, prosocial behaviors and aggressive behaviors. Revealing the relationships between these variables can help mental health professionals working with preschool children to plan their work and develop preventive and intervention programs.

Method

In this research, data were collected from 25 female teachers for children in four different preschool institutions in the central district of a metropolitan city in the fall period of 2019-2020. The students constitute a total of 249 children, 123 (49.4%) girls and 126 (50.6%) boys. Child Behavior Scale, Teacher-Student Relationship Scale and Personal Information Form were used as data collection tools in the study. SPSS 22 was used to analyze the data within the scope of the research. Descriptive statistics were obtained for each variable in the study. In line with the purpose of the study, multiple linear regression analysis was conducted to determine the predictors of exclusion by peers. In this study, the predictive variables were closeness with the teacher, conflict with the teacher, aggressive behaviors with peers and prosocial behaviors with peers, and the predicted variable was the excluded by the peers. In order to perform multiple linear regression analysis, some assumptions should be examined: linearity, normality, extreme values, multiple connectivity and autocorrelation (Tabachnick & Fidell, 2007). All assumptions were met based on the given criteria.

Findings

As a result of the multiple regression analysis conducted to reveal the predictors of exclusion of preschool children by their peers, it was seen that the closeness with the teacher and aggressive behaviors with the peers significantly predicted the exclusion by the peers. ($F_{(4-236)}=42.43$ $p<.05$). According to the standardized regression coefficients, the order of closeness to the teacher and the order of importance of aggressive behavior with peers on the predicted variable is aggression ($\beta = .566$) and closeness established with the teacher ($= -.152$). Considering the aspects of the relationships, it is seen that the closeness with the teacher predicts negatively and aggression positively predicts exclusion by peers. Predictive variables together explain 42% of the change in exclusion by their peers.

Discussion and Conclusion

Based on the results of the study, while closeness with teachers and aggressive behaviors with peers were found to be predictors of exclusion by peers, conflict with the teacher and prosocial behaviors were not found to have a predictive effect on peer exclusion. When looking at the order of the predictor variables, it is seen that aggressive behavior towards peers is the most important predictor of exclusion by peers. This finding is a parallel finding with other studies in the literature that suggest a relationship between aggressive behaviors and peer relationships (Arnold, et al., 1999; Erol & Gülay-Ogelman, 2020; Salı, 2014; Wang et al., 2019; Wood et al., 2002). Longitudinal studies on aggressive behaviors and peer exclusion (Olson, 1992) reveal that there is a reciprocal relationship between the two, however, it is seen that more aggression leads to peer exclusion in the preschool period (Arnold et al., 1999; Wood et al., 2002).

Another variable that predicts exclusion by peers is the closeness with the teacher. This finding is a parallel finding with studies showing that the relationship established with the teacher has an effect on peer relationships (Chang et al., 2004; Demol, et al., 2020; Hughes, et al., 2006; Mercer & DeRosier, 2008). One of the qualities that teachers should have is to establish a warm and close relationship with children (Dağlıoğlu, 2014). At the same time, preschool children especially value their teachers and can take them as role models. Therefore, students with whom the teacher behaves closely and establishes positive relationships in the classroom can also be popular with other students in the classroom.

GİRİŞ

Okul öncesi dönemdeki çocukların akranlarıyla kurdukları ilişki çocuğun ilerleyen dönemdeki yaşantısını birçok yönden etkileyecek olup, bu yaşantılar çocuk, okul ve aile üçgeninde tüm toplumu etkileyebilecektir. Okul öncesi kurumlar, çocukların aile dışında sosyal rolleri deneyimlediği ve toplumda yaşamak için gerekli sosyal becerileri kazandığı yerler oldukları için akranlarla kurulan ilişki bu dönemde daha da ön plana çıkabilmektedir (Solak Arabacı ve Demircioğlu, 2019). Bu dönemde çocukların akranlarıyla kurdukları iletişim onların problemleri çözme ve başetme becerileri geliştirmelerine destek olabilmektedir (Dinçer vd., 2019).

Akran ilişkilerinin önemi kabul edilmekle beraber her çocuk okul öncesi dönemde akran ilişkilerini sağlıklı olarak yürütülemede ve akranları tarafından dışlanarak aile dışında deneyimledikleri bu toplumsal rolde başarısızlık yaşayabilmektedirler. Çocukların ya da içinde buldukları bağlamın hangi özelliklerinin akranlar tarafından dışlanmaya yol açtığı ve erken dönemde yaşanan akranlar tarafından dışlanmanın ilerleyen zamanlardaki etkisi araştırmacıların yöneldiği konulardan biri olmuştur; Trentacosta ve Shaw (2009) yapmış oldukları boylamsal çalışmada erken dönemde kullanılan öz-düzenleme stratejilerinin akranlar tarafından dışlanmayı doğrudan etkilediğini ortaya koyarken ortaokul dönemindeki akranlar tarafından dışlanmanın ergenlik döneminde antisosyal davranışların yordayıcısı olduğunu belirtmektedirler. Bununla beraber akranlar tarafından dışlanmanın ilişkisel mağduriyetin yordayıcısı olduğu (Godleski vd., 2015), okula uyumu etkilediği (Buhs ve Ladd, 2001; Coie vd., 1992), kortizol seviyesini arttırdığı da (Gunnar vd., 2003) bilinmektedir. Okul öncesi dönemde akranları tarafından dışlanan çocukların ilerleyen dönemlerde hem biyolojik hem de psikolojik olarak risk altında oldukları bahsedilen çalışmalara istinaden söylenebilir. Bu nedenle okul öncesi dönemde akranlar tarafından dışlanmayı etkileyen faktörleri ortaya koymak yapılacak önleyici çalışmalara yol göstermesi bakımından önemlidir.

Literatüre bakıldığında çocukların akranlar tarafından dışlanmasında koruyucu ve risk faktörlerine ilişkin birçok çalışma olduğu görülmektedir. Duygu düzenleme (Godleski vd., 2015) ve prososyal davranışlar (Salı, 2014) koruyucu faktörler olarak bu hususta ele alınabilir. Risk faktörlerinde ise kötü muameleyle maruz kalma (Bolger ve Patterson, 2001), alıcı dilde yaşanan güçlükler (Menting vd., 2011), güvensiz bağlanma (Wood vd., 2004) gibi özellikler sayılabilmektedir. Dolayısıyla çocukların bireysel özelliklerinin yanı sıra okul içinde ilişki kurdukları öğretmen ve akranlar gibi sistemlerin de kimi zaman koruyucu kimi zaman risk faktörü olarak ortaya çıktığı söylenebilir. Bu çalışmada koruyucu faktörler kapsamında çocukların sosyal / davranışsal yeterlik düzeyinin bir göstergesi olarak prososyal davranışlar, öğretmenle ilişkilerinin göstergesi olarak öğretmenle yakınlık değişkenleri ele alınmış ve risk faktörü olarak ise öğretmenle olan çatışma ve akran ilişkilerinin bir göstergesi olarak akranlara karşı saldırgan davranışlar değişkenlerinin akranlar tarafından dışlanmayı ne kadar yordadığı ele alınmıştır.

Akranlar Tarafından Dışlanma ve Prososyal Davranışlar

Akranlar tarafından dışlanmanın bireysel düzeyde koruyucu bir faktörü olabilecek prososyal davranışlar, olumlu sosyal davranışlar (Uzmen ve Mağden, 2002) olarak tanımlanmaktadır. Literatüre bakıldığında prososyal davranış gösterme ile akran desteği arasında ilişki bulunduğu görülmektedir (Sebanc, 2003). Diğer bir ifade ile prososyal davranış gösteren çocuklar akranları tarafından daha çok kabul edilebilmektedirler. Aynı zamanda sosyal ilişkilerde sağlıklı olarak kabul edilen sosyal olarak içe çekilme (Wood vd., 2002) gibi davranışların akranlar tarafından dışlanma ile ilişkili olduğu ortaya konmuştur. Dahası, prososyal davranışlar ile akran kabulü arasında pozitif ilişki (Wang vd., 2019) bulunmaktadır. Genel anlamda çocuğun prososyal davranışları akranlarıyla kuracağı ilişkisinin yönünde belirleyici olabilmektedir (Gülay, 2009). Prososyal davranış gösteren çocuklar akranlarıyla daha sağlıklı ilişki kurabilirken prososyal davranış göstermeyen çocukların daha sağlıklı akran ilişkilerine sahip olabileceği söylenebilir.

Prososyal davranışlar çocukların yalnızca arkadaşlık ilişkilerine ya da akranları tarafından dışlanmasına etki etmekle kalmamakta aynı zamanda çocuğun akranları tarafından çeşitli şiddet davranışlarına maruz kalmasına da etki edebildiği; prososyal davranışların kurban yerine zorba olmayı yordadığı (Çalık vd., 2009), prososyal davranışlar ile akran şiddetine maruz kalma arasında negatif ilişki (Salı, 2014) olduğu görülmektedir. Buradan hareketle okul öncesi dönem çocuklarının sahip oldukları prososyal davranışların akranlar tarafından dışlanmalarında koruyucu bir faktör olabileceği ve prososyal davranış gösteren çocukların akranları tarafından dışlanmalarının daha düşük olabileceği düşünülmektedir.

Akranlar Tarafından Dışlanma ve Öğretmen - Öğrenci İlişkisi

Okul öncesi dönemde ebeveynlerden sonra çocukların ilişki kurdukları yetişkinlerin başında öğretmenler gelmektedir. Öğretmenlerin okul öncesi dönem çocuklarının üzerinde, aileden sonra en büyük rol modellerinden biri olacağı düşünülmektedir. Literatürdeki çalışmalara bakıldığında, sınıf içinde çocukların birbirlerine karşı olan olumsuz tutumlarında öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin etkisine odaklanıldığı görülmektedir. Gülay-Ogelman ve Ersan (2014) öğretmenlerin kullandıkları sınıf yönetim stratejilerinin akranlar tarafından dışlanmayı etkilemediği ancak çocukların prososyal davranış göstermesinde etkili olduğu ortaya koymuşlardır. Aynı zamanda öğrenci merkezli öğrenme uygulamalarının akranlar tarafından dışlanmayı azalttığı da (Donohue vd., 2003) bilinmektedir. Bununla birlikte öğretmenler sınıf içinde birbirine karşı zorbaca davranış gösteren öğrencilerle baş etmede farklı yöntemler kullanabilmektedirler. Örneğin; zorbalık içeren bir davranışla karşılaştıklarında çocuk ile davranış hakkında konuşmakta; söz konusu davranışları önlemek için ise görsel olarak kuralları anlatma gibi yöntemlere başvurabilmektedirler (Yalçıntaş-Sezgin, 2018).

Sınıf yönetim stratejilerinin yanı sıra akranlar arası ilişkilerin düzenlenmesinde öğretmenlerin öğrencileriyle kurduğu ilişkinin de önemli olabileceği düşünülmektedir. Aileden ayrılma ile birlikte bulunduğu ortama güven duyabilmek için öğretmeni ile güvenli bağlanma yaşantısı gerçekleştirmeye çalışan çocukların bu bağlanmayı gerçekleştirebilmesi onların okula uyumlarını kolaylaştırabilmektedir (Demir ve Köse, 2016). Araştırmalar (Mercer ve DeRosier, 2008) öğretmenlerin tercih ettiği öğrenci olmak ile akranlar tarafından dışlanma arasında ilişki olduğunu öne sürmektedirler. Aynı zamanda öğretmen - öğrenci desteğinin (Hughes vd., 2006) ve öğretmenin öğrenciden hoşlanmasının (Chang vd., 2004) akranlar tarafından kabulü arttırdığı ve destekleyici öğretmen-öğrenci ilişkilerinin akranlar tarafından kurbanlaştırılmayı azalttığı (Demol vd., 2020) ortaya konmuştur. Diğer bir ifade ile öğretmenleri ile sıcak bir ilişki kuran çocukların akranları tarafından kabul edilme olasılıkları artarken tam tersi olarak öğretmeniyle çatışma yaşayan çocukların ise akran ilişkilerinin olumsuz etkilenebileceği düşünülmektedir. Buradan hareketle bu çalışmada öğretmenle yakınlık koruyucu bir faktör olarak ele alınırken; öğretmenle çatışma bir risk faktörü olarak ele alınmıştır.

Akranlar Tarafından Dışlanma ve Dışsallaştırma Sorunları

Okul öncesi dönemde sosyal hayatı ve akranlar tarafından dışlanmayı etkileyebilecek diğer bir faktör de çocukların gösterdiği çeşitli dışsallaştırma sorunları olabilmektedir. Literatüre bakıldığında dışsallaştırma sorunlarından saldırgan davranışların ön plana çıktığı görülmektedir. Çocukların arkadaşlık ilişkilerinde sosyal olmayan problem çözme yöntemi olarak şiddeti seçmesi saldırganlık olarak adlandırılabilir (Yalçıntaş-Sezgin, 2018). Bu yöntemin seçilmesi çocuğun akran grubu tarafından reddedilmesine, çocuğun yalnızlaştırılmasına ve prososyal davranışları göstermesinde gerilemelere sebep olduğu gözlemlenmiştir (Dinçer vd., 2019). Erol ve Gülay-Ogelman (2020) tarafından yapılan bir çalışmada da saldırgan özellikler gösteren okul öncesi dönem çocuklarının akranları tarafından daha az sevildiği görülmüştür. Salı (2014) ise çalışmasında saldırgan davranışlar ile akran şiddetine maruz kalma arasında ilişki olduğunu ortaya

koymuştur. Aynı zamanda saldırgan davranışlar akran kabulünü azaltmaktadır (Wang vd., 2019). Bununla birlikte çocukluk dönemindeki saldırgan davranışların ve akranlar tarafından dışlanmanın ergenlikteki çeşitli bozuklukları yordadığı (Coie, vd., 1992; Coie vd., 1995) bilinmektedir. Yapılan boylamsal çalışmalar ise (Olson, 1992) saldırgan olarak tanımlanan çocukların dönem başında dışlandıklarını ve bu dışlanmanın yıl sonunda da devam ettiğini ortaya koymakla beraber dışlanan çocukların da daha fazla saldırgan özellikler gösterdikleri görülmüştür. Ayrıca saldırgan davranışların, kötü muameleye maruz kalma ile akranlar tarafından dışlanma (Bolger ve Patterson, 2001) ve güvensiz bağlanma ile akranlar tarafından dışlanma (Wood vd., 2004) arasında aracı rolü olduğu ortaya konmuştur.

Literatüre bakıldığında; akranlar tarafından dışlanma saldırgan davranışlara yol açabileceği gibi, saldırgan davranışları olan çocukların da akranları tarafından dışlandığı söylenebilir (örn., Chen vd., 2011). Aynı zamanda bu ilişkiyi etkileyen farklı faktörlerin varlığından da söz edilmektedir. Bununla birlikte saldırganlığın okul öncesi dönem çocuklarında akranlar tarafından dışlanma ile ilişkili olduğu (Arnold vd., 1999; Wood vd., 2002) ancak ilkokulun son dönemlerinde saldırgan davranışların tam tersi akranlar tarafından dışlanmayı azalttığı (Sandstorm ve Coie, 1999) görülmektedir. Söz konusu çelişkili bulgulara bakıldığında akranlara karşı gösterilen saldırgan davranışlar ile akranlar tarafından dışlanma arasındaki ilişkinin niteliğini anlamak için daha fazla araştırmaya ihtiyaç olduğu görülmektedir.

Çalışmanın Amacı

Okul öncesi dönem çocuklarının akran ilişkileri ile ilgili literatür ele alındığında bu dönemde akranlarla ilgili yaşanan problemlerin çocukların ilerleyen dönemlerinde de soruna yol açtığı görülmektedir. Dolayısıyla sağlıklı akran ilişkileri geliştirmede erken dönem müdahalelerinin önemi bir kez daha ön plana çıkmaktadır. Bu tür müdahalelerin planlanması için okul öncesi dönemde akranlar tarafından dışlanmanın yordayıcılarının ortaya konması önemli görülmektedir. Buradan hareketle bu çalışmanın amacı okul öncesi dönem çocuklarının akranlar tarafından dışlanmasının öğretmenle kurulan yakınlık, öğretmenle çatışma, prososyal davranışlar ve saldırgan davranışlar tarafından yordanıp yordanmadığının ortaya konmasıdır. Bu amaç doğrultusunda, bu araştırmada “okul öncesi çocuklarının öğretmenle kurulan yakınlık, öğretmenle çatışma, prososyal davranışlar ve saldırgan davranışlarının değişkenleri akranlar tarafından dışlanmanın yordayıcısı mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Söz konusu değişkenler arasındaki ilişkilerin ortaya konulması okul öncesi dönem çocuklarıyla çalışan ruh sağlığı uzmanlarının çalışmalarını planlaması, önleyici ve müdahale edici programlar geliştirmesine yardımcı olabilecektir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada okul öncesi dönem çocuklarının akranlar tarafından dışlanmasının öğretmenle kurulan yakınlık, öğretmenle çatışma, prososyal davranışlar ve saldırgan davranışlar arasındaki ilişkinin belirlenmeye amaçlanmıştır. Araştırma, değişkenler arasındaki ilişkinin müdahale edilmeden incelendiği ilişkiyel araştırma (Büyüköztürk vd., 2015) modeline sahiptir.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2019 – 2020 güz döneminde kuzeydoğuda bulunan bir büyük şehrin merkez ilçesinde yer alan 123’ü (%49.4) kız ve 126’sı (%50.6) erkek olmak üzere toplam 249 çocuk oluşturmaktadır. Öğrencilerin çeşitli özellikleri hakkında bilgi almak için hazırlanan ölçme araçları seti dört farklı okul öncesi kurumunda görev yapmakta olan 25 kadın öğretmen tarafından doldurulmuştur.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak, Çocuk Davranış Ölçeği, Öğretmen-Öğrenci İlişki Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır.

Çocuk Davranış Ölçeği: Ladd ve Profilet (1996) tarafından geliştirilen Çocuk Davranış Ölçeği’nin Türkiye’ye uyarlama çalışması (ÇDÖ) Ergene vd., (2018) tarafından yapılmıştır. Ölçek öğretmenler tarafından doldurulmakta ve öğretmenlerin öğrencilerinin davranış sorunlarını ve arkadaşlık ilişkilerini ölçek maddelerine göre değerlendirmektedirler. Ölçekte toplam 59 madde bulunmaktadır, ancak bu maddelerin 24 tanesi yanlılığı önlemek amacıyla dolgu madde olarak kullanılmaktadır. 35 madde ise akranlarla “saldırgan davranışlar, hiperaktivite, akranlarla asosyal ilişki, kaygı-korku duyma, akranlarla

prososyal ilişki ve akranlar tarafından dışlanma” olmak üzere altı boyutu oluşturmaktadır (Ladd, 2010). Ölçeğin orijinal formunda güvenilirlik katsayıları akranlara saldırgan boyutunda .81 ile .93; hiperaktivite-dağınıklık (HD) boyutunda .83 ile .95; akranlarla asosyal ilişki (AAİ) boyutunda .81 ile .91; kaygı-korku (KK) boyutunda .65 ile .75; akranlarla prososyal ilişki (APİ) boyutunda .76 ile .90 ve akranlar tarafından dışlanma (AD) boyutunda .85 ile .94 arasında elde edilmiştir (Ladd, 2010). Türkiye uyarlama çalışmasında ise akranlarla saldırgan davranışlar .92, hiperaktivite .78, akranlarla asosyal ilişki .86, kaygı-korku duyma .74, akranlarla prososyal ilişki .86 ve akranlar tarafından dışlanma .92 iç tutarlılık katsayısına sahiptir (Ergene vd., 2018). Bu çalışmada ölçeğin boyutlarından akranlarla saldırgan davranışlar, akranlarla prososyal ilişki ve akranlar tarafından dışlanma boyutları kullanılmıştır. Bu çalışmada boyutların iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı için hesaplanan Cronbach’s Alpha değeri akranlarla saldırgan davranışlar boyutu .86, akranlarla prososyal ilişki .85 ve akranlar tarafından dışlanma .84 olarak bulunmuştur.

Öğretmen-Öğrenci İlişki Ölçeği: Pianta ve Nimetz (1991) tarafından anaokulu öğretmenleri üzerinde geliştirilen ve Pianta (2001) tarafından son hali verilen Öğretmen-öğrenci ilişki ölçeğinin uyarlaması Demirtaş-Zorbaz vd., (2016) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin üç alt boyutu bulunmaktadır ve çatışma boyutunda 12 madde; yakınlık boyutunda 11 madde ve bağımlılık boyutunda ise beş madde olmak üzere toplam 28 maddeden oluşmaktadır. Öğretmenler tarafından doldurulan ölçekte öğretmenlerden öğrencileriyle olan ilişkilerinin değerlendirilmesi istenmektedir. Ölçeğin son halinde iç tutarlılık anlamındaki güvenilirlik katsayısı için hesaplanan Cronbach’s Alpha değeri çatışma alt boyutu için .92; yakınlık alt boyutu için .86; alt bağımlılık boyutu için .64 ve tüm ölçek için .89 olarak hesaplanmıştır (Pianta, 2001). Ancak Türkiye uyarlama çalışmasında bağımlılık boyutu ölçekten çıkarılarak çatışma ve yakınlık alt boyutları için iç tutarlılık anlamında güvenilirlik katsayıları elde edilmiştir. Yakınlık boyutu için Cronbach Alfa katsayısı .83 ve çatışma boyutu için Cronbach Alfa katsayısı .86 olarak bulunmuştur (Demirtaş-Zorbaz vd., 2016). Bu çalışmada iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı için hesaplanan Cronbach’s Alpha değeri yakınlık boyutu için .89 ve çatışma boyutu için .83 olarak bulunmuştur.

Kişisel Bilgi Formu: Çalışma kapsamında araştırmacılar tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu okul adı, öğrencilerin cinsiyetleri ve öğretmenin cinsiyeti olmak üzere üç sorudan oluşmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi:

Çalışma için gerekli izinler alındıktan sonra okulların rehberlik servisleriyle iletişime geçilmiş ve çalışmanın amacı hakkında bilgi verilmiştir. Daha sonra araştırmacılar çalışmanın yapılacağı okula giderek öğretmenleri çalışmanın amacı ve ölçek setlerinin nasıl doldurulacağı hakkında bilgilendirmiş, çalışmaya katılacak öğretmenler onam formu doldurulmuştur. Öğretmenler sınıflarındaki öğrenci listesinden rastgele 10 çocuk belirlemiş ve çocukların ebeveynlerinin onayını aldıktan sonra ölçek setlerini doldurmuşlardır. Ölçeklerin doldurulması yaklaşık bir hafta sürmüştür. Veriler araştırmacılar tarafından SPSS’e aktarılmıştır.

Araştırma kapsamındaki verilerin analizinde SPSS 22 programı kullanılmıştır. Araştırmadaki her bir değişken için betimsel istatistikler elde edilmiştir. Çalışmanın amacı doğrultusunda akranlar tarafından dışlanmanın yordayıcılarını belirlemek amacıyla çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Bu çalışmada yordayıcı değişkenler öğretmenle kurulan yakınlık, öğretmenle olan çatışma, akranlarla saldırgan davranışlar ve akranlarla prososyal davranışlar, yordanan değişken ise akranlar tarafından dışlanma değişkeni olmuştur. Çoklu doğrusal regresyon analizinin yapılabilmesi için doğrusallık, normallik, uç değerler, çoklu bağlantılılık ve otokorelasyon varsayımlarının incelenmesi gerekmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2007).

Doğrusallık varsayımı için bağımlı ve bağımsız değişkenler arasında saçılma diagramları incelenmiş ve değişkenler arasında doğrusal bir ilişki olduğu görülmüştür. Tek değişkenli uç değerler için değişkenler standart puanlara dönüştürülmüş ve $z = +/-3.29$ (Tabachnick ve Fidell, 2007, ss. 73) aralığının dışındakiler uç değer olarak kabul edilmiştir. Çok değişkenli uç değerler için ise Mahalanobis uzaklığı hesaplanmış ve $p < 0.001$ düzeyinde anlamlı olanlar çok değişkenli uç değer olarak kabul edilmiştir. Uç değer olmaları nedeniyle toplam 7 çocuk veriden çıkarılmıştır. Çoklu bağlantılılık için varyans büyütme faktörü (VIF), durum indeksi (CI) ve tolerans değeri incelenmiştir. VIF değerinin 10’dan küçük, durum indeksinin 30’dan küçük ve tolerans değerinin 0.2’den büyük olduğu bulunmuştur. Bu durum çoklu bağlantı probleminin olmadığını göstermektedir. Diğer bir varsayım olan otokorelasyon için Durbin-Watson istatistiği 1.64 ($DW < 4$) bulunmuş ve değişkenler arasında otokorelasyon olmadığı görülmüştür.

Araştırmanın Etik İzinleri

Yapılan bu çalışmada araştırma etiği ilkeleri gözetilmiş olup gerekli etik kurul izinleri alınmıştır. Etik kurul izni kapsamında; Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu, 27.01.2021 tarih ve 21 sayılı belge alınmıştır.

BULGULAR

Araştırmadaki yordayıcı değişken ve yordanan değişkenler arası korelasyon katsayıları ve değişkenlere ilişkin ortalama, sapma, basıklık-çarpıklık değerlerinden oluşan betimsel istatistikler Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1.

Değişkenlere ilişkin betimsel istatistikler ve değişkenler arası korelasyon katsayıları

Değişkenler	yakınlık	çatışma	saldırgan	dışlanma	prososyal	N	ort	SS	Çarpıklık	Basıklık
yakınlık	1					241	45,44	6,06	-0,67	0,61
çatışma	,376**	1				241	21,78	8,16	0,91	0,22
saldırgan	,228**	,498**	1			241	8,55	2,1	1,67	2,34
dışlanma	,291**	,403**	,625**	1		241	8,21	1,94	1,56	1,35
prososyal	,642**	,447**	-,460**	-,363**	1	241	16,24	3,26	-0,23	-0,63

Tablo 1 incelendiğinde; dışlanma ile prososyal ($r = -.363$; $p < .01$), yakınlık ($r = -.291$; $p < .01$), çatışma ($r = .403$; $p < .01$) ve saldırganlık ($r = .625$; $p < .01$) arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Akranlar tarafından dışlanmayı yordayan değişkenleri belirlemek amacıyla yapılan çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2.

Akranlar tarafından dışlanmanın yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları

Yordayan değişken	B	Std. Hata	β	T	p	Zero-order	Partial
Sabit	5,274	1,045		5,046	0		
yakınlık	-0,049	0,021	-0,152	-2,3	0,022	-0,291	-0,148
çatışma	0,018	0,014	0,077	1,267	0,206	0,403	0,082
saldırgan	0,523	0,056	0,566	9,279	0	0,625	0,517
prososyal	0,017	0,043	0,029	0,404	0,687	-0,363	0,026

R=0.65; R²=0.42

Tabloya göre, okul öncesi dönem çocuklarının akranları tarafından dışlanmalarının yordayıcılarını ortaya koymak için yapılan çoklu regresyon analizi sonucunda, öğretmenle kurulan yakınlık ve akranlarla saldırgan davranışların akranlar tarafından dışlanmayı anlamlı olarak yordadığı görülmüştür ($F_{(4-236)}=42.43$ $p < .05$). Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre öğretmenle kurulan yakınlık ve akranlarla saldırgan davranışların yordanan değişken üzerindeki önem sırası, saldırganlık ($\beta = .566$) ve öğretmenle kurulan yakınlık ($\beta = -.152$) şeklindedir. İlişkilerin yönleri dikkate alındığında ise, öğretmenle kurulan yakınlığın negatif yönde ve saldırganlığın ise pozitif yönde akranları tarafından dışlanmayı yordadığı görülmektedir. Yordayıcı değişkenler birlikte akranları tarafından dışlanmadaki değişimin %42’sini açıklamaktadırlar. Diğer bir ifade ile öğretmenle yakın ilişkiler kuran öğrencilerin akranlar tarafından dışlanma olasılığı azalırken, saldırgan davranış gösteren öğrencilerin akranlar tarafından dışlanma riski oluşmaktadır.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışmada okul öncesi dönem çocuklarının akranlar tarafından dışlanmasında öğretmenle kurulan yakınlık, öğretmenle çatışma, prososyal davranışlar ve saldırgan davranışlarının yordayıcı rolü incelenmiştir. Çalışma sonuçlarına göre öğretmenle kurulan yakınlık ve akranlarla saldırgan davranışlar akranlar tarafından dışlanmanın yordayıcısı olarak bulunurken öğretmenle çatışma ve prososyal davranışların akranlar tarafından dışlanmada yordayıcı etkisi bulunmamıştır. Yordayıcı değişkenlerin sırasına bakıldığında akranlara karşı saldırgan davranış göstermenin akranlar tarafından dışlanmanın en önemli yordayıcısı olduğu görülmektedir. Bu bulgu saldırgan davranışlar ile akranlar ilişkileri arasında ilişki olduğunu öne süren literatürdeki diğer çalışmalarla (Arnold, vd., 1999; Erol ve Gülay-Ogelman, 2020; Salı, 2014; Wang vd., 2019; Wood vd., 2002) benzer bir bulgudur. Saldırgan davranışlar ile akranlar tarafından dışlanma ile ilgili yapılan boylamsal çalışmalar (Olson, 1992) ikisi arasında karşılıklı ilişki olduğunu ortaya koymakla beraber okul öncesi dönemde daha çok saldırganlığın akranlar tarafından dışlanmaya yol açtığı (Arnold vd., 1999; Wood vd., 2002) görülmektedir. Okul öncesi dönem kendi içinde kuralları olan ve görece yapılandırılmış bir ortam olduğundan çocuğun karşılaştığı ilk formal kurum olabilmektedir. Bu nedenle çocuklar sahip oldukları saldırganlık gibi çeşitli davranışsal güçlükleri burada sergileyebilmekte ve bunun sonucu olarak sınıf içinde sosyal konumlarını belirleyebilmektedirler. Aile içinde tolere edilebilen bazı davranışlar akranları tarafından tolere edilemeyebilmekte ve bu da ilişkilerine zarar verebilmektedir. Dolayısıyla okul öncesi dönem çocuklarının saldırgan davranış gösteren akranlarıyla beraber olmak istememeleri ve onu dışlamaları beklenen bir durum olabilmektedir.

Akranlar tarafından dışlanmayı yordayan diğer bir değişken de öğretmenle kurulan yakınlıktır. Bu bulgu öğretmenle kurulan ilişkinin akranlarla ilişkilerine etkisi olduğunu gösteren çalışmalarla (Chang vd., 2004; Demol, vd., 2020; Hughes, vd., 2006; Mercer ve DeRosier, 2008) benzer bir bulgudur. Öğretmenlerin sahip olması gereken niteliklerden biri de çocuklarla sıcak ve yakın ilişki kurmaktır (Dağlıoğlu, 2014). Aynı zamanda okul öncesi dönem çocukları öğretmenlerine özellikle değer vermekte ve onu rol model alabilmektedirler. Dolayısıyla öğretmenin sınıf içerisinde yakın davrandığı ve olumlu ilişkiler kurduğu öğrenciler, sınıf içindeki diğer öğrenciler için de popüler olabilmektedir. Nitekim, Mercer ve DeRosier (2008) de öğretmenlerin tercih ettiği öğrenci olmak ile akranlar tarafından dışlanma arasında ilişki olduğunu ifade etmektedirler. Bununla birlikte Dereli (2016) öğretmenin sınıf ikliminde kullandığı olumlu davranışların öğrencilerin sosyal problem çözme becerilerine katkı sunabileceğine, öğretmenin problem yaşadığı öğrencilerin ise sınıf ikliminde akranları ile anlaşmazlıklar yaşayabileceğine işaret etmiştir. Dolayısıyla öğretmenin sınıf yönetme becerileri sınıf iklimini etkileyebilmekte ve bu durumda akranlar arası sorunlar yaşanmasına yol açabilmektedir. Güder vd. (2018) de öğretmenlerin sınıf içerisinde akranlar arasında yaşanan problemlerin çözümüne katkı sunması, öğretmen tutumlarının öğrenci davranışlarına etkisinin önemi ve sınıf yönetiminde yetkinleştirilmesi amacıyla çeşitli eğitimlerle desteklenmesi gerektiğini ifade etmektedirler.

Çalışmanın bulguları beraber değerlendirildiğinde okul öncesi dönem çocuklarıyla çalışan ruh sağlığı uzmanlarının çocukların gösterdiği saldırganlık davranışlarına özellikle dikkat etmeleri ve ilerleyen zamanlarda bu davranışların akranları tarafından dışlanmalarına yol açmaması için dönem başında uygun sosyal davranış kazanmaları için çocuklarla çalışmalar yapmaları önerilebilir. Öğretmenle kurulan yakın ilişkinin akranlar tarafından dışlanmada koruyucu bir faktör olduğu göz önüne alındığında ise okul öncesi öğretmenlerine sınıf içinde çocuklarla kurdukları ilişkide yakınlığa önem vermeleri ve onların çocuklarla kurdukları ilişkinin kalitesinin çocukların akranları içindeki konumunu belirlediğinin farkında olmaları söylenebilir. Okul öncesi kurumlarında öğretmen - öğrenci ilişkilerini geliştirmeye yönelik çeşitli eğitim, etkinlik gibi aktiviteler gerçekleştirilebilir. Bununla birlikte bu çalışmada ele alınan değişkenler akranlar tarafından dışlanmanın %42'sini açıklamıştır. Dolayısıyla akranlar tarafından dışlanmada etkili olan başka faktörlerin varlığının da göz önünde bulundurulması ve daha detaylı incelenmesi önerilebilir.

Literatüre katkısının yanı sıra bu çalışmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Öncelikle bu çalışma Türkiye'nin kuzeyinde bulunan bir büyükşehirde devlet okullarında gerçekleştirilmiştir. Dolayısıyla çalışma sadece benzer özelliklere sahip gruplara genellenebilir. Bununla birlikte bu çalışmada okul öncesi dönem çocuklarının özellikleri öğretmen gözlemlerine dayalı olarak alınmıştır. Gelecek araştırmalarda ebeveynlerin gözlemlerine de yer verilebilir. Aynı zamanda çalışmaya seçilen öğrenciler sınıf listesinden random olarak seçilmiştir. Gelecekteki araştırmacılar sınıf içinde hem dışlanan hem de dışlanmayan çocukları eşit şekilde örnekleme dahil ederek, karşılaştırmalı çalışmalar yapabilirler.

KAYNAKÇA

- Arnold, D. H., Homrok, S., Ortiz, C., & Stowe, R. M. (1999). Direct observation of peer rejection acts and their temporal relation with aggressive acts. *Early Childhood Research Quarterly, 14*(2), 183-196.
- Bolger, K. E., & Patterson, C. J. (2001). Developmental pathways from child maltreatment to peer rejection. *Child Development, 72*(2), 549-568.
- Buhs, E. S., & Ladd, G. W. (2001). Peer rejection as antecedent of young children's school adjustment: An examination of mediating processes. *Developmental Psychology, 37*(4), 550.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Chang, L., Liu, H., Wen, Z., Fung, K. Y., Wang, Y., & Xu, Y. (2004). Mediating teacher liking and moderating authoritative teaching on chinese adolescents' perceptions of antisocial and prosocial behaviors. *Journal of Educational Psychology, 96*(2), 369.
- Chen, C. C., McComas, J. J., Hartman, E., & Symons, F. J. (2011). A prospective sequential analysis of the relation between physical aggression and peer rejection acts in a high-risk preschool sample. *Early Education & Development, 22*(4), 574-592.
- Coie, J. D., Lochman, J. E., Terry, R., & Hyman, C. (1992). Predicting early adolescent disorder from childhood aggression and peer rejection. *Journal of Consulting and Clinical psychology, 60*(5), 783-792.
- Coie, J., Terry, R., Lenox, K., Lochman, J., & Hyman, C. (1995). Childhood peer rejection and aggression as predictors of stable patterns of adolescent disorder. *Development and Psychopathology, 7*(4), 697-713.
- Çalık, T., Özbay, Y., Özer, A., Kurt, T., ve Kandemir, M. (2009). İlköğretim okulu öğrencilerinin zorbalık statülerinin okul iklimi, prososyal davranışlar, temel ihtiyaçlar ve cinsiyet değişkenlerine göre incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 60*(60), 555-576.
- Dağlıoğlu, E. (2014). Erken çocukluk dönemi öğretmenlerin özellikleri (İ. Diken, Ed.). *Erken Çocukluk Eğitimi*, içinde (syf. 482 - 515). Pegem Akademi.
- Demir, E. ve Köse, M. (2016). Öğretmenlerin rol modeli hakkında öğretmen görüşleri. *Akademik Bakış Dergisi, 53*, 38-57.
- Demirtaş-Zorbaz, S., Özer, A., Gençtanırım-Kurt, D. ve Ergene, T. (2016). Öğretmen – öğrenci ilişki ölçeği'nin (ööiö) uyarlanması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi, 7*(2), 407-418.
- Demol, K., Leflot, G., Verschuere, K., & Colpin, H. (2020). Revealing the transactional associations among teacher-child relationships, peer rejection and peer victimization in early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence, 49*(11), 2311-2326.
- Dere, E. (2016). *Öğretmen -çocuk ilişkisinin okul öncesi dönem çocukların sosyal yetkinlik ve davranışları, sosyal problem çözme becerilerini yordayıcı etkisinin incelenmesi*. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1 (40) , 70-87 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/maeuefd/issue/26849/282354>
- Dinçer, Ç., Baş, T., Teke, N., Aydın, E., İpek, S. ve Göktaş, İ. (2019). Okul öncesi dönem çocuklarının kişilerarası problem çözme ve sosyal becerileri ile akran ilişkilerinin değerlendirilmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19*(3), 882-900.
- Donohue, K. M., Perry, K. E., & Weinstein, R. S. (2003). Teachers' classroom practices and children's rejection by their peers. *Journal of Applied Developmental Psychology, 24*(1), 91-118.
- Ergene, T., Demirtaş-Zorbaz, S., Kurt, D. G., ve Ozer, A. (2018). Çocuk davranış ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Elementary Education Online, 17*(4), 1960-1971.
- Erol, A. ve Gülay Ogelman, H. (2020). Çocukların saldırganlık ve akran şiddetine maruz kalma düzeylerinin akranları tarafından sevilme düzeyleri üzerindeki yordayıcı etkisinin incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 11*(1), 14-21.
- Godleski, S. A., Kamper, K. E., Ostrov, J. M., Hart, E. J., & Blakely-McClure, S. J. (2015). Peer victimization and peer rejection during early childhood. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 44*(3), 380-392.
- Gunnar, M. R., Seban, A. M., Tout, K., Donzella, B., & Van Dulmen, M. M. (2003). Peer rejection, temperament, and cortisol activity in preschoolers. *Developmental Psychobiology: The Journal of the International Society for Developmental Psychobiology, 43*(4), 346-368.
- Güder, S. Y., Alabay, E. ve Güner, E. (2018). *Okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında karşılaştıkları davranış problemleri ve kullandıkları stratejiler*. *İlköğretim Online, 17* (1), 414-430.
- Gülay Ogelman H. ve Ersan, C. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi stratejilerinin çocukların akran ilişkileri üzerindeki etkisi. *Bartın University Journal of Faculty of Education, 3*(2) , 63-84
- Gülay, H. (2009). Okul öncesi dönemde akran ilişkiler. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12* (22) , 82-93
- Hughes, J. N., Zhang, D., & Hill, C. R. (2006). Peer assessments of normative and individual teacher-student support predict social acceptance and engagement among low-achieving children. *Journal of School Psychology, 43*(6), 447-463.
- Ladd, G. W. (2010). *The child behavior scale: applications and research findings*. Parkview Publications.
- Ladd, G. W. ve Profilet, S. M. (1996). The Child Behavior Scale: A teacher-report measure of young children's aggressive, withdrawn, and prosocial behaviors. *Developmental Psychology, 32*(6), 1008-1024.

- Menting, B., Van Lier, P. A., & Koot, H. M. (2011). Language skills, peer rejection, and the development of externalizing behavior from kindergarten to fourth grade. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 52(1), 72-79.
- Mercer, S. H., & DeRosier, M. E. (2008). Teacher preference, peer rejection, and student aggression: A prospective study of transactional influence and independent contributions to emotional adjustment and grades. *Journal of School Psychology*, 46(6), 661-685.
- Olson, S. L. (1992). Development of conduct problems and peer rejection in preschool children: A social systems analysis. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 20(3), 327-350.
- Salı, G. (2014). Okulöncesi dönem çocuklarında akran ilişkilerinin ve akran şiddetine maruz kalmanın çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(2), 195-216.
- Sandstrom, M. J., & Coie, J. D. (1999). A developmental perspective on peer rejection: Mechanisms of stability and change. *Child Development*, 70(4), 955-966.
- Sebanç, A. M. (2003). The friendship features of preschool children: Links with prosocial behavior and aggression. *Social development*, 12(2), 249-268.
- Solak Arabacı, M. ve Demircioğlu, H. (2019). 5-6 yaş grubu çocukların akran ilişkilerinin incelenmesi. *Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi*, 3(6), 205-221.
- Tabachnick, B.G. & Fidell, L.S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed.). Pearson Education.
- Trentacosta, C. J., & Shaw, D. S. (2009). Emotional self-regulation, peer rejection, and antisocial behavior: Developmental associations from early childhood to early adolescence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30(3), 356-365.
- Uzmen, S., ve Mağden, D. (2002). Okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarının prososyal davranışlarının resimli çocuk kitapları ile desteklenmesi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15, 193-212.
- Wang, M., Wang, J., Deng, X., & Chen, W. (2019). Why are empathic children more liked by peers? The mediating roles of prosocial and aggressive behaviors. *Personality and Individual Differences*, 144, 19-23.
- Wood, J. J., Cowan, P. A., & Baker, B. L. (2002). Behavior problems and peer rejection in preschool boys and girls. *The Journal of Genetic Psychology*, 163(1), 72-88.
- Wood, J. J., Emmerson, N. A., & Cowan, P. A. (2004). Is early attachment security carried forward into relationships with preschool peers?. *British Journal of Developmental Psychology*, 22(2), 245-253.
- Yalçıntaş Sezgin, E . (2018). Okulöncesi öğretmenlerin akran zorbalığı ilişkin algı ve görüşleri: Zorbalık davranışları tespitleri, zorbalık davranışları karşısında uyguladıkları stratejiler ve aldıkları önlemler. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 33(1), 85-104.

KAPSAYICI EĞİTİM KONULU HİZMET İÇİ EĞİTİM ALMIŞ FEN BİLİMLERİ ÖĞRETMENLERİNİN DERS TASARIMLARINA BAKIŞ AÇISI¹

SCIENCE TEACHERS PERSPECTIVE ON COURSE DESIGN BY IN-SERVICE EDUCATION WITH INCLUSIVE EDUCATION

Hakan Şevki AYYACI², Selenay YAMAÇLI³

ÖZ: MEB tarafından 2005 yılından itibaren fen bilimleri öğretiminin nihai hedeflerinden biri olarak “ bireysel farklılıkları ne olursa olsun bütün öğrencilerin fen ve teknoloji okuryazarı çerçevesinde yetişmesi” olarak ön plana çıkarılmıştır. Bu bağlamda bireysel farklılıklar doğrultusunda öğrenenlerin fen eğitimi almaları; dünyayı algılamalarında, algıları doğrultusunda doğru kararlar vermelerinde, problem çözme yeteneklerinin gelişmesinde, bilimsel tutum geliştirmelerinde, deneyim ve becerilerinin artırılmasında önemli yere sahip olacağı tartışmasız olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu kapsamda araştırmanın amacı; fen bilimleri öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim bağlamında ders hazırlıklarında, öğrenme ortamındaki etkinliklerinde, laboratuvar sürecinde ve ölçme-değerlendirmeye faaliyetlerinde yürütmüş oldukları bireysel farklılıklara yönelik öğretimsel etkinliklerinin belirlenmesi olarak karşımıza çıkmıştır. Araştırmanın amacı kapsamında nitel araştırma desenlerinden özel durum yöntemi tercih edilerek yarı-yapılandırılmış mülakatlarla verilere ulaşılmıştır. Yarı yapılandırılmış mülakatlar Trabzon ilinde görev yapmakta olan kapsayıcı eğitim konusunda hizmet içi eğitimlere katılmış ve 2018-2019 eğitim sürecinde görevine devam etmekte olan 28 fen bilimleri öğretmeniyle gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular Nvivo 9 paket programı ile içerik analizi yardımı ile yapılmıştır. Bulgular sonucu ortaya çıkan ölçme-değerlendirme faaliyetleri, ders planları, öğretim etkinlikleri ve bakış açıları ortaya çıkartılmaya çalışılmıştır. Fen bilimleri öğretmenlerinin kapsayıcılık çerçevesinde eksikliklerinin mevcut olduğu fakat aynı zamanda bireysel farklılıklara bakış açılarının olumlu olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda okullarda bireysel farklılıkları ortaya çıkartmak adına fen bilimleri dersi uygulama faaliyetleri ile hem öğretmen hemde öğrencilerin motivasyonu ve tutumunun desteklenebileceği, fen bilimleri öğretmenlerinin üniversiteden mezun olmadan önce kapsayıcı eğitim bağlamında donanımlı olduğunu belirlemeye yönelik ek staj uygulamaları ve dersler dahil edilebileceği önerilerinde bulunulmuştur.

ABSTRACT: The ultimate goal of science teaching is to be changed by the Ministry of National Education, from 2005, to "being all science and technology literate regardless of other individual differences". In this context, the knowledge, which has an important place in the individual differences in learning science education, in perceiving the world, in making the right decisions, in developing problem-solving skills, in increasing their experience and skills, is unquestionably confronted. In this context, the aim of the study was to fulfill the old age of science teachers in the context of inclusive education, in their course preparations, in their activities in the learning environment, in their laboratory and in scale-assessment activities. The aim of the study was qualitative research, and the data were obtained through interviews designed with projects. Semi-structured interviews were conducted with 28 science teachers who participated in inclusive education in-service trainings and who were working in the province of Trabzon during the 2018-2019 education period. The obtained findings Content analysis was performed with the Nvivo 9 package program. Bugs appeared - knowledge, lesson plan, information content and perspectives were tried to be revealed. It was stated that science teachers had deficiencies in the framework of inclusiveness, but at the same time, their point of view was positive. In this direction, it should be made suggestions that both teachers and their motivation and attitude will be supported by applying science courses in order to reveal individual differences in schools, and additional internship practices and courses will be included in order to determine the relationship in the context of inclusive education of science teachers before graduating from university.

*The study datas “The effect of in-service trainings received by science teachers in the context of inclusive education on lesson designs” taken from tesis.

Anahtar Kelimeler: Fen Bilimleri Öğretmenleri, Hizmet İçi Eğitim, Kapsayıcı Eğitim, Ders Tasarımı

Keywords: Science Teachers, In-Service Education, Inclusive Education

¹Bu çalışma verileri “Fen bilimleri öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim bağlamında aldıkları hizmet içi eğitimlerin ders tasarımlarına etkisi” adlı tezden alınmıştır.

² Prof. Dr., Trabzon Üniversitesi, hsayvacı@gmail.com, 0000-0002-3181-3923

³ Doktora Öğrencisi, Trabzon Üniversitesi, selenay-3461@hotmail.com, 0000-0002-4424-2218

Bu makaleye atıf vermek için:

Ayvacı, H, Ş. ve Yamaçlı, S. (2022). Kapsayıcı eğitim konulu hizmet içi eğitim almış fen bilimleri öğretmenlerinin ders tasarımlarına bakış açısı, *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(1), ss. 203-220.

Cite this article as:

Ayvacı, H, Ş. & Yamaçlı, S. (2022). Science teachers perspective on course design by in-service education with inclusive education. *Trakya Journal of Education*, 12(1), pp. 203-220.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

It is a philosophical perspective that aims to bring disadvantaged individuals to education by including strategies, methods and activities within a wide framework that should be preferred in order for everyone to benefit from a qualified education suitable for the purpose of inclusive education under equal conditions and equal opportunities. The history of inclusive education covers a long period dating back to 1948. This approach, which started with the emergence of the Universal Declaration of Human Rights in 1948, continued in the context of the 2000 World Education Form (ÖERHGM, 2013). Within the scope of this whole process, it has evolved until today and has formed its current original form with new revisions. While only the education of disabled individuals was mentioned, today, as Çelik (2017) mentioned, it also includes gender inequalities, refugees and asylum seekers, economic and cultural disadvantages based on individual differences. With this awareness, being able to realize education by providing equal opportunities and diversity for all learners (ERG, 2015) is a matter of inclusive education.



Figure 1. Principles of inclusive education

Source: Demirel-Kaya, 2019

The principles of inclusive education are given in Figure 1. The principles that include 7 steps to create the education and training environment in the context of inclusiveness start with providing access to all learners and ends with cooperation in parallel to reaching the maximum level of education. Here, in order to understand the principles of inclusive education and to ensure its sustainability in the society, the duties and responsibilities of the teacher are very important in the teaching environments. Ross-Hill (2009) and Savolainen et al. (2012) found out that the most important factor in achieving the goals of inclusive education is "teacher approach". The teacher is expected to respond to individual differences, design a process that minimizes the obstacles in the classroom environment, and shape their approach and methods accordingly. There is an expectation in parallel with the ability to have sufficient coverage in the teacher, to ensure the development of students and to direct the lesson with appropriate methods and strategies

(Peterson & Ray, 2009). MEB (2012) accepted "Teacher Education" as the basic component of education within the scope of the Education Support Project and detailed the teacher in the context of being inclusive in this framework. The expectations of teachers in the project can be transferred as follows; Teachers, in the direction of students' expectations and needs, take into account the factors of cognitive and affective as well as cultural, language and religion, taking into account physical characteristics, and determining the positive-negative aspects in learning the paths they will follow in this process, as well as their characteristics that can take students to the maximum level they can learn. And those who can use the right methods and techniques by observing the student well. Here, it will be necessary to emphasize the place of science teachers. Because the sciences will be able to guide individual differences with the opportunity to provide an educational environment that enables them to deal with all processes in life, to realize their own bodies and needs, to help them make sense of the ecosystem and interaction they are in, to acquire scientific process skills, life skills, and engineering and design skills. Is a field. In his study, Altundaş (2018) mentioned that students studying in the field of science are not limited to science education, they have the opportunity to develop cognitive and social development, as well as the existence of social contributions. In addition to all these, it also refers to the diversity in that it includes civic information on how to protect the body, the environment in which it lives and its health. Patton (2015) stated that students with individual differences can discover new ways in the context of problem solving thanks to science education and have a great effect on their ability to be solution-oriented in addition to making the right decision. Mastropieri and Scruggs (1995) emphasized the importance of science education in being able to assimilate the universe and the world it is in and to gain orientations that can contribute to the universe and the world in the same direction. All of these have emerged as the ultimate goal of science education (MEB, 2015). It is planned that each individual will be educated as a "science literate" by taking into account the individual differences and individual characteristics of the students, eliminating the characteristics that separate students from each other and including all students (MEB, 2015). The fact that science teachers understood and adopted this plan is compatible with the inclusive education philosophy. With this reason, it is aimed to determine the perspective of science teachers who have received in-service training on inclusive education on lesson designs.

Method

Research Model

The research was carried out as a qualitative study since it was mainly aimed to follow a qualitative process to reveal the facts, events and situations in a holistic way in realistic environments (Yıldırım & Şimşek, 2013). In this context, since it is aimed to determine the characteristics of the individuals or objects participating in the research (Büyüköztürk, 2005), data were obtained with the special case method. While the questions asked in the case studies are aimed at explaining and understanding the current situation in depth (Kırılmaz, 2019), it serves the purpose of the research since it is the target situation to reach the core of the experiences of the individuals (Yıldırım & Şimşek, 2011; Creswell, 2014).

Study Group / Universe – Sample

The participants of the study will be science teachers who are educated in the context of "Inclusive education" in Trabzon province. In the selection of these teachers, the list of teachers who participated in the training was taken from Trabzon MEB R&D Department, and studies were carried out on a voluntary basis in accordance with the wishes of the teachers in these schools and the school principals and themselves, so that the course processes were not interrupted. 39 teachers were reached in the list above, but retirement, appointment, etc. Interviews were conducted with 28 teachers for reasons.

In addition, the participants were coded as T1, T2, in accordance with ethical rules in the study.

Data collection tool

Semi-structured interview was preferred as the data collection tool in the study. The reason why the interviews are preferred in the research process is that teachers provide the opportunity to examine the situation in detail with the questions directed to individuals in order to determine the cognitive diversity (Baki, Karataş, & Güven, 2002), while the reason why they are preferred semi-structured is to add to the questions, to replace the questions in accordance with the research conditions, It allows advantages such as the ability to request detailed explanations (Çepni, 2010).

Data Collection and Analysis

The content analysis method was used, in which the existence of the codes in the qualitative data obtained during the analysis process was determined, the themes were formed by combining these codes and inferences were made (Büyüköztürk et al., 2016). NVivo 9 package program, which is a qualitative data analysis program, was used in the creation of codes and themes.

Findings

Table 1 shows teachers' evaluation processes; Level, casual, equality, scoring, process, performance and visibility are collected in 7 subgroups. It is seen that science teachers consider students' levels consisting of narrow gains and simplified questions more in the assessment and evaluation process. (12) Then, it is seen that they chose the visual pictures and font sizes of their written papers in the assessment tool they used.

Table 2 shows how science teachers prepared their lesson designs with an inclusive education philosophy. In this context, daily plan, annual plan and individualized education plan (BEP) codes have emerged. It has been revealed that science teachers prepare and do not prepare a daily plan, they do not prepare and prepare the annual plan specifically, they use a ready plan with the benefits of the guidance service.

In Table 3, they stated that science teachers used experimental applications, computer-aided applications, association with daily life, cooperative learning, educational games, drama activities in their classroom teaching practices to students who need individual differences. 9 science teachers stated that they did not use the inclusive education philosophy and that they did not benefit from any application for individual difference in instructional applications.

As can be seen in table 4, our science teachers can provide active participation of students as laboratory applications within the scope of individual differences, they can prefer group work, they can choose students to make observations or they do not use any laboratory applications.

As can be seen in Figure 3, science experiments in which science teachers can include students for individual differences are given.

Discussion and Conclusion

When I look at the opinions of science teachers on inclusive education philosophy, it is seen that the intensity is positive. Not discrimination, the existence of justice in Turkish traditions, the importance of empathy, the ability to gain society and the thought that education for different people is equality was deemed positive. In this context, science teachers gave positive opinions even if they put forward different reasons. They gave negative opinions on the fact that inclusive education is unnecessary, not in schools, not given special time, and not implementing it. Teachers' views are negative, especially in terms of realization in schools. They described these as timelessness and needlessness.

When the assessment and evaluation activities carried out by science teachers within the framework of the inclusive education philosophy are examined, it appears as compliance with the level, proximity to daily life, taking the process as a basis, measuring performance, using visuals frequently, applying an equal assessment and evaluation and realizing the same scoring. When examined in this context, there are varieties of teachers in measurement and evaluation. What should be, in fact, is that teachers make assessment evaluations that address individual differences in their own classrooms and learning environments. A great majority of the teachers stated that, based on assessment and evaluation, they only made an arrangement suitable for the level of the students. However, measurement and evaluation should include holism. From its form, content, performance

When we examine the lesson designs of the teachers, it is seen that the majority of teachers who do not prepare daily plans. When we look at the annual plans of the teachers, it is seen that we use the BEP plan and the ready plan for the disadvantaged students. It is not right to adapt ready-made plans to every classroom. Since the individual differences and needs of each student will be different from each other, a class-specific annual plan is needed.

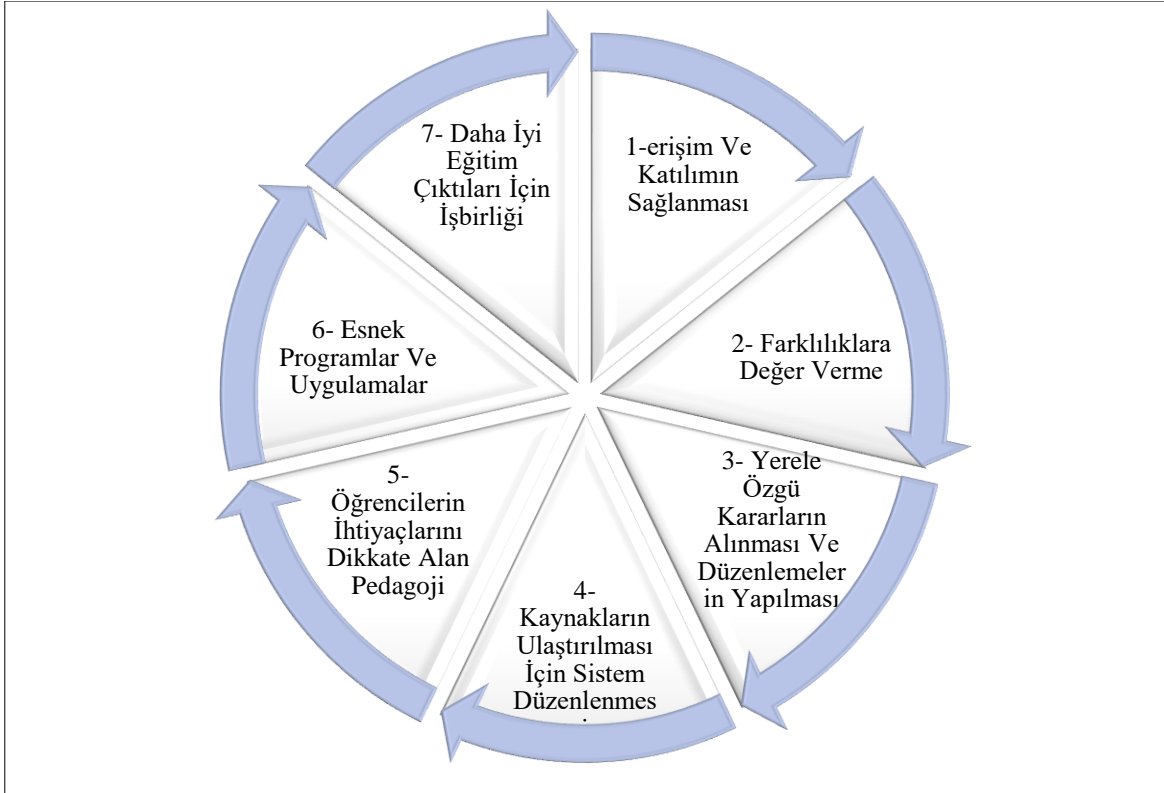
When examined within the framework of instructional applications of science teachers, it is seen that experimental practices, computer-aided instructional applications, association with daily life, educational games, cooperative learning, drama diversity appear, while a number of science teachers do not include an instructional practice in the context of inclusive education. From this point of view, the teachers use different teaching materials on behalf of the students in the classroom, but they use only one teaching

material for each student in each subject. It would be a more correct approach to realize the inclusive education philosophy if they prefer many teaching materials at the same time in line with the diversity in the classroom.

When the laboratory practices of science teachers are examined, it is noteworthy that our teachers do not use active participation, observation and group activities. Beyond thinking science lesson independently from the laboratory, it is very important to provide opportunities for students in line with the comprehensive education philosophy and to contribute to their learning by doing and experiencing.

GİRİŞ

Kapsayıcı eğitim; amacına uygun, nitelikli bir eğitimden herkesin eşit şartlarda ve eşit olanaklarda faydalanması için tercih edilmesi gereken geniş çerçevede stratejiler, yöntemler ve etkinlikler içererek tüm bireylerin eğitime kazandırılmasını amaçlayan felsefi bir bakış açısıdır. Kapsayıcı eğitim, 1948’lerde İnsan Hakları Evrensel Bildirgesinde ortaya çıkması ile başlayarak, 2000 yılında Dünya Eğitim Formu bağlamında da devam eden (ÖERHGM, 2013) bir yaklaşımdır. Tüm bu süreç bağlamında kapsayıcı eğitim günümüze kadar evrilmiş ve yeni revizelerle beraber şu an ki özgün halini oluşturmuştur. Kapsayıcı eğitim, başta sadece engelli bireylerin eğitimi olarak tanımlanırken günümüzde Çelik (2017) bahsettiği gibi bireysel farklılıkları temele alarak cinsiyet eşitsizliklerini, mülteci ve sığınmacıları, ekonomik ve kültürel dezavantajlıları da bünyesinde barındırır. Bu bilinçle tüm öğrenenler için eşit olanakları ve çeşitlilikleri sağlayarak öğretimi gerçekleştirebilmek (ERG,2015) kapsayıcı eğitimin bir hususudur.

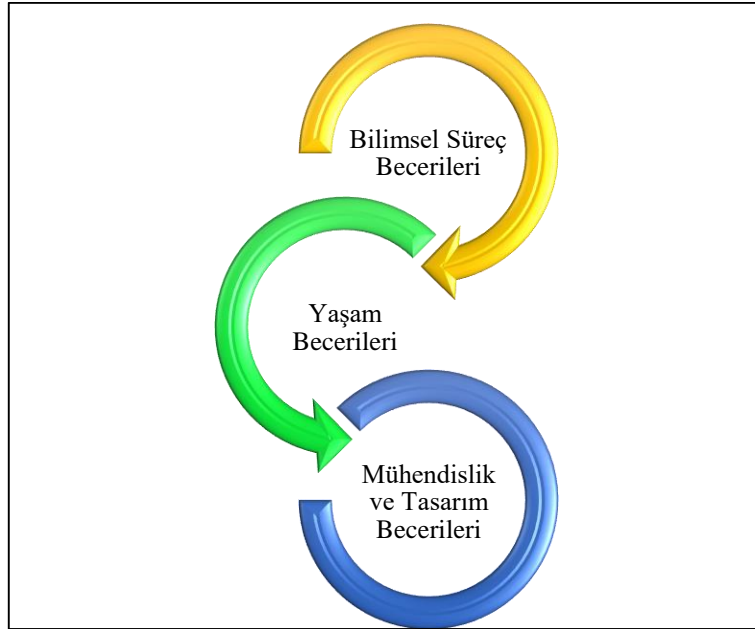


Şekil 1. Kapsayıcı eğitimin ilkeleri

Kaynak: Demirel-Kaya, 2019

Şekil 1’de kapsayıcı eğitim ilkelerine yer verilmiştir. Eğitim öğretim ortamını kapsayıcılık bağlamında oluşturabilmek adına 7 adımın yer aldığı ilkeler, tüm öğrenenlerin erişimin sağlanması ile başlar, eğitimin maksimum seviyeye ulaşabilmesi paralelliğinde iş birliği yapılması ile son bulur. Burada kapsayıcı eğitim ilkelerinin anlaşılabilmesi ve toplumda sürdürülebilirliğinin sağlanması adına gerçekleştirilecek öğretim ortamlarında şüphesiz öğretmenin görev ve sorumlulukları oldukça önemlidir (Kaysılı, Soylu ve Sever, 2019; De Boera, Pijlb ve MinnaertaRoss-Hill (2009) ve Savolainen ve diğerleri (2012) kapsayıcı eğitimin hedeflerini gerçekleştirebilmesindeki en önemli unsurun “öğretmen yaklaşımı” olduğunu ortaya çıkartmışlardır. Öğretmenlerden beklenen, bireysel farklılıklara cevap vererek sınıf ortamındaki engelleri en aza indirmiş bir süreç tasarımları adına yeterli kapsama sahip olmaları, öğrencilerin gelişimlerini

sağlamaları son olarak da uygun yöntem ve stratejilerle dersi yönlendirme becerisini (Peterson ve Ray, 2009) barındırmalarıdır. MEB (2012) Eğitime Destek Projesi kapsamında öğretmen eğitimini, eğitimin temel bileşeni olarak kabul ederek öğretmeni kapsayıcı olması bağlamında detaylandırmıştır. Proje de yer almakta olan kapsayıcı öğretmen beklentileri şu şekilde aktarılabilir; Öğretmen, sınıf ortamını öğrencilerin beklentileri ve gereksinimleri doğrultusunda bilişsel ve duyuşsal başta olmak üzere, kültürel, dil, din faktörlerini de hesaba katarak düzenlemelidir. Öğretmen, öğrencileri öğrenebilecekleri maksimum seviyeye taşıyabilen özelliklerini teşvik etmenin yanı sıra bu süreçte izleyeceği yolların pozitif ve negatif yönlerini belirlemelidir. Öğretmen, öğrenciyi iyi gözlemleyerek doğru yöntem ve teknikleri kullanabilmelidir. Ayrıca öğrenciyi hayata hazırlamak, günlük yaşamın içerisinde kullandıkları becerileri geliştirmek, bilimin içerisinde yaşadığından haberdar edebilmek, bireysel farklılıklara cevap verebilecek niteliklere sahip olmalıdır (MEB,2012). Bireysel farklılıklara cevap verebilmek ve öğrencilerden hedeflenen bilgi ve beceriler kapsamında en üst seviyeye ulaşmalarını sağlayabilmek adına öğrencilere kendi deneyimleri ile somut yaşantılar gerçekleştirebilecekleri ortamlar sağlanmalıdır (Williams-Howe, 2016) Bu bağlamda günlük yaşam ile ilişkilendirme, bilimsel süreç becerileri kazandırma, duyuşsal ve bilişsel olarak aktif hale getirme bağlamında fen bilimleri öğretmenlerinin yerine vurgu yapmak gerekecektir. Çünkü hayatın içindeki tüm süreçleri ele alabilmelerinde etkili olan, kendi bedenlerini ve gereksinimlerini fark etmelerini sağlayan, içinde buldukları ekosistemi ve etkileşimi anlamlandırabilmede yardımcı olan, bilimsel süreç becerilerini, yaşam becerilerini, mühendislik ve tasarım becerilerini edinebilmede çeşitlilik içeren bir eğitim ortamı sunması olanağı ile öğrencilere kendi yaşantıları çerçevesinde öğrenmeleri adına fen bilimleri bireysel farklılıklara yön verebilecek bir alan oluşturur.



Şekil2. Öğretim programında fen bilimleri dersine özgü becerileri

Kaynak: Cengiz, 2019

Şekil 2’de görüldüğü gibi Cengiz (2019) fen biliminin öğrenciye kazandırması beklenen özgün becerileri ‘yaşam becerileri, bilimsel süreç becerileri, mühendislik ve tasarım becerileri’ olarak ortaya koymuştur. Bu da fen bilimleri ile bireysel farklılıklar doğrultusunda her öğrenciye hitap eden becerilerin aktif hale getirilebileceğini göstermektedir. Aynı doğrultuda Altundaş (2018) yürütmüş olduğu çalışmasında, fen bilimleri alanında eğitim almakta olan öğrencilerin fen eğitimi ile kısıtlı kalmadığını, bilişsel ve sosyal gelişim olanağı bulduklarını aynı zamanda toplumsal yarar adına etkilerinin de mevcut olduğundan bahsetmiştir. Tüm bunlara ek olarak fen bilimleri eğitiminin; öğrencilerin bedenini, yaşadığı çevreyi ve sağlığını nasıl koruyabileceğine dair vatandaşlık bilgileri içerdiği yönündeki çeşitliliği de bilinmektedir (Altundaş, 2018). Patton (2015) bireysel farklılıklara sahip öğrencilerin fen eğitimi sayesinde problem çözme bağlamında yeni yollar keşfedebildiklerini, doğru karar verebilmelerine ek olarak çözüm odaklı olabilmelerinde büyük etkisinin olduğuna yer vermiştir. Mastropieri ve Scruggs (1995) fen eğitiminin içinde bulunduğu evreni ve dünyayı özümsetebilecek ve aynı doğrultuda evrene ve dünyaya katkı sağlayabilecek yönelimleri kazandırabilecek olmasında ki önemini vurgulamışlardır. Tüm bunlar fen

eğitiminin nihai hedefi olarak karşımıza çıkmaktadır (MEB,2015). Bu bağlamda fen öğretiminin kapsayıcılık felsefesindeki yerini ve önemini fark eden fen bilimleri öğretmenlerine ihtiyaç vardır. Fen bilimleri öğretmenlerinin derse gelirken bireysel farklılıklar ve öğrenen ihtiyaçları doğrultusunda ders ortamını çeşitlendirmesi, ders hazırlığı yapması ve ders sürecini planlaması, en etkili ve kapsayıcı strateji ve yöntemleri tercih etmesi oldukça önemlidir. Sınıf ortamdaki bireysel farklılıklara hitap edilebilmesi ve tüm öğrencilerin eğitim-öğretim ortamına dahil edilerek kapsanması adına fen bilimleri öğretmenlerinin; yaparak yaşayarak öğrenen, çizerek anlayan, konuşarak kendini ifade edilen, günlük yaşantı ile bağdaşım kurabilen, yeni fikirlere derinleştirme sağlayabilen, analogilerden destek alan, teknoloji odaklı öğretimden faydalanabilen ve kullanan öğrencilere hitap etmesi beklenir. Tüm bunlar için fen bilimleri öğretmenlerinin derse hazırlıklı ve ders tasarımlarını bu doğrultuda geliştirebilen yeterlilikte olması beklenmektedir. Öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve bireysel özelliklerini göz önünde bulundurarak, öğrencileri birbirinden ayıran ve dezavantaj yaratan özelliklerini ortadan kaldırarak tüm öğrencilerin kapsanması ile her bir bireyin “fen okuryazarı” olarak yetiştirilmesi (MEB,2015) planı da, fen bilimleri öğretmenlerinin kapsayıcılığı anlamış ve benimsemiş felsefesi ile bağdaşmaktadır. Alan yazında kapsayıcı eğitim bağlamında öğretmenler örneklemleri ile yürütülen araştırmaların mevcut (Dağlıoğlu, Doğan ve Basit, 2017; Forlin ve Chambers, 2011; Unianu, 2012; Abbas, Zafar ve Naz, 2016; Vuckovic vd., 2019; Leung ve Mak, 2010; De Boera, Pijlb ve Minnaerta, 2011; Galović, Brojčin ve Glumbić, 2014; Gunnþórsdóttir ve Jóhannesson, 2014; Chao, Forlin, ve Ho, 2016; Bešić, Paleczek, Krammer ve Gasteiger-Klicpera, 2017; Horzum ve İzci, 2018; Yıldırım, 2017; Yüce, 2018) olmasına rağmen fen bilimleri öğretmenleri örneklemleri ile yürütülmüş bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu gerekçe ile MEB tarafından kapsayıcı eğitim konulu hizmet içi eğitim almış fen bilimleri öğretmenlerinin ders tasarımlarına bakış açısının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda;

“Kapsayıcı eğitim konulu hizmet içi eğitim almış fen bilimleri öğretmenlerinin ders tasarımlarına bakış açısı nasıldır?” problem durumuna cevap aranmıştır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırma olgu, olay ve durumların gerçekçi ortamlarında bütüncül bir şekilde ortaya konmasına yönelik nitel bir süreç izlenmesi esas güdüldüğünden (Yıldırım ve Şimşek, 2013) nitel bir çalışma olarak gerçekleştirilmiştir. Bu kapsam da araştırmaya katılan bireylerin ya da objelerin özelliklerinin belirlenmesi amaç edinildiğinden (Büyüköztürk, 2005) özel durum yöntemi ile veriler elde edilmiştir. Durum çalışmalarında sorulan sorular, derinlemesine mevcut durumu açıklama ve anlamaya yönelik (Kırılmaz, 2019) olmakla beraber bireylerin deneyimlerinin özüne ulaşmak (Yıldırım ve Şimşek, 2011; Creswell, 2014) hedeflenen durum olduğundan araştırmanın amacına hizmet etmektedir.

Çalışma Grubu/ Evren- Örneklem

Trabzon MEB AR-GE biriminden kapsayıcı eğitime katılmış fen bilimleri öğretmenlerin listesi alınarak belirtilen listede 39 fen bilimleri öğretmenine ulaşılmıştır. Fakat emeklilik, tayin, gönüllülük vb. sebeplerden dolayı çalışma grubunu Trabzon ilinde bulunan ve kapsayıcı eğitim kurslarına katılmış, 28 fen bilimleri öğretmeni oluşturmuştur. Çalışmada 17 erkek, 11 kadın öğretmen bulunmaktadır. Kadınlarda mesleki tecrübe yıllarına göre 10-20 yılları arasında 3, 20-30 yılları arasında 7, 20-40 yılları arasında 1 fen bilimleri öğretmeni bulunurken; erkeklerde mesleki tecrübe yıllarına göre 10-20 yılları arasında 3, 20-30 yılları arasında 11, 30-40 yılları arasında 3 fen bilimleri öğretmeni bulunmaktadır.

Ayrıca araştırmada etik kurallar kapsamında öğretmenler Ö1, Ö2, ..., şeklinde kodlanmıştır.

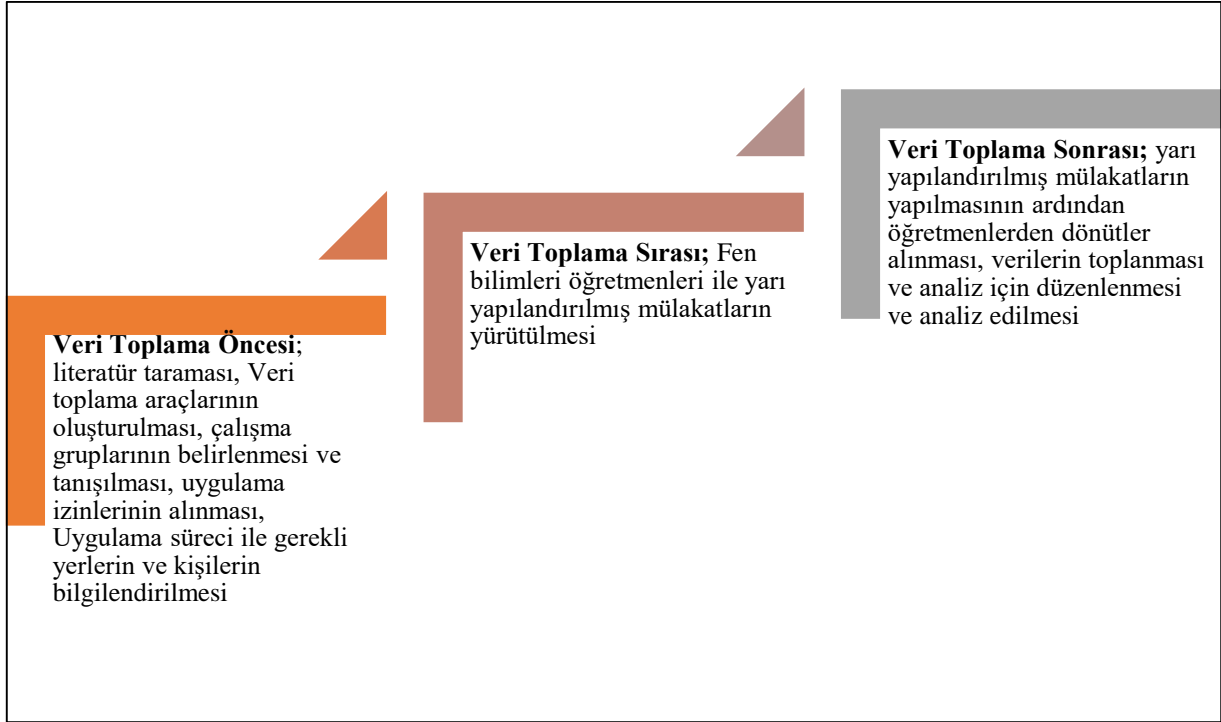
Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak, yarı yapılandırılmış mülakat tercih edilmiştir. Mülakatların araştırma sürecinde tercih edilmesinin nedeni, öğretmenlerin bilişsel çeşitliliği tespit etmek adına bireylere yöneltilen sorular ile durumu detaylı bir şekilde inceleme olanağı sunması (Baki, Karataş ve Güven, 2002) iken yarı yapılandırılmış tercih edilmesinin nedeni araştırma koşullarına uygun olarak, sorulara ekleme çıkartma yer değiştirme, ayrıntılı açıklama isteyebilme gibi avantajlara (Çepni, 2010) olanak sağlamasıdır.

Yarı yapılandırılmış mülakat hazırlanırken, anahtar kelimelerden yola çıkarak konu temeli hazırlanmış ardından kapsayıcı eğitim alanında uzman 2, fen bilimleri kapsamında uzman 3, dil geçerliliği kapsamında 1 uzmandan görüş alınarak sorular son hale getirilmiştir. Geliştirilen mülakat soruları 3 fen bilimleri öğretmeni ile pilot çalışması gerçekleştirilerek son düzenlemeler sağlandıktan sonra asıl uygulama çerçevesinde hazır hale getirilmiştir. Yarı yapılandırılmış mülakat kapsamında konunun özünü

yansıtabilecek; ‘‘Hizmet içi eğitim ardından kapsayıcı eğitimi fen bilimleri ders içi etkinliklerinize nasıl yansıtabildiniz? Fen bilimleri laboratuvar uygulamalarınızda ‘kapsayıcı eğitim’ bağlamında hangi uygulamalara yer verirsiniz? Fen bilimleri ders tasarımlarınızı kapsayıcı eğitim felsefesini gz önünde bulundurarak hazırlar mısınız? Hizmet içi eğitimler fen bilimleri ders tasarımlarınızı nasıl etkiledi detaylı açıklar mısınız?’’sorularına yer verilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi



Şekil 2. Veri toplama süreci

Şekil 2’de veri toplama sürecinden bahsedilmektedir; veri toplama öncesi, veri toplama sırası ve veri toplama sonrası olarak ele alınmıştır.

Analiz sırasında veriler kodların tespit edildiği, bu kodların bir araya getirilerek temaların oluşturulduğu ve bu bağlamda sonuçların oluşturulduğu (Büyüköztürk vd., 2016) içerik analizi yöntemi seçilmiştir. Kodların ve temaların oluşturulmasında nitel veri analiz programı olan NVivo 9 paket programı kullanılmıştır. Çünkü program tercih edilerek analizin gerçekleştirilmesi araştırmanın güvenilirliği artıran bir durum (Kuş, 2007) olmaktadır.

Araştırma da tutarlılık ilkeleri kapsamında uzun vadeli etkileşim, araştırmacı önyargılarını en azami miktara indirgeme ve katılımcı teyidinden yararlanma (Başkale, 2016) göz önüne alınmıştır. Verilerin toplanması sırasında mülakatlar için uzun vadeli ve samimi ortamlarda etkileşim gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış mülakatların yürütülmesinin ardından öğretmen teyidi ile elde edilen verilerin tarafsızlığı ortaya çıkartılmaya çalışılmıştır. İnanırlık kapsamında ise elde edilen yarı yapılandırılmış mülakatların verileri çalışmayı yürüten araştırmacılardan bağımsız olarak ek 2 araştırmacı tarafından incelenmesi sağlanmışır (Başkale, 2016). Bu çerçevede Kappa güvenilirlik kat sayısı (Çepni, 2010) ile tutarlık oranı 0.82 olarak hesaplanmışır.

BULGULAR

Veri toplama araçları ve araştırmanın amacı çerçevesinde elde edilen bulgular bu kısımda aktarılacaktır. Bu bağlamda fen bilimleri öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim felsefesi çerçevesinde; görüşleri, ölçme değerlendirme süreçleri, ders tasarımları, öğretimsel uygulamaları ve laboratuvar uygulamalarına ait bulgular aktarılmıştır.

Tablo 1.

Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim Felsefesine İlişkin Görüşleri

Tema	Kod	Açıklama	Kullanılma Sıklığı (N=28)
Görüşler	Olumlu	KE Ayrımcılık yapmamak	4
		KE Türk gelenek ve göreneği kabul etmek	1
		KE Empati yapabilmek	2
		KE yeteneklere, farklılara göre eşit eğitim	9
		KE topluma katabilmek	4
	Olumsuz	KE gereksiz	2
		KE gerekli ama yeri okullar değil	1
		KE gerekli ama bilgim ve özel zamanım yok	3
		KE gerekli ne olduğunu biliyorum ama uygulamiyorum	2

Tablo 1’de fen bilimleri öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim felsefesi kapsamında görüşlerinin aktarılmasında; ayrımcılık yapmamak 4, Türk gelenek ve göreneği olarak kabul etmek 1, empati 2, eşit eğitim 9, topluma katabilmek 4, gereksiz 2, yeri okullar değil 1, bilgim ve özel zamanım yok 3, uygulamiyorum 2 olarak aktarılmaktadır.

KOD-EMPATİ; Ö17 Kapsayıcı eğitim gerekli bu çocukların ayrı bir yerde eğitim almalarının yerine pozitif birlikte olmalı. Ne kadar destek verebilirsek o kadar yakın olur akranlarına. Kapsayıcı eğitimi empati olarak düşünüyorum.

KOD- TOPLUMA KATABİLMEK; Ö24 Kapsayıcı eğitim bilinmeli mutlaka. Özel gereksinimi olan herkesin yaşantılarını devam ettirmek için topluma katılmalı.

KOD- GEREKSİZ; Ö18 Kapsayıcı eğitim gerekli değildir.

KOD- YERİ OKULLAR DEĞİL; Ö20 Kapsayıcı eğitim gereklidir, çünkü bireysel farklılığa göre eğitim vermek gerek ve bunu karşılamakta. Yeteneklere, farklılıklara, seviyelere göre eğitim. Ama yeri okullar olmamalı.

Tablo 2.

Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim Felsefesi ile Ölçme Değerlendirme Süreçlerini Hazırlamalarına İlişkin Görüşleri

Tema	Kod	Açıklama	Kullanılma Sıklığı (N=28)
Ölçme Değerlendirme	Seviye	Öğrencinin düzeyine dikkat etmek ve basit kazanımlar üzerinden değerlendirmek	12
	Gündelik	Günlük hayatla ilişkili sorularla desteklemek	1
	Süreç	Sonucu değil süreçteki gelişimi önemsemek	3
	Performans	Davranışları dikkate almak	2

Görsellik	Yazı puntolarını daha büyük seçmek ve daha resimlerle desteklemek	8
Eşitlik	Herkese aynı ölçme değerlendirme yapmak	5
Puanlama	Ayrı puanlama hazırlamak	2

Tablo 2 de görüldüğü gibi öğretmenlerin değerlendirme süreçleri, Seviye, gündelik, eşitlik, puanlama, süreç, performans, görsellik olmak üzere 7 kod olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda, Seviye kodunu öğrenenlerin bilişsel düzeyine önem vermek ve bu paralellikte değerlendirme sürecini yürütmek; Gündelik kodu içinde bulunduğu yaşama paralel sorular sorarak ilişkilendirerek değerlendirmek Süreç; nihai hedefe ulaşmada beklenen davranışları da değerlendirmeye katmak; Performans sonuç odaklı hedef kapsamında değerlendirmek; Görsellik değerlendirme aracında biçimsel olarak değişiklikler yapmak bunlar yazı boyutlarını daha büyük seçmek veya daha fazla görsel ile desteklemek; Eşitlik tüm öğrenenlere aynı ölçme değerlendirme yapmak; Puanlama ise ölçme değerlendirmeyi dışındaki puanlamayı aynı hazırlamak olarak açıklanmıştır. Burada fen bilimleri öğretmenleri;

KOD-SEVİYE; Ö3 Ayrı sınav hazırlıyorum görselliği fazla ve daha basit sorulardan oluşan. Örneğin diğer öğrencilere kuvvetleri karşılaştırma soruyorsam kapsayıcı eğitim öğrencisine kuvvet ne ile ölçülür diye soruyorum.

KOD-EŞİTLİK; Ö11 Tüm öğrenenlere ortak bir ölçme değerlendirme gerçekleştiriyorum, bu öğrencilere farklı bir şey uygulamıyorum.

KOD-GÜNLÜK HAYAT ve GÖRSELLİK; Ö6 Ölçme değerlendirmelerini ayrı yapıyorum ve ayrı soru hazırlıyorum. Şekli ve özellikle günlük hayatla ilişkili sorular soruyorum.

Tablo 3.

Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim Felsefesi ile Ders Tasarımlarını Hazırlamalarına İlişkin Görüşleri

Tema	Kod	Açıklama	Kullanılma Sıklığı (N=28)
Ders Tasarımları	Günlük plan	Derse gelmeden günlük özel plan tasarımı hazırlamak	4
		Günlük olarak planlama hazırlamamak	24
	BEP	Rehberlik servisi ile hazırlanan hazır bir plan kullanmak	17
	Yıllık plan	Sınıfında kapsayıcı eğitim öğrencisi varsa özel yıllık plan tasarlamak	3
		Herhangi bir yıllık plan uygulamamak	8

Tablo 3 incelendiğinde fen bilimleri öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim felsefesi ile ders tasarımlarını nasıl hazırladıkları gösterilmiştir. Günlük plan; günlük olarak plan hazırlamamak ve derse gelmeden günlük özel plan tasarımı hazırlamak olarak ikiye ayrılmıştır. BEP; rehberlik öğretmeni ile düzenlenen hazır bir plan kullanmak olarak açıklanırken, yıllık plan; yıllık plan uygulamamak ya da özel yıllık plan tasarlamak olarak ikiye ayrılmış ve tabloda aktarılmıştır. Fen bilimleri öğretmenleri bu konuda;

Ö11 Ortak yıllık planlarımız var BEP planı, günlük plan uygulamam yok.

Ö16 Ayrı bir plan yapmıyorum, bireysel farklılıklara sahip öğrencileri dahil ettiğim bir planım yok.

Ö17 Günlük plan yapıyorum ve onlara ayrı plan tasarlıyorum. Yıllık planlarımız ise ortak.

Tablo 4.

Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim Felsefesi ile Öğretimsel Uygulamalarını Hazırlamalarına İlişkin Görüşleri

Tema	Kod	Açıklama	Kullanılma Sıklığı (N=28)
Öğretimsel Uygulamalar	Deneyssel uygulamalar	Sorumluluk vermek, yaparak yaşayarak öğretmen	11
	Bilgisayar destekli uygulamalar	EBA uygulaması, görsellik ve akıllı tahtadan deneylerin yapılması	2
	Günlük hayatla ilişkilendirme	Karşılaştıkları olaylardan ve yakın çevrelerinden örnekler üzerimde durma	4
	İşbirlikçi öğrenme	Gruplar oluşturarak akranları ile etkileşim	1
	Eğitsel oyunlar	Derse ilginin artırılması ve öğrenmenin kalıcılığı	2
	Drama	Canlandırma	5
	Kullanmıyorum	Bireysel farklılıklar adına öğretimsel uygulamadan faydalanmamak	9

Tablo 4 incelendiğinde fen bilimleri öğretmenlerinin bireysel farklılığa ihtiyacı olan öğrencilere sınıflarındaki öğretimsel uygulamalarında deneyssel uygulamaları, bilgisayar destekli uygulamaları, günlük hayatla ilişkilendirme, işbirlikli öğrenmeyi, eğitsel oyunları, drama etkinliklerini kullandıklarını dile getirmişlerdir. Bu bağlamda bazı fen bilimleri öğretmenleri;

KOD KULLANMIYORUM; Ö11 farklı öğretimsel etkinlik yaptırılmıyorum, sınıflar kalabalık. Anlatıp konumu örnekler çözüyorum.

KOD DENEYSEL UYGULAMALAR; Ö20 Laboratuvar var ve deney yaptırıyorum. Tehlikeli olmayacak şekilde görevler vermeye alıyorum. El becerisi olan kapsayıcı eğitim öğrencileri olabiliyor, öyle bir öğrencimden dinamometre yapmasını ve sınıfta tanıtmasını istemişim.

KOD İŞBİRLİKÇİ ÖĞRENME, DRAMA ve DENEYSEL UYGULAMALAR; Ö12 3'erli 4'erli gruplar içinde akran eğitimi ile asla geride bırakmadan onlara da görevler verdim. Aynı zamanda atomun tanecik hareketlerinde tanecik oluyorlar titreşim hareketi yaptırıyorum, asit baz deneylerinde onların damlatmasını isteyebiliyorum seviyelerine göre.

KOD BİLGİSAYAR DESTEKLİ UYGULAMALAR; Ö13 EBA aktivitelerinde onları da tahtaya kaldırıp görevler veriyorum istekli oluyorlar.

Tablo 5.

Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim Felsefesi ile Laboratuvar Uygulamalarını Hazırlamalarına İlişkin Görüşleri

Tema	Kod	Açıklama	Kullanılma Sıklığı (N=28)
Laboratuvar Uygulamaları	Aktif Katılım	Bireysel farklılığa ihtiyacı olan öğrencilere doğrudan sorumluluk vermek	6
	Gözlem	Gösteri deneyleri yapmak, kapsayıcı eğitim öğrencilerinin sadece gözlem yapmasını istemek ya da ölçümlerde gözlemleyip sınıfa duyurması görevini vermek	9
	Grup	Deneylerde gruplar yardımı ile akran desteği sağlamak	3
	Kullanmıyorum	Laboratuvar uygulaması ve deney yaptırmamak	12

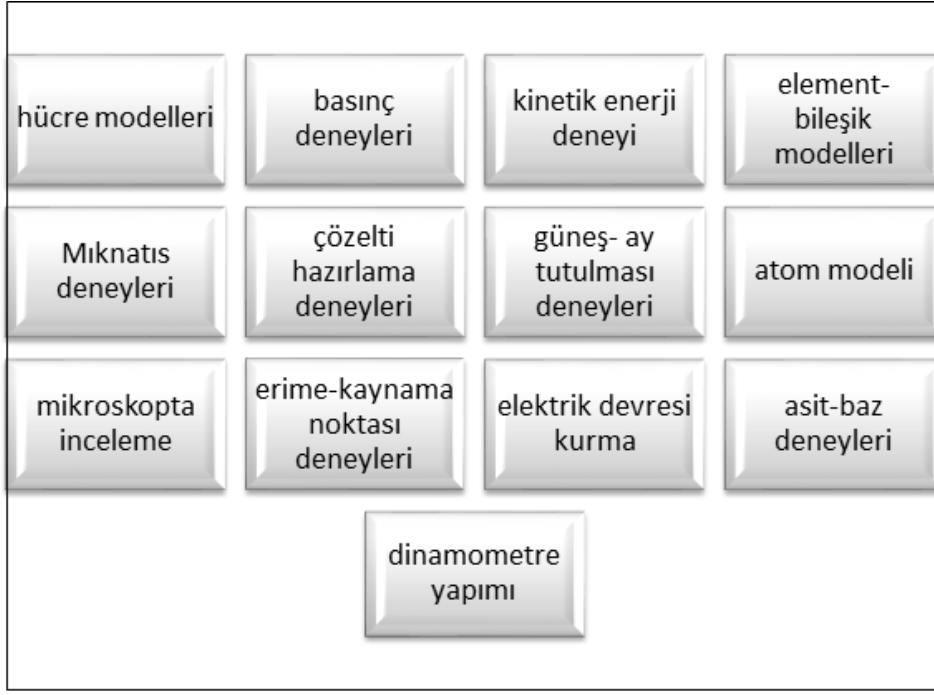
Tablo 5’de Fen bilimleri öğretmenlerimiz görüldüğü gibi bireysel farklılıklar kapsamında laboratuvar uygulamaları olarak öğrencilerin aktif katılımını sağlayabiliyor, grup çalışması tercih edebiliyor, öğrencilerin gözlem yapmasını seçebiliyor ya da hiçbir laboratuvar uygulamalarını kullanmıyorlar. Aktif katılım; doğrudan sorumluluk vermek, Gözlem; olgu olay ve deneyleri doğrudan izlemek, Grup; akran desteği kullanmak, Kullanmıyorum; laboratuvar uygulaması ve deney yaptırmamak olarak açıklanmaktadır. Bu konuda fen bilimleri öğretmenleri;

KOD KULLANMIYORUM; Ö19 Farklı laboratuvar uygulamaları kullanmıyorum ve uygulamıyorum.

KOD KULLANMIYORUM; Ö11 Farklı bir laboratuvar uygulaması yaptıramıyorum, ekstra bir zaman ayırmamız lazım ve bunu sınıfta yaptıramıyoruz.

KOD GÖZLEM; Ö14 Sınıfımda ayırım yapmamak adına gösteri deneyi kullanıyorum, hepsinin gözlemlemesini sağlıyorum.

KOD AKTİF KATILIM; Ö22 Daha basit deneyleri yaptırmaya çalışıyorum, onların katılımını sağlıyorum.



Şekil 3. Fen bilimleri öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim öğrencilerini dahil edebildiğini söylediği deney örnekleri

Ö9 Mıknatıs deneyi yapıyoruz, çektiği ve çekmediği malzemeleri kendisi gözlemliyor. Onun dışında ay tutulması deneyleri de yaptırıyorum.

Ö23 Soğan zarı çıkartıp mikroskopta incelemesini yaptırıyorum, görmeleri hayallerinde canlandırmalarından daha somut olduğu için bilgiyi kolay yapılandırıyorlar. Hücre modeli yaptırabiliyorum, jöle pil vb. kullanarak bunları hücredeki modellere benzetiyorum. Veya kaynama nok. Deneyi yaparken termometrede değer okutabiliyorum. Sıcaklığın değişmediğini gözlemliyorlar.

Ö7 Element bileşik kavramlarını hamurlarla yapabiliyoruz.

Ö26 Sürtünme kuvveti deneyine özgü tasarım yaptırıyorum. Farklı zeminler hazırlıyorlar oyuncak araba ile hızları sürtünmeleri gözlemliyor ve rapor oluşturuyor.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Fen bilimleri öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim felsefesine ilişkin görüşlerinde yoğunluğun olumlu olduğu görülmektedir. Ayrımcılık yapmamak, Türk geleneklerinde adaletin oluşu, empati yapmanın önemi, topluma kazandırabilmek ve farklılara göre olan eğitimin eşitlik olduğunun düşünülmesi olumlu sayılmıştır. Bu bağlamda fen bilimleri öğretmenleri farklı gerekçeler öne sürseler de olumlu görüş bildirmişlerdir. Kapsayıcı eğitimi gereksiz, okullarda olmaması, özel zaman verilmemesi, uygulamaları bağlamında da olumsuz görüşler bildirmişlerdir. Öğretmenlerin özellikle okullarda kapsayıcı eğitimin gerçekleştirilebilmesi bağlamında görüşleri olumsuzdur. Bunları gereksizlik olarak aktarmışlardır. Oysaki kapsayıcı eğitim toplumun her noktasında ve her kesiminde uygulanmalı ve daha iyi bir nesil, daha iyi bir gelecek için bireysel farklılıklara ket vurarak değil onları gün yüzüne çıkartarak sonuçlar elde edilmelidir. Bu bağlamda gerekli yöntemleri, teknikleri bilen ve iyi gözlemler yapabilen fen bilimleri öğretmenlerinin kapsayıcı eğitimi gereksiz bulmayacakları ve zaman yetersizliğinden şikayetçi olmayacakları

düşünülmektedir. Literatürde mevcut (Aker, 2014; Alsheikh ve Elhoweris, 2006; Altıntaş ve Şengül, 2014; Bek, Gülveren ve Baser, 2009; Gözün ve Yıkmış, 2004) çalışmalar araştırmamızla ortak sonuçlara varmışlardır.

Fen bilimleri öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim felsefesi çerçevesinde gerçekleştirdikleri ölçme değerlendirme faaliyetleri incelendiğinde seviyeye uygunluk, gündelik hayata yakınlık, süreci değerlendirmeyi baz alma, performansı ölçme, görselleri sıkça kullanma, eşit bir ölçme değerlendirme uygulama ve aynı puanlamaları gerçekleştirme olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda incelendiğinde öğretmenlerin ölçme değerlendirmede çeşitlikleri mevcut olduğu görülmektedir. Bu çeşitlilik öğrencilerin seviyelerine göre soruların oluşturulması, gündelik hayattan bazı bilgilerin öğrenciye sorulması, sonuçta bir bilgi birikimini ölçmekten ziyade süreçteki gelişimi takip ederek ölçme değerlendirme sürecini işletme, sınıf içi davranışlarını göz önünde bulundurma, ölçme değerlendirme amacı ile oluşturulan kağıtlarda görselliğe dikkat ederek, yazı boyutlarını büyütürken ya da görsellerden yararlanma, ölçme değerlendirme sırasında kapsayıcılık çerçevesinde bir özelleştirmeden uzak eşit herkese aynı ölçme değerlendirme uygulama, kapsayıcı eğitim kapsamında ayrı bir puanlama gerçekleştirerek ölçme değerlendirme yürüterek süreci tamamlama olarak belirlenmiştir. Sadioğlu, Bilgin, Batu ve Oksal'ın (2013) bu çeşitlilikten, bazı öğretmenlerin kişisel ihtiyaçlara göre, bazılarının ise öğrencileri gözlemleyerek değerlendirme yaptıklarını tespit ederek bahsetmektedir. Bu bulgular araştırmanın süreci değerlendirme ve bireysel seviyelere uygun değerlendirme yapma kategorileri ile paralellik göstermektedir. Olması gerekende aslında öğretmenlerin kendi sınıflarında ve öğrenme ortamlarındaki bireysel farklılıklara hitap eden ölçme değerlendirme uygulamaları yapmasıdır. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu ölçme değerlendirme baz alındığında sadece öğrencilerin seviyesine uygun bir düzenleme getirdiklerini belirtmişlerdir. Denizli ve Uzoğlu (2016) tarafından yürütülen çalışmada fen bilimleri öğretmenlerinin basit sorular sorarak değerlendirme yaptıklarını dile getirerek bizim çalışmamızdaki seviyelerine uygunluk olarak verdikleri cevaplar ile örtüşmektedir. Oysa ölçme değerlendirme; biçim, içerik, performans ve süreç çerçevesinde bütünsellik içermelidir. Öğretmenler tüm bunları birbirinden bağımsız düşündükleri için sadece seviye ya da sadece görsellik bağlamında uyum sağlaması yönünde yığılım göstermişlerdir. Fen bilimleri eğitiminde ölçme-değerlendirme bağlamında süreci değerlendirmek adına öğrencilerin deney faaliyetlerini kullanmak hem yaparak yaşayarak öğrenmelerini hem de bilgiyi kendilerinin yapılandırmasını sağlayabilecek bir alternatif olabilir. Bu bağlamda deney düzeneği kurmasından, problem belirlemesine süreç değerlendirme; sonuca ulaşması ve bilgiyi paylaşabilmesine sonuç değerlendirme kapsamında puanlamalar yapılabilir. Öğretmenler hem bireysel farklılığa fen bilimleri çerçevesinde ölçme değerlendirme uygulayabilmiş olacaktır.

Öğretmenlerin ders tasarımları bağlamında incelediğimizde günlük plan hazırlamayan öğretmenlerin çokluğu görülmektedir. Balçın, Yavuz Topaloğlu ve Balkan Kıyıcı (2016) yürütmüş oldukları araştırmalarında öğretmenlerin günlük plan yapmadıkları, yapan öğretmenlerin ise bu planları uygulamadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmanın sonucu ile paralellik gösteren bir başka çalışma ise Mertoğlu ve diğerleri (2020)'nin ortaya koyduğu kapsayıcı eğitim çerçevesinde öğretmenlerin günlük planlar dahilinde zorluk çektiğini bu yüzden gerçekleştirmedikleridir. Günlük plan öğretmenlerin bireysel farklılıkları kapsamında önceden belirledikleri etkinlikleri, yöntemleri içeren öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarına cevap verme doğrultusunda önceden hazırlık süreci geliştirildiğini gösteren bir faaliyettir. Bu bağlamda öğretmenlerin kapsayıcı eğitim felsefesinde günlük plan geliştirmesi avantajlı olacaktır. Öğretmenlerin yıllık planlarına bakıldığında dezavantajlı öğrenciler için BEP planı ve hazır plan kullanma eğilimi karşımıza çıkmaktadır. Hazır planların her sınıfa uyarlanması doğru değildir. Her öğrencinin bireysel farklılıkları ve ihtiyaçları birbirinden farklı olacağından sınıfa özgü yıllık plana ihtiyaç vardır. BEP planları da dezavantajlı öğrencilere sürece dahil etmeye çalışır. Bu bağlamda rehberlik servisi ile öğrenci gözlemlenerek ona uygun hazırlanan BEP planlarına ve bu çerçevede geliştirilmiş bireyselleştirilmiş öğretim planına gereksinim vardır. Balçın, Yavuz Topaloğlu ve Balkan Kıyıcı (2016) yürütmüş olduğu araştırmasında BEP planlarına yönelimden fakat bu planların işlevselliğinin yerine getirilmediğinden bahsetmiştir. Burada öğrencileri iyi tanımak ve gereksinimlerine karşılık verebilmek oldukça önem kazanacaktır. Fen bilimleri bağlamında eğitim ortamını önceden düzenlemek ve tasarlamak sınıf içindeki çeşitliliği avantaja çevirmeyi sağlayabilecektir.

Fen bilimleri öğretmenlerinin öğretimsel uygulamaları çerçevesinde incelendiğinde deney uygulamaları, bilgisayar destekli öğretimsel uygulamalar, günlük hayatla ilişkilendirme, eğitsel oyunlar, işbirlikli öğrenme, drama çeşitliliği ortaya çıkarken, yok sayılmayacak bir sayı da fen bilimleri öğretmenlerin ise kapsayıcı eğitim bağlamında bir öğretimsel uygulamaya yer vermediği görülmektedir. Bireysel farklılıklar doğrultusunda fen bilimleri öğretmenlerinin öğrencilerin ihtiyaçları çerçevesinde farklı materyaller geliştirmesi, sınıftaki öğretim sürecini önceden planlayarak öğrencilerin bireysel farklılıkları

kapsamında ilgisini derse çekmesi ve öğrencilerin beklentileri kapsamında derste aktif katılımlarını sağlayarak sınıfta rehber konumunda öğrencilerin bilgileri bulmasını, keşfetmesini, bilgileri benimsemesini sağlayan aktiviteleri gerçekleştirdiklerine dair verilere rastlanmamıştır. Öğretmenlerin bu kapsamda önemli bir bölümü düz anlatım yaparak kapsayıcılık çerçevesinde bir öğretimsel uygulama gerçekleştirmediklerini dile getirmişlerdir. Deneysel uygulamalar, bilgisayar destekli uygulamalar, eğitsel oyunlar, drama çalışmaları ise her sınıfta gerçekleştirdikleri faaliyetler olarak belirlenmiştir. Çünkü öğretmenler bu faaliyetleri bireysel farklılıklar doğrultusunda uyarlamaya gitmeden öğrencilerin genel bir bütünlükte bu etkinliklerden fayda sağladıkları görüşü aktarılmıştır. Yıkılmış ve Bahar'ın (2002) öğretmenlerin özel gereksinimli öğrenciler için farklı uygulama ve etkinlik geliştiremediklerinin tespiti, araştırmanın kapsayıcı eğitim çerçevesinde öğretimsel uygulamaya yer vermeyen öğretmen örneklemleri ile uyumaktadır. Yine aynı doğrultuda Pınar (2012) araştırmasında öğretmenlerin öğretimsel uygulamalara sınıflarında yer vermediklerini bu yüzden öğrencilerin derse katılımlarını az olduğu tespit edilmiştir. Batu, Kırcaali İftar ve Uzuner (2004) bazı öğretmenlerin derslerinde farklı etkinlikler yaptığı bazı öğretmenlerin ise dersinde farklı olarak etkinlik oluşturmadığı bulgusu bu doğrultuda paralellik göstermektedir. Buradan hareketle öğretmenlerin sınıftaki bireysel farklılığa sahip öğrenciler adına farklı öğretim materyalleri kullandıkları ancak kısıtlı konuda, her öğrencide tek bir öğretim materyali kullanmaları sebebiyle herkesin farklılığına cevap verememesidir. Birçok öğretim materyalini aynı anda sınıftaki çeşitlilik doğrultusunda tercih etmeleri kapsayıcı eğitim felsefesini gerçekleştirebilmek adına daha doğru bir yaklaşım olacaktır. Bu konuda Mertoğlu (2018) öğretmenlerin kapsayıcı eğitim çerçevesinde öğrencilerin sınıf içi etkinliklerini planlamada ve materyal hazırlamada kendilerini yeterli görmedikleri sonucunu ortaya çıkartmışlardır. Mülakat gerçekleştirilen fen bilimleri öğretmenlerinden "Element bileşik anlatımı sırasında oyun hamurlarıyla onların denemesini sağlıyorum" örneği oldukça önemlidir. Öğretim ortamlarının çeşitlendirilmesi adına öğrencilerin hem somutlaştırmalarında hem eğitsel oyunlarla motive olmalarında katkı sağlayacağı görülmektedir. Bir başka fen bilimleri öğretmeni "sindirim sisteminden bahsederken öğrenme ortamına herkesin yiyecek getirdiğinden ve birlikte yediklerinden" bahsetmiştir. Burada da öğretmenlerimiz bireysel farklılıklar kapsamında öğretim ortamını çeşitlendirdiklerini söylemek mümkün olacaktır. Fen öğretiminin günlük hayat ile ne kadar ilişkili olduğunu öğrencilerin anlaması ve bilgileri hayatlarına entegre etmeleri kapsamında yararlı olacağı hissettirilmiştir. Tüm bu örneklerden hareketle fen bilimleri öğretiminin öğrencilere günlük hayat problemlerini hissettirecekleri göz önüne alınarak öğretim ortamlarının bireysel farklılıklara cevap vermesi beklenmektedir. Bu beklenti derslerin tümüne yapılandırıldığında kapsayıcılık hedefine ulaşılması sağlanabilecektir. Alan yazın incelemelerinde (Uzoğlu ve Denizli, 2016; Pınar, 2012, Akalın, 2007; Yıkılmış ve Bahar, 2002) yürütülen araştırma ile paralel sonuçların mevcut olduğuna rastlanmıştır.

Fen bilimleri öğretmenlerinin laboratuvar uygulamaları incelendiğinde aktif katılım, gözlem, grup faaliyetleri mevcutken kullanmayan öğretmenlerimizin çoğu dikkat çekmektedir. Fen bilimleri dersini laboratuvarından bağımsız düşünmenin ötesinde kapsayıcı eğitim felsefesi doğrultusunda öğrencilere olanak sağlamak, yaparak-yaşayarak bilgiyi öğrenmelerine katkı da bulunmak oldukça önem taşımaktadır. Laboratuvar uygulamalarını detaylı sorguladığımızda ise öğretmenlerimizin fen bilimleri bağlamında kısmen bazı konularda gözlem, grup ve aktif katılabilecekleri deneyleri gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir. Hücre modelleri, miknatis deneyleri, mikroskop incelemeleri, dinamometre yapımı, asit baz deneyleri, güneş-ay tutulması, kinetik enerji deneyi gibi kısıtlı deneylerde öğrencilerin farklılıklarına cevap verebilecek faaliyetlerin gerçekleştirildiği vurgulanmıştır. Bu faaliyetlerin ise kısıtlılıklarına değinmişlerdir. Tüm fen bilimleri konuları doğrultusunda bu kapsayıcılığın oluşturulması gerekmektedir. Öğretmenler laboratuvar ortamında kapsayıcı eğitim uygulamalarını süre konusunda ve sınıftaki bütün öğrencileri entegre edebilme doğrultusunda güçlük yaşadıklarını da belirtmişlerdir.

Tüm bu sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler verilmiştir;

- ✚ Gerçekleştirilen bir çok çalışma ile disiplinlerarası öğretmenlerin kapsayıcı eğitime bakış açısı belirlenebilir.
- ✚ Yürütülecek başka çalışmalarda fen bilimleri öğretmenlerine yönelik kapsayıcı eğitim çerçevesinde sınıf içi faaliyetlerini tespit edebilmek adına gözlem çalışmaları gerçekleştirilebilir.
- ✚ İleride gerçekleştirilebilecek çalışmalar bağlamında fen bilimleri öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitime bakış açılarını belirlemek çerçevesinde bir araştırma gerçekleştirilebilir. Bu araştırma ile öğretmen adaylarının göreve başlamadan kapsayıcı eğitim bağlamında eksiklikleri olup olmadığı tespit edilebilir.

- ✚ Kapsayıcı eğitim de işbirliğinin önemi göz önünde bulundurulduğunda öğrenciler, veliler ve okullardaki idari kısımda görevli tüm çalışanlar gibi farklı çalışma grupları ile çalışmalar gerçekleştirilerek kapsayıcı eğitimin önündeki engeller kaldırılabilir.

KAYNAKÇA

- Abbas, F., Zafar, A., & Naz, T. (2016). Footstep towards inclusive education. *Journal of Education and Practice*, 7(10), 48-52
- Akdağ, A. Ş., Birer, L. K., Kara, Ö., Özgül, H. ve Tanay, G. (2011). *Türkiye’de engellilik temelinde ayrımcılığın izlenmesi raporu 1 Ocak-30 Haziran 2010*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- Aktekin, S., Öztürk, M., Tepebaş-Cengiz, G. Ş., Köksal, H. ve İrez, S. (2017). *Sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenler için el kitabı*. Milli Eğitim Bakanlığı: Ankara.
- Akyol, N. and Konur-Birinci, K. (2017). Preschool students’ perceptions on environmental problems. *International Journal of Environmental & Science Education*, 12(10), 2109-2119
- Altıntaş, E. ve Şengül, S. (2014). Özel eğitim dersinin kaynaştırmaya yönelik tutumlar ve kazanımlar bakımından değerlendirilmesi. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 1-12.
- Avcıoğlu, H. ve Bengisoy, A. (2012). Özel gereksinimi olan çocukların tanılanma sürecinde ailelerin rolüne ilişkin görüşlerinin belirlenmesi (KKTC Örneği). *Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counselling*, 1(2), 1300-7432.
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28
- Bayar, A. (2015). Kaynaştırma uygulamalarında öğretmen yeterliği ölçeğinin Türkçe’ye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 16(3), 71-85.
- Bedir, G., Ersözlü, Z. N. ve Altun, A. (2013). Zihinsel engelli öğrencilerin eğitimde kullanılan aktif öğrenme aktivitelerine ilişkin özel eğitim öğretmenlerinin düşünceleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(5), 1195-1216.
- Birleşmiş Milletler (1948). İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi. http://www.unicankara.org.tr/doc_pdf/h_rigths_turkce.pdf adresinden 25 Mayıs 2020 tarihinde erişilmiştir
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (20. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Bešić, E., Paleczek, L., Krammer, M., & Gasteiger-Klicpera, B. (2017). Inclusive practices at the teacher and class level: The experts’ view. *European Journal of Special Needs Education*, 32(3), 329-345.
- Campbell, J., Gilmore, L. and Cuskelly, M. (2003). Changing student teachers’ attitudes towards disability and inclusion. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 28(4), 369-379.
- Chao, C. N. G., Forlin, C., & Ho, F.C. (2016). Improving teaching self-efficacy for teachers in inclusive classrooms in Hong Kong. *International Journal of Inclusive Education*, 20(11), 1142-1154.
- Cankaya, Ö. ve Korkmaz, İ. (2012). İlköğretim 1. kademedeki kaynaştırma eğitimi uygulamalarının sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 13(1), 1-16.
- Çelik, İ. ve Eratay, E. (2007). Kaynaştırma sınıfı ve özel eğitim sınıfı öğretmenlerinin sınıflarındaki zihin engelli öğrencilere yönelik pekiştirici ve ceza uygulamalarının belirlenmesi. *AİBÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 47-63.
- Çepni, S. (2009). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş* (4.baskı). Trabzon.
- Çuhadar, Y. (2006). *İlköğretim okulu 1-5. sınıflarda kaynaştırma eğitimine tabi olan öğrenciler için bireysel eğitim programlarının hazırlanması, uygulanması, izlenmesi ve değerlendirilmesi ile ilgili olarak sınıf öğretmenleri ve yöneticilerin görüşlerinin belirlenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karaelmas Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çulhanoglu-İmrak, H. ve Sığırtmaç, A. (2011). Kaynaştırma uygulanan okulöncesi sınıflarında akran ilişkilerinin incelenmesi. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 3(1), 38-65.
- Dağlıoğlu, H., Turupcu D. A., ve Basit, O. (2017). Kapsayıcı okul öncesi eğitim ortamlarında öğretmenler çocukların bireysel yeteneklerini belirlemek ve geliştirmek için neler yapıyor?. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(3), 883-910.
- Demirel-Kaya, E. (2019). *Millî Eğitim Bakanlığının Temel Eğitim Kademesindeki Dezavantajlı Öğrencilere Yönelik Kapsayıcı Eğitim Politika ve Uygulamaları* (Yayımlanmamış, Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- De Boera, Anke, Sip Jan Pijlb ve Alexander Minnaerta (2011); Regular Primary School Teachers’ Attitudes Towards Inclusive Education: A Review Of The Literature. *International Journal Of Inclusive Education*, 15(3), 331-353.
- Denizli, H. ve Uzoğlu, M. (2016). Fen bilimleri dersi öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamaları sürecine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 13 (1), 3-37.

- Denizli, H. (2015). *Fen bilimleri dersi öğretmenlerinin ve fen bilimleri dersini alan kaynaştırma öğrencilerinin kaynaştırma eğitimi uygulamaları sürecine ilişkin görüş ve önerileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Giresun Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Giresun.
- ERG (2009). *Eğitim hakkı ve eğitimde haklar: Uluslararası insan hakları belgeleri ışığında ulusal mevzuatın değerlendirilmesi*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.
- ERG (2011). *Türkiye’de kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimin durumu*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.
- ERG (2013). *Eğitim izleme raporu 2012*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.
- ERG (2014). *Eğitim izleme raporu 2013*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.
- ERG (2015). *Eğitim izleme raporu 2014-15*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.
- Forlin, C., & Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(1), 17-32.
- Galović, D., Brojčin, B., & Glumbić, N. (2014). *The attitudes of teachers towards inclusive education in Vojvodina*. *International Journal of Inclusive Education*, 18(12), 1262-1282.
- Gunnþórsdóttir, H., & Jóhannesson, I. A. (2014). Additional workload or a part of the job? Icelandic teachers' discourse on inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 18(6), 580-600.
- Hacısalıhoğlu-Karadeniz, M. (2017). Öğretmen adaylarının özel eğitim ve kaynaştırma eğitiminde matematik uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Kalem Uluslararası Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 119-158.
- Hacısalıhoğlu-Karadeniz, M., Akar, Ü. ve Şen, H. (2015). Kaynaştırma eğitimi süreci: sınıf içi matematik uygulamaları. *Milli Eğitim Dergisi*, 207, 169-188.
- Hançer, A. H., Şensoy, Ö. ve Yıldırım, H. İ. (2003). İlköğretimde çağdaş fen bilgisi öğretiminin önemi ve nasıl olması gerektiği üzerine bir değerlendirme. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 13(1), 82-88.
- Horzum, T., & İzci, K. (2018). Preservice turkish teachers' views and perceived competence related to inclusive education. *Journal of Education and e-Learning Research*, 5(2), 131-143.
- Kuş, E. (2007). *Nicel-nitel araştırma teknikleri: sosyal bilimlerde araştırma teknikleri: Nicel mi? Nitel mi?*. Anı Yayıncılık.
- Leung, C., & Mak, K., (2010). Training, understanding, and the attitudes of primary school teachers regarding inclusive education in Hong Kong. *International Journal of Inclusive Education*, 14(8), 829-842
- Melekoğlu, M. A. (2013). Özel gereksinimli öğrencilerle yürütölen etkileşim projesinin genel eğitim öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına yönelik olumlu tutum ve farkındalık geliştirmeleri üzerindeki etkilerinin belirlenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(2), 1053-1077.
- Mertoğlu, H., Taymaz-Sarı, O., Pasmaz, A. ve Balçın, M. (2020). Fen bilgisi öğretmen adaylarının kaynaştırma uygulamaları yeterlikleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 51(51), 131-154.
- Milli Eğitim Temel Kanunu [MEB]. 1973. <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf> adresinden 25 Mayıs 2020 tarihinde erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Monsen, J. J., Ewing, D. L. and Kwoka, M. (2014). Teachers' attitudes towards inclusion, perceived adequacy of support and classroom learning environment. *Learning Environments Research*, 17(1), 113-126.
- Morrell, J. J., Michael, J. H. and Gezer, E. D. (1999). Effects of glycol on leachability and efficacy of boron wood preservatives. *Wood and Fiber Science*, 31(2), 136-142.
- McGregor, E., and Elaine, C. (2001). The attitudes of teachers in Scotland to the integrations of children with autism into mainstream schools. *SAGE Publications and The National Autistic Society*, 5(2), 189-207.
- McCausland, D. (2005). *International Experience in the Provision of Individual Education Plans for Children with Disabilities*. Retrieved May 15, 2020 from https://www.researchgate.net/profile/Darren_Mccausland2/publication/237113419_International_Experience_in_the_Provision_of_Individual_Education_Plans_for_Children_with_Disabilities/links/5480566d0cf2ccc7f8bbddd4/International-Experience-in-the-Provision-of-Individual-Education-Plans-for-Children-with-Disabilities.pdf
- Ngman-Wara, E. I. and Edem, E. I. (2016). Pre-service basic Science teachers' self- efficacy beliefs and attitudes towards Science teaching. *International Journal for Innovation Education and Research*, 4(8), 20-41.
- Rakap, S. and Kaczmarek, L. (2010). Teachers' attitudes towards inclusion in Turkey. *European Journal of Special Needs Education*, 25(1), 59-75.
- Ross-Hill, R. (2009). Teacher attitudes towards inclusion practices and special needs students. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 9(3), 188-198.
- Olivier, M. A. J. and Williams, E. E. (2005). Teaching the mentally handicapped child: challenges teachers are facing. *International Journal of Special Education*, 20(2), 19-31.
- Prater, M. A. (2003). She will succeed! Strategies for success in inclusive classrooms. *Teaching Exceptional Children*, 35(5), 58-64.
- Sazak-Pınar, E. ve Sucuoğlu, B. (2011). Sınıfında özel gereksinimli öğrenci bulunan öğretmenlerin öğrencilerin sosyal becerilerine ilişkin beklentilerinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 383-402.
- Sazak-Pınar, E. (2014). *Özel gereksinimli öğrenciler için öğretim stratejileri*. Ş. Yücesoy Özkan (Ed.), *Özel gereksinimli öğrenciler için öğretim stratejileri* (O. Çakırcıoğlu, D. Erbaş, Ş. Yücesoy-Özkan, Ş. Demir, N.

- Öncül, M. Ç. Ökçün Akçamuş, A. Çolak, Z. B. Kudret, E. Sazak-Pınar, M. Sönmez, G. Bozkuş-Genç, Çev.) İçinde (s. 67-116). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Seçer, F. (2011). *Sınıf öğretmenlerinin kişilerarası öz yeterlik inançları ile kaynaştırmaya yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Sözbilir, M., Zorluoğlu, S. L., ve Kızılaslan, A. (2019). Görme yetersizliği olan öğrencilere yönelik geliştirilen fen etkinliklerinin bilimsel süreç becerileri öğrenimine etkisi: Madde ve ısı. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 8(1), 172-192.
- Scruggs, T. E. ve Mastropieri, M. A. (1996). Kaynaştırma / kaynaştırma öğretmenlerinin algıları, 1958-1995: bir araştırma sentezi. *Istisnai Çocuklar*, 63(1), 59-74.
- Springer, R., Pugalee, D. and Algozzine, B. (2007). Improving mathematics skills of high school students. *The Clearing House*, 81(1), 37-43.
- Stager, A. (2007). *Differentiated instruction in mathematics*. (Unpublished master's thesis). Caldwell College, New Jersey.
- Şimşek, H. ve Yıldırım, A. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Topçu, E. ve Katılmış, A. (2013). Yarı zamanlı kaynaştırma eğitimi alan ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik düşünceleri. *Sakarya University Journal of Education*, 3(3), 48-81.
- Toptaş-Demirci, P., Çınar, İ. ve Demirci, N. (2014). Sınıf öğretmenlerinin özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerde beden eğitimi ders programından ve kaynaştırma eğitiminden kaynaklanan sorunlarının incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 136-150.
- UNESCO (2009). *Policy guidelines on inclusion in education*. Fransa: UNESCO.
- UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion. Ensuring Access to education for all*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- UNESCO. (2009). *Defining an inclusive education agenda: Reflections around the 48th session of the international conference on education*. Geneva: UNESCO International Bureau of Education.
- Yatgın, S., Sevgin, H. M. ve Uysal, S. (2015). Sınıf öğretmenlerinin, kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri ve çeşitli değişkenlere göre mesleki tükenmişliklerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15[Özel Sayı], 167-180.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (Genişletilmiş 9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, Erdal (2017); *Sosyal Bilgiler Dersinde Sığınmacılara Yönelik Kapsayıcı Eğitimin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yüce, Erdi (2018); *Geçici Koruma Altında Bulunan Suriyeli Öğrencilerin Okula Uyumları*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Zorluoğlu, S. and Kızılaslan, A. (2019). Science education for students with visual impairment: Principles and strategies. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2146-5983(51), 315-337.

BAZI TEMEL GİRİŞİMCİLİK BECERİLERİNİN OKUL DIŞI ÖĞRENME ORTAMLARINDA GELİŞİMİNİN BETİMLENMESİ

DESCRIBING THE DEVELOPMENT OF SOME BASIC ENTREPRENEURIAL SKILLS IN OUT-OF-SCHOOL LEARNING ENVIRONMENTS

Nazlıcan KARAKILÇIK¹, Sedat UÇAR²

ÖZ: Araştırmanın amacı 8-12 yaş arasındaki öğrencilerin okul dışı fen öğrenme ortamlarında bazı girişimcilik becerilerinin gelişimini incelemektir. Araştırmada, durum çalışması tercih edilmiştir. Çalışmanın örneklemini bir bilim kulübünün de bulunan dört öğrenci ve bilim kulübünde görev yapan yedi öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak öğrenci ve öğretmenler ile görüşmeler ve öğrenci gözlemleri yapılmıştır. Veriler nitel araştırma yöntemlerinden betimsel analiz ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda okul dışı fen öğrenme ortamının rahat olması, sınavların olmaması ve öğrencilerin eleştirilmemesinin onları risk almaya teşvik ettiği ve ayrıca öğretmenlerine duyulan güvenin de risk alma becerisini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, öğrencilere liderlik becerilerini gösterebilecekleri ortamların oluşturulması halinde bu becerilerinin ortaya çıktığı bulunmuştur. Buna ek olarak öğrencilerin proje tasarlama, grup çalışmalarında yer alma ve fen bilimleri dersinde yer alan deneyleri yapma vb. gibi etkinliklere katılması planlama becerisinin ortaya çıkmasında faydalı olmuştur. Öğrencilerin girişimcilik becerilerinin ortaya çıkmasını ve gelişmesini sağlayacak öğrenci merkezli öğrenme yöntem ve tekniklerinin uygulanması öneri olarak sunulabilir.

ABSTRACT: The aim of the study is to examine the development of some entrepreneurial skills of students between the ages of 8-12 in science learning environments outside of school. In the study, case study was preferred. The sample of the study consists of four students in a science club and seven teachers working in a science club. Interviews and student observations were conducted with students and teachers as a data collection tool. The data were analyzed by descriptive analysis. As a result of the research, it was concluded that the science learning environment outside of school was comfortable, the absence of exams and the students not being criticized encouraged them to take risks, and also the trust in their teachers improved their risk-taking skills. In addition, it was found that these skills emerged if the environments where students could show their leadership skills were created. In addition, students are required to design projects, take part in group work and do experiments in the science lesson. Participating in such activities has been beneficial in revealing the planning skill. The implementation of student-centered learning methods and techniques that will enable the emergence and development of students' entrepreneurship skills can be offered as suggestions.

Anahtar sözcükler: Girişimcilik, okul dışı öğrenme, fen eğitimi, risk alma, liderlik, planlama.

Keywords: Entrepreneurship, out-of-school learning, science education, risk taking, leadership, planning

Bu makaleye atf vermek için:

Karakılçık, N. ve Uçar, S. (2022). Bazı temel girişimcilik becerilerinin okul dışı öğrenme ortamlarında gelişiminin betimlenmesi, *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(1), ss. 221-234

Cite this article as:

Karakılçık, N. & Uçar, S. (2022). Describing the development of some basic entrepreneurial skills in out-of-school learning environments. *Trakya Journal of Education*, 12(1), pp. 221-234

¹Fen Bilgisi Öğretmeni, nazlikrklck@gmail.com, ORCID: 0000-0002-8692-0574.

²Prof. Dr. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı, sedatucar@gmail.com, ORCID: 0000-0002-4158-1038

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Out-of-school science learning environments are very beneficial in terms of providing students with the opportunity to improve their skills, abilities and behaviors. Out-of-school learning environments should be created that will support the student in the acquisition, development or reveal of entrepreneurship skills and at the same time provide opportunities. The inadequacy of out-of-school activities is one of the factors that prevent students' entrepreneurship skills, and they concluded that students' entrepreneurial skills can also be achieved through out-of-school activities.

Although the development of entrepreneurship skills is frequently emphasized in both international strategy documents and education programs, there is a need for in-depth research on entrepreneurship education in out-of-school environments, where researches on entrepreneurship education are limited, especially at the basic education level, and provide an efficient environment for effective entrepreneurship education. In this context, the aim of the study is to examine the development of some entrepreneurial skills of students between the ages of 8-12 in science learning environments outside of school.

Method

The case study, one of the qualitative research designs, was applied in the study. The main feature of case studies is the in-depth investigation of an event. Yıldırım and Şimşek (2016) stated that the results obtained in case studies will set an example for similar situations and provide experiences. This method is preferred because it allows the skills to be observed in their natural environment in detail.

A group of four students between the ages of 8-12, who also participated in a science club voluntarily during their out-of-school time, was chosen as the sample. In addition to the students, interviews were held with seven teachers working in the science club within the scope of the research. Science club focuses on the cognitive development of students at school age where they spend their out-of-school time and accepts science education as a basic vision.

Data were collected through observation and interviews. In this study, the observations were made using the think-aloud method. Interviews were conducted with both students and teachers. The interviews were conducted in an empty workshop by taking audio recordings. Interviews with teachers also consisted of semi-structured questions and were recorded.

Findings

Students need to take responsibility in group work and project work, face the difficulties they encounter while performing their own tasks, make decisions and take risks, progress or make moves without thinking too much whether the students are right during the activity affect their risk-taking skills.

In order to improve the students' risk-taking skills, they should develop their abilities and be aware of their abilities, ensure that they take part in group work and share the experiences of the risk-taking individual, the activities are attracting students' attention and arousing curiosity, allowing the student to take his / her own risk and It was concluded that he made researches and conducted studies by motivating him to take it.

As the characteristics of the leader student, they defined it as having high persuasion capability, guiding friends, initiating the study and motivating teammates and taking risks and taking responsibility with their teammates when necessary. In addition, they are individuals who know their goals and do good research, who direct rather than manage. At the same time, his / her imagination must be high, because he / she must be able to produce and organize solutions by looking at a problem from different angles.

Planning is defined as a road map, determining the steps to be followed in order to reach the determined target and acting accordingly. It is the determination of how the student's own move in intelligence games results for the opposite side and how to make a move. It has been stated that this skill will be developed by carrying out projects and group studies and giving them responsibilities. It was stated that the content presented will contribute to planning.

Discussion and Conclusion

It was concluded that students should be made aware of their abilities in order to develop their risk-taking skills, and the students should be allowed to take their own risks by allowing them to proceed in the way they want. Students show the ability to take risks in environments where they are not judged and can move freely, and students take responsibility in group work, find solutions to the problems they encounter, decide on one of them, and take risks along with them will reveal and improve their skills.

It was concluded that most of the students demonstrated their risk-taking skills when they participated in the workshop activities. It has been observed that creating environments where students can showcase their talents and skills is also very important. In the study, it was observed that the risk-taking skills of the students developed as a result of various activities. As a result, out of school learning environments positively affect students' ability to make independent decisions and, as a result, to take risks.

If the environments where they can show their leadership skills are created, they will be able to reveal this skill. Learning methods and techniques that will require the distribution of tasks in team work and communication between the team will contribute to the emergence and development of leadership skills. Creating an environment where students are more active or using different teaching methods and techniques are effective in developing students' entrepreneurship skills. Especially in the cooperative learning method, there are roles given to each student in the team.

It was stated that giving the students responsibilities, taking part in projects and group works, will enable the emergence and development of planning skills. From the interviews with the students and the student observations, it was seen that they planned the activities that would reveal their planning skills and made their own plans according to the duration of the activity. It will reveal and develop planning skills by giving individuals responsibility and the opportunity to participate in various activities.

GİRİŞ

Girişimcilik becerileri temel eğitimden başlayarak yükseköğretime kadar eğitim programlarının her kademesinde yer almaya başlamış ve öğrencilerin erken yaşlardan itibaren girişimcilik becerilerinin geliştirilmesinin gelecekteki yaşam ve iş hayatları açısından önemi fark edilmiştir (Yurtseven ve Ergün, 2018). Girişimcilik becerisi, fen bilimleri dersi öğretim programında (MEB, 2018) yer alan yaşam becerilerinden bir tanesi olarak yerini almıştır. Girişimcilik becerilerinin fen programları aracılığı ile örgün eğitimde geliştirilmesine ek olarak okul dışı ortamlarda da gelişebileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda, Ratui ve Fagan (2016), girişimcilik ruhunun ve davranışlarının formal, non-formal ve informal öğrenme ortamlarında kazandırılabilceğini belirtmişlerdir. Makhbul (2011), başarılı bir girişimci olmak için bireylere formal ve informal eğitim yoluyla eğitim ve kişisel deneyim gibi çeşitli kaynaklardan elde edilen bilgilerin paylaşılmasının sonucu yetkin girişimcilerin ortaya çıkacağını ve karşılaştığı fırsatları değerlendireceğini belirtmiştir.

Girişimciliğin arkasında yatan temel felsefelerden biri okulda öğrenilenler ile gerçek yaşam deneyimlerini birleştirerek hayata dönük, pratikte işe yarayacak bir atılım içinde bulunmayı sağlamaktır. Veeraraghavan (2009) girişimciliğin bir süreç olduğunu, bireyin her zaman girişimci olmadığını ancak bir fırsat ortaya çıktığında bundan yararlandığını ifade etmiştir. Avşar (2007), girişimci kişinin daima etrafını gözlemleyerek ihtiyaçları saptayan, ihtiyaçlara göre proje tasarlayıp üretime geçmesini sağlayan, risk almayı seven olarak tanımlamıştır. Fayolle ve Gailly (2008)' e göre girişimcilik çok anlamlıdır: yaratıcılık, yenilikçilik, risk alma veya girişim oluşturma eylemi gibi tutumları belirleyebilir.

Girişimci kişilerde bulunması gereken becerilere girişimcilik becerileri denir. Beceri, bireyin yalnızca doğuştan gelen yeteneklerine bağlı olmayıp uygulama, deneyim ve eğitimle geliştirilebilir (Adeyemo, 2009). Devenci ve Çepni (2014) bireylerin girişimci özelliklerini eğitim sayesinde kazandırılabilceğini belirtmişlerdir. Her yaşta ve eğitim seviyesinde bu beceriler üzerinde çalışmak, gençlerin ihtiyaçları olan yaşam becerilerini geliştirmek ve becerileri kullanabilmelerini sağlamak için gereklidir (Nielsen, Forasté, Carol ve Garcia, 2016).

Girişimcilik bireyin fikirleri eyleme geçirme yeteneğini ifade eder ve yaratıcılık, liderlik, planlama, inovasyon, inisiyatif ve risk alma ile hedeflere ulaşmak için projeleri planlama ve yönetme becerisini içerir (European Commission, 2011). Girişimcilik ile ilgili birçok beceri tanımlanmış olmasına rağmen en belirleyici girişimcilik becerileri *risk alma*, *liderlik* ve *planlama* olarak karşımıza çıkmaktadır.

Risk alma becerisi girişimci kişide bulunması gereken temel özelliklerden birisi olarak kabul edilebilir çünkü birey karşılaştığı bir problemi çözmek için bazı riskler almalıdır. Anlatılmak istenen, "Girişimci bir kumarıcı gibi değil, giriştiği işin gerektirdiği mevcut riski kabul eden biri olarak görülmektedir" (Avşar, 2007, s.13). Ayrıca bireylerin risk alma becerileri farklı düzeylerde olabilir ve risk alma becerileri birçok faktörden etkilenebilir. Çevre, aile yapısı, cinsiyet, yaş, meslek, sosyo-ekonomik düzey vb. değişkenler bireylerin risk alma becerilerini etkileyen faktörler olarak söylenebilir. Risk alma becerisinin gelişmesi karar verme durumuna maruz kalmayla şekillenir. Karar vermek zorunda kalan bireyler girişimcilik becerilerinin çoğunu deneyimler, özellikle risk alma becerisini (Uçar, 2020). Gerek formal gerek informal eğitim ortamlarında risk alma becerisinin geliştirilmesi hem öğretmen hem de

öğretim programı ile doğrudan ilişkilidir ve uygulanan programların öğrencilerin risk alma becerilerinin gelişiminin araştırılabileceği düşünülmektedir.

Diğer bir girişimcilik becerisi olan *liderlik* becerisi, bireyleri ortak hedeflere yönelten, hedefleri önemseyen, bireyler arasındaki bağı kuran, dağınık güçleri ve bilgileri bir araya toplayıp sinerji yaratan beceri olarak tanımlanmaktadır (Cansız, 2007). Liderlik becerisine sahip olan ve bu beceriyi gösteren birey girişimci olarak ön plana çıkar. Liderlikte risk almak gereklidir çünkü liderler onları takip edenleri canlandırıp, geliştirip risk almanın bir sonucu olan daha iyi bir gelecek planlamayı öğretebilirler. Bireylere okullarda veya okul dışı öğrenme ortamlarında bu beceriler kazandırılabilir.

Risk alma ve liderlik ile beraber düşünülmesi gereken *planlama*, girişimcilik için önemli bir bileşendir. Organizasyon ve program geliştirme yetenekleri dâhil olmak üzere bir projeyi yönetmek için bir dizi beceriye de ihtiyaç vardır (European Commission, 2011). Girişimci bireyler yaratıcı fikirlerini geliştirip eyleme dökmelidir. Planlama, girişimci birey için bir yol haritasıdır. Bireyin belirlediği hedefe ulaşması için planlama yapması gerekmektedir. Birey hazırlanmış olduğu plan doğrultusunda ilerlerse kendini plana göre yönlendirerek programlı bir şekilde hedeflerine ulaşır. Girişimci birey iyi planlama yapmalı ve etkili iletişim becerilerine sahip olmalıdır.

Seidman ve Brown (2006), öğrencilerin sınıf dışındaki deneyimlerinin sınıftaki deneyimlerinden daha değerli bulduklarını belirtmişler ve öğrencilerin kulüpler gibi dış ortamdaki faaliyetlere katılmalarının takım çalışması ve liderlik becerisi kazanmalarında etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Okul dışı fen öğrenme ortamlarının birinci elden deneyim kazanılmasına fırsat verdiği, gerçek yaşam ile okulda öğrendikleri arasında ilişki kurma, gözlem yapma, veri toplama ve sonuca ulaşarak yorum yapma becerilerinin gelişimine katkıda bulunduğu tespit edilmiştir (Laçın Şimşek, 2011). Rennie (2007) okul dışı öğrenme ortamının özelliklerini; zorlayıcı olmaması, gönüllülüğe dayanması, değerlendirme ve rekabetin olmadığı, akranlar arasında sosyal etkileşimin yüksek olduğu öğrenme ortamları olarak özetlemiştir. Tatar ve Bağrıyanık (2012), okul dışı eğitim aktivitelerinin öğrencilerde ilgi, istek ve meraklarını arttırmada etkili olduğunu belirtmişlerdir. Kulalıgil (2016), sınıf dışı öğrenme ortamında bulunan öğrencilerin akademik başarılarının, yaratıcılıklarının ve motivasyonlarının daha yüksek olduğu bulmuştur.

Formal eğitimin, informal eğitimle desteklenmesi daha kalıcı öğrenmelerin de meydana gelmesini sağlamaktadır (Bozdoğan ve Yalçın, 2006). Büyükşahin (2017) fen okur-yazarı birey yetiştirmek amaçlanıyorsa eğer okuldaki öğrenmelerinin yanı sıra informal eğitime de önem verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bostan Sarıoğlan ve Küçüközer (2017), okul dışı öğrenme ortamlarının kullanılmasının öğrencilerindeki fen dersine olan ilgilerini ve başarılarını arttırmakta etkili olduğunu belirtmişlerdir. Soare ve Langa (2016), okul dışı ortamda yaptıkları çalışmada yaşları 4 ile 10 arasındaki öğrencilerin problem çözebilme kapasitesini, yaratıcılığını, hayal gücünü ve diğer çocuklarla etkileşimini teşvik ettiğini bulmuştur.

Genel olarak okul dışı fen öğrenme ortamlarının öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik tutumlarını olumlu etkilediği, ilk elden deneyim kazandığı, aktif katılımı teşvik ettiği, problem çözmede artış olduğu, genel yeteneklerini - becerilerini geliştirdiği ve başarılarını arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır (Rennie, 2007; Türkmen, 2016; Bostan Sarıoğlan ve Küçüközer, 2017; Laçın Şimşek, 2011; Taşdemir, Kartal ve Özdemir, 2014).

Okul dışı fen öğrenme ortamlarında öğrencilerin becerilerini, yeteneklerini ve davranışlarını geliştirme imkânı sağlaması açısından da oldukça faydalıdır. Girişimcilik becerilerinin kazanılmasında, geliştirilmesinde ya da ortaya çıkarılmasında öğrenciye destek olacak aynı zamanda fırsatlar tanıyacak okul dışı öğrenme ortamlarının oluşturulması sağlanmalıdır. Devenci ve Çepni (2014), bu tür ortamların veya çevrelerin ilham verici, motive edici, sosyal ve demokratik olması gerektiğine değinmişlerdir. Çelik ve ark. (2015) okul dışı etkinliklerinin yetersizliğinin öğrencilerin girişimcilik becerilerini engelleyen faktörlerden olduğunu belirtmiştir ve öğrencilerin girişimcilik becerilerinin okul dışı yapılan etkinliklerle de sağlanabileceği sonucuna ulaşımlardır. Okul dışı ortamların öğrencilerin girişimcilik becerilerini hangi ölçüde ve hangi boyutlarda geliştirdiğinin betimlenmesine yönelik araştırmaların önemli olduğu düşünülmektedir.

Yurtseven ve Ergün (2018) girişimcilik becerilerinin öğrencilere kazandırılmasının yetersiz olduğunu ifade etmişler ve bunun sınıfların kalabalık olmasından, öğrencilerin aktif olarak derslere katılmamasından, etkinliklerin ve konuların soyut olmasından, okuldaki materyallerin eksik olmasından, okulun fiziki ve çevresel koşullarının yeterli düzeyde olmamasından kaynaklandığını belirtmişlerdir. Dolayısıyla okul dışı öğrenme ortamlarında girişimcilik becerilerinin geliştirilmesinde önemli görevler üstlenmektedirler.

Araştırmanın Amacı

Girişimcilik becerilerinin geliştirilmesi gerek uluslararası strateji belgelerinde gerekse öğretim programlarında sık sık vurgulanmasına rağmen girişimcilik eğitimi konusunda özellikle temel eğitim seviyesinde yapılan araştırmaların sınırlı olduğu (Çelik, Gürpınar, Başer ve Erdoğan, 2015; Uçar, 2020) ve girişimcilik eğitiminin etkili yapılabilmesi için verimli bir ortam sunan okul dışı ortamlarda girişimcilik eğitimi konusunun derinlemesine araştırılması ihtiyacı doğmaktadır. Bu bağlamda, yapılan araştırmanın amacı 8-12 yaş arasındaki öğrencilerin okul dışı fen öğrenme ortamlarında bazı girişimcilik becerilerinin gelişimini incelemektir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırmada, nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması uygulanmıştır. Durum çalışmalarının temel özelliği bir olayın derinlemesine araştırılmasıdır. Yıldırım ve Şimşek (2016), durum çalışmalarında elde edilen sonuçların benzer durumlara örnek teşkil edeceğini ve deneyimler sunacağını ifade etmişlerdir. Durum çalışması araştırmaları verilen bir durumu olabildiğince detaylıca ve dikkatlice tanımlamayı amaçlar. Bu yöntem ile araştırmacılar; bireylerin (yetenekler, tercihler, davranışlar vb.), grupların ya da (nadiren) fiziksel ortamların (okul gibi) özelliklerini tanımlamaktadırlar. Becerilerin doğal ortamında detaylı bir şekilde gözlemlenmesini sağlayacağı için bu yöntem tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Okul dışı zamanlarında gönüllü olarak katıldıkları bir bilim kulübünde bulunan sekiz kişilik öğrenci grubu örneklem olarak seçilmiştir. Bilim kulübü okul bünyesinde olmayıp özel faaliyet gösteren özel bir kurum olup yaklaşık 10 yıldan fazla zamandır faaliyet göstermektedir. Bilim kulübü okul çağındaki çocukların okul dışı zamanlarını geçirdikleri öğrencilerin bilişsel gelişimine odaklanan ve bilim eğitimi temel vizyon kabul eden bir öğrenme ortamıdır. Çalışma grubundaki bir öğrenci bilim kulübüne gelmeyi bırakmış, bir diğer öğrenci ise araştırmanın yürütüleceği gruptan başka bir gruba geçiş yapmıştır. Grupta altı öğrenci kalmış ve iki öğrenciyle ön görüşme yapılamadığı için kalan dört öğrenciyle araştırma gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerden üçü kız, biri erkektir. Bir kız ve erkek öğrenci 10, diğer iki kız ise 9 yaşlarındadır. 10 yaşında olan öğrenciler 4. sınıfa, 9 yaşında olan öğrenciler ise 3. sınıfa devam etmektedirler. Öğrencilerin isimleri kullanılmayıp Ö1, Ö2, Ö3 ve Ö4 olarak metinde yer almıştır. Araştırmaya katılan öğrenciler için veli izni alınmıştır.

Öğrencilere ek olarak araştırma kapsamında bilim kulübünde görev yapan öğretmenler ile de görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Merkezde çalışan öğretmenlerin veya eğitimcilerin hepsi temel bilimler alanlarında lisans veya lisansüstü derecelere sahip kişilerdir. Bilim kulübünde görev yapan yedi öğretmen ile araştırma kapsamında görüşmeler yapılmıştır. Öğretmenler E1, E2, E3, E4, E5, E6 ve E7 olarak metinde yer alacaklardır.

Veri Toplama Araçları

Görüşmeler hem öğrenciler hem de öğretmenler ile gerçekleştirilmiştir. Bireylerin duygularını ve düşüncelerini anlamak için kullanılan (Punch, 2005) görüşmeler, dört adet yarı yapılandırılmış görüşme sorularından oluşmuştur ve gerektiğinde sonda soruları sorulmuştur. Ön görüşmeler, boş bir atölyede ses kaydı alınarak gerçekleştirilmiştir. Son görüşmeler ise etkinlik çıkışında velilerin izniyle boş bir atölyede ses kaydı alınarak gerçekleştirilmiştir. Öğretmenler ile yapılan görüşmeler de altı adet yarı yapılandırılmış sorulardan oluşmuştur ve kayıt altında alınmıştır.

Verilerin Analizi

Veriler nitel araştırma yöntemlerinden betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Betimsel analiz araştırmacıların, insan davranışlarını ve iletişimlerini analiz ederek dolaylı bir şekilde incelemelerini sağlayan bir tekniktir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). Elde edilen verilerin içindeki belirli kelimelerin var olup olmadığını tespit etmek için yapılır ve kelimelerin anlamlarının ilişkisini inceleyerek çıkarımlara ulaşılır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009). Araştırma verileri toplanırken ve toplandıktan sonra veriler sürekli olarak araştırmacı tarafından transkript edilmiştir. Aynı zamanda araştırmanın her aşamasında sürekli notlar alınarak araştırmacı günlüğü tutulmuştur.

Güvenirlilik ve Geçerlilik

Araştırmalarda güvenirliliği sağlamak amacıyla araştırmacının topladığı verileri teyit etmesine yardımcı olacak birtakım yöntemler kullanılmıştır. Bunlar katılımcı teyidi, meslektaş teyidi, uzman incelemesi ve çeşitlemedir (Creswell ve Miller, 2000). Araştırmacı araştırmanın her aşamasında, veri toplamadan analiz ve yazıma kadar katılımcı teyidi, meslektaş teyidi ve iki akademisyenden uzman teyidini almıştır. Creswell ve Miller (2000) güvenilir verilerin elde edilmesi için katılımcılar ile işbirliği halinde olunmasının faydalı olduğunu, katılımcıların veri toplamada yardımcı olabileceğini belirtmişlerdir. Araştırmacının öğrenciler ile görüşme yapması için araştırmaya katılan iki öğretmen de öğrenci izin belgelerinin dağıtılmasına yardımcı olmuşlardır. Araştırmanın veri toplama ve uygulama kısımları bir araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizi sırasında iki araştırmacı sürekli olarak kodlanan verileri değerlendirerek kodlayıcı güvenirliliği oluşturmaya çalışmışlardır.

Araştırmanın Etik İzinleri

Yapılan bu çalışmada araştırma etiği ilkeleri gözetilmiş olup gerekli etik kurul izinleri alınmıştır. Etik kurul izni kapsamında; Çukurova Üniversitesi **Sosyal ve Beşeri Bilimler Alanında Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan**, 30.12.2020, 1 sayılı belge alınmıştır.

BULGULAR

Risk Alma ile İlgili Öğretmen Görüşmeleri

Okul dışı fen öğrenme ortamlarından biri olan bilim kulübünde gerçekleştirilen araştırmada burada görev yapan öğretmenlere ve öğrencilere risk alma durumları hakkında sorular sorularak görüşleri alınmıştır. Toplam yedi öğretmen ile görüşme gerçekleştirilmiştir. Öğretmenler eğitici anlamındaki E harfi ile gösterilmişlerdir. Aşağıda araştırmacının sorusu ve eğitimcilerin cevapları yer almaktadır.

Soru: Risk alma becerisini nasıl tanımlıyorsunuz?

E4: ... Risk alma becerisini tanımlarken de şöyle benim için, öğrenci bir programı yaptığında onun sonucunun doğru olup olmadığını düşünmeden hareket ediyorsa yani yanlışsa da devam ediyorsa risk almak benim için budur.

E5: Yani şu an itibariyle baktığımızda öğrencilerin risk alma becerilerinin çok iyi aslında görmüyorum. Çünkü mevcut öğrenci yapısında risk almak yerine veya bir şey yapmak yerine her şey hazır olsun istiyorlar...

E7: Risk alma becerisi bence korkmadan ya da yanlış yaparım düşüncesini atarak hamle yapmasını ya da etkinlik esnasında bu hamleyi iletmesi olarak tanımlıyorum...

Öğretmenler ile yapılan görüşmede; sonuç odaklı değerlendirmenin öğrencilerin risk alma becerisini kısıtladığı, süreç odaklı değerlendirmenin ise öğrencilerin risk alma becerisini arttırdığı, okul dışı fen öğrenme ortamının rahat olması, sınavların olmaması ve öğrencilerin eleştirilmemesinin onları risk almaya teşvik ettiği ve ayrıca öğretmenlerine duydukları güvenin de risk alma becerisini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin grup çalışmalarında ve proje çalışmalarında sorumluluk almaları, kendi görevlerini yerine getirirken karşılaştıkları zorluklarla yüzleşip karar vermeleri gerektiği, etkinlik sırasında doğru olup olmadığını fazla düşünmeden ilerlemeleri veya hamleler yapmaları onların risk alma becerisini etkilemektedir. E6 konuşmasında öğrencilerin grup çalışmasında sorumluluğun bir kişinin üzerine yıkılmasının ve sadece o öğrencinin risk almasının yanlış olduğunu, gruptaki bütün öğrencilerin kendi bireysel sorumluluklarını almaları gerektiğini vurgulamıştır.

Soru: Öğrencilerin risk alma becerilerini geliştirmeye yönelik neler yapıyorsunuz?

E1: ... Belirttiğim gibi çocukları sürece odaklamaya çalışıyoruz. Yenme, yenilme, birinci olma, en yüksek puan alma gibi şeyler arttıkça çocuklar risk almaktan kaçınıyorlar. Çünkü sonucunu tahmin ettikleri bir sürece girmeyi tercih etmiyorlar bu birincisi. İkincisi, çocukların yetenekleri ne kadar çok geliştirilirse ve çocukların bu yetenekleri farkına varılması sağlanırsa çocuklar kendilerini o kadar güçlü hissettikleri için o kadar daha kolay risk alma tercihinin geçebiliyorlar.

E2: ... Öğrencilerin risk alma becerisini geliştirmek için merak uyandırıyoruz.

Soru: Nasıl merak uyandırıyorsunuz?

E2: Öğrencilerin dikkatini çekip, günlük hayattan örnek vererek sağlıyoruz. Örneğin; iletkenlik-yalıtkanlık ilgili atölyede öğrencilere basit elektrik devresi elemanları tanıtıldı ve öğrencilerin devreyi kurmaları istendi. Merak ettikleri vida, kâğıt parçası, tahta blok, kurşun kalem ucunun iletkenlik-yalıtkanlık durumunu ledin/ampülün yanıp yanmamasından anlamaları sağlandı. Evlerimizde bulunan lambaların ve prizlerinde bu elektrik devrelerinden oluştuğu söylendi ve bu şekilde günlük hayatla bağdaştırıldığı gözlemlendi.

Öğrencilerin risk alma becerisini geliştirmek için amacıyla öğrencilerin yeteneklerinin geliştirilmesi ve yeteneklerinin farkına vardırılması sağlanmalıdır. Ayrıca öğrencilerin grup çalışmalarında yer almalarının sağlanması ve risk alan bireyin deneyimlerini grupla paylaşması risk alma becerisine önemli katkı sunmaktadır. En önemlisi de etkinlik sırasında öğrencinin kendi istediği yoldan ilerlemesine müsaade ederek kendi riskini almasına olanak sağlanması ve öğrencilerin risk almasını güdüleyerek çalışmalar yapmasının olumlu sonuçlar doğurduğu görülmüştür.

Risk Alma ile İlgili Öğrenci Görüşmeleri

Öğrencilerin risk almaya dair görüşlerini almak için dört öğrenci ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler Ö1, Ö2, Ö3 ve Ö4 olarak belirtilmiştir.

Soru: *Bu ürününü (köprü maketi) artık insanlara tanıtmak istiyorsun ancak ilgi görüp görmeyeceğini bilmiyorsun. Bu durumu göze alıp bu benim ürünüm diyerek tanıtır mıydın?*

Ö1 (ön görüşme): *Evet, ben ya da şey böyle çok iyi arkadaşım olur onun özelliklerini bilirim mesela ilk önce ona gösteririm işte, mesela o da öbür arkadaşlarına sorar beğenip, beğenmediklerini buradan anlayabilirim.*

Bu soruya Ö2, Ö3 ve Ö4 ya cevap vermemiş veya verdikleri cevaptan risk alma ile ilgili bir anlam çıkarılamamıştır. Ö1'in önce arkadaşlarına soracağını söylemesi öncelikle akranlarından onay alma beklentisi içerisinde olduğunu göstermektedir. Risk alma konusunda tedbirli davranmaktadır.

Aynı senaryo ile ilgili olarak üç hafta geçtikten sonra yapılan atölye çıkışındaki tüm öğrencilerle yapılan son görüşmeden elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

Soru: *Bu ürününü artık insanlara tanıtmak istiyorsun ancak ilgi görüp görmeyeceğini bilmiyorsun. Bu durumu göze alıp bu benim ürünüm diyerek tanıtır mıydın?*

Ö3 (son görüşme): *Hı, hı. Tanıttırdım. Çünkü ihtiyaçları olup olmadığını öğrenmek için. İnsanların ona ihtiyacı olup olmadığını, insanların sevip sevmeyeceğini görmek için de tanıtmak isterdim.*

Bazı öğrenciler maketlerinin ilgi görüp görmeyeceğini bilmedikleri halde onları tanıtmak istedikleri sonucuna ulaşmıştır. Bu da risk alma becerisinin geliştiğini gösteren bir kanıttır. Ö3 son görüşmede maketini neden tanıtmak istediğini de açıklamıştır.

Liderlik ile İlgili Öğretmen Görüşmeleri

Okul dışı fen öğrenme ortamlarından biri olan bilim kulübünde gerçekleştirilen araştırmada burada görev yapan öğretmenlerin; liderlik, liderlik becerilerinin nasıl geliştirilebileceği ve lider öğrencinin özellikleri hakkındaki görüşleri alınmıştır. Toplam yedi öğretmen ile görüşme gerçekleşmiştir.

Soru: *Öğrencilerin liderlik becerisini nasıl tanımlıyorsunuz?*

E3: *Öğrencilerin liderlik becerisi özellikle ileriki yaşlarda hem çalışma hayatlarında hem sosyal hayatlarında mutlaka kazanmaları gereken bir beceri ve biz bunu çok küçük yaşlardan bunu kazandırmamız gerekiyor. Herkes lider olacak diye bir şey yok. Ama sonuçta hangi işi yaparsa yapsın, hangi mesleği yaparsa yapsın en önemli bir kere kendine liderlik etmesi gerekiyor. Kendi vizyonuna ulaşması için. O yüzden de liderlik becerisini ben önemli buluyorum çocuklarda.*

E4: *Öğrencilerin liderlik becerisi sınıfta, sınıf içerisinde hep baskın olan birisi olur, aslında her biri kendi içinde başka özelliklerde baskın olabilir...*

Öğretmenler ile yapılan görüşmelerde liderlik becerilerinin ve özelliklerinin her öğrencide bulunamayacağını, kendini tanımış öğrencilerin liderlik özelliklerini gösterebileceği belirtilmiştir. Aynı zamanda sosyal becerisi yüksek olup farklı etkinliklere katılan öğrencilerin de liderlik özelliği gösterdiği ifade edilmiştir. E4, öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak bazı öğrencilerde liderlik becerilerinin daha baskın olduğunu ifade etmiştir. E3 ve E5 liderliğin sadece başkalarını harekete geçirmekten ibaret olmadığını vurgulamışlardır. E3'ün kullandığı "kendine liderlik etme" ifadesi bunu göstermektedir.

Soru: *Sizce lider öğrenci kimdir?*

E2: *Diğer arkadaşlarına karşı ikna kabiliyeti yüksek ve diğer arkadaşlarından fiziki olarak değil de zihinsel olarak önünde ya da üstündeyse öğrenci lider olur...*

E3: *Özellikle bir oyunu, bir çalışmayı, başlatan arkadaşlarını yönlendiren, takımını kuran, takıma görevler veren ondan sonra oyunun veya projenin gidişatına göre arkadaşlarını da motive eden, zaten bir lider en önemli şey motive eden kişidir. Yönetmek değildir. Motive eden ve onlarla beraber o riski alan onlarla beraber çalışan, sorumluluğu alan kişidir. Bunu yapabilen, bu beceriye sahip olabilen çocuklarda zaten liderlik becerisi gelişiyor.*

E6: *... hayal gücünün yüksek olması lazım. Organizasyonu çok kısa sürede yapması lazım. Arkadaş ilişkisinin, sosyal ilişkilerinin iyi olması lazım. Böyle kişileri tanıyorum. Genelde küçük yaşlarda*

bayanlar, kızlar oluyor. Büyüdükçe erkekler yoğun daha yoğun şekilde çıkıyor. Ama kesinlikle bir işgücüne sahip değilse pek de başarılı olacağını düşünmüyorum. Genelde de zaten bu beceriye sahip olmayanlar genelde geri planda duruyorlar.

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde lider öğrencinin özellikleri sorulduğunda, ikna etme kabiliyeti yüksek, arkadaşlarını yönlendiren, çalışmayı başlatan ve takım arkadaşlarını motive ederek gerektiği durumlardan takım arkadaşlarıyla birlikte riskler alabilen ve sorumluluk alan olarak tanımlanmıştır. Ayrıca hedeflerini bilen ve iyi araştırma yapan, yönetmekten çok yönlendiren bireylerdir. Aynı zamanda hayal gücünün de yüksek olması gerekir çünkü karşılaşılan bir probleme farklı açılardan bakarak çözüm yolları üretebilmeli ve organize edebilmelidir.

E6 liderlik özelliğinin küçük yaşlarda kızlarda, büyüdüklerinde ise erkeklerde daha yoğun görüldüğünü ifade ederek cinsiyetin de liderlik özelliğini etkilediğini ve zamanla liderlik özelliklerinin cinsiyete bağlı olarak değiştiğini belirtmiştir.

Atölyede ise oyunda veya deneyde kendini ifade eden, arkadaşlarını yönlendiren, takım çalışmasında arkadaşlarını motive eden, arkadaşlarıyla etkili ilişkiler kuran, problem yaratandan çok problemi çözen ve oluşabilecek anlaşmazlıklara karşı öngörüsü yüksek olup önceden tedbirler alan öğrenciler lider öğrenciler olarak belirtilmiştir.

Liderlik ile İlgili Öğrenci Görüşmeleri

Okul dışı fen öğrenme ortamlarından biri olan bilim kulübünde gerçekleştirilen araştırmada öğrencilere yapılandırılmış örnek olay sorusu sorulmuştur.

Soru: Bu ürün mesela insanlar tarafından beğenildi ve birden fazla üretmek istiyorsun. Peki, arkadaşlarından ve aileden yardım istediğin zaman onlara görevlerini nasıl dağıttırın?

Ö1 (ön görüşme): İyi olduğu kısımlarda. Bak mesela annem, nasıl diyim malzemeyi eşit koymada ustaysa onu şey görev alma...

Soru: Yani becerisine göre bir görev verirdim mi diyorsun?

Ö1 (ön görüşme): Evet.

Ö1 kodlu öğrenci görev dağılımını bireyin özelliklerine göre dağıtacağını belirtmiştir.

Soru: Şimdi üretime geçtin. Birden fazla üretmek istiyorsun arkadaşlarından, kardeşinden ya da aileden yardım istedin. Yani görev dağılımını nasıl yapardın, nasıl dağıttırın?

Ö2 (ön görüşme): İlgili alanı, becerileri ve sevdikleri şeylere göre dağıttırın.

Ö2 kodlu öğrenci ise birlikte çalışacağı bireylerin ilgi alanına, becerisine ve sevdiği iş ne ise bu durumu göze alarak görevlerini dağıtacağı belirtmiştir.

Soru: Peki maketin insanlar tarafından beğenildi ve daha çok üretilmek isteniyor. Arkadaşlarından ve aileden yardım ister miydin? Görev dağılımı verir miydin onlara?

Ö3 (ön görüşme): Evet, Mesela biri kesmek için, biri yapıştırmak için yardım alabilirdim. Böyle şeklini de ben ayarlardım onlarda kesip yapıştırmak için yapabiliydik.

Soru: Peki, Görev dağılımını nasıl yapardın?

Ö3 (ön görüşme): İlk önce hangilerine yeteneklerinin olduğunu sorardım. Sonra onlar mesela benim kesme filan düzgün, eşit kesme yeteneğim var diyene eşit kesmeyi verirdim. Böyle başka işlerde yeteneği olana da başka bir tane görev verirdim.

Ö3 kodlu öğrencinin çalışacağı bireylerin görevlerini dağıtırken onların yeteneklerini dikkate alacağını belirtmiştir.

Soru: Bu maketin çok beğenildi ayısından üç, dört tane daha yapman isteniyor diyelim. Aileden ya da arkadaşlarından yardım istediğini varsayarsak onlara belirli bir görev verir misin?

Ö4 (ön görüşme): Evet. Veririm.

Soru: Peki bu görevleri nasıl dağıttırın?

Ö4 (ön görüşme): Mesela birisi yapıştırır, birisi işte nasıl süsleyeceğini yapar.

Soru: Yani bu görevleri insanlara nasıl verirsin? Mesela sen yapıştırıcı mı ol istersen dersin yoksa insanların özelliklerini dikkate alıp mı, ona göre mi iş verirsin?

Ö4 (ön görüşme): Özelliklerine göre

Ö4 kodlu öğrencinin çalışacağı bireylerin özelliklerine göre görev dağılımı yapacağını ifade etmiştir. Aynı senaryo ile ilgili olarak 3 hafta geçtikten sonra yapılan atölye çıkışı son görüşmeden elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

Soru: Bu üründe insanlar tarafından beğenildi ve birden fazla üretmek istiyorsun. Arkadaşlarından, aileden de yardım istedin diyelim. Bu görevi onlara nasıl dağıttırın? Yani görev dağılımını onlara nasıl yapardın?

Ö1 (son görüşme): Yeteneklerine göre...

Soru: Mesela örnek verebilir misin?

Ö1 (son görüşme): Veremem.

Soru: Mesela kesme işini kime verirsin? Neye göre verirsin? Ya da yapıştırma işini?

Ö1 (son görüşme): Anneme verirdim. Yapıştırma işini babama verirdim. Ölçü alma işini de Ö2'ye verirdim.

Ö1 kodlu öğrenci görev dağılımını bireylerin yeteneklerine göre dağıtacağını belirtmiştir. Örnek verilmesi istendiğinde cevap alınamamıştır. Araştırmacı sonda sorusu sorarak cevap almaya çalışmıştır.

Soru: Ürünün insanlar tarafından beğenildi ve birden fazla da üretmek istiyorsun. Arkadaşlarından, ailenden de yardım istedin diyelim ve onlara bir görev dağılımı verdin. Peki, bu görev dağılımını nasıl yaparsın?

Ö2 (son görüşme): Yeteneklerine göre yapardım.

Soru: Örnek verebilir misin?

Ö2 (son görüşme): Anneme kesme, anneme ayırma işini verirdim dikkatli olduğu için, babama da kesip yapıştırma işini verirdim.

Ö2 kodlu öğrenci görev dağılımını bireylerin yeteneklerine göre dağıtacağını ifade etmiştir. Örnek verilmesi istendiğinde bireylerin yeteneklerini dikkate alarak görev dağılımını vereceği gözlenmiştir.

Soru: Bu ürünün insanlar tarafından beğenildi ve artık birden fazla da üretmek istiyorsun diyelim. Arkadaşlarından, ailenden de yardım istedin. Onlara görev dağılımını nasıl yapardın?

Ö3 (son görüşme): Yeteneklerine göre. Mesela, bazılarının makası çok çizgilerden gidemiyor ve boyutlarını eşit kesemiyor ona başka bir yeteneği olduğu görevi verirdim.

Ö3 kodlu öğrenci birlikte çalışacağı kişilerin yeteneklerini dikkate alarak görev dağılımı yapacağını ifade etmiştir.

Soru: Peki, bu ürünün insanlar tarafından beğenildi diyelim ve birden fazla da üretmek istiyorsun. Arkadaşlarından, ailenden yardım istediğin zaman onlara görev dağılımını nasıl yaparsın?

Ö4 (son görüşme): Mesela birisi yapıştırır, birisi o çubuklardan bir sürü biriktirir, alır.

Soru: Peki, bu görev dağılımını sen neye göre yaparsın?

Ö4 (son görüşme): Böyle onların hangi mesela en iyi hangisini şey. Mesela en iyi babam silikonla yapıştırır işte, annem o çubukları alabilir.

Soru: “Yani özelliklerine göre görevler verirdim” mi diyorsun?

Ö4 (son görüşme): (Kafa salladı.)

Ö4 kodlu öğrenci görev dağılımını bireylerin özelliklerine göre yapacağını beden dili ile (kafa sallama) ifade etmeye çalışmıştır. Birlikte çalışacağı bireyin en iyi hangi özelliği varsa onu dikkate alarak görev dağılımını yapacağını örnek ile belirtmiştir.

Planlama ile İlgili Öğretmen Görüşmeleri

Okul dışı fen öğrenme ortamlarından biri olan bilim kulübünde gerçekleştirilen araştırmada burada görev yapan öğretmenlere ve öğrencilere planlama becerisi hakkında sorular sorularak görüşleri alınmıştır. Toplam yedi öğretmen ile görüşme gerçekleştirilmiştir.

Soru: Planlamayı nasıl tanımlıyorsunuz? Öğrencinin planlama becerisini geliştirmek için neler yapıyorsunuz?

E2: Nasıl yani?

Soru: Siz etkinlikleri planlarken neler yapıyorsunuz?

E2: Planlama yaparken ders saatimiz bir saatse o bir saate göre yapıyoruz. Örneğin dersin şu dakikası sunum, şu kadar dakikasında etkinlik yapma, bu şekilde yapılıyor. Sunum, merak uyandırarak, günlük hayattan örnekle ya da videolar seyrettirilerek yapılıyor genelde. Çocuk da işin içinde olmalı planlama yaparken.

Soru: Peki öğrenciler yapıyor mu planlama?

E2: Süre veriliyor öğrencilere bence o zamanda plan yapıyor zihninde. Örneğin zekâ oyununda öğrenci bir sonraki hamleyi düşünmeli plan yapmalı.

Soru: Planlamayı nasıl tanımlıyorsunuz?

E4: Planlama benim için eğer önceden program varsa o programa kadar yapacağım şeyleri önceden tasarlayıp kendimce bir plan oluşturup uygulamam.

Soru: Peki öğrencilerin planlama becerisini geliştirmek için neler yapıyorsunuz?

E4: Kodlama dersi veriyorum. Şöyle, kodlamanın öğrencinin üzerinde bir beceriyi geliştirmek yani planlama becerisini geliştirme imkânı tanıdığını düşünüyorum. Çünkü önceden bildiklerini bir yola koyarak yapar. Öğrencilerinde bunun için önceden hazırlıklı olması gerekir. Bazı derslere gelirken özellikle. O zamanlarda planlama becerisini geliştirmek için hazırlıklı olmalarını öneriyorum.

Soru: Planlamayı nasıl tanımlıyorsunuz ve öğrencilerin planlama becerisini geliştirmek için neler yapıyorsunuz?

E7: Planlamayı öğretmenin derse gelmeden önce dersi işleyeceği konuları sıraya koyması, nasıl anlatacağını nasıl anlatacağını dersten önce planlaması olarak düşünüyorum. Öğrencinin planlama becerisini geliştirmek için ise ders esnasında öğrencinin yapacağı etkinliği sıraya koyarak sıralı bir şekilde etkinliği iletmesi olarak geliştirebiliriz diye düşünüyorum.

Planlama bir yol haritası ve hedefe ulaşmak için izlenecek adımların belirlenmesi ve buna göre hareket edilmesi olarak tanımlanmıştır. Öğrencilerin zekâ oyunlarında kendi yapacağı hamlenin karşı taraf için nasıl sonuçlandığını ve nasıl hamle yapacağını belirlemesi şeklinde dile getirilmiştir. Proje ve grup çalışmaları yaparak, onlara sorumluluklar vererek bu becerinin gelişeceği ifade edilmiştir. Sunulan içeriğin planlamaya katkı sunacağı belirtilmiştir. Örneğin E4, kodlama etkinliğinin planlamayı geliştirdiğini belirtmiştir.

E2, E4 ve E7 öğretmenlerin de planlama yaptıklarını söylemişlerdir. Öğretmenlerde planlama yaparak derse geldiklerini nerede ne anlatacaklarını ve ne kadar süre içerisinde etkinlik çalışmalarını yapacaklarını kendilerine göre ve etkinlik süresine göre belirlediklerini ifade etmişlerdir.

Planlama ile İlgili Öğrenci Görüşmeleri

Okul dışı fen öğrenme ortamlarından biri olan bilim kulübünde gerçekleştirilen araştırmada öğrencilere yarı yapılandırılmış örnek olay sorusu sorulmuştur. Öğrencilerin ön ve son görüşmelerinde planlama becerilerine dair görüşleri alınmak istenmiştir.

Soru: Bu ürünü tanıtmak için nasıl bir yol izlersin?

Ö1 (ön görüşme): Nasıl bir yol izledim, şey şimdi okuldaysak onu tanıtan birkaç afiş falan asarım şey, birde dağıtım broşürü. Bir buton koyarım beğen beğenmedim mi diye sonra işte bir oda olur oraya getirmelerini isterim getirirler bende şey oranına göre şey yaparım...

Soru: Tasarladığın ürünü tanıtmak için nasıl bir yol izlersin? Ne yaparsın?

Ö2 (ön görüşme): İlk önce şeye giderdim işte toplantı gibi bir şey ayarlardım. Orada tanıtırdım. Beğenirlerse farklı şehirlerde göstermeye devam ederdim işte beğeni arttıkça ne yapardım üretirdim.

Ö3 (ön görüşme): Bence reklamda yapabiliydik sadece bir tane, biraz böyle şey bir tane küçük bir tane (masanın üzerine elleriyle kâğıt çizer gibi yaptı), konuşmayla da olabilirdi reklam falan da yapabiliydik.

Soru: Tasarladığın ürünü tanıtmak için nasıl bir yol izlersin. Neler yaparsın, ürünü tanıtmak için?

Ö4 (ön görüşme): " Yani, onlara nasıl yaptığımı söylerim, anlatırım."

Yapılan ön görüşme sonucunda öğrenciler köprü maketini tanıtırken, yapım aşamasını anlatabileceğini (Ö4), beğenip beğenmeyeceklerine göre anketler hazırlayabileceğini (Ö1 ve Ö2), Ö1'in afiş ve broşür ile maketini tanıtılabileceğini, Ö2 ise beğendikleri takdirde farklı şekillerde de sunumlar yapabileceğini ifade etmişlerdir. Ö3 ise diğerlerinden farklı olarak maketin tanıtımı için reklam yapabileceğini söylemiştir.

Öğrenciler maketin tanıtımı sırasında kendilerine göre bir plan oluşturduklarını, neler yapabileceklerini düşünerek ifade etmişlerdir.

Aynı senaryo ile ilgili olarak üç hafta geçtikten sonra yapılan atölye çıkışı son görüşmeden elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

Soru: Peki tasarladığın bu ürünü tanıtmak için nasıl bir yol izlersin? Yani afiş yapma, reklam yapma, broşür yapma gibi olabilir. Bunlar dışında başka ne olabilir?

Ö1 (son görüşme): İlk önce böyle bir topluluk çağırırdım onun fikirlerini alırdım. Ona göre hareket ederdim.

Soru: Tasarladığın ürünü tanıtmak için nasıl bir yol izlersin? Neler yaparsın?

Ö2 (son görüşme): Videosunu çekerim. Topluluk çağırıp şey, topluluk çağırıp sorarım. Beğenip, beğenmediklerini. Sonra işte şey yaparım beğendiniz mi beğenmediniz mi diye instagram'a falan yollardım.

Soru: Tasarladığın bu ürünü tanıtmak için nasıl bir yol izlersin? Nasıl tanıtırsın?

Ö3 (son görüşme): İlk önce reklam yapmaya çalışırız. Reklam olmazsa afiş felan hazırlarız.

Soru: Tasarladığın ürünü tanıtmak için nasıl bir yol izlersin, neler yaparsın?

Ö4 (son görüşme): İşte nasıl yaptığımı anlatırım sonra işte hangi malzemeleri kullandığımı anlatırım. Nasıl süslediğimi anlatırım.

Öğrenciler tasarlayacakları maketi tanıtmak için topluluk önünde sunmak, videosunu çekerek sosyal medyada anket yapmak, reklam ve afiş hazırlamak ve kullandığı malzemeleri anlatmak ile yapabileceklerini söylemişlerdir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırmada okul dışı fen öğrenme ortamından biri olan bilim kulübündeki öğretmenlerin risk alma becerisi ile ilgili düşünceleri ve öğrencilerin risk alma becerilerinin nasıl geliştirilebileceğine dair görüşlerine ulaşılmıştır. Buna göre süreç odaklı değerlendirmenin öğrencilerin risk alma becerisini arttırdığı, okul dışı fen öğrenme ortamının rahat olmasının, sınavların olmamasının ve öğrencilerin yapıcı eleştirilmesinin onları risk almaya teşvik ettiği ve ayrıca öğretmenlerine duyulan güvenin de risk alma becerisini arttırdığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Öğrencilerin risk alma becerisinin geliştirilmesi için onların yeteneklerinin farkına varmaları sağlanmalı ve öğrencinin istediği yoldan ilerlemesine müsaade ederek kendi riskini almasına olanak tanınması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Çepni ve Devenci'nin (2014) belirttiği gibi demokratik öğrenme ortamlarında risk alma becerisi olumlu yönde gelişme göstermektedir.

Öğrenciler ile yapılan görüşme sonucunda tasarladıkları maketi (ürünü) tanıtmaya karar verdikleri ve beraberinde risk aldıkları görülmüştür. Uçar'ın (2020, s.31) belirttiği gibi "Karar verme süreci ve risk alma tekrar edildikçe gelişebilecek bir yetkinliktir". Öğrencilerin karar vermelerini ve risk almalarını gerektirecek ortamların oluşturulması bu becerilerini açığa çıkarmada ve geliştirmede önemlidir.

Öğrencilerin çoğunun atölye çalışmalarındaki etkinliklere katıldıklarında risk alma becerisini gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin yeteneklerini ve becerilerini sergileyebilecekleri ortamların oluşturulmasının da oldukça önemli olduğu görülmüştür. Çelik ve ark. (2015) girişimcilik becerilerinin kazandırılmasında okul dışında gerçekleştirilen deneylerin payının olduğunu belirtmişlerdir. Yapılan çalışmada da okul dışında yapılan çeşitli etkinliklerin sonucu olarak öğrencilerin risk alma becerilerinin geliştiği görülmüştür. Sonuç olarak okul dışı öğrenme ortamları öğrencilerin bağımsız karar verebilme ve bunun sonucu olarak da risk alma becerilerini olumlu yönde etkilemektedir.

Öğretmenler ile yapılan görüşmeler sonucunda liderlik becerilerinin küçük yaşlarda kazandırılması gereken bir beceri olduğu, hem iş yaşantılarında hem de sosyal yaşamlarında önemli yer kapladığı tespit edilmiştir. Lider öğrencinin özellikleri sorulduğunda arkadaşlarını yönetmekten çok bir işi birlikte yapmaya çalışması, grubuna yol göstermesi ve arkadaşları üzerinde bir etki bırakabilmesi cevapları alınmıştır. Lider bir bireyin motive edici olması, hayal gücünün yüksek ve akademik başarıya sahip olması, ilişkileri kuvvetli, takım kurma ve yönlendirme gibi birçok yeteneklerinin olması gerektiği ifade edilmiştir. Ayrıca lider kişi takım arkadaşlarıyla beraber sorumluluk üstlenmeli ve gerektiğinde riskler almalıdır. Uçar (2020), risk analizi yapan bireylerin ve bunun sonucunda ortaya çıkan çıktılarının bireyin liderlik etme becerisinde ve özgüvenin gelişmesinde olumlu yönde etki edeceğini ifade etmiştir.

Öğrenciler ile yapılan görüşmeler sonucunda, liderlik becerilerini gösterebilecekleri ortamların oluşturulması halinde bu beceriyi ortaya çıkarabilecekleri belirlenmiştir. Takım çalışmalarında görev dağılımlarının yapılması ve takım arasında iletişim kurmalarını gerektirecek öğrenme yöntem ve teknikler liderlik becerisinin ortaya çıkmasına ve gelişmesine katkı sağlayacaktır. Öğrencilerin daha aktif olduğu bir ortamın yaratılması veya farklı öğretim yöntem ve tekniklerin kullanılması öğrencilerin girişimcilik becerilerinin geliştirilmesinde etkilidir (Bacanak, 2013; Çelik, Gürpınar, Başer ve Erdoğan, 2015; Yurtseven ve Ergün, 2018). Bu etki göz önüne alındığında öğrencilere yönelik farklı öğrenme stillerinin tercih edilmesi önemli bir yere sahiptir (European Commission, 2011).

Kagan ve Kagan'a (2009) göre iyi bir takım üyesi olmak için gereken bir sosyal beceri yelpazesi vardır. Yardım istendiğinde nasıl yardım edileceğinin bilinmesi gerekir. İyi bir lider olmanın nasıl olduğu bilinmelidir. Ama yönetici gibi davranışlar sergilemek yanlıştır. Katılmak için çok utangaç olunmamalıdır, ancak takım arkadaşlarını bunaltmak veya iddialı olmak da yanlıştır. İyi bir lider takım arkadaşlarını ne zaman harekete geçireceğini bilmelidir. Onların bakış açılarını anlamak için takım arkadaşlarını dinlemek çok önemlidir.

Öğrencilerin takım halinde yaptıkları etkinliklerde çoğunun (Ö4 hariç) liderlik becerisi gösterdiği söylenebilir. Ö4'ün liderlik becerisini gösterememesi karakter yapısından kaynaklanabilir ve liderlik becerisinin ortaya çıkarılıp geliştirilmesi için 7 haftadan fazla etkinliğe katılması gerekli olabileceği söylenebilir. Ayrıca aile, okul ve bilim kulübü ortak çalışarak erken yaşta liderlik becerisi geliştirilebilir. Uçar'a (2020) göre girişimcilik eğitiminin erken yaşlarda verilmesi gerekmektedir. Böylece gereken bilgi, beceri ve yetenekler öğrenciye kazandırılmış olunacaktır.

Öğretmenler ile yapılan görüşmeler sonucunda, öğretmenlerin etkinlik süresince kendi planlarını yaparak bu plan doğrultusunda öğrencilerle etkinliklerini gerçekleştirdikleri ifade edilmiştir. Planlama hem öğretmen hem de öğrenci için bir yol haritasıdır. Planlama yapılmadan adım atılan bir işte veya etkinlikte ulaşılmak istenen hedef hayalden öteye gidemeyecektir. Bundan dolayı erken yaşlardan itibaren bireylere

kazandırılması gereken önemli becerilerden bir tanesidir. Bireylere sorumluluk vermek, çeşitli etkinliklere katılma imkânı vermek planlama becerisini ortaya çıkaracaktır ve geliştirecektir.

Öğrencilerin proje tasarlama, grup çalışmalarında yer alma ve fen bilimleri dersinde yer alan deneyleri yapma vb. gibi etkinliklere katılmasını sağlamak planlama becerisinin ortaya çıkmasında ve gelişmesinde faydalı olacaktır. Çelik ve ark. (2015) okul dışında yapılan deneylerde girişimcilik becerilerinin gelişime katkı sağladığını ifade etmişlerdir.

Öğrenciler ile yapılan görüşmelerde ise sorulan soru kapsamında öğrencilerin tasarladıkları ürünü tanıtmak için plan yapacakları ve bu plan doğrultusunda adım atacakları sonucuna ulaşılmıştır. Plan doğrultusunda yol haritalarını belirleyecekleri ifade edilmiştir.

Öğrenciler bilim kulübünde katıldıkları atölyelerde (zekâ oyunu, kodlama, deney vb.) planlama becerilerini ortaya çıkartacak ve geliştirecek etkinliklerde yer almışlardır. Zekâ oyununda hem kendi hamlesini planlama hem de karşısındaki kişinin yapacağı hamleyi tahmin etme gibi, kodlama programında belirli kodları belirli sıraya göre dizmek ve çalışıp çalışmayacağını görmek için plan yapıp düşünmesi ve deney yaparken gerekli adımları takip ederek (devre kurma) planlama yapması gerekmektedir. Planlamanın girişimcilik eğitimindeki yeri oldukça önemlidir. Girişimcilik eğitiminde amaç girişimci bir birey yetiştirmektir. Tarhan'a (2018) göre girişimci birey için planlama önemli bir unsurdur.

Öğrencilerin yargılanmadıkları ve rahat hareket edebildikleri ortamlarda risk alma becerisi gösterdiğini ayrıca öğrencilerin grup çalışmalarında sorumluluk almaları, karşılaştıkları problemlere çözüm yolları bulup bunlardan birine karar vermeleri ve beraberinde risk almaları onların becerilerini ortaya çıkaracak ve geliştirecektir. Öğrencilerin risk alabilecekleri ve karar verebilecekleri ortamlarda bulunmaları durumunda bu becerileri ortaya çıkacak ve gelişecektir. Öğrenciler ile yapılan ön görüşmede risk almada tedbirli oldukları son görüşmede ise karar verme ve beraberinde risk alma becerisi gösterdiği sonucu çıkarılmıştır.

Sosyal ilişkiye sahip, farklı etkinliklere katılan, arkadaşlarını yönlendiren, ikna kabiliyeti yüksek, motive eden, takım arkadaşları ile birlikte risk alan, hayal gücü yüksek olan öğrencilerde liderlik becerisinin olduğuna ancak her öğrencide bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin liderlik becerisini ortaya çıkarabilecekleri ortamlarda bu beceriyi gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Görev dağılımını, yapabilecekleri, iletişim kurabilecekleri, grup arkadaşlarını yönlendirebilecekleri bu ortamlar becerinin ortaya çıkmasında ve gelişmesinde etkili olacağı sonucuna varılmıştır.

Planlamanın bir yol haritası olduğuna, öğretmenlerin derse gelmeden önce etkinlik süresine göre kendi planlarını yapması, öğrencilerin ise etkinliklerde ve zekâ oyunlarında kendi yapacağı hamleyi ve karşı tarafın hamlesinin sonucuna göre nasıl davranacağını düşünmesi şeklinde tanımlamalar yapılmıştır. Öğrencilere sorumluluklar verilerek, proje ve grup çalışmalarında yer verilerek planlama becerisinin ortaya çıkmasını ve gelişmesini sağlayacağı ifade edilmiştir. Öğrenciler ile yapılan görüşmelerden planlama becerilerini ortaya çıkartacak etkinliklerde planlama yaptıklarını ve etkinlik süresine göre kendi planlarını yaptıkları görülmüştür.

Araştırma kapsamında ulaşılan sonucuna göre öğretmen ve araştırmacılara öneriler aşağıda sıralanmıştır.

1. Öğrencilerin girişimcilik becerilerinin ortaya çıkmasını ve gelişmesini sağlayacak öğrenci merkezli öğrenme yöntem ve tekniklerinin uygulanması faydalı olabilir.

2. Öğrencilerin kendilerini rahat hissedebilecekleri, öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci etkileşiminin sağlıklı kurulabileceği ortamların oluşturulması girişimcilik becerilerinin ortaya çıkmasında fayda sağlayabilir.

3. Öğretmenlerin de girişimcilik becerilerine sahip olması oldukça önemlidir. Bu becerilere sahip öğretmenlerin öğrencilere rol model olması öğrencilerin girişimcilik becerilerinin gelişmesinde önemli olduğu söylenebilir.

4. Yapılan çalışma 8-12 yaş aralığında bulunan öğrenciler ile gerçekleştirilmiştir. Farklı yaşta veya farklı yaş aralığındaki öğrenciler ile çalışma yapılabilir.

5. Yapılan çalışma okul dışı fen öğrenme ortamlarından biri olan bilim kulübünde gerçekleştirilmiştir. Okul dışı fen öğrenme ortamlarından olan bilim merkezleri, botanik bahçeler, hayvanat bahçeleri gibi alanlarda da çalışma yapılabilir.

6. Öğrencilerin okul dışı fen öğrenme ortamlarında girişimcilik becerilerinin gözlemlenmesinin yanı sıra farklı değişkenler (akademik başarı, fen bilimleri dersine yönelik öz yeterlilik vb.) de araştırma konusu olabilir.

KAYNAKÇA

- Adeyemo, S. A. (2009). Understanding and acquisition of entrepreneurial skills: A pedagogical re-orientation for classroom teacher in science education. *Journal of Turkish Science Education*, 6(3), 57-65.
- Avşar, M. & Turan, M. (2007). Yükseköğretimde öğrencilerin girişimcilik eğilimlerinin araştırılması, Çukurova Üniversitesi'nde bir uygulama. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bacanak, A. (2013). Fen ve teknoloji dersinin öğrencilerde girişimcilik becerisinin gelişimine etkisi üzerine öğretmen görüşleri. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(1), 609-629.
- Bostan Sarioğlan, A. & Küçüközer, H. (2017). Fen bilgisi öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamları ile ilgili görüşlerinin araştırılması. *Journal of Research in Informal Environments*, 2(1), 1-15.
- Bozdoğan, A. E., & Yalçın, N. (2006). Bilim merkezlerinin ilköğretim öğrencilerinin fene karşı ilgi düzeylerinin değişmesine ve akademik başarılarına etkisi: Enerji Parkı. *Ege Eğitim Dergisi*, 2(7), 95-114.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (3. baskı). PegemA Akademi: Ankara.
- Büyükşahin, Y. (2017). Fen eğitiminde okul dışı öğrenme ortamları. (1. baskı). Güler, M. P. (Ed.), *Fen Bilimleri Öğretimi* içinde (s. 318-330). PegemA Akademi: Ankara.
- Cansız, E. & Çarıkçı, İ. H. (2007). *Üniversite öğrencilerinin girişimcilik özelliklerinin belirlenmesi: Süleyman Demirel Üniversitesi öğrencileri üzerine bir çalışma*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Creswell, J. W. & Miller, D. L. (2000). Determining Validity in Qualitative Inquiry. *Theory Into Practice*, 39(3), 124-130.
- Çelik, H., Gürpınar, C., Başer, N. & Erdoğan, S. (2015). Öğrencilerin yaratıcı düşünme ve girişimcilik becerilerine yönelik fen bilgisi öğretmenlerinin görüşleri. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4, 277-307.
- Deveci, İ., & Çepni, S. (2014). Fen bilimleri öğretmen eğitiminde girişimcilik. *Journal of Turkish Science Education*, 11(2), 161-188.
- European Commission. (2011). *Entrepreneurship education: Enabling teachers as a critical success factor*. Bruxelles.
- Fayolle, A. & Gailly, B. (2008). From craft to science teaching models and learning processes in entrepreneurship education. *Journal of European Industrial Training*, 32(7), 569-593.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.
- Kagan, S. & Kagan, M. (2009). *Kagan cooperative learning*. San Clemente, CA: Kagan Publishing.
- Kulalığıl, A. (2016). *Sınıf dışı öğrenme ortamlarında gerçekleşen öğretim uygulamalarının 5. sınıf fen bilimleri dersinde öğrencilerinin akademik, yaratıcılık ve motivasyonlarına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Laçın Şimşek, C. (2011). Sınıf dışı öğrenme ortamları ve fen eğitimi. Laçın Şimşek, C. (Ed.), *Fen öğretiminde sınıf dışı öğrenme ortamları* içinde (s.1-23). Pegem Akademi: Ankara.
- Makhbul, Z. M. (2011). Entrepreneurial success: An exploratory study among entrepreneurs. *International Journal of Business and Management*, 6(1), 116-125.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). *Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, İlkokul ve Ortaokul Fen Bilimleri Dersi 3-8. Sınıflar Öğretim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Nielsen, S., Forasté, A., Carol, J. & Garcia, S. (2016). Entrepreneurial Skills and Assessment. Masgrau, M., & Sutherland, M. (Eds.), *Teacher 2020. In On the Road to Entrepreneurial Fluency in Teacher Education* (pp. 69-76).
- Punch, K. F. (2005). *Sosyal Araştırmalara Giriş Nicel ve Nitel Yaklaşımlar*. (D. Bayrak, H. B. Arslan ve Z. Akyüz, Çev.). Ankara: Siyasal Kitabevi. (Orijinal baskı, 2005).
- Ratui, M. & Fagan, C. (2016). Defining Entrepreneurial Education. Masgrau, M., & Sutherland, M. (Eds.), *Teacher 2020. On the Road to Entrepreneurial Fluency in Teacher Education* içinde (s. 8-9).
- Rennie, L. J. (2007). Learning Science Outside of School. Albell, S. K., & Lederman, N. G. (Eds.), *Handbook of Research on Science Education* içinde (s. 125-167). New York: Routledge.
- Seidman, A. & Brown, S. C. (2006). Integrating outside learning with the classroom experience: The student learning imperative. *Education*, 127(1), 109-114.
- Soare, E. & Langa, C. (2016). University of Pitesti. Masgrau, M., & Sutherland, M. (Eds.), *Teacher 2020. On the Road to Entrepreneurial Fluency in Teacher Education* içinde (s.47-50).
- Tarhan, M., Kılıç, F. & Altun, A. (2018). *Sosyal bilgiler dersinde girişimcilik becerisinin kazandırılması üzerine bir eylem araştırması*. Yayınlanmış Doktora Tezi. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Taşdemir, A., Kartal, T. & Özdemir, A. M. (2014). Using science centers and museums for teacher training in Turkey. *Asia-Pacific Education Researcher*, 21(1), 61-72.
- Tatar, N. & Bağrıyanık, K. E. (2012). Fen ve teknoloji dersi öğretmenlerinin okul dışı eğitime yönelik görüşleri. *Elementary Education Online*, 11(4), 883-896.

- Türkmen, H. (2016). Sınıf Dışında Öğrenme. Türkmen, H., Sağlam, M., & Şahin Pekmez, E. (Ed.), *İlköğretimde Eğlendiren ve Anlamayı Geliştiren Fen Öğretimi* (2. Basımdan çev.) içinde (s. 95-107). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Uçar, S. (2020). *Girişimcilik eğitimi temel eğitimden öğretmen eğitimine genel bakış*. Akademisyen Kitabevi: Ankara.
- Veeraraghavan, V. (2009). Entrepreneurship and innovation. *Asia-Pacific Business Review*, 5(1), 14-20.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. baskı). Seçkin Yayıncılık: Ankara.
- Yurtseven, R. & Ergün, M. (2018). İlkokul öğrencilerinin girişimcilik becerilerinin geliştirilmesine yönelik öğretmen görüşleri. *International Journal of Social Science Research*, 7(1), 118-140.

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN DİJİTAL OKURYAZARLIK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

INVESTIGATION OF PRESCHOOL TEACHERS' DIGITAL LITERACY LEVELS

Hülya GÜLAY OGELMAN¹, Fatma DEMİRCİ², Hande GÜNGÖR³

ÖZ: Dijitalleşmenin gittikçe yaygınlaştığı günümüzde, bireylerin gelişiminde ve üretkenliğinde ihtiyaç duydukları becerilerin arasında dijital okuryazarlık önemli bir yer tutmaya başlamıştır. Bu beceriler, okul öncesi öğretmenlerin de sahip olması gereken beceriler arasındadır. Bu araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler doğrultusunda incelenmesi amacı ile gerçekleştirilmiştir. İlişkisel tarama yönteminin kullanıldığı araştırmanın çalışma grubunu 114 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada katılımcıların demografik bilgilerini (yaş, kıdem yılı, çalışılan okul türü) belirlemek için *Kişisel Bilgi Formu*, dijital okur yazarlık düzeylerini belirlemek için ise Öğretim Teknolojileri, Bilgi ve İletişim ile Teknik olmak üzere üç alt boyuttan oluşan *Dijital Okuryazarlık Ölçeği* kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri tüm alt boyutlar için ortalamanın üstünde olarak belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarında, öğretmenlerin yaşlarına göre dijital okuryazarlık düzeylerinin üç alt boyutta da farklılaştığı; kıdem yıllarına göre ise bilgi ve iletişim ile teknik alt boyutlarında dijital okur-yazarlık düzeylerinde farklılaşma görülmektedir.

Anahtar sözcükler: Dijital okuryazarlık, okul öncesi öğretmenleri, öğretmen nitelikleri, dijitalleşme.

ABSTRACT: In today's world where digitalization is increasingly widespread, digital literacy has started to take an important place among the skills that individuals need in their development and productivity. These skills should be possessed by preschool teachers. It was aimed to examine the digital literacy levels of preschool teachers in line with various variables. Relational scanning method was used. Participants of the study consist of 114 preschool teachers. *Personal Information Form* and the *Digital Literacy Scale* consisting of three sub-dimensions (Instructional Technologies, Information and Communication, and Technical) was used to determine digital literacy levels. Findings of study demonstrated that the digital literacy levels of teachers were above average for all sub-dimensions. Digital literacy levels of teachers differ in three sub-dimensions according to their age, and also according to the years of seniority, there is a difference in the digital literacy levels of teachers in two sub-dimensions (information and communication and technical).

Keywords: Digital literacy, preschool teachers, teacher qualifications, digitalization.

Bu makaleye atf vermek için:

Gülay Ogelman, H., Demirci, F., ve Güngör, H. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi, *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(1), ss. 235-247

Cite this article as:

Gülay Ogelman, H., Demirci, F., & Güngör, H. (2021). Investigation of preschool teachers' digital literacy levels. *Trakya Journal of Education*, 12(1), pp. 235-247

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Digital literacy is a more comprehensive concept beyond being a user of devices and software (Karabacak and Sezgin, 2019). Digital literacy includes the variety of cognitive, motor, sociological and emotional skills for users in order to use them effectively in digital environments (Terzi and Gülgün İşli, 2020). As in many professions, these skills should be possessed by teachers since teachers are expected to have both

¹ Prof. Dr., Sinop Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi ABD., ogelman@sinop.edu.tr, ORCID: 0000-0002-4245-0208.

² Ar. Gör., Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi ABD., fatmadem@metu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-5697-5427.

³ Dr. Öğr. Üyesi. Pamukkale Üniversitesi, Denizli Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü, hgungor@pau.edu.tr, ORCID: 0000-0002-3016-1775.

digital literacy skills and to bring these skills to their students in formal and informal ways. According to Özerbaş and Kuralbayeva (2018), teachers should have this competence in order to teach individuals why and how to use technology by using technology in education. Young children meet technology and the internet at a very early stage, so teachers of these children should also update their digital literacy skills according to changing needs and new developments in order to make their professions effective and efficient. It can be said that studies should be carried out to improve the digital literacy skills of teachers (Goodwin-Jones, 2016; Kardeş, 2020; Özerbaş and Kuralbayeva, 2018; Sánchez-Cruzado, Santiago Campi3n and Sánchez-Compa3a, 2021). In the planning of these studies, it is necessary to determine the digital literacy levels of teachers in order to increase the digital literacy skills of them. Especially, preschool teachers ought to renew their digital literacy skills in order to provide adequate and impressive teaching since children are exposed to technology and the internet at an early age in the 21st century. The purpose of this study, which aims to contribute to the fulfillment of this need, is to determine the digital literacy levels of preschool teachers and to examine the digital literacy levels of teachers in line with various variables.

Method

This study was aimed to investigate the digital literacy levels of preschool teachers in line with various variables. Relational scanning method was used in the research. Participants of the study consist of 114 preschool teachers, 106 women and 8 men. In the study, a Personal Information Form was used in order to determine the demographic information of the participants (age, seniority, type of school worked), and the Digital Literacy Scale consisting of three sub-dimensions (Instructional Technologies, Information and Communication, and Technical), was used to determine digital literacy levels. The data of the study were analyzed in the SPSS 20.0 package program.

Findings

Findings of study demonstrated that the digital literacy levels of preschool teachers were above average for all sub-dimensions (instructional technologies, information and communication and technical). It was found that digital literacy levels of preschool teachers differ in three sub-dimensions according to their age. When all sub-dimensions of digital literacy are examined; it was concluded that younger preschool teachers (20-29) were better than older preschool teachers (40-49) for all sub-dimensions (instructional technologies, information and communication and technical). Moreover; according to the years of seniority, there is a difference in the digital literacy levels of preschool teachers in two sub-dimensions (information and communication and technical). In the information and communication sub-dimension, it was concluded that preschool teachers with a seniority of 1-5 years are better digital literacy level than teachers with 11 years or more seniority. Also, findings of this study revealed that preschool teachers working in private schools have higher levels of instructional technology sub-dimension of the digital literacy than teachers working in public schools. In addition, it has been concluded that preschool teachers working in private schools are higher digital literacy level than teachers working in independent kindergartens in terms of the information and communication and technical sub-dimensions.

Discussion and Conclusion

Three dimensions (instructional technologies, information and communication and technical) of digital literacy was examined in the study. Findings of study shows that the digital literacy levels of teachers were above average for all sub-dimensions (instructional technologies, information and communication and technical). In other words, it is seen that preschool teachers participating in the study are digital literate. This finding can be explained by the fact that preschool teachers spend more time on digital technology with the COVID-19 pandemic process and as a result, their digital literacy levels have increased. In addition, with the rapid development of technology, it can be thought that teachers have the opportunity to access and use digital technology, which positively affects their digital literacy levels. In studies conducted in Turkey, it is found that teachers seems to be a high level of digital literacy (Boyacı, 2019; etin, 2016; Kuzu and Erten, 2014; stündağ, Güneş and Bahçivan, 2017). Kozan and Özek (2019) found that teachers' digital literacy levels are at a high level and it has been concluded that as the duration of computer use increases, the digital literacy levels of teachers also increase. Another finding is that digital literacy levels of preschool teachers differ in three sub-dimensions according to their age. It was concluded that younger teachers were better digital literate than older teachers for all sub-dimensions. Based on the findings, it can be thought that preschool teachers's age is an impressive demographic factor in terms of digital literacy levels. It can be inferred that younger teachers have better digital literacy and follow the technological

developments. Similarly, Yeşildal's (2018) study found that the digital literacy levels of the participants decreased depending on age. Furthermore; according to the years of seniority, there is a difference in the digital literacy levels of preschool teachers in two sub-dimensions such as information and communication and technical. These findings demonstrates that there is a decrease in the information and communication sub-dimension of digital literacy as the years of seniority of teachers increase. In the study by Arslan (2019), in which the digital literacy levels of teachers from different fields working in primary education were examined in terms of various variables. It was found that the digital literacy levels of preschool teachers with seniority of 1-4 years and 5-9 years were higher level than preschool teachers with seniority of 21 or more. It can be inferred that their level of digital literacy decreases as the years of seniority of teachers increase. Another finding shows that preschool teachers working in private schools have higher levels of instructional technology sub-dimension of the digital literacy than teachers working in public schools. The technological opportunities and trainings offered by private schools, may have increased the knowledge level of teachers about instructional technologies.

GİRİŞ

Bilgisayar donanım ve yazılımı alanındaki etkileşimli gelişme ve bu gelişmenin dünyadaki inovasyon uygulamaları hayatımızın her alanını yeniden şekillendirmektedir. Bu etkileşimin en önemli çıktılarında birisi olan internet, özellikle 21. yüzyılın başından bu yana hayatın her alanındaki etkisini giderek artırmakta ve hatta her gruptan bireyin yaşamının merkezinde konumlanmaya başlamıştır. Çocuklar, yetişkinler, doktorlar, mühendisler, öğretmenler, emekliler, politikacılar, işletme sahipleri, kadınlar, erkekler yani neredeyse herkes internete bağlı akıllı bir telefon, tablet ve/veya bilgisayara sahip ve zamanının önemli bir bölümünü bu araçlara ayırmaktadır. Ekim 2020 tarihinde yayınlanan Digital 2020: October Global Statshot Raporu'na (Kemp, 2020) göre dünyada yaklaşık olarak 4,66 milyar insan internet erişimine sahipken, 5,2 milyar insanın ise kendine ait akıllı bir telefonu bulunmaktadır. Raporla bir önceki yılın aynı ayına göre internet erişiminde %7,4'lük, cep telefonu sahipliğinde ise %2'lik bir artışın kaydedildiği görülmektedir (Kemp, 2020). İnternet kullanımına harcanan günlük ortalama süre ise yaklaşık 7 saate kadar çıkmaktadır ve bu sürenin içinde internet üzerinden müzik dinlemek, sosyal medya kullanmak, televizyon izlemek ve oyun oynamak gibi aktiviteler bulunmaktadır (Kemp, 2020). İnternet ve dijital platformlarda geçirilen zamanın bireyin yaşamına ve gelişimine katkı sağlayacak şekilde düzenlenmesi önem taşımaktadır.

Dijitalleşmenin bu kadar yoğun olarak gerçekleştiği günümüzde, bireylerin gelişiminde ve üretkenliğinde ihtiyaç duydukları becerilerin arasında dijital okuryazarlık da önemli bir yer tutmaya başlamıştır. Dijital okuryazarlık; bilgisayar, tablet gibi cihazları kullanabilme, bu cihazlarda bulunan yazılımlara hâkim olma ve/veya pratik bir kullanıcısı olmanın ötesinde daha kapsamlı bir kavramdır (Karabacak ve Sezgin, 2019). Terzi ve Gülgin İşli, (2020)'e göre dijital okuryazarlık, dijital araçları kullanan kişilerin, bu cihazları dijital ortamlarda etkili kullanabilmesini sağlayan çok çeşitli karmaşık becerileri (bilişsel, motor, sosyolojik ve duygusal becerileri) içerir. Daha somut bir ifade ile dijital okuryazarlık, ağırlıklı olarak internete bağlı bilgisayar ve akıllı telefon vb. cihazlarla bir amaca yönelik doğru bilgiyi bulmak, anlamak, analiz etmek, yeni bilgi üretmek ve bu bilgileri başkaları ile paylaşmak için gereken çok boyutlu bir beceriler topluluğu olarak tanımlanabilir. Dijital okuryazarlık, bireyin bir amacı gerçekleştirmek için dijital teknolojilerden etkili ve verimli bir şekilde yararlanma düzeyini tanımlar. Dijital okuryazarlık temel olarak Şekil 1' de ifade edilen boyutları kapsar.



Şekil 1. Dijital okuryazarlığın boyutları (Payton, Sarah ve Cassie, 2019)

Şekil 1’de belirtilen boyutlara yönelik beceri düzeyinin yükselmesi bireyin dijital platformlarda harcadığı süre karşılığında elde edeceği kazanıma ve yaratacağı etkiye pozitif katkı sağlayacaktır.

Günümüzde dijital okuryazarlığın, birçok meslek grubunda olduğu gibi öğretmenler için de önemli olduğu söylenebilir. Çünkü, öğretmenlerin hem dijital okuryazarlık becerilerine sahip olması hem de bu becerileri formal ve informal yollarla kendi öğrencilerine de kazandırması beklenmektedir. Özerbaş ve Kuralbayeva (2018), eğitimde teknoloji kullanarak, bireylere teknolojinin neden ve nasıl kullanılacağına öğretilmesi için öğretmenlerinde bu yetkinliğe sahip olması gerektiğini belirtmiştir.

Teknoloji ve internetle çok erken dönemde tanışan çocukların öğretmenlerinin mesleklerini etkili ve verimli yapmak amacıyla dijital okuryazarlık alanındaki becerilerini değişen ihtiyaçlara ve yeni gelişmelere göre güncellemesi gerekliliği okul öncesi öğretmenlerin dijital okur yazar olmalarını zorunlu kılmaktadır. Okul öncesi öğretmenleri, bilgi teknolojileri kullanarak ne tür bir öğrenme etkisi elde etmek istediklerinin farkına varmalı ve ulaşılabilecek hedeflere uygun stratejiler geliştirebilmelidir (Sousa, Machado ve Barros, 2019). Öğretmenlerin iyi düzeyde dijital okuryazar olmaları, eğitimde kullandıkları dijital araçları eğitim programına entegre edebilmeleri ve bu araçları sınıf içerisinde kullanmaları, çocukların gelişiminde önemli bir role sahiptir. Küçük çocuklarda, dijital okuryazarlık konusunda farkındalık oluşturma ve onların akademik başarılarına katkı sağlamak için çocukların iyi bir rehberliğe ihtiyaçları vardır (Gillen ve Kucirkova, 2017). İyi bir rehberlik için öğretmenlerin dijital okuryazarlığının okul öncesi eğitimde bilgi teknolojilerinin etkili ve yeterli entegrasyonunu sağlayacak düzeyde olması gerekmektedir (Anisimova, 2020).

Özellikle 2020 yılının başından itibaren tüm dünyada etkili olan COVID-19 pandemisi tüm seviyelerdeki eğitimin uzaktan yürütülmesini sağlık tedbirleri kapsamında bir zorunluluk haline getirmiştir. UNESCO (2020)’e göre COVID-19 Dünya genelinde 1,5 milyardan fazla öğrenciyi ve bu öğrencilerin öğretmenlerini etkilemiştir. Öğretmenler, çok kısa zaman içinde dijital okuryazarlık becerilerine yenilerini eklemek ve/veya geliştirmek konusunda sorumluluk altında kalmışlardır (Sánchez-Cruzado, Santiago Campión ve Sánchez-Compañá, 2021). Birçok eğitimci derslerini uzaktan yürütebilmek amacıyla Zoom, Microsoft Teams veya Google Meet gibi yeni uygulamalarla tanışmış ve çoğu bu uygulamaları deneme yanılmaya yoluyla öğrenmiştir

Erken çocukluk dönemi aşamasından başlayarak lisansüstü eğitime kadar tüm aşamalarda rol alan bütün eğitimciler, COVID-19 sürecinde yaşananlarla birlikte, dijital okuryazarlık becerilerinin ne denli önemli olduğunu daha hızlı bir şekilde görmeye başlamışlardır (Sánchez-Cruzado, Santiago Campión ve Sánchez-Compañá, 2021). Sadece uzaktan eğitim süreçlerinde değil, yüz yüze eğitim dönemlerinde de dijital okuryazarlık, öğrencilere kazandırılması hedeflenen eğitim amaçlarının sağlanmasında, kullanılabilir alternatif eğitim yaklaşımlarına ve kaynaklara yönelik neredeyse sınırsız seçenek oluşturmaktadır. Örneğin, bir okul öncesi öğretmeni dijital okur yazar ise, belirlediği kazanımlar için ihtiyaç duyduğu teorik ve uygulamalı bilgiye internet üzerinden yaptığı literatür araştırması ile ulaşabilir, konu ile ilgili diğer meslektaşları ile uzaktan iletişim platformları ile görüş alış verişinde bulunabilir, sınıf içinde ihtiyaç duyduğu türden ilgi çekici etkinlikleri, videoları veya oyunları bulabilir, ders içi etkinliklerini ilgili aile ve yönetimin onay süreçlerinden sonra diğer meslektaşlarının ilgisine sunabilir, sosyal medya kanalları ile sınıf aile etkileşimini etkili bir şekilde yürütebilir. Diğer bir ifade ile dijital okuryazarlık öğretmeni sınıfın sınırlarına hapsolmuş bir anlayıştan çıkarıp ekili ve başarılı bir lidere ve modele dönüştürebilir.

Yukarıda ifade edilen açıklamalar çerçevesinde, öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesine yönelik çalışmaların yapılması gerekliliği ortaya çıkmaktadır (Goodwin-Jones, 2016; Kardeş, 2020; Özerbaş ve Kuralbayeva, 2018; Sánchez-Cruzado, Santiago Campión ve Sánchez-Compañá, 2021). Dijital okuryazarlık becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmaların planlanabilmesi için ise öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerini belirlemeye yönelik araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çalışmanın amacı okul öncesi öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi ve öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler doğrultusunda incelenmesi olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın alt amaçları şu şekildedir:

1. Okul öncesi öğretmenlerinin öğretim teknolojileri, bilgi ve iletişim, teknik düzeyleri nedir?
2. Okul öncesi öğretmenlerinin öğretim teknolojileri, bilgi ve iletişim, teknik düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ilişki var mıdır?
3. Okul öncesi öğretmenlerinin öğretim teknolojileri, bilgi ve iletişim, teknik düzeyleri yaş grubuna göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?
4. Okul öncesi öğretmenlerinin öğretim teknolojileri, bilgi ve iletişim, teknik düzeyleri kıdem yılına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?

5. Okul öncesi öğretmenlerinin öğretim teknolojileri, bilgi ve iletişim, teknik düzeyleri çalışılan okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Okul öncesi öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler doğrultusunda incelenmesinin amaçlandığı bu araştırmada, ilişkisel tarama modelinden yararlanılmıştır.

Çalışma Grubu/ Evren- Örneklem

Araştırmanın çalışma grubunda 106 kadın (%93.0), 8 erkek (%7.0) olmak üzere 114 okul öncesi öğretmeni yer almıştır. Öğretmenler, Türkiye'nin farklı illerinde görev yapmaktadır. Öğretmenlerin 51'i (%44.7) 20-29; 42'si (%36.8) 30-39, 21'i (%18.4) 40-49 yaş arasındadır. Öğretmenlerin 6'sı (%5.3) 0-12 ay; 43'ü (%37.7) 1-5 yıl; 24'ü (%21.1) 6-10 yıl; 41'i (%36.0) 11 yıl üstü kıdeme sahiptir. Mezuniyet açısından, 92'si (%80.7), Eğitim Fakültesi; 13'ü (%11.4) Açık Öğretim Fakültesi; 9'u (%7.9) yüksek lisans ve doktora mezunudur. Öğretmenlerin 18'i (%15.8) kolej anaokullarında; 35'i (%30.7) ilkokullara bağlı anasınıflarında; 61'i (%53.5) bağımsız anaokullarında görev yapmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmacılar tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu'nda, öğretmenlerle ilgili cinsiyet, yaş, mezun olunan ve görev yapılan okulları, kıdem yılını içeren sorular yer almaktadır.

Dijital Okuryazarlık Ölçeği: Sulak (2019) tarafından geliştirilen ölçek, yetişkinler tarafından doldurulan, 5'li likert tipindeki üç faktörlü (öğretim teknolojileri, bilgi ve iletişim, teknik) 44 maddelidir. Öğretim Teknolojileri alt boyutunda 18 madde yer almakta olup ölçek geliştirme çalışmasında cronbach alpha katsayısı .92 olarak belirlenirken bu araştırma kapsamında cronbach alpha katsayısı .96'dır. Bilgi ve İletişim alt boyutunda 15 madde yer almaktadır. Bilgi ve İletişim alt boyutunun ölçek geliştirme çalışmasındaki cronbach alpha katsayısı .90 iken bu çalışmada .95'dir. Onbir maddeli Teknik alt boyutunun ölçek geliştirme çalışmasındaki cronbach alpha katsayısı .91, bu araştırma da .96'dır (Sulak, 2019).

Uygulama

Google form uygulamasında oluşturulan Kişisel Bilgi Formu ve Dijital Okuryazarlık Ölçeği, Türkiye genelindeki okul öncesi öğretmenleriyle paylaşılmıştır. 15 Kasım- 20 Aralık 2020 tarihleri arasında uygulama süreci tamamlanmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın bulguları SPSS 20.0 paket programında analiz edilmiştir. Verilerin normal dağılımıyla ilgili Skewness (-.565) ve Kurtosis (.709) değerlerine bakılmış ve -1,5 ile 1,5 arasında yer aldığı görülmüştür. Tabachnick ve Fidell (2013), çarpıklık ve basıklık değerlerinin +1,5 ve -1,5 arasında olduğu durumlarda dağılımın normal dağılım olarak gerçekleştiğini kabul etmektedirler. Bu durumda çalışma verileri normal dağılım göstermektedir.

Araştırmada, öğretmenlerin dijital okuryazarlık altboyutu puanları arasındaki ilişkiler Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayısı ile analiz edilmiştir. Öğretmenlerinin öğretim teknolojileri, bilgi ve iletişim, teknik düzeylerinin yaş grubuna, kıdem yılına, okul türüne göre farklılaşp farklılaşmadığına yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Gruplar arasındaki farklılıkların belirlenmesine ilişkin yaş grubu ve okul türü için post-hoc tekniklerinden Scheffe, kıdem yılı için LSD uygulanmıştır.

Araştırmanın Etik İzinleri

Araştırma kapsamında Dijital Okuryazarlık Ölçeği ile ilgili kullanım izni alındıktan sonra Sinop Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'na başvuru yapılmış 6 Kasım 2020 tarihli toplantıdaki 2020/116 karar sayısı ile etik kurul izni alınmıştır.

BULGULAR

Okul öncesi öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler doğrultusunda incelenmesinin amaçlandığı araştırmanın bulguları bu bölümde sunulmuştur.

Okul öncesi öğretmenlerinin öğretim teknolojileri, bilgi ve iletişim, teknik düzeyleri ile ilgili analiz sonuçları Tablo 1’de verilmektedir.

Tablo 1.

Okul öncesi öğretmenlerinin öğretim teknolojileri, bilgi ve iletişim, teknik altboyut düzeyleri

Dijital Okur Yazarlık Alt Boyutları	N	Minimum	Maksimum	\bar{X}	Standart sapma
Öğretim Teknolojileri	114	21,00	90,00	49,85	15,69
Bilgi ve İletişim	114	28,00	75,00	64,96	9,65
Teknik	114	13,00	55,00	47,82	7,98

Tablo 1 incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin öğretim teknolojileri alt boyutundan aldıkları puanların ortalamasının (\bar{X} = 49,85), alt boyuttan alınabilecek puana ilişkin ortalamanın üstünde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin bilgi ve iletişim alt boyutu (\bar{X} = 64,96) ile teknik alt boyutunda ortalamanın oldukça üstünde (\bar{X} = 47,82) puanlar aldıkları görülmektedir. Puan ortalaması açısından maksimum puan düzeyine en yakın alt boyut teknik alt boyutu iken minimum puan düzeyine en yakın alt boyut öğretim teknolojileri alt boyutudur. Bu bulgular doğrultusunda, öğretmenlerin dijital okuryazarlık alt boyutlarıyla ilgili en yeterli oldukları alt boyut teknik iken en yetersiz oldukları alt boyutun öğretim teknolojileri olduğu söylenebilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin öğretim teknolojileri, bilgi ve iletişim, teknik düzeyleri arasındaki ilişkileri belirtmek üzere yapılan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayısı analizi sonucu Tablo 2’de gösterilmektedir.

Tablo 2.

Okul öncesi öğretmenlerinin öğretim teknolojileri, bilgi ve iletişim, teknik altboyut düzeyleri arasındaki ilişkileri belirtmek üzere yapılan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayısı analizi sonucu

	Öğretim Teknolojileri	Bilgi ve İletişim
Öğretim Teknolojileri	1	-
Bilgi ve İletişim	.589*	1
Teknik	.479*	.756*

*p<.001

Tablo 2 incelendiğinde, dijital okuryazarlık alt boyutları arasında orta ve yüksek düzeyde olumlu yönde anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre dijital okuryazarlık alt boyutlarından biri arttıkça diğerleri de artmakta biri azaldıkça diğerleri de azalmaktadır. Öğretim teknolojileri alt boyutu ile bilgi ve iletişim (r =.589, p <.001) ve teknik (r =.479, p <.001) boyutları arasında orta düzeyde olumlu yönde anlamlı düzeyde ilişki bulunmaktadır. Bilgi ve iletişim alt boyutu ile teknik (r =.756, p <.001) alt boyutu arasında yüksek düzeyde olumlu yönde anlamlı düzeyde ilişki bulunmaktadır.

Okul öncesi öğretmenlerinin öğretim teknolojileri, bilgi ve iletişim, teknik düzeylerinin yaş grubuna göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 3’de verilmektedir.

Tablo 3.

Okul öncesi öğretmenlerinin öğretim teknolojileri, bilgi ve iletişim, teknik altboyut düzeylerinin ya grubuna göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Öğretim Teknolojileri	Gruplararası	2290,665	2	1145,333	4,975	.009**
	Gruplarıçi	25555,800	111	230,232		
	Toplam	27846,465	113			
Bilgi ve İletişim	Gruplararası	1310,178	2	655,089	7,898	.001*
	Gruplarıçi	9229,682	111	83,150		
	Toplam	10539,860	113			
Teknik	Gruplararası	1253,388	2	626,694	11,693	.000*
	Gruplarıçi	5949,104	111	53,596		
	Toplam	7202,491	113			

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

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmenlerin yaş gruplarına göre öğretim teknolojileri (p<.05), bilgi ve iletişim (p<.01) ile teknik (p<.01) alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılık olduğu görülmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin öğretim teknolojileri, bilgi ve iletişim, teknik düzeylerinin yaş değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Post-Hoc Scheffe Testi sonuçları Tablo 4'de yer almaktadır.

Tablo 4.

Okul öncesi öğretmenlerinin öğretim teknolojileri, bilgi ve iletişim, teknik altboyut düzeylerinin yaş değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Post-Hoc Scheffe Testi sonuçları

Dijital Okur Yazarlık Alt Boyutları	Yaş (I)	Yaş (J)	Ortalama farkı (I-J)	sh	p	
Öğretim Teknolojileri	20-29	30-39	-2.84454	3.16166	.668	
		40-49	9.79832*	3.93418	.049	
	30-39	20-29	2.84454	3.16166	.668	
		40-49	12.64286*	4.05526	.009	
Bilgi ve İletişim	40-49	20-29	-9.79832*	3.93418	.049	
		30-39	-12.64286*	4.05526	.009	
	20-29	30-39	.64846	1.90004	.943	
		40-49	9.00560*	2.36430	.001	
	30-39	20-29	-.64846	1.90004	.943	
		40-49	8.35714*	2.43707	.004	
	Teknik	40-49	20-29	-9.00560*	2.36430	.001
			30-39	-8.35714*	2.43707	.004
20-29		30-39	-.40336	1.52544	.966	
		40-49	8.35854*	1.89817	.000	
30-39	20-29	.40336	1.52544	.956		
	40-49	8.76190*	1.95659	.000		
40-49	20-29	-8.35854*	1.89817	.000		
	30-39	-8.76190*	1.95659	.000		

Tablo 4'e göre öğretim teknolojileri alt boyutunda, 20-29 yaş grubu ($\bar{X} = 50,6078$) öğretmenler ile 40-49 yaş grubu ($\bar{X} = 40,8095$) öğretmenler arasında 20-29 yaş lehine istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılık belirlenmiştir (p<.05). Öğretim teknolojileri alt boyutunda, 30-39 yaş grubu ($\bar{X} = 53,4524$) öğretmenler 40-49 yaş grubu ($\bar{X} = 40,8095$) öğretmenler arasında 30-39 yaş lehine istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılık belirlenmiştir (p<.05). Bilgi ve iletişim alt boyutunda, 20-29 yaş grubu ($\bar{X} = 66,8627$) öğretmenler ile 40-49 yaş grubu ($\bar{X} = 57,8571$) öğretmenler arasında 20-29 yaş lehine istatistiksel

açından anlamlı düzeyde farklılık belirlenmiştir ($p<.01$). Bilgi ve iletişim alt boyutunda, 30-39 yaş grubu ($\bar{X}=66,2143$) öğretmenler 40-49 yaş grubu ($\bar{X}=57,8571$) öğretmenler arasında 30-39 yaş lehine istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılık belirlenmiştir ($p<.05$). Teknik alt boyutunda, 20-29 yaş grubu ($\bar{X}=49,2157$) öğretmenler ile 40-49 yaş grubu ($\bar{X}=40,8571$) öğretmenler arasında 20-29 yaş lehine istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılık belirlenmiştir ($p<.01$). Teknik alt boyutunda, 30-39 yaş grubu ($\bar{X}=49,6190$) öğretmenler 40-49 yaş grubu ($\bar{X}=40,8571$) öğretmenler arasında 30-39 yaş lehine istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılık belirlenmiştir ($p<.01$).

Okul öncesi öğretmenlerinin öğretim teknolojileri, bilgi ve iletişim, teknik düzeylerinin kıdem yılına göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 5’de verilmektedir.

Tablo 5.

Okul öncesi öğretmenlerinin öğretim teknolojileri, bilgi ve iletişim, teknik altboyut düzeylerinin kıdem yılına göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Öğretim Teknolojileri	Gruplararası	272,127	3	90,709	.362	.781
	Gruplarıçi Toplam	27574,338	110	250,676		
Bilgi ve İletişim	Gruplararası	713,244	3	237,748	2,661	.052*
	Gruplarıçi Toplam	9826,616	110	89,333		
Teknik	Gruplararası	478,838	3	159,613	2,611	.055*
	Gruplarıçi	6723,653	110	61,124		
	Toplam	7202,491	113			

* $p<.05$

Tablo 5’de, öğretmenlerin kıdem yılına göre bilgi ve iletişim ($p<.05$) ile teknik ($p<.05$) alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılık olduğu görülmektedir. Öğretim teknolojileri ($p>.05$) alt boyutunda kıdem yılına göre anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin öğretim teknolojileri, bilgi ve iletişim, teknik düzeylerinin kıdem yılına göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Post-Hoc LSD Testi sonuçları Tablo 6’da gösterilmektedir.

Tablo 6.

Okul öncesi öğretmenlerinin öğretim teknolojileri, bilgi ve iletişim, teknik altboyut düzeylerinin kıdem yılına göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Post-Hoc LSD Testi sonuçları

Dijital Okur Yazarlık Alt Boyutları	Kıdem (I)	Kıdem (J)	Ortalama farkı (I-J)	sh	p
Öğretim Teknolojileri	0-12 ay arası	1-5 yıl arası	-7.03876	6,89993	.310
		6-10 yıl arası	7,22663	7,22663	.338
		11 yıl ve üstü	6,92050	6,92050	.337
	1-5 yıl arası	0-12 ay arası	7,03876	6,89993	.310
		6-10 yıl arası	,08043	4,03417	.984
		11 yıl ve üstü	,37209	3,45597	.914
	6-10 yıl arası	0-12 ay arası	6,95833	7,22663	.338
		1-5 yıl arası	-,08043	4,03417	.984
		11 yıl ve üstü	,29167	4,06926	.943
11 yıl ve üstü	0-12 ay arası	6,66667	6,92050	.337	
	1-5 yıl arası	-,37209	3,45597	.914	
	6-10 yıl arası	-,29167	4,06926	.943	
Bilgi ve İletişim	0-12 ay arası	1-5 yıl arası	-6.17442	4,11902	.137
		6-10 yıl arası	-7,12500	4,31405	.101
		11 yıl ve üstü	-1,76829	4,13130	.669

	1-5 yıl arası	0-12 ay arası	6,17442	4,11902	.137
		6-10 yıl arası	-.95058	2,40826	.694
		11 yıl ve üstü	4,40613*	2,06309	.035
	6-10 yıl arası	0-12 ay arası	7,12500	4,31405	.101
		1-5 yıl arası	,95058	2,40826	.694
		11 yıl ve üstü	5,35671*	2,42921	.030
	11 yıl ve üstü	0-12 ay arası	1,76829	4,13130	.669
		1-5 yıl arası	-4,40613*	2,06309	.035
		6-10 yıl arası	-5,35671*	2,42921	.030
Teknik	0-12 ay arası	1-5 yıl arası	-6,67442	3,40718	.053
		6-10 yıl arası	-8,33333*	3,56850	.021
		11 yıl ve üstü	-4,31707	3,41734	.209
	1-5 yıl arası	0-12 ay arası	6,67442	3,40718	.053
		6-10 yıl arası	-1,65891	1,99207	.407
		11 yıl ve üstü	2,35735	1,70655	.170
	6-10 yıl arası	0-12 ay arası	8,33333*	3,56850	.021
		1-5 yıl arası	1,65891	1,99207	.047
		11 yıl ve üstü	4,01626*	2,00940	.048
	11 yıl ve üstü	0-12 ay arası	4,31707	3,41734	.209
		1-5 yıl arası	-2,35735	1,70655	.170
		6-10 yıl arası	-4,01626*	2,00940	.048

Tablo 6’da görüldüğü gibi öğretmenlerin kıdem yılları arasında öğretim teknolojileri alt boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>.05$). Bilgi ve iletişim alt boyutunda, 1-5 yıl arasında ($\bar{X}= 66,6744$) kıdemi bulunan öğretmenler ile 11 yıl ve üstü ($\bar{X}= 62,2683$) öğretmenler arasında 1-5 yıl arasında kıdemi bulunanlar lehine istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılık belirlenmiştir ($p<.05$). Bilgi ve iletişim alt boyutunda, 6-10 yıl arasında ($\bar{X}= 67,6250$) kıdemi bulunan öğretmenler ile 11 yıl ve üstü ($\bar{X}= 62,2683$) öğretmenler arasında 6-10 yıl arasında kıdemi bulunanlar lehine istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılık belirlenmiştir ($p<.05$). Teknik alt boyutunda, 6-10 yıl arasında ($\bar{X}= 50,3333$) kıdemi bulunan öğretmenler ile 0-12 ay arasında ($\bar{X}= 42,0000$) ve 11 yıl ve üstü ($\bar{X}= 46,3171$) kıdemi bulunan öğretmenler arasında 6-10 yıl arasındakiler lehine istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılık belirlenmiştir ($p<.05$).

Okul öncesi öğretmenlerinin öğretim teknolojileri, bilgi ve iletişim, teknik düzeylerinin çalışılan okul türüne göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 7’de yer almaktadır.

Tablo 7.

Okul öncesi öğretmenlerinin öğretim teknolojileri, bilgi ve iletişim, teknik altboyut düzeylerinin çalışılan okul türüne göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Öğretim Teknolojileri	Gruplararası	4340,993	2	2170,496	10,250	.000*
	Gruplarıçi Toplam	23505,472	111	211,761		
		27846,465	113			
Bilgi ve İletişim	Gruplararası	789,799	2	394,899	4,496	.013**
	Gruplarıçi Toplam	9750,061	111	87,838		
		10539,860	113			
Teknik	Gruplararası	545,490	2	272,745	4,548	.013**
	Gruplarıçi Toplam	6657,002	111	59,973		
		7202,491	113			

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

Tablo 7 incelendiğinde, öğretmenlerin çalıştıkları okulun türüne göre öğretim teknolojileri ($p<.01$), bilgi ve iletişim ($p<.05$) ile teknik ($p<.05$) alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılık olduğu görülmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin öğretim teknolojileri, bilgi ve iletişim, teknik düzeylerinin çalışılan okul değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Post-Hoc Scheffe Testi sonuçları Tablo 8’de gösterilmektedir.

Tablo 8.

Okul öncesi öğretmenlerinin öğretim teknolojileri, bilgi ve iletişim, teknik altboyut düzeylerinin çalışılan okul değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Post-Hoc Scheffe Testi sonuçları

Dijital Okur Yazarlık Alt Boyutları	Okul (I)	Okul (J)	Ortalama farkı (I-J)	sh	p
Öğretim Teknolojileri	Kolej anaokulu	İlkokula bağlı anasınıfı	18,31905*	4,22076	.000
		Bağımsız anaokulu	15,62022*	3,90333	.001
	İlkokula bağlı anasınıfı	Kolej anaokulu	-18,31905*	4,22076	.000
		Bağımsız anaokulu	-2,69883	3,08574	.683
	Bağımsız anaokulu	Kolej anaokulu	-15,62022*	3,90333	.001
		İlkokula bağlı anasınıfı	2,69883	3,08574	.683
Bilgi ve İletişim	Kolej anaokulu	İlkokula bağlı anasınıfı	6,71429	2,71838	.051
		Bağımsız anaokulu	7,42623*	2,51394	.015
		İlkokula bağlı anasınıfı	-6,71429	2,71838	.051
	İlkokula bağlı anasınıfı	Kolej anaokulu	,71194	1,98737	.938
		Bağımsız anaokulu	-7,42623*	2,51394	.015
		İlkokula bağlı anasınıfı	,71194	1,98737	.938
Teknik	Kolej anaokulu	İlkokula bağlı anasınıfı	5,26349	2,24618	.069
		Bağımsız anaokulu	6,23679*	2,07726	.013
		İlkokula bağlı anasınıfı	-5,26349	2,24618	.069
	İlkokula bağlı anasınıfı	Kolej anaokulu	,97330	1,64216	.839
		Bağımsız anaokulu	-6,23679*	2,07726	.013
		İlkokula bağlı anasınıfı	-,97330	1,64216	.839

Tablo 8'e göre öğretim teknolojileri alt boyutunda, üç okul türü arasında kolej anaokulunda çalışan öğretmenlerin lehine istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmaktadır (\bar{X} = 63,8333; $p < .01$). Bilgi ve iletişim alt boyutunda, kolej anaokulunda (\bar{X} = 71,0000) görev yapanlar ile bağımsız anaokulunda (\bar{X} = 63,5738) görev yapanlar arasında kolej anaokulundaki öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık bulunmuştur ($p < .05$). Teknik alt boyutunda kolej anaokulunda (\bar{X} = 52,7778) görev yapanlar ile bağımsız anaokulunda (\bar{X} = 46,5410) görev yapanlar arasında kolej anaokulundaki öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık bulunmuştur ($p < .05$). Öğretim teknolojileri alt boyutunda en düşük ortalama ilkökula bağlı anasınıflarında (\bar{X} = 46,5410) görev yapan öğretmenlere aittir. Bilgi iletişim ve teknik alt boyutlarında da en düşük ortalama bağımsız anaokulunda görev yapan öğretmenlere aittir.

TARTIŞMA SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada, öğretim teknolojileri, bilgi ve iletişim ile teknik olmak üzere dijital okuryazarlık üç boyutlu olarak ele alınmıştır. Araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri tüm alt boyutlar (öğretim teknolojileri, bilgi ve iletişim ve teknik) için ortalamanın üstünde olduğu görülmüştür. Diğer bir ifadeyle, çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin dijital okuryazar oldukları görülmektedir. Bu bulgu okul öncesi öğretmenlerinin COVID-19 pandemi süreciyle birlikte daha fazla dijital teknolojiye zaman ayırmaları ve bunun bir sonucu olarak dijital okuryazarlık düzeylerinin arttığı şeklinde açıklanabilir. Ayrıca, bilgi iletişim ve teknik alt boyutlarının dijital okuryazarlık düzeylerinin arttığı şeklinde açıklanabilir. Ayrıca, bilgi iletişim ve teknik alt boyutlarının dijital okuryazarlık düzeylerinin arttığı şeklinde açıklanabilir.

hızla gelişmesiyle birlikte öğretmenlerin dijital teknolojiye ulaşma ve kullanma imkânlarının olmasının, dijital okuryazarlık düzeylerini olumlu etkilediği de düşünülebilir. Türkiye’de bu alanda yapılan çalışmalarda öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir. (Boyacı, 2019; Çetin, 2016; Kazu & Erten, 2014; Üstündağ, Güneş & Bahçivan, 2017). Kozan ve Özek (2019)’un öğretmen adaylarıyla yaptıkları araştırmada; öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin yüksek düzeyde olduğunu tespit etmiş ve bilgisayar kullanım süresi arttıkça öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Kazakistan ve Türkiye’deki öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerini inceleyen bir çalışmaya göre, Türkiye’deki öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık açısından kendilerini daha yeterli gördükleri ve dijital okuryazarlık düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır (Özerbaş & Kuralbayeva, 2018). Bu araştırmadan farklı olarak Yontar (2019)’un sınıf ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarıyla yaptıkları araştırmada; öğretmenlerin dijital okuryazarlıklarının orta düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerin dijital okuryazarlık alt boyutlarına bakıldığında en yeterli alt boyutun teknik, en yetersiz alt boyutun ise öğretim teknolojileri olduğu saptanmıştır. Araştırma bulgusuna benzer sonuç Boyacı’nın (2019) çalışması ile örtüşmektedir. Farklı alanlardan öğretmenlerin (okul öncesi öğretmenleri, sınıf öğretmenleri, fen bilgisi öğretmenleri, İngilizce öğretmenleri ve sosyal bilgiler öğretmenleri) dijital okuryazarlık düzeyleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada, öğretmenlerin dijital okuryazarlığın teknik alt boyutunda kısmen yüksek seviyede olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırmadan farklı olarak Yontar (2019) ise farklı alanlardan öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerini incelediği araştırmada; öğretmenlerin dijital okuryazarlığın bileşeni olan yetkinlik ve teknik erişim düzeylerinde orta seviyede okuryazar olduğu bulunmuştur. Kazu ve Erten (2014) ise öğretmen adaylarının teknik erişim düzeyinin düşük olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca, okul öncesi öğretmenlerin en yetersiz oldukları okuryazarlık alt boyutu öğretim teknolojileri bulgusuyla benzer olarak, farklı alanlardan öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin karşılaştırıldığı bir çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin teknolojik araç ve ortam bilgisinin sınıf öğretmenlerine göre daha az olduğu görülmektedir (Özerbaş & Kuralbayeva, 2018). Okul öncesi öğretmenlerinin öğretim teknolojileri alt boyutunda yetersiz olmasının sebebi, yeterli teknolojik araç ve ortam bilgisine sahip olmamalarıyla ilgili olabilir. Bu çalışmada, dijital okuryazarlığın teknik alt boyutunda okul öncesi öğretmenlerin yeterli olması, öğretmenlerin lisans eğitimlerinde dijital teknoloji ile ilgili teknik açıdan daha çok dersler almalarından kaynaklanmış olabilir. Lisans eğitimi sırasında öğretim teknolojileri ortamlarının etkin kullanımına yönelik yeterli eğitim almamalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Aksoğan ve Bulut Özek (2020) öğretmen adaylarıyla gerçekleştirdikleri araştırmada, öğretmenlerin teknolojiye yönelik pozitif tutuma sahip oldukları görülmüştür. Fakat öğretmenlerin teknolojiyi eğitim amacıyla kullanma yönünden kendilerini yeterli bulmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Nitekim Öçal (2017), öğretmenlerin dijital araç gereçleri kullanma becerisinin, erken yaşlarda dijital dünyaya adım atan çocuklar ile etkili bir süreç geçirebilmek açısından önem taşıdığını ifade etmiştir.

Araştırmanın bulgularına göre okul öncesi öğretmenlerin yaş grupları ile dijital okuryazarlık düzeylerinin üç alt boyutta da farklılaştığı görülmektedir. Dijital okuryazarlığın tüm alt boyutlarına bakıldığında; daha genç olan öğretmenlerin (20-29), ileri yaş öğretmenlere (40-49) göre, daha iyi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, orta yaş öğretmenlerinin (30-39), ileri yaş öğretmenlere (40-49) göre, öğretim teknolojilerinde daha iyi olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre, okul öncesi öğretmenlerin yaşının dijital okuryazarlık düzeyleri açısından etkileyici bir demografik faktör olduğu düşünülebilir. Daha genç olan öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin daha iyi olduğu ve teknolojik gelişmeleri takip ettikleri sonucuna ulaşılabilir. Yaş arttıkça teknolojik gelişmelerin takip edilme oranlarının düştüğü ve kuşaklararası farklılıkların olduğu çıkarımı yapılabilir. Benzer nitelikte Yeşildal’ın (2018), yapılan çalışmada katılımcıların dijital okuryazarlık düzeylerinin yaşa bağlı olarak düştüğü görülmüştür. Carrington ve Robinson (2009) gerçekleştiren bir çalışmada bireylerde yaş arttıkça bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımının ve etkililiğinin azaldığını ifade etmişlerdir. Bu araştırmadan farklı olarak Arık ve Bektaş (2016)’ın yaptığı çalışmada yaş değişkenine göre, öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinde anlamlı bir fark bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin kıdem yılları ile dijital okuryazarlık düzeylerinin iki alt boyutu olan bilgi ve iletişim ile teknik açısından farklılaştığı görülmektedir. Bilgi ve iletişim alt boyutunda, 1-5 yıl arasında kıdemi bulunan öğretmenlerin, 11 yıl ve üstü kıdemi bulunan öğretmenlere göre, daha iyi dijital okuryazar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öte yandan, 6-10 yıl arasında kıdemi bulunan öğretmenlerin, 11 yıl ve üstü kıdemi bulunan öğretmenlere göre, bilgi ve iletişim alt boyutunda daha iyi dijital okuryazar olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre, öğretmenlerin kıdem yılları arttıkça dijital okuryazarlık düzeyinin bilgi ve iletişim alt boyutunda azalma görülmektedir. Kıdem yılı daha az olan

öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyinin bilgi ve iletişim alt boyutunda daha iyi puana sahip olduğu sonucuna ulaşılabilir. Arslan (2019) tarafından ilköğretimde çalışan farklı alanlardan öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler yönünden incelendiği araştırmada, 1-4 yıl ve 5-9 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin 21 ve üstü kıdeme sahip olan öğretmenlerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin kıdem yılları arttıkça sahip oldukları dijital okuryazarlık seviyeleri düşmektedir. Bu durum kıdem yılı daha az olan öğretmenlerin yakın zamanda aldıkları eğitimle ilişkili olduğu ya da yüzyılın gelişme hızına ayak uydurma çabalarına bağlanabilir. Kıdem yılı daha fazla olan öğretmenler dijital teknolojiye uyum sağlamakta zorlanmış olabilirler. Onlar için dijital araç kullanımı zorlu olabilir. Diğer yandan, öğretmenlerin kıdem yılları ile öğretim teknolojileri alt boyutunda bir farklılaşma bulunamamıştır.

Araştırmanın bulgularına göre özel okulda çalışan okul öncesi öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin öğretim teknolojileri alt boyutu açısından ilkokula bağlı anasınıflarında ve bağımsız anaokullarında çalışan öğretmenlere göre daha yüksek okuryazar olduğu belirlenmiştir. Buna ek olarak, bilgi ve iletişim ile teknik alt boyutlarda, özel okulda çalışan okul öncesi öğretmenlerinin bağımsız anaokulunda çalışan öğretmenlere göre, daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özel okulların sunduğu teknolojik imkânların ve eğitimlerin, öğretmenlerin öğretim teknolojileri konusunda bilgi seviyelerini ve kullanım alanlarını artırmış olabilir. Aylin, Turan ve Oyman (2011) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin çalıştığı kurumun yeterli ve çeşitli teknolojik materyaller sağlayamaması, öğretmenlerin sınıf etkinliklerinde teknolojiyi etkin bir şekilde kullanmalarını olumsuz etkilediği belirlenmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmeye çalışıldığı bu çalışma çerçevesinde; internet ve sosyal medyaya ayırdıkları zaman gibi değişkenler katılarak farklı araştırmaların yapılması önerilir. Öğretmenlerin dijital okuryazarlık durumları hakkında derin bilgi edinmek amacıyla nitel araştırmalar yapılabilir. Okul öncesi öğretmenleri dışında; okul yöneticilerinin, okul öncesi çocuklarının ve velilerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin araştırılması önerilir. Öğretmenlere ve ailelere dijital araçların eğitim amaçlı kullanımına yönelik eğitimler verilebilir. Okul öncesi dönem çocuklarının dijital okuryazarlığının artırılmasına yönelik etkinlikler planlanmalı ve yaptırılmalıdır. Yapılan etkinliklerde dijital araç gereçlerden yararlanılmalıdır. COVID-19 pandemi süreciyle birlikte öğretmenlerin daha fazla dijital teknolojiyle iç içe olduğu söylenebilir. Bu sürecin etkili ve verimli bir şekilde geçmesi için öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin yüksek olması önem arz etmektedir. Öğretmenlerin dijital okuryazarlığın tüm boyutlarında kendilerini daha fazla geliştirmesi ve dijital okuryazarlık düzeylerinin artması için okul öncesi eğitim kurumları tarafından hizmet içi eğitimler organize edilebilir. Ayrıca, öğretmenlerin teknolojik eğitim ihtiyaçları belirlenerek geliştirilmesine yönelik çalışmalar planlanabilir. Öğretmenlerin lisans eğitimlerinde bilişim teknolojileri ile çocuk ve medya gibi var olan derslerin yanı sıra dijital okuryazarlık ve okul öncesi eğitimde dijital teknolojiler gibi derslerin açılması önerilir.

KAYNAKÇA

- Aksoğan, M. & Bulut Özek, M. (2020). Öğretmen adaylarının teknoloji yeterlilikleri ile teknolojiye bakış açısı arasındaki ilişki. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi*, 11(2), 301-311.
- Anisimova, E. (2020). Digital literacy of future preschool teachers. *Journal of Social Studies Education Research*, 11(1), 230-253.
- Arık, K., & Bektaş, M. (2016). *Level of public education center students' digital literacy: An example of Duzce. ICLEL*, (s. 635-641). Letonya.
- Arslan, S. (2019). *İlkokullarda ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Aylin, G. Ö. K., Turan, S., & Oyman, N. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin bilişim teknolojilerini kullanma durumlarına ilişkin görüşleri. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(3), 59-66.
- Boyacı, Z. (2019). *Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişki: Düzce Üniversitesi örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Carrington, V., & Robinson, M. (2009). *Digital Literacies: Social Learning and Classroom Practices*. London: SAGE Publications.
- Çetin, O. (2016). Pedagojik Formasyon Programı ile Lisans Eğitimi Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin İncelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 658-685.
- Gillen, J., & Kucirkova, N. (2017). Literacy learning in a digital world. *European Early Childhood Research Association* <https://core.ac.uk/reader/158169730.pdf> (Erişim tarihi: 10/02/2021)

- Godwin-Jones, R. (2016). Looking back and ahead: 20 years of technologies for language learning. *Language Learning & Technology*, 20(2), 5–12.
- Karabacak, Z. İ., & Sezgin, A. A. (2019). Türkiye’de dijital dönüşüm ve dijital okuryazarlık. *Türk İdare Dergisi*, 1(488), 319-343.
- Kardeş, S. (2020). Digital literacy in early childhood. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 21(2), 827-839.
- Kazu, I. Y., & Erten, P. (2014). Teachers' Technological Pedagogical Content Knowledge Self-Efficacies. *Journal of Education and Training Studies*, 2(2), 126-144.
- Kemp, S. (2020). Digital 2020: October Global Statshot. <https://datareportal.com/reports/digital-2020-october-global-statshot> (Erişim tarihi: 10/02/2021)
- Kozan, M., & Özek, M. B. (2019). Böte bölümü öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri ve siber zorbalığa ilişkin duyarlılıklarının incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 29(1), 107-120.
- Öçal, F.Z. (2017). *İlkokul öğretmenleri ve velilerin kendileri ile velilerin çocuklarına ilişkin dijital okuryazarlık yeterlilik algıları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Özerbaş, M. A., & Kuralbayeva, A. (2018). Türkiye ve Kazakistan öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin değerlendirilmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 16-25.
- Payton, S., & Cassie, H. (2010). Digital literacy in practice: case studies of primary and secondary classrooms. <https://www.nfer.ac.uk/publications/FUTL06/FUTL06casestudies.pdf>, (Erişim tarihi: 08/02/2021)
- Sánchez-Cruzado, C., Santiago Campiön, R. & Sánchez-Compañía, M. (2021). Teacher Digital Literacy: The Indisputable Challenge after COVID-19. *Sustainability*, 13(4), 1858.
- Sousa, J. A., Machado, I. D. C. P., & Barros, F. D. A. A. (2019). Real interest of federal and state institutions in relation to chemistry education with citizenship training. *Periodico Tche Quimica*, 16(32), 862-869.
- Sulak, S. E. (2019). “Dijital Okuryazarlık Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması”, *International Social Sciences Studies Journal*, 5(31): 1329-1342.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics* (sixth ed.) Pearson, Boston
- Terzi, O ve Gülgin İşli, A. (2020). Dijitalleşen Dünyada dijital okuryazarlık: Banka müşterileri üzerine bir araştırma. *Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (AKSOS)*, 7, s. 50-67.
- UNESCO, (2020). COVID-19 Education Response. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/globalcoalition>. (Erişim tarihi: 13/02/2021)
- Üstündağ, M. T., Güneş, E., & Bahçivan, E. (2017). Dijital Okuryazarlık Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması ve Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Dijital Okuryazarlık Durumları. *Journal of Education and Future*, 12, 19-29.
- Yeşildal, M. (2018). *Yetişkin bireylerde dijital okuryazarlık ve sağlık okuryazarlığı arasındaki ilişki: Konya örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Yontar, A. (2019). Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 815-824.

UZAKTAN EĞİTİM SÜRECİNDE İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ÖDEVLE İLGİLİ DURUMLARININ VELİ GÖRÜŞLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ

INVESTIGATING THE STATUS OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS REGARDING HOMEWORK IN THE DISTANCE EDUCATION PROCESS IN TERMS OF PARENTS' OPINIONS

Mehmet BAŞARAN¹, Ömer Faruk VURAL², Aşlı ERASLAN³, Fatih BELEN⁴, Hatice Sena ABAR⁵

ÖZ: Covid 19 salgını ile birlikte uzaktan eğitim ilkököl seviyesinde de verilmeye başlanmıştır. Yüz yüze eğitimde dahi sıkıntılı olan özellikle okuma-yazma öğrenme ve sonrasında diğer temel derslerin öğrenilmesi, bu dönemde daha sorunlu olmuştur. Salgın döneminde ödev yüklerinin arttığı düşünülmektedir. Bu anlamda bu çalışmada ilkököl seviyesinde öğrencileri olan velilerin ödevle ilgili görüşleri araştırılmıştır. Olgubilim deseninde gerçekleştirilen çalışmada yarı yapılandırılmış veri toplama aracı ile sorular sorulmuş ve on veli ile görüşmeler yapılmıştır. Araştırma Gaziantep ilinde kartopu örnekleme yöntemiyle 2020 güz döneminde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda veliler ödevlerin az ve öz olması gerektiğini, eğlenceli, oyun şeklinde ve gerçek yaşamdan örneklerle yapılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Çocukların büyük çoğunluğunun ödevleri istemeyerek yaptıklarını, ama bu ödevlerin öğrencilerin sorumluluk duygularını geliştirdiğini ifade etmişlerdir. Çocukların ödev yapmamak için başım ağrıyor, acıktım, susadım, sonra yaparım gibi bahaneler ürettiklerini belirtmişlerdir. Aşırı fazla ödevin öğrencilerde kaygı, mutsuzluk, huzursuzluk, saldırganlık ve endişe gibi duygusal sorunlara yol açtığını ifade etmişlerdir.

Anahtar sözcükler: Ev ödevi, uzaktan eğitim, ödev sorunlar

ABSTRACT: With the Covid 19 outbreak, distance education has also started to be given at the primary school level. Learning to read and write and learning other introductory courses afterward, which is troublesome even in face-to-face education, became more problematic in this period. It is thought that homework loads increased during the epidemic period. In this sense, the opinions of parents who have children attending primary school level about homework were investigated in this study. The study conducted in the phenomenological design asked questions with a semi-structured data collection tool, and interviews were conducted with ten parents. The research was carried out in the province of Gaziantep with a snowball sampling method in the fall of 2020. As a result of the research, the parents stated that the homework should be concise, fun, in games, and with real-life examples. They stated that most of the children did their homework involuntarily, but this homework developed students' sense of responsibility. They stated that the children made excuses for not doing homework, such as having a headache, being hungry, thirsty, and doing it. They stated that too much homework causes students' emotional problems, such as anxiety, unhappiness, restlessness, aggression, and anxiety.

Keywords: Homework, distance education, homework problems

Bu makaleye atf vermek için:

Başaran, M., Vural, Ö.F., Eraslan, A., Belen, F. ve Abar, H.S. (2022). Uzaktan eğitim sürecinde ilkököl öğrencilerinin ödevle ilgili durumlarının veli görüşleri açısından incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(1), ss. 248-258

Cite this article as:

Başaran, M., Vural, Ö.F., Eraslan, A., Belen, F. & Abar, H.S. (2022). Investigating the status of primary school students regarding homework in the distance education process in terms of parents' opinions. *Trakya Journal of Education*, 12(1), pp. 248-258

¹ Dr., Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep/Türkiye, e-mail: mehmetbasaran@outlook.com, ORCID: 0000-0003-1871-520X.

² Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi, Sakarya/Türkiye, e-mail: omervural@sakarya.edu.tr, ORCID: 0000-0002-1520-3762

³ Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Gaziantep/Türkiye, e-mail: aslrsln23@gmail.com, ORCID: 0000-0003-2905-6377

⁴ Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Gaziantep/Türkiye, e-mail: fatihmetebetul@gmail.com, ORCID: 0000-0001-7831-8252

⁵ Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Gaziantep/Türkiye, e-mail: senaabar@gmail.com, Orcid No: 0000-0002-0867-8284

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

With the start of the Covid-19 outbreak in China in December 2019, schools, like other institutions, were closed, and online education was started to continue education. Online education has started to be carried out at the university and primary and secondary school levels. Dhawan (2020) stated that online education started to be done due to a necessity. Online education has become more troublesome, especially for primary school students who learn by doing and living in concrete operational periods. For the first graders who will learn to read and write for the first time, the situation was unpleasant. Children who learn to read and write in schools with studies such as continuous writing, repetitive reading, and dictation work have become unable to do these in online learning. Because the teacher touches the child in face-to-face education and follows it better (Rusman, 2011), this study will be overlapped to find out what kind of effects doing homework has on their children, whether it is beneficial for their children, if it is beneficial, and what kind of benefits or harms it has. There is no similar study in the literature regarding the subject. The purpose of this research is to examine whether primary school students experience emotional burnout due to over homework during the Covid-19 epidemic period, with parental views. The sub-questions of the study were determined as follows.

1. What do parents think about homework in the online education period?
2. What do parents think about the weight of homework?
3. What do parents think about whether their children experience emotional exhaustion from doing homework?
4. What do parents think about homework?

The study examined the parents' opinions about homework, especially in the online education process.

Method

A qualitative research model was used to examine parents' opinions about homework assigned to their children in this study. While research reports situations related to the experiences of one or more people, phenomenological research defines the ordinary meaning of the experiences of a few people about a phenomenon or concept (Özet, 2014). In this study, the homework phenomenon of primary school students was examined with the opinions of parents. The research was carried out by using the snowball sampling method in Gaziantep city center. Ten parents participated in the study. Validity in qualitative research means the "suitability" of data collection tools, processes, and data. In order to ensure the validity of the research, techniques such as participant confirmation, researcher trilogy, the introduction of the participants, and avoiding the researcher's prejudices were used. In order to ensure the reliability of the study, expert opinion was consulted regarding the preparation of the questions in the interview form and how to analyze the data. The data collection tool was created by scanning the relevant literature. The data were collected with a structured interview form. All of the interviews were conducted by phone due to the Covid-19 pandemic. The data obtained because of the research were analyzed with the 'content analysis approach.

Findings

The five main themes were determined. These are problems encountered with homework, favorable situations, emotional negativity about homework, excuses, and expectations about homework. The common problem is the reluctance that occurs in children. It is thought that especially the amount of homework increased during the pandemic period. Parents stated that homework should be given according to the level of the children.

Another problem was that the children became anxious when homework was not completed, and it took a long time. When looking at the positive situations related to homework, the most expressed element is that student's sense of responsibility is developed through homework and that what is learned is reinforced and permanent learning has taken place. It was stated that by doing homework, students get a sense of achievement. As an example of negative emotional situations arising from homework, it was stated that the students' anxiety levels increased the most. Other negative emotional situations are unhappiness, restlessness, aggression, loss of self-esteem, and anxiety.

Regarding the excuses produced by their children for not doing the homework, the participants were most frequently recorded as having a headache and tiredness. Other excuses are procrastination, need to toilet, hunger, and thirst. According to the observations made by the parents from their children, suggestions

about how the homework should be were made to make the students love the lessons; the teacher loves the children, the fun of the homework, gamification, assigning the homework with real-life examples, and assigning homework according to the level of the students.

Discussion and Conclusion

As a result of the research, the most common problems in doing homework were the unwillingness of the children to do homework, the burden of homework, the chaotic situation caused by the children not understanding the homework, the lack of assignment of the homework according to the children's level, and the problems of not being able to complete the homework because of all these. Duru and Çoğmen (2017) also reached similar results in their study. The majority of parents stated that homework should be assigned. They stated that homework develops students' sense of responsibility, reinforces the subject they learn, provides permanent learning, ensures children's academic development, and creates a sense of success. In their study, Özer and Öcal (2013) found that teachers generally gave their homework to repeat the subjects learned at school. In this sense, it can be said that homework improves children's responsibilities. It is essential to assign homework to contribute to academic development that will ensure permanent learning. Emotional negativity related to homework is the leading cause of anxiety in children. It has also been found to cause unhappiness, restlessness, aggression, loss of self-esteem, and anxiety. In this sense, it is essential to give children homework that they can do. The child should have both the knowledge and the appropriate time to do the homework. According to the self-determination theory, one of the motivation theories, the best mental state when doing homework for students and parents is positive emotions and independent motivation (Deci & Ryan, 2000). One of the excuses for not doing homework is that my hand hurts, and I have a headache. In addition, it has also been observed that they made excuses such as I am tired, I will do it later, I have a toilet, I am hungry, I am thirsty. Looking at these excuses, which are basic needs of children, it is seen that families cannot resist. It is considered more appropriate not to give long and difficult homework to encourage children to make excuses. Bempechat (2004) stated that excuses would negatively affect children's self-regulation skills in the future. Regarding how the homework should be, they stated that the lesson or the teacher should be liked by the child first. They also stated that the homework should be given in a fun, game form, with real-life examples and according to the child's knowledge and skill level.

GİRİŞ

Covid-19 salgınının Aralık 2019 da Çin'de başlamasıyla birlikte diğer kurumlar gibi okullar da kapandı ve eğitimin devam etmesi için online eğitim uygulanmaya başlandı. Online eğitim sadece üniversite seviyesinde değil, ilkokul ve ortaokul seviyesinde de yapılmaya başlandı. Dhawan (2020) online eğitimin bir zorunluluktan dolayı yapılmaya başlandığını ifade etmiştir. Somut işlemler döneminde olan ilkokul öğrencileri için online eğitim süreci çeşitli zorluklar barındırmaktadır. Okullarda sürekli yazma, tekrar tekrar okuma, dikte çalışması gibi çalışmalarla okuma yazmayı öğrenen çocuklar online öğrenmede bunları yapamaz hale geldiler. Çünkü öğretmen yüz yüze eğitimde çocukla birebir ilgilenir ve takibi daha iyi yapar (Rusman, 2011). Neden olarak da uygun kaynakların olmaması, internet ve ağ ayarlarında yaşanan problemler, öğrenme işinin planlamasında, uygulanmasında ve değerlendirilmesinde yaşanan zorluklar ve aile ile iletişimi belirtmişlerdir (Fauzi ve Khuzuma, 2020). Yüz yüze eğitimde olduğu gibi online eğitimde de ödev sıklıkla verilmektedir. Öğretmenler tarafından sıkça kullanılan ev ödevi, çeşitli nedenlere bağlı olarak öğrencilere verilmektedir. Ödevin, okullarda öğrenilenleri tekrar etmeye ve pekiştirmeye yardımcı olduğu, öğrencilerin sorumluluk ve özgüven duygusunu geliştirmeye, bağımsız olarak veya iş birliği hâlinde çalışabilme becerisini kazandırmaya yardımcı olduğu düşüncesi (Özer ve Öcal, 2013), öğretmenlerin ev ödevini hâlen kullanıyor olmasının sebeplerinden birkaçıdır. Ödevler her koşulda başarıyı pozitif bir şekilde etkilememektedir.

Ödevler ile akademik başarı arasında pozitif bir korelasyon olduğunu ifade eden araştırmaların yanında, negatif korelasyon olduğunu ifade eden araştırmalar da vardır. Kohn (2006) ödevlerin akademik başarıya katkısının araştırmalarla desteklenmediğini belirtmektedir. Buna göre ödevler hiç verilmese dahi öğrencilerin akademik başarılarında bir değişimin olmayacağını ifade etmektedir. Kohn (2006) un tersine akademik başarı ile ödev arasında negatif korelasyon olduğunu iddia eden araştırmalar da vardır. Örneğin Kralovac ve Buell (2001) çok sayıda öğrencinin ödevlerle başa çıkamadıkları için okulları terk ettiğini bildirmektedir. Bilen (1982) yaptığı araştırmada öğretmenler tarafından uygun olarak verilmeyen ödevlerin öğrencilerin akademik başarılarında düşüşe yol açtığını bulmuştur. Ödevler verilirken öğrenci seviyesine uygunluk, öğrenci bilişsel yüküne uygunluk, pahalı ve bulunmayan materyal gerektirmeyen kriterlerine uygun olması ödevlerin niteliği açısından önemli görülmektedir. Ödevler günümüzde pekiştirme maksatlı,

süreci değerlendirmeye ve eksiklikleri belirlemeye odaklı şekilde verildiği söylenebilir. Bu tür ödevlerin uygulanması, takibinin yapılması pandemi sürecinde online eğitimde daha da zor olmaktadır. Zorluklara bakıldığında Van Lancker ve Parolin (2020) öncelikle çocukların ev ödevlerini yapacak ısıtılmış ya da soğutulmuş ayrı odalarının olmaması, internet, bilgisayar ya da tablet olanaklarının olmaması ödevlerin yapılmasını zorlaştırmaktadır demektir. Olanakların dışında ilkökul çocuklarının uzun süre bilgisayar ya da tablet başında ders dinlemesi ve birçok ödevin verilerek yeniden oturmaya zorlanması öğrencileri etkilemektedir. Bunun sağlıkla ilgili (obezite, uyku problemi) problemler yaratması dışında (Ren, Zhou, Liu, Wang ve Yin, 2017) ruhsal problemler de yaratmaktadır (Wildman, 1968). La Conte (1981: 11) ev ödevlerinin fiziksel ve duygusal yorgunluğa neden olabileceğini, ayrıca iyi tutumları ve başarı hissini baltalayabilir demektir.

Araştırmanın Önemi

Yirminci yüzyılın başlarında beyin diğer vücut kasları gibi bir kas olarak düşünülüyordu ve ne kadar çok egzersiz yaparsa o kadar gelişeceği varsayıyordu. Bu nedenle de ödevlerin beyin gelişiminde çok önemli rol oynadığı düşünülüyordu (Wildman, 1968: 202). Ödev vermenin öğrenci başarısı üzerinde olumlu bir etkisinin olup olmadığı ile ilgili tartışma hala sürmektedir. Collier (2007) akademik başarıya etki eden ana faktörlerden birinin ödev olduğunu belirtmektedir. Binghamton Üniversitesi ve University of Nevada araştırmacılarının çalışmalarına göre ödev alt ve üst seviye öğrencilerine biraz olumlu etki ederken, orta düzey öğrencilerine zarar vermektedir (O'Neill, 2008). Metlife tarafından 2100 öğrenci, 1000 öğretmen ve 500 ebeveyn ile yapılan online ankette öğrencilerin %90'ı ödevlerin kendilerini ek strese soktuğunu, ebeveynlerin ise %40'ı ödevlerin bir yarar sağlamadığını sadece çocukların zamanını çalan boş bir iş olduğunu ifade etmişlerdir (Costley, 2013: 3). Bu çalışmada velilerin görüşleri alınarak ödev yapmanın çocukları üzerinde ne tür etkiler ortaya koyduğu, çocuklarına bir yarar sağlayıp sağlamadığı, yarar sağlıyorsa ne tür yararları ya da zararları olduğu ortaya çıkarılmaya çalışılacaktır. Konu ile alakalı olarak literatürde benzer çalışmaya rastlanmamıştır. Özellikle Covid-19 pandemisi döneminde ödevlerin çocuklar üzerinde ne tür etkiye sahip olduğunun ortaya çıkarılması önemli görülebilir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı Covid-19 salgın döneminde ilkökul öğrencilerinin ödev ile ilgili durumlarının veli görüşleriyle incelenmesidir. Araştırmanın alt soruları şu şekilde belirlenmiştir.

Alt Problemler

1. Ebeveynler online eğitim döneminde ödevlendirme hakkında ne düşünüyorlar?
2. Ebeveynler ödevlerin ağırlığı hakkında ne düşünüyorlar?
3. Ebeveynler çocuklarının ödev yapması hususunda duygusal tükenme yaşayıp yaşamadıkları hakkında ne düşünüyorlar?
4. Ebeveynler ödevlendirme hakkında ne düşünüyorlar?

Yukarıdaki sorular ışığında ebeveynlerin özellikle online eğitim sürecinde ödevlendirme hakkındaki görüşleri incelenmiştir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, velilerin çocuklarına verilen ödevler ile ilgili görüşlerini inceleyen nitel araştırma modeli kullanılmıştır. Nitel araştırma, nitel veri toplama araçlarının görüşme, gözlem ve doküman incelemesinin kullanıldığı algıların ve olayların hem eksiksiz hem de realist bir şekilde ortaya konulmasına yönelik çalışmalardır. Farklı bir söyleyişle nitel araştırma, kuram oluşturmayı hedefleyen bir bakış açısıyla sosyal olguları içinde buldukları çevre içinde araştırmayı ve sosyal olguları anlamayı ön plana alan bir yöntemdir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Olgubilim deseni farkında olduğumuz, ancak detaylı bir fikre sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Olgubilim araştırmalarının temel amacı, bir olguyla ilgili kişisel deneyimleri, daha genel bir düzeyde tanımlayabilmektir (Creswell, 2007). Bir araştırma bir veya birkaç kişinin tecrübelerine ilişkin durumları rapor ederken, fenomenolojik araştırmalar birkaç kişinin bir olgu ya da kavramlarla ilgili yaşanmış deneyimlerinin ortak anlamını tanımlar (Özet, 2014). Bu çalışmada ilkökul öğrencilerinin ödev olgusu veli görüşleriyle incelenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırma Gaziantep kent merkezinde kartopu örnekleme yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar öncelikle birkaç devlet ve özel okuldan veliler ile ödev konusunda bir araştırma yapmak istediklerini dile getirmişler ve sonrasında onlarında tanıdıkları vasıtasıyla online görüşmeler yapmak suretiyle verileri toplamışlardır. Araştırmaya 10 veli katılmıştır. Katılım gösteren velilerin ikisi erkek, sekizi kadındır. Velilerin yaşları 35-37 yaşları arasında değişim göstermektedir. Araştırmaya katılan velilerin çocukları ile ilgili bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

veli ve çocuklarına ait demografik özellikler

veli	veli Cinsiyet	veli Yaş	Çocuğun Sınıfı	Çocuğun Okul Türü	Telefon/Tablet oynama Süresi	Ödev yapma Süresi	Ödevi Kimle Yapıyor	Velinin Ödev bakış açısı
K1	Erkek	37	3.sınıf	Özel	1-2 saat	2-3 saat	Kendisi-Aile	Olumlu- Kişiyeye göre verilmeli
K2	Kadın	35	2.sınıf	Devlet	1-2 saat	2 saat	Kendisi- Arkadaşı- Online	Çok fazla yazı ödevi olumsuz
K3	Kadın	35	3.sınıf	Özel	1 saat	3-4 saat	Kendisi	
K4	Kadın	35	3.sınıf	Devlet	3-4 saat	2-3 saat	Kendisi- anne-kardeş	
K5	Erkek	36	2.sınıf	Özel	1 saat	1-2 saat	Kendisi - Anne-baba	
K6	Kadın	33	3.sınıf	Devlet	1 saat	0-1 saat arası	Kendisi - Anne	Az olmalı
K7	Kadın	33	4.sınıf	Devlet	1-2 saat	2-3 saat	Kendisi - Anne	Az-öz olmalı
K8	Kadın	33	2.sınıf	Devlet	1 saat	3-4 saat	Kendisi	Az-öz
K9	Kadın	33	4.sınıf	Özel	2 saat	2 saat	Kendisi - Anne-kardeş	
K10	Kadın	34	4.sınıf	Devlet	1-2 saat	2 saat	Kendisi	

Katılımcıların demografik özelliklerine bakıldığında dört özel okulda ve altı devlet okulunda okuyan öğrencilerin velileridir. İki erkek sekiz kadın araştırmaya katılmıştır. Telefon-tabletle oyun oynama süresi genelde 1-2 saat aralığında, ödev yapma süresi ise 2-3 saat aralığında olduğu görülmektedir. Ödevler genellikle öğrencinin tek başına yapması şeklinde başlamakta ancak çocuk yapamadığı, zorlandığı zaman ya da yetişemediği zaman anne-baba- ve kardeşler devreye girmektedir. Bir katılımcının çocuğunda ise online görüşme ile arkadaştan yardım alınmaktadır. Katılımcıların ödev bakış açıları çoğunlukla olumludur ancak ödevlerin az ve öz olması gerektiği konusunda da hemfikirdirler.

Çalışmanın Geçerliliği ve Güvenirliği

Araştırmalarda genellikle tercih edilen nitel veri toplama araçlarından biri olan görüşme; önceden hazırlanan soruların sorulduğu ve katılımcı kişi veya kişilerin sorulan sorulara yanıtlar verdiği hedefli olan bir söyleşidir (Kuş, 2003). Nitel araştırmada geçerlilik, veri toplama araçlarının, süreçlerin ve verilerin “uygunluğu” anlamına gelir. Araştırma sorusu istenen sonuç için geçerli mi, yöntem seçimi araştırma sorularına cevap vermek için uygun mu, desen yöntem için geçerli mi, örnekleme ve veri analizi uygun yapılmış mı, bulgular ve sonuçlar örnekleme ve konu bağlamı için geçerli mi gibi sorularla gerçekleştirilir. Bu araştırmada olgubilim deseni ödev olgusunun araştırılması için farklı uzmanlar tarafından uygun görülmüştür. Veri toplama aracı yine uzmanlar tarafından son şekli verilmiş ve kodlama ve temalandırma da sonuçta alan uzmanları tarafından kabul görmüştür. Çalışma grubundaki kişilerin isimleri belirtilmemiştir. Araştırmanın geçerliliğini sağlamak için, katılımcı teyidi, araştırmacı üçlemesi, katılımcıların tanıtımı ve araştırmacının önyargılarından uzak durması gibi tekniklere başvurulmuştur. Çalışma grubundaki kişilerin isimleri belirtilmemiştir. Araştırmanın güvenirliliğinin sağlanması için görüşme formunda yer alan soruların hazırlanmasında ve verilerin nasıl analiz edileceğine yönelik uzman görüşüne başvurulmuştur Bu araştırma Gaziantep üniversitesinde eğitim bilimlerinde iki uzman tarafından başından sonuna kadar incelenmiştir.

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı araştırmacılar tarafından ilgili literatür taranarak oluşturulmuştur. Elde edilen bilgilerden yola çıkılarak görüşme soruları ortaya çıkarılmıştır. Bu sorular bir araya getirilerek “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” oluşturulmuştur. Yarı Yapılandırılmış görüşme formuna yönelik olarak uzman görüşü alınmış ve yapılan öneriler doğrultusunda bazı sorular yeniden düzenlenmiş, bazı sorular ise çıkarılmıştır. Daha sonra ise eğitim bilimlerinde iki uzman tarafından son şekli verilmiştir. Örnek soru olarak “*Çocuğunuzun ödevleriyle ilgili sorun yaşıyor musunuz? Yaşıyorsanız ne tür sorunlar yaşıyorsunuz?*”, “*Çocuğunuz ödevleri yapmamak için bahaneler uyduruyor mu? Ne tür bahaneler?*” verilebilir.

Veri Toplama Süreci

Araştırmada, okullarda verilen ödevlere ilişkin veli görüşleri alınmak istenmiş olup çocuklarının ödevine ilişkin durum ve davranışları ile ilgili görüşleri öğrenmek istenilmiştir. Görüşme formları hazırlanırken açık uçlu soru tekniğine uygun olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır.

Yarı yapılandırılmış sorulara dayanan görüşme formu, genişletilebilir düzeye sahip olmasından ve araştırılan konuda derinlemesine bilgi toplama imkânı sunmasından dolayı tercih edilmiştir. Ayrıca, katılımcıların görüşlerini rahatça ifade edebilmelerini sağladığı, veri toplama ve analiz kolaylığından dolayı da yarı yapılandırılmış görüşme formu tercih edilmiştir.

Araştırmanın görüşme formu soruları konuya ilişkin alan yazın taranarak araştırmacılar tarafından hazırlanmış ve iki uzmana sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda formun düzenlenerek 4 veli ile pilot uygulama gerçekleşmiştir. Bu uygulama sonucunda kolay anlaşılabilirliği, içerik dışına çıkmadığı ve amaca hizmet eden veriler elde etmeye yarar olduğu tespit edilmiştir. Pilot uygulama yapıldıktan sonra asıl uygulama için görüşme formu 10 veliye uygulanmıştır. Görüşmelerin hepsi Covid-19 pandemisinden dolayı telefonla gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma sonucunda elde edilen veriler ‘içerik analizi’ yaklaşımıyla analiz edilmiştir. İçerik analizi belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı kelimelerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, tekrarlanabilir bir teknik olarak tanımlanmıştır.

Çalışmayı yürüten üç araştırmacı yapmış oldukları analizleri karşılaştırmış ve görüş birliğine varmışlardır. Araştırmacılar farklı zamanlarda canlı görüşme platformlarında bir araya gelerek yapmış oldukları analizleri karşılaştırarak görüş birliğine varılan ve varılmayan durumlar tespit edilmiştir. Analizlerin son halini tasarlariken araştırmacılar, Miles ve Huberman (1994) tarafından gerçekleştirilen formülü kullanmışlardır (Güvenirlik=Görüş Birliği/ (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)). Araştırmacılar arasında uyum güvenirliliği %92 olarak bulunmuştur. Elde edilen bu güvenirlilik değeri bilimsel çalışmalar için kabul edilebilir bir düzeyde olduğu varsayılmaktadır (Miles ve Huberman, 1994). Verilerden alınan bilgilerle oluşturulan tabloda uygun temalar kullanılarak bilgiler nitelendirilmiştir. Tablonun yorumlaması yapılarak bulgular tamamlanmıştır

BULGULAR

Bu bölümde araştırma sorularına uygun şekilde içerik analizi ile elde edilen bulgular yer almaktadır. İçerik analizi sonucunda 5 ana tema belirlenmiştir. Bunlar ödevle ilgili karşılaşılan sorunlar, ödevle ilgili olumlu durumlar, ödevle ilgili duygusal olumsuzluklar, ödevle ilgili ortaya konulan bahaneler ve son olarak ödevle ilgili beklentiler şeklinde dir. Ödevle ilgili karşılaşılan sorunlar Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.

Ödevle ilgili olumsuz durumlar

Kodlar	Frekans-Veli Kodu	Alıntı
Çocuklarda İsteksizlik	10; K1-10	K7: Ödev sayısı fazla olunca çocukta isteksizlik oluyor o yüzden ödevi savsaklıyor
Ödevin fazla olması	6; K4, K5-10	K6:Ben yapmayacağım istemiyorum, bu çok fazla ödev, yeter artık gibi cümleleri ben kızımda çok duydum. K7: En büyük sorunumuz ödev sayısının fazla olması. Ödev sayısı fazla olunca çocukta isteksizlik oluyor o yüzden ödevi savsaklıyor “

Çocuklarda Anlamama (Yapamama)	4; K-1, K-3, K-5, K-9	K1: Dürüst olmak gerekirse benim çocuğum istekli değil. Az önce bahsettiğim gibi, sürekli yapamama halimiz var. Bu da çocukta isteksizlik yaratıyor.
Ödevin yaşa uygun verilmemesi	1; K-2	K2: Bence öğretmen müfredat nedeniyle vermek zorunda olduğu için veriyor. Bence kaynak müfredatı hazırlayanlardan kaynaklanıyor. Bence çocukların yaşına göre içerik bulunmalı.
Ödevin yetiştirilememesi	1; K-5	K5: Bence en büyük kaynağı kaygı, endişe yapamama yetiştirememesi, yani benim gözlemlediğim, çocuklarda öğretmene karşı bir kaygı durumu var.

Ödevle ilgili karşılaşılan sorunlara bakıldığında en çok sorun çocuklarda ortaya çıkan isteksizliktir. Çocukların çoğunluğu ödevleri isteyerek yapmamaktadır. Pandemi döneminde özellikle ödev miktarının arttığı düşünülmektedir. Bunun bir nedeni de yüz yüze ortamdaki gibi alıştırmaların yeterince yapılamaması ve öğretmenlerin bunları ödev şeklinde vermesi şeklinde düşünülmektedir. Özellikle ödev sayısının ve ağırlığının fazla olması, ödevin anlaşılabilmesi, eğlenceli olmaması, sürekli ödev verilmesi, her dersten genelde ödevlerin verilmesi gibi sorunlar çocuklarda isteksizliği artırmaktadır. Ödev fazlalığına bakıldığında altı katılımcı ödevlerin fazla olduğunu ve ödev fazlalığında çocuğunun artık bıktığını yapmak istemediğini belirtmiştir. Dört veli ise çocukların ödevi ya da ödev verilen konuyu anlamadıklarında da büyük sorun yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Başka bir katılımcı ise ödevlerin yaşa uygun verilmediğini, müfredattan dolayı bu tür ödevlerin verildiğini ifade etmiştir. Ödevlerin çocukların seviyesine uygun verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bir diğer sorun ise ödevlerin yetiştirilememesi ve uzun sürmesiyle çocukların kaygıya düştüğü şeklinde bir açıklaması olmuştur. Bu durum çocuklarda kaygıyı artırmaktadır şeklinde ifade edilmiştir. Ödevle ilgili olumlu durumlar Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.

Ödevle ilgili olumlu durumlar

Kodlar	Frekans-Veli Kodu	Alıntı
Sorumluluk duygusu	6; K4, K6-10	K6: Öncelikle ödev dersleri pekiştiriyor. Konunun daha rahat anlaşılmasını sağlıyor ama aynı zamanda sorumluluk bilincini de geliştirdiğini inanıyorum.
Kalıcı öğrenme	3; K5-6, K9	K9: Gün içinde öğrendiği konuları tekrar etmiş oluyor. Bilgiler daha kalıcı oluyor kendisinde. Bu yönden geliştiriyor
Akademik gelişim	2; K1-2	K1: Aldığı akademik eğitimle ilgili mutlaka bir ilerleme vardır. Ama ekstra günlük hayata yansıtılan bir durum yok
Başarı hissi	1; K4	K4: Başarı hissini güçlendiriyor başarılı olduğunu görmek onu da beni de mutlu

Ödevle ilgili olumlu durumlara bakıldığında ise en çok dile getirilen unsur öğrencilerin ödevler yoluyla sorumluluk duygularının geliştiği yönündedir. Bir diğer en çok dile getirilen unsur ise öğrenilen bilgilerin tekrar edilmesi ile öğrenilenlerin pekiştirildiği ve kalıcı öğrenmelerin gerçekleşmiş olduğudur. Kalıcı öğrenmelerin yanında bazı veliler de ödevlerin çocuklarının akademik gelişimlerine katkıda bulunduğunu ifade etmişlerdir. Bir diğer veli ise ödevleri yaparak öğrencilerin başarı hissi elde ettiğini ve bu durumun çocuğu mutlu ettiğini ifade etmektedir. Ödevle ilgili ortaya çıkan duygusal durumlar Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.

Ödevle ilgili ortaya çıkan duygusal olumsuzluklar

Kodlar	Frekans-Veli Kodu	Alıntı
Kaygı	4; K3, K5-6, K8	K8: Mutsuz, kaygılı ve saldırganlaştı son zamanlarda çok saldırgan. Yani ödevleri ceza gibi görüp bize saldırıyor.
Mutsuzluk	3; K3-4, K8	K3: Yapmak istemese de huzursuz oluyor yaparken de huzursuz ve mutsuz oluyor.
Huzursuzluk	1; K3	K3: Yapmadığı ya da yapamadığı için her an huzursuz oluyor. Eğer yapmadıysa uykuya

		dalmadan önce huzursuzluk hissediyor. Yapmak istemese de huzursuz oluyor
Saldırganlık	1; K8	K8: Mutsuz, kaygılı ve saldırganlaştı son zamanlarda çok saldırgan. Yani ödevleri ceza gibi görüp bize saldırıyor.
Özgüven kaybı	1; K7	K7: Psikolojisinin çok olumsuz yönden etkilediğini düşünüyorum. Kendine güven duygusunu kaybettiğini düşünüyorum
Endişe	1; K5	K5: Bence en büyük kaynağı kaygı, endişe yapamama yetiştirememe, yani benim gözlemlediğim, çocuklarda öğretmene karşı bir kaygı durumu var.

Ödevlerle ilgili ortaya çıkan olumsuz duygusal durumlara örnek olarak en fazla öğrencilerin kaygı durumlarının olumsuz şekilde arttığı ifade edilmiştir. Bu konuda dört katılımcı ödevlerin çocuklarını kaygılı hale getirdiğini ifade etmişlerdir. Ödevlerin ceza olarak verildiği düşünen öğrencinin saldırganlaştığını ve kaygılı duruma düştüğünü ifade etmiştir. Bir diğer duygusal olumsuzluk çocuklarda ortaya çıkan mutsuzluktur. Ödevlerin çocuklarını mutsuz bireyler haline getirdiğini belirtmişlerdir. Huzursuzluk diğer bir olumsuz duygu olarak ortaya çıkmıştır. Diğer ilginç bir bulgu ise fazla ödevlerin çocuğunu saldırganlaştırdığını ifade eden bir katılımcının söyledikleridir. Özgüven kaybı ve endişe ise diğer iki olumsuz duygular olarak ortaya çıkmıştır. Katılımcılardan birisi çocuğunun ödevlerden dolayı özgüven kaybına uğradığını ifade ederken bir diğeri ise ödevlerin çocuğunu endişeye sevk ettiğini belirtmiştir. Öğrencilerin ödev yapmama sebepleri Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5.

Ödev yapmama sebepleri

Kodlar	Frekans-Veli Kodu	Alıntı
El-baş ağrısı	3; K3, K7, K9	K3: Ama uzun ve çok bulduysa bahaneler üretip; elim omzum ağrıyor deyip yapmıyor.
Yorulma	3; K2, K4, K10	K10: Çok yorulduğunu söylüyor. Biraz dinlensem olmaz mı diyor biraz sizde vakit geçirsem olmaz mı diyor.
Erteleme	2; K5, K7	K5: Genelde ödev yapmak istemiyor. Bahaneler üretiyor, sonra yapalım diyor, geçiştirmek istiyor, en son çare ye kadar uzatıyor, biz en son çare öğretmenine mesaj atarız diyoruz, korku ile yaptırıyoruz.
Tuvalet ihtiyacı	2; K2, K7	K2: Kolum yoruldu, tuvalete gitmek istiyorum, yediklerimi hazmetmem gerekiyor, susadım, gözlerim artık görmüyorum, başım dönüyor vb. tutumlar oluyor
Acıkma-susama	1; K7	K7: Karnım acıktı, ayağım ağrıyor dinleneyim biraz ondan sonra yapayım

Ödevleri yapmamak için çocuklarının ürettiği sebepler konusunda katılımcılar en çok elim-başım ağrıyor şeklinde belirtilen sebeplerdir. Çocuklar ödev yapmamak için erteleme davranışlarına girmişlerdir. Örneğin “sonra yaparım, şimdi işim var, başım ağrıyor, sonra yapsam olmaz mı?” gibi bahaneler üretmişlerdir. Diğer bir bahane ise çocukların tuvaletim geldi, lavaboya gitmem lazım şeklinde sebeplerdir. Son olarak çocukların ürettikleri bahanelere bakıldığında acıktım, susadım şeklinde sebeplerdir. Ödevle ilgili beklentiler Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6.

Ödevle ilgili beklentiler

Kodlar	Frekans-Veli Kodu	Alıntı
Derslerin ya da öğretmenin sevdirmesi	5; K1-2, K4, K6, K9	K2: Fazla ödevden ziyade, sevilecek, zihinde yer edecek hem derste hem ödevde bu şekilde ilerlenirse daha verimli olur.
Eğlenceli ödev	4; K3, K5, K8, K10	K8: Ödevler biraz azaltılabilir birde eğlenceli ödevler etkinlikler tercih edilebilir.
Oyunlaştırma	3; K3, K5, K8	K3: Öncelikle ödev az olmalı. Konu iyi öğrenip öğrenmediği görülmeli. Öğrenmediyse oyunlaştırarak öğretmeye çalışıyorum

Gerçek yaşamla ilgili olması	2; K1-2	K1: Geçen gün AVM'ye gittik. Pamuk şeker alması için 20 lira verdim ama alıp geldiğinde ne para üstü ne de pamuk şekerin fiyatını bilmiyordum. Ama biliyorum ki problemde okusaydı kâğıt üzerinde bilirdi bu soruyu. Ancak öğrendikleri gündelik yaşamda olmuyor.
Kişiye göre olması	1; K9	K9: Kendi seviyesinin üstünde sorular oluyor bazen. Çözemeyince çocuk kendini geri çekiyor bu kez.

Son olarak tabloya bakıldığında velilerin kendi çocuklarından elde ettikleri gözlemlere göre ödevlerin nasıl olması gerektiği, ödev verirken nelere dikkat edilmesi gerektiği ile ilgili önerilerdir. Bu konu ile ilgili olarak en çok öneri derslerin öğrencilere sevdirilmesi, ya da öğretmenin kendini çocuklara sevdirmesi şeklinde olmuştur. İkinci öneri olarak ise ödevlerin eğlenceli hale getirilmesi şeklinde olmuştur. Diğer bir öneri ise oyunlaştırma şeklinde ödevlerin verilmesi şeklindedir. Diğer önemli ve vurgulanması gereken bir öneri de ödevlerin gerçek yaşamdan örneklerle verilmesi şeklindedir. Öğrencilerin öğrendiklerini transfer edebilmeleri yaşamda karşılaştıkları problemleri çözebilmek için çok önemli görülmektedir. Son olarak öğrencilerin seviyesine göre ödevlerin verilmesi gerektiği de diğer bir öneri olarak ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın Etik İzinleri

03.02.2021 tarihli ve E-61923333-050.99-11395 sayılı Sakarya Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Başkanlığı Uygunluk-onay belgesine göre bu araştırmanın gerçekleştirilmesinde bilim etiğine aykırı bir durum yoktur.

TARTIŞMA ve SONUÇ

19.yy'ın ortalarından beri öğretimsel bir alıştırma olan ödev (Gordon, 1980) hem öğrenciler hem de veliler için bazı zamanlar bir yük, sıkıntı ve külfet olarak görülmektedir (Walker, vd., 2004). Araştırma sonunda ortaya çıkan ve ödev yapmada en çok karşılaşılan sorunlar olarak çocukların ödevleri istemeyerek yapması, ödev yükünün fazla olması, çocukların ödevleri anlamaması sonucu ortaya çıkan kaotik durum, ödevlerin çocukların seviyesine uygun verilmemesi ve tüm bunların sonucunda ödevlerin yetiştirilememesi sorunları ortaya çıkmıştır. Duru ve Çöğmen (2017) de yaptıkları çalışmada benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Örneğin çalışmalarında veliler ödevlerle ilgili öğrencinin ödevde çok zaman ayırmak istememesi, zaman alıcı çok ödev verilmesi, tek başına yapamayacağı ödevler verilmesi gibi sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Ödevler çocuklarla aileler arasında bir sorun olarak ortada durmaktadır (Cooper, 2001). O'Rourke-Ferrara (1998) ödevlerin aileleri ile aralarında sorunlara yol açtığını, ailelerin kendilerini ödevler yüzünden cezalandırdıklarını ve aile ile ilişkilerini bozduğunu belirtmektedir. Bu anlamda ödevlerin az, öz, öğrenci seviyesine uygun verilmesi önem taşımaktadır. Ayrıca aynı sınıfa giren öğretmenlerin birbirlerinden bağımsız ve habersiz şekilde her gün hemen hemen ödev vermesi öğrencileri yormaktadır. Bu anlamda öğretmenlerin birbirleriyle iletişimde olarak ödev vermeleri daha uygun görülebilir.

Bu çalışmada velilerin büyük çoğunluğu ödevlerin olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Ödevlerin neden olması gerektiği konusunda ise en çok ödevlerin öğrencilerin sorumluluk duygularını geliştirdiğini, öğrendikleri konuyu pekiştirdiğini ve kalıcı öğrenmeyi sağladığını, çocukların akademik gelişimlerini sağladığını ve çocuklarda başarı hissi oluşturduğunu ifade etmişlerdir. Özer ve Öcal (2013) da yaptıkları çalışmada öğretmenlerin genellikle ev ödevlerini okulda öğrenilen konuların tekrarı amacıyla verdiklerini bulmuşlardır. Bu anlamda ödevlerin çocukların sorumluluklarını geliştirdiği söylenebilir. Ödevlerin kalıcı öğrenmeyi sağlayacak akademik gelişime katkıda bulunacak şekilde verilmesi önemli görülmektedir.

Ödevlerle ilgili ortaya çıkan duygusal olumsuzluklarda en başta ödevlerin çocuklarda kaygıya yol açmasıdır. Motivasyon teorilerinden self-determinasyon teorisine göre öğrenciler ve veliler için ödev yaparken en iyi ruhsal durum pozitif duygular ve bağımsız motivasyondur (Deci ve Ryan, 2000). Ayrıca mutsuzluk, huzursuzluk, saldırganlık, özgüven kaybı ve endişeye yol açtığı görülmüştür. Bu anlamda çocuklara yapabilecekleri ödevlerin verilmesi çok önemlidir. Yapabilir derken hem öğrenci seviyesine uygun hem de fazla olmamasıdır. Çocuk ödevi hem yapabilecek bilgiye hem de uygun zamana sahip olmalıdır. Çocuk saatlerce ödevle uğraşmamalıdır.

Ödevin fazla olması, ya da yapılamaması durumlarda genellikle çocuklar çeşitli bahaneler göstererek ödevlerini yapmama eğilimi göstermektedirler. Bu bahanelerin başında elim ağrıyor, başım ağrıyor şeklindedir. Ayrıca yoruldu, sonra yaparım, tuvaletim geldi, acıktım susadım şeklinde bahaneler ürettikleri görülmüştür. Bu bahanelere bakıldığında ailelerin karşı gelemeyeceği temel ihtiyaçlar oldukları görülmektedir. Çocukları bahane üretmeye teşvik edecek uzun ve zorlu ödevlerin verilmemesi daha uygun

görülmektedir. Bahanelerin üretilmesi ödevlerin öz-düzenleme becerileri ile alakalı olması dolayısıyla (Bempechat, 2004) bahaneler ileride çocukların öz-düzenleme becerilerine negatif etki edebilir.

Son olarak veliler ödevlerin nasıl olması gerektiği ile ilgili olarak öncelikle dersin ya da ders öğretmenin çocuk tarafından sevilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca ödevlerin eğlenceli, oyun şeklinde, gerçek yaşamdan örneklerle ve çocuğun bilgi ve beceri seviyesine uygun şekilde verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca okulda öğrenilen dışında ödev verilmemesi gerektiğini ve her gün ve her dersten ödev olmaması gerektiğini ifade etmişlerdir. Duru ve Çöğmen (2017) yaptıkları araştırmada ev ödevleri ile ilgili olarak ilkökul öğrencilerinde en çok karşılaşılan sorunun öğrencilerin ev ödevlerini yapmak istememeleri olarak bildirmişlerdir. Duban (2016) nın yaptığı araştırmada da öğretmenler ev ödevleri ile ilgili olarak öğrencilerin ödevleri gelişi güzel yapmaları, ailelerine ödevleri olduğunu söylememeleri, ödev zor olduğunda ödevi yapmak istememeleri şeklinde sorunlarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Bu anlamda ödevlerin daha eğlenceli hale getirilmesi, öğrencilerin dikkatlerinin çekilmesi ve her gün verilmemesi bu olumsuz durumları ortadan kaldırabilir.

ÖNERİLER

Araştırmadan elde edilen veriler ışığında aşağıdaki öneriler sunulabilir:

- Ödevler az, öz ve hedefe yönelik olarak planlanabilir.
- Aynı sınıfa giren öğretmenlerin birbirleriyle haberleşerek belirli bir yükte ödev vermeleri sağlanabilir.
- Ödevlerin kalıcı öğrenmeyi sağlayacak akademik gelişime katkıda bulunacak şekilde verilmesi sağlanabilir.
- Aşırı fazla ve zor olan ödevler çocuklarda kaygı, endişe, huzursuzluk, saldırganlık ve özgüven kaybına yol açabilmektedir, bu nedenle aşırı fazla ve zor ödevler verilmemesi sağlanabilir.
- Aşırı fazla ve zor olan ödevler çocuklarda bahane üretmeye yol açtığından ödevlerin dengeli verilmesi önerilebilir.
- Velilere göre ödev verilen dersler öğrencilere sevdirmeli, eğlenceli, oyun şeklinde, gerçek yaşamdan örneklerle transfer edilebilecek şekilde verilmelidir. Bu anlamda uygun ödevlerin yapılandırılması önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Bempechat, J. (2004). The motivational benefits of homework: A social-cognitive perspective. *Theory into Practice*, 43, 189–194. Doi: 10.1207/s15430421tip4303 4
- Bilen, M. (1982). *Başarılı öğretim için teknikler*. Ankara Basın San. ve Kağıtçılık
- Collier, S. (2007). Homework: what the research says. Homework types and its effect on student achievement.
- Cooper, H. (2001). *The battle over homework: An administrators' guide to sound and effective policies* (2nd ed.). Newbury Park, CA: Corwin Press.
- Costley, K. C. (2013). *Does homework really improve achievement?*. ERIC Clearinghouse.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design choosing among five approaches*. Sage Publications
- Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. New York: Sage.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227–268.
- Dhawan S. (2020). Online learning: A panacea in the time of Covid-19 crisis. *Journal of Educational Technology Systems*, 49(1), 5-22. doi:10.1177/0047239520934018
- Duban, N. (2016). Sınıf öğretmenlerinin ev ödevleri hakkındaki görüşleri. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 1, 55-67.
- Duru, S. & Çöğmen, S. (2017). İlkokul ve ortaokul öğrencileri ile velilerin ev ödevlerine yönelik görüşleri. *İlköğretim Online*, 16(1), 354-365.
- Fauzi, I., & Khusuma, I. (2020). Teachers' elementary school in online learning of COVID-19 pandemic condition. *Jurnal Iqra': Kajian Ilmu Pendidikan*, 5(1), 58-70. <https://doi.org/10.25217/ji.v5i1.914>
- Gordon, P. (1980). Homework: Origins and justifications. *Westminster Studies in Education*, 3, 27–46. doi:10.1080/0140672800030105

- Kohn, A. (2006). Abusing research: The study of homework and other examples. *Phi Delta Kappan*, 8(1), 9-22.
- Kralovec, E., & Buell, J. (2001). *The end of homework: How homework disrupts families, overburdens children, and limits learning*. Beacon Press.
- LaConte, R. T. (1981). *Homework as a learning experience: What research says to the teacher*. NEA Professional Library
- O'Neill, J. (2021, February 9). *Is homework helpful or harmful? Finding dulcinea*. <http://www.findingdulcinea.com/news/Americas/September-08/Is-Homework-Helpful-or-Harmful.html>
- O'Rourke-Ferrara, C. (1998). *Did you complete all your homework tonight, dear?* New York, NY: Elementary and Early Childhood Education Clearinghouse
- Özet, İ. (2014). *Kent araştırmaları ve nitel yöntem*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Özer, B. & Öcal, S. (2013). Sınıf öğretmenlerinin ev ödevlerine yönelik uygulamalarının ve görüşlerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(1).
- Ren, H., Zhou, Z., Liu, W.K., Wang, X., & Yin, Z. (2016). Excessive homework, inadequate sleep, physical inactivity and screen viewing time are major contributors to high pediatric obesity. *Acta Paediatr. Int. J. Paediatr*, 106, 120–127.
- Rusman, R. (2011). *Model-model pembelajaran: Mengembangkan profesionalisme guru*. Rajawali Pers/PT Raja Grafindo Persada.
- Walker, J. M. T., Hoover-Dempsey, K. V., Whetsel D. R., & Green, C. L. (2004). *Parental involvement in homework: A review of current research and its implications for teacher, after school program staff, and parent leaders*. Harvard Family Research Project.
- Van Lancker, W. & Parolin, Z. (2020). Covid-19, school closures, and child poverty: A social crisis in the making. *Comment*, doi:10.1016/S2468-2667(20)30084-0
- Wildman, P.R. (1968). Homework pressures. *Peabody Journal of Education*, 45, 202-94. doi: 10.1080/01619566809537528
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN VE ÖĞRENCİLERİN EĞİTİM PROGRAMLARINDA YER ALAN ALTERNATİF ÖLÇME-DEĞERLENDİRME YÖNTEMLERİNE İLİŞKİN TUTUMLARININ İNCELENMESİ¹

ATTITUDES OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS AND STUDENTS TOWARD ALTERNATIVE ASSESSMENT AND EVALUATION METHODS IN THE EDUCATIONAL CURRICULUM

Yasemin ABALI ÖZTÜRK², Çavuş ŞAHİN³

ÖZ: Bu araştırmanın amacı; sınıf öğretmenlerinin ve beşinci sınıf öğrencilerinin eğitim programlarının ölçme-değerlendirme boyutunda yer alan alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerine ilişkin tutumlarını belirlemek ve çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Araştırmanın evrenini sınıf öğretmenleri ve ilköğretim 5. sınıf öğrencileri, örnekleme ise amaçlı örnekleme türlerinden kolay ulaşılabılır durum örnekleme yöntemiyle oluşturulan Çanakkale İl merkezine bağlı 30 ilköğretim okulunda görev yapan 179 sınıf öğretmeni ve 27 ilköğretim okulunun 49 şubesinde öğrenim gören toplam 1369 beşinci sınıf öğrencisidir. Araştırmanın verileri; araştırmacı tarafından geliştirilen “Öğrenci Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Tutum Ölçeği” ve “Öğretmen Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Tutum Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırma verilerinin analizinde betimsel istatistikten faydalanılmıştır. Veriler, bilgisayar ortamında istatistik programı kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışmanın birinci alt problemi kapsamında elde edilen sonuç; sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin olumlu tutumlara sahip olduklarıdır. Çalışmanın ikinci alt problemi kapsamında elde edilen sonuç; sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme- değerlendirme yöntemlerine yönelik tutum düzeylerinin cinsiyetlerine, eğitim durumlarına, kıdemlerine, görev yaptıkları sınıf düzeylerine ve görev yaptıkları sınıfların mevcutlarına göre değişmediği yönündedir. Çalışmanın üçüncü ve dördüncü alt problemi kapsamında elde edilen sonuçlar; beşinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerin alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerine yönelik tutum düzeylerinin üst düzeyde olduğunu, tutum düzeylerinin öğrenim gördükleri sınıf mevcuduna ve cinsiyetlerine bağlı olarak değiştiğini ortaya koymaktadır.

Anahtar sözcükler: Alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri, sınıf öğretmenleri, öğrenci tutumu

ABSTRACT: The purpose of this research study is to determine the attitudes of primary school teachers and fifth-grade students toward alternative assessment and evaluation methods in the assessment and evaluation dimension of educational curriculum and to discuss their attitudes in terms of various variables. The population of the present survey research was primary school teachers and fifth-grade students. The sample was formed by convenience sampling. The sample consisted of 179 primary school teachers working in 30 primary schools in the city center of Çanakkale province and 1369 fifth-grade students from 49 classes in 27 primary schools in the same city center. The data were collected with the Scale of Students' Attitudes Toward Alternative Assessment and Evaluation Methods and the Scale of Teachers' Attitudes Toward Alternative Assessment and Evaluation Methods. The scales were developed by the researchers. Descriptive statistics were used to analyze the research data. The data were analyzed using a statistical software program. From the results concerning the first problem, it was evident that the primary school teachers had positive attitudes toward alternative assessment and evaluation methods. The results pertaining to the second problem revealed that the levels of the primary school teachers' attitudes toward alternative assessment and evaluation methods did not vary by gender, professional seniority, educational background, grade they teach in, and class population. The results related to the third and fourth research problems indicated that the fifth-grade students' attitudes toward alternative assessment and evaluation methods were positive, the levels of the fifth-grade students' attitudes varied depending on class population and gender.

Keywords: Alternative assessment and evaluation methods, primary school teachers, students' attitudes

Bu makaleye atf vermek için:

Abalı Öztürk, Y. ve Şahin, Ç. (2022). Sınıf öğretmenlerinin ve öğrencilerin eğitim programlarında yer alan alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerine ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(1), ss. 259-272

¹ Bu çalışma, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Fonu 2012/37 nolu proje desteğiyle yürütülen doktora tezinden yararlanılarak hazırlanmıştır.

² Dr. Öğrt. Üyesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Çanakkale/Türkiye, yaseminzeren1979@gmail.com, ORCID: 0000-0003-1961-0557

³ Prof.Dr. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Çanakkale/Türkiye, csahin25240@yahoo.com, ORCID: 0000-0002-4250-9898

Cite this article as:

Abalı Öztürk, Y. ve Şahin, Ç. (2022). Attitudes of primary school teachers and students toward alternative assessment and evaluation methods in the educational curriculum. *Trakya Journal of Education*, 12(1), pp. 259-272

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The purpose of this research study is to determine the attitudes of primary school teachers and fifth-grade students toward alternative assessment and evaluation methods in the assessment and evaluation dimension of educational curriculum and to discuss their attitudes in terms of various variables. To address the first and second problems, the present research investigated the levels of the participating primary school teachers' attitudes toward alternative assessment and evaluation methods and whether their attitudes varied according to gender, educational status, professional seniority, grade they teach in and class population. To attend to the third and fourth research problems, the authors researched the levels of the fifth-grade students' attitudes toward alternative assessment and evaluation methods and whether their attitudes varied according to gender and class population.

Method

The population of the present survey research was primary school teachers and fifth-grade students. The sample was formed by convenience sampling. The sample consisted of 179 primary school teachers working in 30 primary schools in the city center of Çanakkale province and 1369 fifth-grade students from 49 classes in 27 primary schools in the same city center.

The data were collected with the Scale of Students' Attitudes Toward Alternative Assessment and Evaluation Methods and the Scale of Teachers' Attitudes Toward Alternative Assessment and Evaluation Methods. The scales were developed by the researchers. 398 fifth-grade students participated in the studies to assess the validity and reliability of the Scale of Students' Attitudes Toward Alternative Assessment and Evaluation Methods. Exploratory and confirmatory factor analyses were conducted to test the construct validity of the Scale of Students' Attitudes Toward Alternative Assessment and Evaluation Methods. As a result of the analyses, the one-factor, 18-item Scale of Students' Attitudes Toward Alternative Assessment and Evaluation Methods was developed. The Cronbach's Alpha reliability coefficient calculated to determine the reliability level of the scale was found to be 0.93, referring to a high reliability. 207 primary school teachers participated in the studies to assess the validity and reliability of the Scale of Teachers' Attitudes Toward Alternative Assessment and Evaluation Methods. Exploratory and confirmatory factor analyses were conducted to test the construct validity of the Scale of Teachers' Attitudes Toward Alternative Assessment and Evaluation Methods. The Cronbach's Alpha reliability coefficient calculated to determine the reliability level of the scale was found to be 0.79. The analyses showed that the reliability coefficient of the first factor was 0.93 and of the second factor was 0.81, which denoted high reliability levels. Based on the analysis results, the two-factor, 23-item Scale of Teachers' Attitudes Toward Alternative Assessment and Evaluation Methods was developed.

Descriptive statistics were used to analyze the research data. The data were analyzed using a statistical software program. In addition, in order to determine the statistical techniques to be used for the analysis of the data, whether the data were normally distributed was questioned.

Findings

From the results concerning the first problem, it was evident that the primary school teachers had positive attitudes toward alternative assessment and evaluation methods. The primary school teachers thought that alternative assessment and evaluation methods are appropriate for any lesson, increase class participation, positively affect peer communication, students' self-confidence, and personal development, contribute to their cognitive, affective, and psychomotor development, and promote their critical and creative thinking, reasoning, and problem-solving skills. Despite these positive attitudes, they also thought that using alternative assessment and evaluation methods produce an excess of workload for teachers.

The results pertaining to the second problem revealed that the levels of the primary school teachers' attitudes toward alternative assessment and evaluation methods did not vary by gender, professional seniority, educational background, grade they teach in, and class population.

The results related to the third research problem indicated that the fifth-grade students' attitudes toward alternative assessment and evaluation methods were positive. The results as to whether the fifth-grade students' attitudes towards alternative assessment and evaluation differed according to gender revealed that the fifth-grade students' attitudes toward alternative assessment and evaluation varied in favor of the female students. It was among the results that the levels of the fifth-grade students' attitudes toward alternative assessment and evaluation methods varied depending on class population. The attitudes of the students in classes populated by one to ten students were more positive than those of the students in classes with over ten students. All in all, it is one of the remarkable research results that lower class population translates into students' exhibiting more positive attitudes towards alternative assessment and evaluation methods.

Discussion and Conclusion

The result of the research pertaining to the first problem was the primary school teachers had positive attitudes toward alternative assessment and evaluation methods. Also, in Watt (2005)'s research was pointed out that although teachers use traditional assessment-evaluation methods more, their attitudes towards alternative assessment-evaluation methods are also positive. Teachers' positive attitudes towards alternative assessment and evaluation methods; shows that they have affective factors in terms of exhibiting a behavior. If the teachers receive the necessary training; it can be said that more positive results can occur in applying these methods. The results shows that the primary school teachers' attitudes toward alternative assessment and evaluation methods did not vary by gender, professional seniority, educational background, grade they teach in, and class population. Culbertson and Wenfan (2003)'s research carried out; it has been determined that teachers' applications within the scope of alternative assessment and evaluation have increased in classes with a small class population.

The result of the research pertaining to the third problem was the the fifth-grade students' attitudes toward alternative assessment and evaluation methods were positive.

The results of the research studies examining the students' attitudes/opinions about alternative assessment-evaluation methods support the result of this research study (Bal, 2012; Brown & Hirschfeld, 2007; Gülle, 2010; Karakaş, 2009; Weigold, 1999). Guskey (2010) emphasized the necessity of learners' participation in the assessment and evaluation process in order for learning to be qualified. In the participation of the students in this process; it is important that they have positive attitudes towards the alternative assessment and evaluation.

GİRİŞ

Bilim ve teknolojideki değişimler ışığında küreselleşen dünyada istenilen insan tipini yetiştirmeye yönelik amaçlara ulaşılması doğrultusunda eğitim programları oluşturulmaktadır. Eğitim programları hedef, içerik, eğitim durumu ve ölçme-değerlendirme (Taba, 1962; akt. Bal, 2009) olmak üzere dört temel öğeden oluşmaktadır. Bu öğeler arasında karşılıklı, dinamik bir ilişki vardır (Arslan, 2000; Demirel, 2011; Koç, 2005; Yılmaz, 2004). Bu öğeler arası tutarlılık ne kadar yüksekse; eğitim programları da o derece istenilen amaçlara ulaşır ve başarılı olurlar. Gerçekleştirilmesi beklenen hedeflerin gerçekleşip gerçekleşmediği, ne düzeyde gerçekleştiği ise eğitim programının son ögesi olan ölçme-değerlendirme ögesi ile ilgilidir. Güvenilir ve amaca uygun (geçerli) ölçme-değerlendirme yöntemleriyle yapılan duyarlı ve tutarlı ölçmelere dayanan değerlendirmeler, öğrenme-öğretme sürecinde bulunan her unsuru dikkate alınmalıdır.

Ölçme-değerlendirme etkinlikleri, öğrenme-öğretme sürecinin başında, öğrenme-öğretme sürecinde ve öğrenme-öğretme sürecinin sonrasında yapılmakta ve değerlendirme sonucunda elde edilen bilgiler, öğrenme-öğretme süreci ile ilgili birçok kararda dayanak olarak kullanılabilir. Ölçme ve değerlendirme, öğretim sürecini düzenlemek veya öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını analiz etmek amacıyla uygulanır (Atkin, Black & Coffey, 2001; Black & William, 1998; Burrill, Feijs, Meyer, Reeuwijk, Webb & Wijers; Chamoso & Caceres, 2008; Webb, 2001). Brookhart ve Nitko (2008) ölçme-değerlendirmenin; öğrenciler, öğretim programları, okullar ve eğitim politikası hakkında karar vermek için kullanılan bilgi edinme süreci olduğuna vurgu yapmaktadır.

Küreselleşen dünyada; çağımızın nitelikli insanın özellikleri eleştirel/yaratıcı/metabilis/problem çözme becerileriyle araştırarak/sorgulayarak bilgiyi kullanabilen, yapılandırabilen bireylerdir. Değişen zamana ve gerekliliklere göre eğitim-öğretim kurumları da kendilerini yenilemektedirler. Sadece sunulan bilgiyi ve bilginin birincil aktarıcısı olan öğretmeni merkez alan eğitim-öğretim anlayışları geçerliğini kaybetmiş; öğreneni merkeze alan anlayışlar hâkim olmaya başlamıştır. Benimsenen eğitim-öğretim

anlayışları doğrultusunda; planlı insan gücünü yetiştirmede etken olan eğitim programları da değişime uğramıştır. Özellikle 1930'lardan sonra pragmatist felsefeye dayanan ilerlemecilik eğitim felsefesi; çağımızın insan tipini yetiştirme açısından eğitim programlarının temelini oluşturmaktadır. İlerlemecilik eğitim felsefesine dayanan, yapılandırmacı öğrenme teorisini dikkate alan, öğrenen merkezli programların diğer öğelerinde meydana gelen yenilikler ölçme-değerlendirme ögesinde de değişimi gerekli kılmıştır.

Yapılandırmacı yaklaşımda; öğrenmeyi sadece sınırlı bir zaman içinde, ürün ölçmeye yönelik olarak hazırlanmış standart testlerden elde edilen sonuçlara bakarak değerlendirmek yeterli değildir. Öğrenenin aktif katılımıyla yapılandırdığı öğrenmelerin değerlendirilebilmesinde; öğrenen tarafından sergilenen performansların sürece yayılan, temel amacın not vermek olmadığı, biçimlendirme ve yetiştirme amacının baskın olduğu, bireysel farklılıkların göz ardı edilmediği süreç odaklı değerlendirmeler esas alınmalıdır (Ayas, 2005; Aydoğmuş & Coşkun Keskin, 2012; Davidheiser, 2013; Lustig, 1996; Şimşek, 2010). Ayrıca bu değerlendirmeler de öğrenenlerin yaratıcı/problem çözme/eleştirel/sorgulama vb. düşünme becerileri, alana ilişkin tutumları, iletişim becerileri gibi öğrenme çıktılarının da dikkate alınması gerekir (Bauer, 1999; Sherman, 2000). Söz konusu özelliklere sahip "öğrenme için değerlendirme" ye dayanan süreç odaklı ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin ürün odaklı yöntemlerle koordineli olarak işe koşulması çağımızın ölçme-değerlendirme anlayışında bir gereklilik haline gelmiştir (Black, Harrison, Hodgen, Marshall & Serret, 2010). İlgili alanyazında "alternatif ölçme-değerlendirme yöntemleri" olarak da ele alınan "süreç odaklı ölçme-değerlendirme yöntemleri"nin başlıcaları öğrenci değerlendirmeleri (öz, akran, grup), portfolyolar, rubrik, tutum ölçekleri, öğrenci günlükleri, poster, kavram haritası, yapılandırılmış grid, performans görevleri, tanılayıcı dallanmış ağaç, proje, gözlem/görüşme formları olarak sıralabilir (Bahar, Nartgün, Durmuş & Bıçak, 2006; Doğan, 2011; Krulick, Rudnick & Milou, 2003; Mamur, 2011; Strijbos & Sluijsmans, 2010). Alternatif ölçme-değerlendirme yöntemleri; çeşitli öğrenme durumlarını içermeye, öğrenenin yeteneklerine cevap verme, yaratıcılığa yönlendirme, öğrenilenleri güçlendirme, öğrenenin problemi netleştirmesine olanak sağlama gibi birçok avantaja sahiptir (Karamanoğlu, 2006; Orhan, 2007; Shavelson & Baxter, 1992; Waters, Smeaton & Burns, 2004).

Ülkemizde de eğitim alanında Dünyadaki değişimler doğrultusunda; MEB tarafından eğitim programlarının temele aldığı öğrenme yaklaşımlarında değişime gidilerek 2005 yılında yapılandırmacı kuramı temel alan programlar uygulamaya koyulmuştur. Bu programlarda; alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin kullanılması önerilmektedir. Yapılan birçok araştırmada, programların ölçme ve değerlendirme ögesinin işe koşulmasında problemlerle karşılaşıldığı belirtilmiştir (Aydoğmuş & Coşkun Keskin, 2012; Bal, 2013; Bayrakdar Çiftçi, Akgün & Deniz, 2013; Cansız Aktaş & Baki, 2013; Çiftçi, Sünbül & Köksal, 2013; Duran, Mıhladız & Balliel, 2013; Fidan & Sak, 2012; Karamustafaoğlu, Çağlak & Meşeci, 2012).

Çocuğun eğitim-öğretim hayatının ilk yıllarını kapsayan ilkökul yıllarında sınıf öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme uygulamaları önemlidir. Alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin sınıf öğretmenlerinin ve öğrencilerin sahip oldukları tutumlarının belirlenmesi eğitim programlarının etkililiği açısından önem arz etmektedir.

Araştırmanın temel amacı; sınıf öğretmenlerinin ve beşinci sınıf öğrencilerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin tutumlarını belirlemektir. Bu temel amaç çerçevesinde belirlenen alt problemler şunlardır:

1. Sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin tutum düzeyleri nedir?
2. Sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin tutum düzeyleri; cinsiyetlerine, eğitim durumlarına, kıdemlerine, görev yaptıkları sınıf düzeyine ve sınıf mevcuduna göre farklılaşmakta mıdır?
3. Beşinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerin alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin tutumları düzeyleri nedir?
4. Beşinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerin alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin tutumları düzeyleri; cinsiyetlerine ve sınıf mevcudlarına göre farklılaşmakta mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırma, nicel araştırma modellerinden tarama modelinde tasarlanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin ve beşinci sınıf öğrencilerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin varolan tutumları belirlenmek istendiği için araştırmada tarama modeli tercih edilmiştir.

Evren- Örneklem

Araştırmada örnekleme belirlemek için amaçlı örnekleme türlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma evrenini sınıf öğretmenleri ve ilköğretim beşinci sınıf öğrencileri, örneklem ise Çanakkale İl merkezine bağlı 30 ilköğretim okulunda görev yapan 179 sınıf öğretmeni ve 27 ilköğretim okulunda öğrenim gören 1369 beşinci sınıf öğrencisidir.

Tablo 1.

Örnekleme oluşturan sınıf öğretmenlerinin kişisel bilgileri

		f	%
Cinsiyet	Kadın	103	57.5
	Erkek	76	42.5
	Toplam	179	100
Kıdem	1-10 yıl	6	3.4
	11-20 yıl	30	16.8
	21-30 yıl	99	55.3
	31-40 yıl	44	24.6
	Toplam	179	100
Eğitim Durumu	Önlisans	82	45.8
	Lisans	85	47.5
	Lisansüstü	12	6.7
	Toplam	179	100
Görev Yaptığı Sınıf	1. Sınıf	37	20.7
	2. Sınıf	35	19.6
	3. Sınıf	31	17.3
	4. Sınıf	31	17.3
	5. Sınıf	45	25.1
	Toplam	179	100
Sınıf Mevcudu	1 - 10 kişi	5	2.8
	11 - 20 kişi	42	23.5
	21 - 30 kişi	72	40.2
	31 - 40 kişi	48	26.8
	41 - 50 kişi	12	6.7
Toplam	179	100	

Tablo 1 incelendiğinde; araştırmaya katılan öğretmenlerin %57.5'inin kadın, %42.5'inin erkek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin eğitim durumları; %45.8'i önlisans, %47.5'i lisans ve %6.7'si lisansüstü mezundur. Öğretmenlerin çoğu (%79.9) 21 ve üstü yıl kıdeme sahiptir. Öğretmenlerin eğitim-öğretim verdikleri sınıf dikkate alındığında; öğretmenlerden %20.7'si birinci sınıflarda, %19.6'sı ikinci sınıflarda, %17.3'ü üçüncü sınıflarda, %17.3'ü dördüncü sınıflarda ve %25.1'i beşinci sınıflarda görev yapmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları sınıfların mevcutları incelendiğinde; %2.8'inin sınıf mevcudu 1-10 arasında, %23.5'inin sınıf mevcudu 11-20 arasında, %40.2'sinin sınıf mevcudu 21-30 arasında, %26.8'inin sınıf mevcudu 31-40 arasında ve %6.7'sinin sınıf mevcudu ise 41-50 kişi arasında oldukları görülmektedir.

Tablo 2.

Örnekleme oluşturan 5. sınıf öğrencilerinin kişisel bilgileri

		f	%
Cinsiyet	Kız	691	50.5
	Erkek	678	49.5
	Toplam	1369	100
Sınıf Mevcudu	1-10 kişi	9	0.7
	11-20 kişi	59	4.3
	21-30 kişi	413	30.2
	31-40 kişi	481	35.1
	41-50 kişi	407	29.7
Toplam	1369	100	

Tablo 2 incelendiğinde; cinsiyet dağılımı açısından sayıların yakın olduğu görülmektedir. Öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıfların mevcudu incelendiğinde; sınıfların %0.7'sinin sınıf mevcudu 1-10 arasında, %4.3'ünün sınıf mevcudu 11-20 arasında, %30.2'sinin sınıf mevcudu 21-30 arasında,

%35.1'inin sınıf mevcudu 31-40 arasında ve %29.7'sinin sınıf mevcudu ise 41-50 kişi arasında oldukları görülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Araştırma verileri; araştırmacılar tarafından geliştirilen “Öğrenci Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Tutum Ölçeği” ve “Öğretmen Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Tutum Ölçeği” ile toplanmıştır.

Öğrenci Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Tutum Ölçeği

Öğrenci Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Tutum Ölçeğinin güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları Çanakkale’de öğrenim gören 398 beşinci sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. 19 maddelik deneme formunun yapı geçerliği için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Öğrenci Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Tutum Ölçeğinin Kaiser Meyer-Olkin (KMO) katsayısı .954 olarak hesaplanmış ve Bartlett küresellik testi değerinin de ($X^2=3645.727$, $p<.01$) anlamlı olduğu belirlenmiştir. Maddelerin ortak faktör varyansları incelendiğinde bir madde ekstraksiyon değeri .282 olduğu için ölçekten çıkarılmış ve 18 maddelik ölçeğin tekrar açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Hiçbir maddenin 0.30’dan küçük değer vermediği görülmüştür. Dik döndürme yöntemi (varimax rotation) uygulanarak, çizgi grafiği incelenerek ölçeğin faktör sayısının bir olduğuna karar verilmiştir. Ölçek maddelerine döndürülmüş temel bileşenler testi uygulama sonuçları; 18 maddenin de .32’nin üstünde faktör yük değeri verdiğini göstermiştir.

Öğrenci Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Tutum Ölçeğinin AFA sonuçlarının desteklenmesi, bir faktörlü yapının uygunluğunu test etmek için uygulanan doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına dayanılarak; elde edilen uyum indeksi değerleri modelin mükemmel uyum sınırına yaklaştığına ve modelin hata varyansları açısından da uyumlu olduğuna karar verilmiştir. Öğrenci Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Tutum Ölçeğinin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .93 bulunmuştur. Sonuç olarak; güvenilirliği test edilmiş, AFA ve DFA yapılmış tek faktörlü 18 maddelik “Öğrenci Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Tutum Ölçeği” geliştirilmiştir.

Öğretmen Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Tutum Ölçeği

Öğretmen Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Tutum Ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Çanakkale merkez ilçede görev yapan 207 sınıf öğretmeni katılmıştır. 23 maddelik deneme formunun yapı geçerliği için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Öğretmen Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Tutum Ölçeğinin KMO katsayısı .889 olarak hesaplanmış ve Bartlett küresellik testi değerinin de ($X^2=2956.819$, $p<.01$) anlamlı olduğu belirlenmiştir. Maddelerin ortak faktör varyansları incelenmiştir ve hiçbir maddenin 0.30’dan küçük değer vermediği görülmüştür. Dik döndürme yöntemi (varimax rotation) uygulanarak, çizgi grafiği incelenerek ölçeğin faktör sayısının iki olduğuna karar verilmiştir. Ölçek maddelerine döndürülmüş temel bileşenler testi uygulama sonuçları; 23 maddenin de .32’nin üstünde faktör yük değeri verdiği ve 16 maddenin birinci faktörde; 7 maddenin de ikinci faktörde yer aldığı görülmüştür. İlgili alanyazın çalışmaları doğrultusunda; birinci faktör alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin olumlu yönleri, ikinci faktör ise sınırlılıkları olarak adlandırılmıştır.

Öğretmen Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Tutum Ölçeğinin AFA sonuçlarının desteklenmesi, iki faktörlü yapının uygunluğunu test etmek için uygulanan doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına dayanılarak; elde edilen uyum indeksi değerleri modelin mükemmel uyum sınırına yaklaştığına ve modelin hata varyansları açısından da uyumlu olduğuna karar verilmiştir. Öğretmen Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Tutum Ölçeğinin bütünü için hesaplanan Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .79, birinci faktörün .93, ikinci faktörün .81 bulunmuştur. Sonuç olarak; güvenilirliği test edilmiş, AFA ve DFA yapılmış iki faktörlü 23 maddelik “Öğretmen Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Tutum Ölçeği” geliştirilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Verilerin analizi bilgisayar ortamında istatistik programı kullanılarak analiz edilmiştir. Veri analizinde hangi istatistik yöntemlerin kullanılacağını belirlemek amacıyla dağılımların normalliği test edilmiştir.

Ölçek dağılımlarının normal dağılıma uygunluğunu test etmek için ölçeklerden elde edilen puanlara ilişkin Skewness (çarpıklık) ve Kurtosis (basıklık) değerleri Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3.

Öğretmen alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri tutum ölçeği kurtosis ve skewness değerleri

	N	Kurtosis	Skewness
Öğretmen Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Tutum Puanları	179	1.689	-0.457
Öğrenci Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Tutum Puanları	1379	2.622	-1.498

Tablo 3 incelendiğinde; öğretmen alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri tutum puanlarına ilişkin çarpıklık değerinin -1 ve 1 aralığında, basıklık değerinin ise bu aralıkta değer vermediği ve normal dağılıma uymadığı görülmektedir. Öğrenci alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri tutum puanlarına ilişkin çarpıklık ve basıklık ve değerlerinin “-1 ve +1” aralığında değer vermediği ve normal dağılıma uymadığı Tablo 3’te görülmektedir. Elde edilen değerlere dayanılarak; araştırmanın alt problemlerinin çözümünde non-parametrik testlerden “Kruskal Wallis H” ve “Mann Whitney U” testlerinin kullanılmasına karar verilmiştir.

BULGULAR

Araştırmadan elde edilen bulgulara alt problemler doğrultusunda yer verilmiştir.

Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Birinci alt problem kapsamında; araştırmaya katılan öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri tutum düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4.

Sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin tutum düzeyleri

Maddeler	\bar{X}	Ss
1.Alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin her seviyedeki öğrenciye uygulanabileceğini düşünüyorum.	3.55	0.918
2.Alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin öğrencilerin gerçek başarısını ölçtüğüne inanmıyorum.	2.89	1.064
3.Alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin öğrenme-öğretme sürecinde kullandığım yöntemleri olumlu olarak etkilediğini düşünüyorum.	3.91	0.655
4.Alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin her sınıf düzeyi için uygun olmadığını düşünüyorum.	3.07	0.997
5.Alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin her ders için uygun olduğunu düşünüyorum.	3.53	0.919
6.Alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini kullanmanın maliyetinin yüksek olduğunu düşünüyorum.	3.07	0.983
7.Alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini kullanmanın zaman kaybı olduğunu düşünüyorum.	2.79	1.04
8.Alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin akademik başarıyı ölçmede yeterli olmadığını düşünüyorum.	2.94	1.004
9.Alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini kullanmanın öğretmene ekstra yük getirdiğini düşünüyorum.	3.25	1.05
10.Alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini kullanmanın derste öğrenci katılımını arttırdığını düşünüyorum.	3.58	0.847
11.Alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini kullanmanın gerekli olmadığını düşünüyorum.	2.61	1.051
12.Alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini kullanmanın öğrenci-öğrenci iletişimini olumlu olarak etkilediğini düşünüyorum.	3.79	0.769
13.Alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin eleştirel düşünmeyi geliştirmede etkili olduğunu düşünüyorum.	3.87	0.714
14.Alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin yaratıcılığı geliştirmede etkili olduğunu düşünüyorum.	3.89	0.763
15.Alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin, öğrencinin kişisel gelişiminde olumlu etkiye sahip olduğunu düşünüyorum.	3.91	0.647
16.Alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin akıl yürütme becerilerini geliştirmede etkili olduğunu düşünüyorum.	3.85	0.737
17.Alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin problem çözme becerilerini geliştirmede etkili olduğunu düşünüyorum.	3.89	0.718
18.Alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin öğrencilerin bilişsel gelişimine katkı sağladığını düşünüyorum.	3.84	0.733

19. Alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin öğrencilerin duyuşsal gelişimine katkı sağladığını düşünüyorum.	3.85	0.696
20. Alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin öğrencilerin psikomotor gelişimine katkı sağladığını düşünüyorum.	3.77	0.765
21. Alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin öğrencilerin kendine güvenini geliştirdiğini düşünüyorum.	3.95	0.664
22. Alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin öğrencilerin araştırabilme becerilerini geliştirdiğini düşünüyorum.	3.93	0.716
23. Alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin öğrencilerin ilgilerini geliştirdiğini düşünüyorum.	3.84	0.733

Tablo 4'te yer alan 2., 4., 6., 7., 8., 9. ve 11. maddeler olumsuz maddelerdir ve tersten kodlanmışlardır. Tablo 4 incelendiğinde olumlu maddelerin aritmetik ortalamaları 3.53 ile 3.95 arasında değişmektedir. Örneklemi oluşturan öğretmenler alternatif ölçme- değerlendirme yöntemlerine ilişkin olumlu tutumlara sahiptirler. Olumsuz maddeler incelendiğinde ise; olumlu maddeleri destekler nitelikte bu maddelerin ortalamaları düşük çıkmıştır. Sadece Madde 9'da yer alan "Alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini kullanmanın öğretmene ekstra yük getirdiğini düşünüyorum" maddesinde aritmetik ortalama 3.25 bulunmuştur. Öğretmenler bu ortalama ile bu yöntemlerin kendilerine ekstra yük getirdiğine "katılıyorum" düzeyinde görüş bildirmişlerdir.

Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

İkinci alt probleme ilişkin analiz sonuçları Tablo 5, Tablo 6, Tablo 7, Tablo 8 ve Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 5.

Sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerine ilişkin tutum düzeyleri

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kadın	103	91.35	9409.50	3774.500	.684
Erkek	76	88.16	6700.50		

p<.05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 5'te, sınıf öğretmenlerinin cinsiyetleri ile alternatif ölçme- değerlendirme yöntemlerine ilişkin tutum düzeyleri (U=3774.500, p<.05) arasında anlamlı farklılık bulunmadığı görülmektedir.

Tablo 6.

Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Durumlarına Göre Alternatif Ölçme- Değerlendirme Yöntemlerine İlişkin Tutum Düzeyleri

Eğitim Durumu	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p
Önlisans	82	89.58			
Lisans	85	90.50	2	0.296	0.863
Lisansüstü	12	81.88			

p<.05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 6 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin eğitim durumları (X²(2)=0.296, p<.05) ile alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerine ilişkin tutum düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı görülmektedir.

Tablo 7.

Sınıf öğretmenlerinin kıdemlerine göre alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerine ilişkin tutum düzeyleri

Kıdem	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p
1 - 10 yıl	6	114.25			
11 - 20 yıl	30	88.60			
21 - 30 yıl	99	89.04	3	1.374	0.712
31 - 40 yıl	44	89.81			

p<.05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 7 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin kıdemleri ($X^2(3)=1.374$, $p<0.05$) ile alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerine yönelik tutum düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı görülmektedir.

Tablo 8.

Sınıf öğretmenlerinin görev yaptığı sınıf düzeyine göre alternatif ölçme- değerlendirme yöntemlerine ilişkin tutum düzeyleri

Sınıf	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p
1. Sınıf	37	78.15			
2. Sınıf	35	82.49			
3. Sınıf	31	90.29	4	6.733	0.241
4. Sınıf	31	90.40			
5. Sınıf	45	105.33			

$p<.05$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 8’de sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları sınıf düzeyi ($X^2(5)=6.733$, $p<0.05$) ile alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerine ilişkin tutum düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı görülmektedir. Sıra ortalamalarına bakıldığında; sınıf düzeyi arttıkça tutumların olumlu yönde arttığı görülmektedir.

Tablo 9.

Sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları sınıf mevcuduna göre alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerine ilişkin tutum düzeyleri

Sınıf Mevcudu	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p
1 - 10 kişi	5	123.30			
11 - 20 kişi	42	89.04		3.116	0.539
21 - 30 kişi	72	85.26	4		
31 - 40 kişi	48	94.83			
41 - 50 kişi	12	88.58			

$p<.05$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 9 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları sınıfların mevcudları ($X^2(4)=3.116$, $p<0.05$) ile alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerine ilişkin tutum düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı görülmektedir.

Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Üçüncü alt problem kapsamında; araştırmaya katılan öğrencilerin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerine ilişkin tutum düzeyleri Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10.

Öğrencilerin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerine ilişkin tutum düzeyleri

	\bar{X}	Ss
Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerine İlişkin Tutum	4.22	.745

Tablo 10’da; beşinci sınıf öğrencilerinin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerine ilişkin tutum düzeylerinin 5 üzerinden 4.22 aritmetik ortalamayla olumlu yönde olduğu görülmektedir.

Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Dördüncü alt probleme ilişkin bulgular Tablo 11, Tablo 12, Tablo 13’te sunulmuştur.

Tablo 11.

Beşinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerin cinsiyetlerine göre alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin tutum düzeyleri

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kız	691	768.20	530827.00		
Erkek	678	600.20	406938.00	176757.00	.000*

* $p<.05$ düzeyinde anlamlıdır

Tablo 11’de; öğrencilerin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerine ilişkin tutum düzeylerinin cinsiyetlerine göre kız öğrenciler lehine farklılaştığı ($U=176757.00$, $p<0.05$) görülmektedir.

Tablo 12.

Beşinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerin sınıf mevcutlarına göre alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin tutum düzeyleri

Sınıf Mevcudu	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p
1 - 10 kişi	9	1222.11			
11 - 20 kişi	59	643.20			
21 - 30 kişi	413	652.00	4	21.746	0.000*
31 - 40 kişi	481	687.93			
41 - 50 kişi	407	709.21			

* $p<0.05$ düzeyinde anlamlıdır

Tablo 12’de; öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf mevcudu ($X^2(4)=21.746$, $p<0.05$) ile alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerine ilişkin tutum düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Hangi gruplar arasında anlamlı farklar çıktığını tespit etmek için grupların uygulanan Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 13’te sunulmuştur.

Tablo 13.

Beşinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerin sınıf mevcutlarına göre alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerine ilişkin tutum düzeyleri

Sınıf Mevcudu	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
1-10	9	56,39	507,50	68,500	0,000*
11-20	59	31,16	1838,50		
1-10	9	375,78	3382,00	380,000	0,000*
21-30	413	207,92	85871,00		
1-10	9	429,06	3861,50	512,500	0,000*
31-40	481	242,07	116433,50		
1-10	9	375,89	3383,00	325,000	0,000*
41-50	407	204,80	83353,00		
11-20	59	234,15	13815,00	12045,000	0,888
21-30	413	236,84	97813,00		
11-20	59	255,04	15047,50	13277,500	0,419
31-40	481	272,40	131022,50		
11-20	59	212,85	12558,00	10788,000	0,207
41-50	407	236,49	96253,00		
21-30	413	434,83	179583,00	94092,000	0,173
31-40	481	458,38	220482,00		
21-30	413	393,42	162483,50	76992,500	0,037*
41-50	407	427,83	174126,50		
31-40	481	438,08	210718,00	94797,000	0,417
41-50	407	452,08	183998,00		

* $p<0.05$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 13 incelendiğinde, öğrenim gördükleri sınıf mevcudu 1-10 kişi arasında olan öğrenciler ile öğrenim gördükleri sınıf mevcudu 11-20, 21-30, 31-40 ve 41-50 kişi arasında olan öğrencilerin alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerine yönelik tutum düzeylerinde sınıf mevcudu 1-10 kişi arasında olan öğrenciler lehine anlamlı fark olduğu görülmektedir. Ayrıca öğrenim gördükleri sınıf mevcudu 21-30 kişi arasında olan öğrenciler ile öğrenim gördükleri sınıf mevcudu 41-50 kişi arasında olan öğrencilerin alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerine yönelik tutum düzeylerinde sınıf mevcudu 41-50 kişi arasında olan öğrenciler lehine anlamlı fark olduğu da belirlenmiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırmanın birinci ve ikinci alt probleminde; sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerine ilişkin tutum düzeyleri, tutumlarının cinsiyetlerine, eğitim durumlarına, kıdemlerine, görev yaptıkları sınıf düzeyine ve sınıf mevcuduna göre farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir. Öğretmenlerin olumlu tutumlara sahip oldukları elde edilen araştırma sonuçlarındandır. Sınıf öğretmenleri alternatif

ölçme-değerlendirme yöntemlerinin her ders için uygun olduğunu, derse katılımı arttırdığını, öğrenci-öğrenci iletişimini ve öğrencinin kişisel gelişimini olumlu etkilediğini, öğrencinin bilişsel-duyuşsal ve psikomotor gelişimine katkı sağladığını, düşünme becerilerinden eleştirel, yaratıcı, akıl yürütme ve problem çözme becerilerini geliştirmede etkili olduğunu, öğrencilerin kendine güvenini geliştirdiğini düşünmektedirler. Sınıf öğretmenleri bu olumlu tutumlarının yanı sıra; alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanmanın öğretmene ekstra yük getirdiğini de düşünmektedirler. Watt (2005) da öğretmenlerin geleneksel ölçme-değerlendirme yöntemlerini daha fazla kullanmalarına rağmen alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerine ilişkin tutumlarının da olumlu olduğuna dikkat çekmektedir. Öğretmenlerin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerine ilişkin olumlu tutumlara sahip olması; bir davranışın sergilenmesi açısından duyuşsal faktörün var olduğunu göstermekte ve öğretmenlerin gerekli eğitimleri ve yardımları aldığı takdirde; bu yöntemleri uygulama konusunda daha olumlu sonuçların ortaya çıkabileceğini göstermektedir.

Çalışmada; sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerine ilişkin tutum düzeylerinin cinsiyetlerine, eğitim durumlarına, kıdemlerine, görev yaptıkları sınıf düzeylerine ve görev yaptıkları sınıfların mevcutlarına göre değişmediği saptanmıştır. Culbertson ve Wenfan (2003) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise; sınıf mevcudu az olan sınıflarda öğretmenlerin alternatif ölçme-değerlendirme kapsamındaki uygulamalarının arttığı tespit edilmiştir. Tutumlar sınıf mevcuduna göre değişkenlik göstermemesine rağmen; uygulama esnasında kalabalık sınıflarla çalışmak, öğrencileri süreç içerisinde takip edebilmeyi zorlaştırabilmektedir. Öğretmenler gerekliliğine ve işlevselliğine inanmalarına rağmen karşılaştıkları zorluklar yüzünden uygulamaktan vazgeçebilmektedirler.

Çalışma sonucunda; çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları sınıf düzeyinin alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin tutumlarını etkilemediği görülmüştür. Kardeşahin (2011), Orbeyi ve Güven (2008)'inin çalışma sonuçları bu sonucu destekler niteliktedir. Öğretmenler tarafından eğitim-öğretim programlarının ön gördüğü ölçme ve değerlendirme yöntemleriyle sınav sistemlerinin uyumadığını düşünmesi (Kardeşahin, 2011) burada etkili olabilir.

Sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerine yönelik tutum düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı yönündeki bazı araştırma sonuçları (Fidan & Sak, 2012; Gülle, 2010; Kardeşahin, 2011), çalışmadan elde edilen sonucu destekler niteliktedir. Ancak bazı araştırma sonuçları da öğretmenlerin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerine yönelik tutumlarının cinsiyete göre farklılaştığı (Karamustafaoğlu, Çağlak & Meşeci, 2012; Okur & Azar, 2011) yönündedir. Bu bağlamda; sınıf öğretmenlerin alternatif ölçme-değerlendirmeye yönelik görüşlerinin cinsiyete göre değişip değişmediği konusunda net bir şey söylemek mümkün değildir.

Öğretmenlerin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerine ilişkin tutumlarının kıdeme göre farklılaşıp farklılaşmadığını inceleyen araştırmalarda ortak bir sonucun olmadığı söylenebilir. Bazı araştırma sonuçları, çalışmadan elde edilen alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerine ilişkin öğretmen tutumlarının kıdeme göre farklılaşmadığı sonucunu destekler niteliktedir (Karamustafaoğlu vd., 2012; Kardeşahin, 2011; Orbeyi & Güven, 2008; Susuwele Banda, 2005). Bazı araştırma sonuçları ise; alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerine ilişkin tutumların kıdeme göre farklılaştığı yönündedir (Gülle, 2010; Kaya vd., 2012; Okur & Azar, 2011; Taşpınar, 2009). Watt (2005), kıdemi daha az olan öğretmenlerin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerine ilişkin tutumlarının, kıdemleri daha fazla olan öğretmenlere göre daha olumlu olduğunu ifade etmektedir. Taşpınar'ın (2009) yaptığı çalışmada da, kıdemi az olan öğretmenlerin yeni ölçme-değerlendirme yöntemlerini daha iyi düzeyde bildikleri ve uyguladıkları görülmüştür.

Araştırmanın üçüncü ve dördüncü alt problemlerinde; beşinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerin alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin tutum düzeyleri, tutumlarının cinsiyetlerine ve sınıf mevcutlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Çalışmadan elde edilen sonuç; Çanakkale il merkezinde bulunan okullarda beşinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerin alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerine yönelik tutum düzeylerinin üst düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır. Süreç odaklı alternatif ölçme-değerlendirme yöntemleri etkin bir biçimde kullanıldığında; öğrencilerin kendi yeteneklerinin ortaya çıkması sağlanabilir, öğrenci değerlendirmeleriyle eleştirel ve yansıtıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkıda bulunulabilir. Stiggins (2007), alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin etkililiğini sağlayabilmesinde önemli bir koşul olarak; öğrencilerin alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri uygulanırken sürece gönüllü bir şekilde katılmasının gerekliliğini vurgulamaktadır. Ancak bu durumda; öğrencilerin başarılı oldukları alanlar alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri aracılığıyla ortaya çıkabilecektir.

Guskey (2010), öğrenmenin nitelikli olabilmesi için öğrenenlerin ölçme-değerlendirme sürecine katılımının gerekliliğini vurgulamıştır. Öğrencilerin bu sürece katılmasında da; sürece ilişkin olumlu tutumlara sahip olmaları önemlidir. Böylelikle; öğrenciler içinde buldukları süreci değerlendirirken sistemli bir süreç izleyebilir ve kendi kontrolünü sağlayarak sistemli öğrenmeyi gerçekleştirmek için çaba gösterirler (Garrison & Ehringhaus, 2010'dan akt. Karasahin, 2011). Çalışmada öğrencilerin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerine ilişkin olumlu tutumlara sahip olduğu sonucundan yola çıkarak; öğrencilerin bu yöntemlerin uygulanması konusunda gönüllü oldukları söylenebilir.

Öğrencilerin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerine ilişkin tutumlarını/görüşlerini inceleyen araştırmaların sonuçları çalışmadan elde edilen sonucu destekler niteliktedir (Bal, 2012; Brown & Hirschfeld, 2007; Güllü, 2010; Karakaş, 2009; Weigold, 1999). Weigold (1999), Matematik ve Fen derslerinde yenilenen öğretim programları bağlamında geleneksel ve alternatif değerlendirmeye ilişkin öğrencilerin tutumlarını incelemiş ve öğrencilerin alternatif ölçme-değerlendirmeye yönelik tutumlarının geleneksel ölçme-değerlendirmeden daha yüksek olduğunu, öğrencilerin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini günlük hayat ile ilişkili olduğundan dolayı daha eğlenceli bulduklarını tespit etmiştir. Brown ve Hirschfeld (2007) Yeni Zelanda'daki 1191 ortaöğretim öğrencisi ile çalışmışlar ve öğrencilerin öğrenme amaçlı değerlendirmeleri faydalı bulduklarını ifade etmişlerdir.

Çalışmadan alternatif ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumlarının cinsiyetlere göre incelenmesine ilişkin elde edilen sonuç; alternatif ölçme- değerlendirme yönelik tutumların kız öğrenciler lehine farklılaştığını ortaya koymaktadır. İlgili araştırmalar incelendiğinde çalışma sonucunu destekler nitelikte araştırmaların (Uzun, 2010; Bal, 2012a) yanı sıra; cinsiyetlere göre alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerine ilişkin tutumlarının/görüşlerinin farklılaşmadığını ortaya koyan çalışmalar da (Taşpınar, 2009; Güllü, 2010) vardır. Çalışmalardan elde edilen sonuçlardaki farklılıklar dikkate alındığında; öğrencilerin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerine ilişkin tutumlarının cinsiyete göre farklılaşp/farklılaşmadığı konusunda net bir şey söylemek mümkün değildir.

Çalışmadan alternatif ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumlarının öğrenim gördükleri sınıf mevcuduna göre incelenmesine ilişkin elde edilen sonuç; alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin tutum düzeylerinin öğrenim görülen sınıf mevcuduna bağlı olarak değiştiğini ortaya koymaktadır. Öğrenim gördükleri sınıf mevcudu 1-10 arasında olan öğrencilerin tutumları sınıf mevcudu 10'dan fazla olan öğrencilerin tutumlarından daha yüksektir. Genel olarak; sınıf mevcudu düştükçe öğrencilerin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerine ilişkin tutumları daha olumludur. Uzun (2010), ilköğretim 4 ve 7. sınıf öğrencilerinin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinden özdeğerlendirme uygulamalarına yönelik tutumlarını incelediği çalışmasında; çalışmadan elde edilen sonucu destekler nitelikte olan, öğrencilerin öz değerlendirme yönelik tutumları arasında sınıftaki öğrenci sayısına göre anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Mamlok Naaman, Hofstein ve Penick (2007), öğrencilerin değerlendirme süreçlerine aktif katılımıyla, öğrencilerin kendi başarılarıyla ilgili sorumluluk duygularının daha fazla geliştiğini ifade etmektedir. Ancak sınıf mevcudu arttıkça öğrencilerin sürece etkin olarak katılımları azalabilmekte, öğretmenlerin "öğrenme için değerlendirme" uygulamaları zorlaşabilmekte ve süreç odaklı alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin etkililiği azalabilmektedir. Bu durum da; öğrencilerin sorumluluk duygularının gelişimine olumsuz etki yapabilmekte ve dolaylı olarak öğrencilerin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerine ilişkin tutumlarını olumsuz yönde etkileyebilmektedir.

Süreç odaklı alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin daha fazla uygulanabilmesi için şu önerilerde bulunulabilir:

- Alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerine ilişkin gerek öğretmenlerin gerekse öğrencilerin olumlu tutumlara sahip olmaları için sınıf mevcutlarının azaltılabilmesi yönünde uygulamalar yapılabilir.
- Öğrencilerin değerlendirme sürecine daha fazla katılımının sağlanabilmesi için uygun eğitim ortamları oluşturulabilir.
- Öğretmenlerin bu yöntemleri kullanabilmesi için ders içerikleri hafifletilerek ek zaman yaratılabilir.
- Ölçme-değerlendirme etkinlikleriyle öğrenme etkileşimleri bütünleştirilebilir.
- Merkezi sınavlardan elde edilecek puanların hesaplanmasında; alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin kullanıldığı ölçme puanlarının etkileyebileceği sistemler oluşturulabilir.

KAYNAKÇA

- Arslan, M. (2000). Cumhuriyet dönemi ilköğretim programları ve belli başlı özellikleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 146. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/146/aslan.htm> adresinden 08 Haziran 2012 tarihinde edinilmiştir.
- Atkin, J. M., Black, P. & Coffey, J. (2001). *Classroom assessment and the national science education standards*. Washington: National Academies Press.
- Ayas, A. P. (2005). Kavram öğrenimi. S. Çepni (Ed.), *Kuramdan uygulamaya fen ve teknoloji öğretimi* (ss. 65-91). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Aydoğmuş, A. & Coşkun Keskin S. (2012). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin süreç odaklı ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanma durumları: İstanbul ili örneği. *Mersin Üniversitesi Fakültesi Dergisi*, 8(2), 110-123.
- Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, S. & Bıçak, B. (2006). *Geleneksel-alternatif ölçme ve değerlendirme öğretmen el kitabı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Bal, A. P. (2009). *İlköğretim beşinci sınıf matematik öğretiminde uygulanan ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Bal, A. P. (2012). İlköğretim öğrencilerinin matematik dersi performans görevi hazırlama sürecine ilişkin görüşleri ve yaşadıkları sorunlar. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(1), 11-23.
- Bal, A. P. (2012a). Öğrencilerin matematik dersine ilişkin değerlendirme tercihleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 27, 59-73.
- Bal, A. P. (2013). Mathematics teachers' views on performance task process. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(1), 385-402.
- Bauer, E. (1999). To promise of alternative literacy assessments in the classroom: A review of empirical studies. *Reading Research and Instruction*, 38, 153-168.
- Bayraktar Çiftçi, Z., Akgün, L. & Deniz, D. (2013). Dokuzuncu sınıf matematik öğretim programı ile ilgili uygulamada karşılaşılan sorunlara yönelik öğretmen görüşleri ve çözüm önerileri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 3(1), 1-21.
- Black, P., Harrison, C., Hodgen, J., Marshall, B. & Serret, N. (2010). Validity in teachers' summative assessments. *Assessment in Education: Principles, Policies and Practise*, 17, 215-232.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998), Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 39-148.
- Brookhart, S. M. & Nitko, A. J. (2008). *Assessment and grading in classrooms*. New Jersey: Pearson.
- Brown, G. T. L. & Hirschfeld, G. H. F. (2007). Students' conception of assessment and mathematics: Self regulation raises achievement. *Australian Journal of Education & Deveolpmet Psychology*, 7, 63-74.
- Burrill, J., Feijs, E., Meyer, M., Reeuwijk, M. V., Webb, D. & Wijers, M. (2001). *The role of assessment standarts based middle school mathematics curriculum materials*. www.showmecenter.missouri.edu adresinden 14 Şubat 2011 tarihinde edinilmiştir.
- Cansız Aktaş, M. & Baki, A. (2013). Yeni ortaöğretim matematik dersi öğretim programının ölçme değerlendirme boyutu ile ilgili öğretmen görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(1), 203-222.
- Chamoso, J. M. & Caceres, M. J. (2008). Analysis of the reflections of student-teachers of mathematics when working with learning portfolios in Spanish University classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 198-206.
- Culbertson, L. D. & Wenfan, Y. (2003). *Alternative assessment: Primary grade literacy teachers' attitudes and practices*, Eric Ed:479794. <http://eric.ed.gov/?id=ED479794> adresinden 14 Mart 2012 tarihinde edinilmiştir.
- Çiftçi, S., Sünbül, A. M. & Köksal, O. (2013). Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma göre düzenlenmiş mevcut programa ilişkin yaklaşımlarının ve uygulamalarının eğitim müfettişlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 281-295.
- Davidheiser, S. A. (2013). *Identifying areas for high school teacher development: A study of assessment literacy in the Central Bucks School District* (Unpublished doctoral dissertation). University of Drexel, USA.
- Demirel, Ö. (2011). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme* (17. basım). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Doğan, C. D. (2011). *Öğretmen adaylarının başarıları belirlenirken tercih ettikleri durum belirleme yöntemlerini etkileyen faktörler ve bu yöntemlere ilişkin görüşleri* (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Duran, M., Mıhladı, G. & Ballıel, B. (2013). İlköğretim öğretmenlerinin alternatif değerlendirme yöntemlerine yönelik yeterlik düzeyleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2(2), 26-37, ISSN: 2146-6467.
- Fidan, M. & Sak, İ. M. (2012). İlköğretim öğretmenlerinin tamamlayıcı ölçme değerlendirme teknikleri hakkında görüşleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 174-189.
- Guskey, T. R. (2010). *Formative Assessment The Contributions of Benjamin S. Bloom, Handbook of Formative Assessment*. Taylor ve Francis e-Library.
- Gülle, M. (2010). *2005 İlköğretim 7. sınıf Matematik programında yer alan ölçme araçları hakkında öğretmen ve öğrenci görüşleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.

- Karakaş, N. (2009). *İlköğretim 5.sınıf matematik dersi değerlendirme sürecinde ürün dosyası kullanımının öğrencilerin öz düzenleme becerileri, bilişsel strateji kullanımları ve görüşleri üzerindeki etkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Karamanoğlu, S. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin fen başarılarının değerlendirilmesinde sorgulama programının kullanılması: Portfolyo* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Karamustafaoğlu, S., Çağlak, A. & Meşeci, B. (2012). Alternatif ölçme değerlendirme araçlarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilikleri. *Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 167-179.
- Karavaşin, Ç. (2011). *Sınıf öğretmenlerinin ölçme-değerlendirmeye ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Kaya, A., Balay, R. & Göçen, A. (2012). Öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin bilme, uygulama ve eğitim ihtiyacı. *International Journal of Human Sciences*, (9)2, 1229-1259.
- Koç, G. (2005). *Program geliştirme: KPSS hazırlık eğitim bilimleri*. Ankara: Çağdaş Yargı.
- Krulick, S., Rudnick, J. & Milou, E. (2003). *Teaching mathematics in the middle school*. Newyork: Pearson Education.
- Lustig, K. (1996). *Portfolio assessment: A handbook for middle level teachers*. Columbus, Ohio: National Middle School Association.
- Mamlok Naaman, R., Hofstein, A. & Penick, J. E. (2007). Involving science teachers in the development and implementation of assessment tools for "science for all" type curricula. *Journal of Science Teacher Education*, 18(4), 497-524.
- Mamur, N. (2011). Görsel sanatlar eğitimi alan öğretmen adaylarının alanlarına yönelik ölçme ve değerlendirme araç ve yaklaşımlarına ilişkin yeterlilikleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(3), 597-626.
- Okur, M. & Azar, A. (2011). Fen ve teknoloji dersinde kullanılan alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(2), 387-400.
- Orbeyi, S. & Güven, B. (2008). Yeni İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programı'nın değerlendirme ögesine ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 4(1), 133-147.
- Orhan, A. T. (2007). *Fen eğitiminde alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin ilköğretim öğretmen adayı, öğretmen ve öğrenci boyutu dikkate alınarak incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Shavelson, R. J. & Baxter, G. P. (1992). What we've learned about assessing hands-on science. *Educational Leadership*, 49(8), 20-25.
- Sherman, S. J. (2000). *Science and science teaching: Science is something you can do*. Boston, MA: Houghton Mifflin Company.
- Stiggins, R. J. (2007). Assessment through the student's eyes. *Educational Leadership*, 64(8), 22-26.
- Strijbos, J. W. & Sluijsmans, D. (2010). Unravelling peer assessment: Methodological, functional and conceptual developments. *Learning and Instructions*, 20(4), 265-269.
- Susuwele Banda, W. J. (2005). *Classroom assessment in Malawi: Teachers' perceptions and practices in mathematics* (Unpublished doctoral dissertation). Blackburg Virginia Polytechnic Institute, Virginia.
- Şimşek, N. (2010). Status of social studies teacher at primary stages evaluation tools in the using alternative measurement. *Procedia-Social and Behavioral, Sciences*, 2(2), 3368-3372. <http://www.elsevier.com/journals/procedia-social-and-behavioral-sciences> adresinden 13 Mart 2013 tarihinde edinilmiştir.
- Taşpınar, M. (2009). *Yeni ilköğretim 6. sınıf matematik programının ölçme değerlendirme kısmının öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- Uzun, A. (2010). *İlköğretim 4. ve 7. sınıf öğrencilerinin öz değerlendirme uygulamalarına yönelik tutumları* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Waters, F. H., Smeaton, P. S. & Burns, T.G. (2004). Action research in the secondary science classroom: student response to differentiated, alternative assessment. *American Secondary Education*, 32(3), 89-104.
- Watt, H. M. G. (2005). Attitudes to the use of alternative assessment methods in mathematics: A study with secondary mathematics teacher in Sydney, Australia. *Educational Studies in Mathematics*, 58, 21-44.
- Webb, D. C. (2001). *Instructinally embedded assessment practices of two middle grades mathematics teachers* (Unpublished doctoral dissertation). University of Wisconsin, Madison.
- Weigold, J. K. (1999). *Self concept and attitude towards traditional or alternative assessments: An exploration of gender differences in mathematics and science* (Unpublished master thesis). Eastern Michigan University Ypsilanti, Michigan.
- Yılmaz, H. (2004). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (7. baskı). Konya: Çizgi Kitapevi.

OKUL YÖNETİCİLERİNİN COVID-19 PANDEMİ SÜRECİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

SCHOOL ADMINISTRATORS' VIEWS ON THE COVID-19 PANDEMIC PROCESS

Seyithan DEMİRDAĞ¹

ÖZ: COVID-19 pandemi süreci birçok özel ve kamu örgütünü ciddi bir şekilde etkilemiştir. En çok etkilenen kurumların başında okul örgütleri gelmektedir. Bu çalışmanın amacı, okul müdürlerinin COVID-19 pandemi sürecine ilişkin görüşlerinin araştırılmasıdır. Nitel araştırma paradigmasının olgubilim (fenomenoloji) temelinde desenlenen araştırmada çalışma grubu, maksimum çeşitlilik örnekleme tekniği ile tespit edilmiştir. Çalışmaya farklı okul kademelerinde görev yapmakta olan 16 okul müdürü katılmıştır. Araştırmadaki verilerin toplanması için yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan 11 soru sorulmuştur. Araştırma sonucunda elde edilen verilerin kodlanarak analiz edilmesi sonucunda bulgular elde edilmiştir. Bulgular, müdür algılarına göre alınan önlemler, öne çıkan sorunlar ve pandeminin etkileri olmak üzere üç kısımda kategorize edilmiştir. Okul müdürleri alınan önlemleri fırsat eşitsizliğine ilişkin önlemler ve öğretimsel önlemler şeklinde sınıflandırmışlardır. Elde edilen ikinci bulguya göre ise okul müdürleri karşılaştıkları sorunları uzaktan eğitim, bireysel ve yönetsel şekilde kategorilendirmişlerdir. Elde edilen son bulgulara göre ise okul müdürleri COVID-19 salgınının etkilerini iletişim süreci, öğretim süreci ve okul yönetimine etkileri şeklinde değerlendirmişlerdir.

Anahtar Sözcükler: COVID-19, pandemi, okul müdürleri, uzaktan eğitim, kriz yönetimi

ABSTRACT: The COVID-19 pandemic process has seriously affected many private and public organizations. Schools are one of the most affected organizations during the pandemic. The aim of this study is to investigate school administrators' views on the COVID-19 pandemic process. In this study, the phenomenology design, one of the qualitative research designs, was used. The participants of the study include 16 school administrators and are selected through the maximum variation of the sampling technique. They are from different types of school. In order to collect the data in the study, 11 questions in the semi-structured interview form are asked. The study findings of the study are categorized according to the perceptions of the administrators as; measures taken, main issues, and the effects of the pandemic. School administrators classify the measures taken as the ones regarding inequality of opportunity and instructional measures. Secondly, school administrators categorized the issues they encountered as distance education, individual ones and administrative ones. Lastly, school administrators evaluated the effects of the COVID-19 epidemic based on communication process, teaching process, and school administration.

Keywords: COVID-19, pandemic, school administrators, distance education, crisis management

Bu makaleye atıf vermek için:

Demirdağ, S. (2022). Okul yöneticilerinin covid-19 pandemi sürecine ilişkin görüşleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(1), ss. 273-291

Cite this article as:

Demirdağ, S. (2022). School administrators' views on the covid-19 pandemic process. *Trakya Journal of Education*, 12(1), pp. 273-291

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

After the coronavirus (COVID-19) epidemic was declared as a pandemic by the World Health Organization (WHO), many private and public institutions began to be negatively affected. Undoubtedly, one of the places where this effect was felt the most was the schools. The COVID-19 pandemic has caused difficulties for people of all walks of life, including teachers, students, parents and school administrators. Since March 2020, many schools have been closed and education was provided through distance education.

¹ Doç.Dr., Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, seyithandemirdag@gmail.com, ORCID: 0000-0002-4083-2704.

With the COVID-19 pandemic process, the state officials made statements regarding the implementation of various measures to protect human health and to carry out educational activities without interruption, especially by the Ministry of National Education of the countries and institutions within the central organization such as health institutions. In line with the instructions sent to the schools by the central organizations, school principals took the necessary steps to inform teachers, students, and parents about this issue. In Turkey, due to the COVID-19, many radical decisions were made to prevent interruptions in education. In such sense, the most important decisions affecting the education and training process were taken by the Ministry of National Education on 16 March. In line with these decisions, as of March 23, it has been decided that students will receive education through the Education Information Network (EBA). With the use of EBA and other online tools, students were encouraged to proceed with their educational activities without experiencing any interruption (Kırmızıgül, 2020).

Method

In this study, the phenomenology design, one of the qualitative research designs, was used. According to Creswell (2007), in phenomenological studies, the researcher tries to reveal the phenomenon defined by the participants in the form of human experience with the strategy of questioning. Maximum diversity sampling was used as the sampling technique in the study. The main purpose of using this sampling method is to identify common patterns with wide-ranging situations in order to determine the differences regarding the study group (Baltacı, 2018). With this approach, it is aimed to reveal the differences regarding the participants within the scope of purposeful sampling (Reichardt & Rallis, 1994; Shenton, 2004). For these purposes, the working group consisted of school principals working at schools affiliated with the National Education Directorate in Zonguldak province. The study sample included 16 school principals with different years of experiences. Semi-structured interview forms were used to collect the data in the study. The semi-structured interview approach, which is frequently used in qualitative studies, is a data collection technique that includes the open-ended questions identified before the interview, as well as the questions that arise during the interview (Karataş, 2015; Türnüklü, 2000). Approximately 12 hours of audio recording was obtained for the data collected as a result of interviews with school principals. The data were properly deciphered and recorded in writing. Then, the data were analyzed with the inductive analysis approach. With the inductive approach, it is aimed to explore dimensions and themes in the data set by interview and observation techniques (Tay & Jebb, 2017).

Findings

It is observed that the pandemic process significantly affects teachers, parents, students and school administrators. School administrators, who constitute the main point of the study, have tried to prevent the functioning of the school from being interrupted by taking various measures in this process. As in all institutions, taking necessary measures in line with the recommendations of the Ministry of National Education and the Scientific Committee in schools, protecting the health of the individuals was the main goal while providing the means of education. In this study, the measures taken by the school administrators during the pandemic process without ignoring the recommendations of the Ministry of National Education and the Scientific Committee were categorized in two groups; precautions regarding inequality of opportunity and instructional measures. School administrators made sense of the measures regarding inequality of opportunity in the context of students' access to technological materials. School administrators stated that the school is trying to reach the students in one way by mobilizing all means. Various educational activities were prepared and sent to some students, while laptops were provided to those who did not have a computer. Even though students were tried to be included in distance education, it was not fully accomplished as many students could be reached to be included in such education.

School administrators discuss the problems they encounter during the COVID-19 pandemic process based on the disruptions in distance education, the hesitations of individuals, and the situations they experience as a result of the late intervention of the central organizations in the process. School principals emphasized that the problems related to distance education were mostly caused by internet access, weakness of the infrastructure of access to distance education, and lack of knowledge on legislation. It was stated that some of the students could not access related platforms during the distance education process and some of them did not consider distance education as an important mean of education.

Discussion and Conclusion

According to the school administrators during the COVID-19 pandemic process, the main goal of the schools be reaching every student on the basis of inequality of opportunity and taking meaningful measures in order to educational activities sustainable. Since these measures are generally taken on the basis of the school and by using the capacity of the school, efforts to reach every student in this context have fallen short of the target. In order to avoid such problems, the national education directorates of the schools should create an inventory by evaluating the available resources of the schools. After the resources of the schools are determined, the necessary materials should be sent to each school in an effective planning framework. After the basic needs are determined according to the socio-economic environment in which the school is located and the necessary materials are provided, school administrators and teachers should cooperate to determine the students in need and then send the necessary materials to them. When these requirements are met on both school and student basis, students' grievances will be largely eliminated.

GİRİŞ

Koronavirüs (COVID-19) salgını Dünya Sağlık Örgütü (WHO) tarafından pandemi olarak ilan edildikten sonra birçok özel ve kamu kuruluşu olumsuz anlamda etkilenmeye başlamıştır. Ülkemizde de etkisini göstermeye başlayan Covid-19 pandemisi örgün eğitim ve yaygın eğitimle birlikte sağlık, ekonomi ve sosyal yaşam gibi birçok alanda bireyleri etkilemeye başlamıştır (Yeşilyurt, 2021). Dünya Sağlık Örgütü'nün (WHO) verilerine göre, dünyada Mayıs 2021 itibariyle 156 milyondan fazla Covid-19 vakası olduğu ve üç milyondan fazla insanın ise yaşamlarını yitirdikleri tespit edilmiştir (WHO, 2021). COVID-19 pandemi sürecinin etkisinin en fazla hissedildiği yerlerden biri de kuşkusuz eğitim ve öğretim yuvaları olan okullar olmuştur. COVID-19 salgını, öğretmen, öğrenci, ebeveyn ve okul müdürleri de dâhil olmak üzere her kesimden insanların çeşitli zorluklar yaşamasına neden olmuştur. Mart 2020'den itibaren birçok okul kapatılarak eğitim öğretim faaliyetlerinin uzaktan eğitim yolu ile çevrimiçi şekilde verilmesine karar verilmiştir. COVID-19 pandemi süreci ile birlikte ülkelerin "Eğitim Bakanlıkları ile sağlık kuruluşları gibi merkezi teşkilat bünyesindeki kuruluşlar başta olmak üzere insan sağlığının korunması ve eğitim faaliyetlerinin aksatılmadan yürütülmesi için çeşitli önlemlerin uygulanmasına ilişkin açıklamalar yapmışlardır. Okullara merkezi teşkilatlar tarafından gönderilen yönergeler doğrultusunda eğitim yöneticileri olarak okul müdürleri gerekli adımları atarak öğretmen, öğrenci ve velileri süreç bağlamında bilgilendirmişlerdir.

Türkiye'de COVID-19'a ilişkin ilk vaka 11 Mart 2020 tarihinde görüldükten sonra devlet kurumlarının uygulamaya koymaya başladığı önlemlerle salgının etkisi azaltılmaya çalışılsa da hastalanan birey sayısının artmasıyla birlikte daha radikal kararlar alınmaya başlanmıştır. Bu bağlamda eğitim ve öğretim sürecini etkileyen en önemli kararlar 16 Mart tarihinde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından alınmıştır. Kararlar doğrultusunda 23 Mart tarihinden itibaren öğrencilerin Eğitim Bilişim Ağı (EBA) üzerinden öğrenim görmeleri karara bağlanmıştır. EBA'nın kullanılması ile birlikte okullar öğrencileri çeşitli iletişim araçlarını kullanmaya teşvik ederek uzaktan eğitim sürecini etkili bir şekilde sürdürmeye çalışmıştır (Kırmızıgül, 2020). Erbaş'a (2021) göre uzaktan eğitime ilişkin böyle platformların kullanılması öğrencinin öğrenmesine katkıda bulunduğu gibi eğitimcilerin işlerini de kolaylaştırmıştır. Türker ve Dündar (2020), uzaktan eğitim araçlarının etkin kullanımı için gerekli alt yapının önceden sağlam temellere oturtulması gerektiğini belirtmişlerdir. COVID-19 pandemi sürecinde okullar iyi niyetlerini ön planda tutarak öğrencilere kaliteli bir öğretim sağlamaya çalışsa da pratikte bunu başarabilmenin pek kolay olmadığı görülmektedir. Okulların bir kısmı bünyesindeki personelin bu yeni duruma ilişkin yaşadıkları korku ve panik durumundan dolayı koordinasyonu sağlamada güçlük yaşarken, diğer bir kısmı ise öğrencileri uzaktan eğitim sürecine adapte etme, velileri bilgilendirme ve gerektiğinde öğrencilere materyal sağlama noktasında gerekli adımları atamamışlardır (Cullinane & Montacute, 2020). Bu yaşananlara ek olarak birçok öğrencinin uzaktan eğitime dair yaşadığı sorunlara gerçek anlamda çözümler üretilmemiştir. Öğrencilerin yaşadığı problemlerin başında internet bağlantısının olmaması, bilgisayar, tablet veya cep telefonu eksikliği gelmektedir (Lourenco & Tasimi, 2020). Sosyo-ekonomik açıdan avantajlı öğrencilerin her türlü imkâna sahip olduğu görülürken, dezavantajlı konumda olanları olanak yoksunluğundan dolayı uzaktan eğitimden yeterince istifade edememişlerdir (Van Lancker & Parolin, 2020). Milli Eğitim Bakanlığı her öğrenciye ulaşma ve ihtiyaçlarını karşılama adına iyi niyetini koruyarak her türlü girişimde bulunurken, pratikte her öğrenciye ulaşma ve öğrenci velilerini bu bağlamda memnun etme istenilen düzeyde olamamıştır. Okulların öğrencilere daha faydalı olmak için EBA haricinde diğer bilişim teknolojilerini de uygulamaya koymaları her hanede öğrenci başına düşen dijital materyal sayısını

artırken, bu durum özellikle pandemi sürecinde kısıtlı bir bütçeyle geçinmeye çalışan ya da işlerinden atılan aileleri ekonomik açıdan daha da zorlamıştır. Salgın sürecine ilişkin merkezi teşkilatlar bağlamından girişimler olduğu gibi yerel bazda, okul müdürleri de gerekli adımları atarak pandeminin etkilerini en az zararlarla atlatmayı hedeflemişlerdir. Okul müdürleri öncelikli olarak uzaktan eğitim platformlarını devreye sokarak öğrencilerde öğrenme kaybını engellemeye çalışmışlardır. Bu anlamda okuldaki bütün bireylere sorumluluklarının ne olduğu açık ve anlaşılır bir şekilde izah edilmiştir. Müdürler salgın sürecinde görev ve sorumlulukları okulların sahip şartları gözetererek tanımlamışlardır. Böylece her paydaş üzerine düşen görevi en etkili şekilde yerine getirmeye çalışmıştır. Ayrıca, dezavantajlı öğrencilerin yoğun olduğu okullarda okul müdürleri telafi eğitimlerinin sağlanması hususunda gerekli koordinasyonu sağlayarak eğitim faaliyetlerinin devamını sağlamaya çalıştıkları görülmektedir (TEDMEM, 2020). Pandemi süreci ile birlikte eğitim kurumları oluşan bu kriz durumuna örgütsel anlamda müdahale ederek salgının olumsuz etkilerini azaltmaya çalışmışlardır (Ramsetty & Adams, 2020). Okul müdürleri merkezi teşkilatların gönderdiği yönergeler ışığında karar alma, planlama, koordinasyon, iletişim, örgütlenme ve kontrol gibi yönetim süreçlerini devreye sokarak normal duruma geçişi sağlamaya çalışmışlardır (Demirtaş, 2000; Masonbrink & Hurley, 2020). Kriz durumları pandemi sürecinde olduğu gibi ani bir şekilde geliştiği için, okul müdürleri örgütsel amaçlardan sapmadan ve yeri geldiğinde değişime ayak uydurarak öğretmenleri ve öğrencileri ileriye taşıma noktasında liderlik becerilerini kullanmalarını gerektirmektedir (Erdoğan, 2012).

Krizler örgütleri zor duruma sokan olağan dışı durumlar olarak ifade edilmektedir (Erkan, 1996). Can'a (1999) göre gerçekleşmesi istenmeyen ve kurumların işleyişini kötü şekilde etkileyen durumlar kriz olarak belirtilmektedir. Tutar (2000) ise krizi örgüt ve yöneticilerde performans düşüklüğüne neden olan, iletişimi engelleyen ve örgüt bazında verim düşüklüğüne sebep olarak bireyler arası kaosa sebep olan bir durum olarak tanımlamıştır. Kriz durumlarında örgütsel yönetime ihtiyaç daha üst düzeylerde duyulur (Kaplan, 2006). Okul örgütlerinde yönetimden sorumlu okul müdürlerinin kriz durumlarında liderlik becerilerini kullanması, çalışanlar arasında eşgüdümlemeyi sağlaması, görev ve yetki karmaşasına son vermesi ve çalışanları motive etmesi en fazla arzu edilen yaklaşımlardandır (Landier & Thesmar, 2020; Pira & Sohodol, 2004). Okul müdürleri krizi yönetirken gerekli adımları vaktinde atarak oluşabilecek hasarları asgari düzeye indirmek durumundadırlar. Okullar bu dönemde etkili bir şekilde yönetilemediği zaman, var olan kriz durumları daha da büyüyerek içinden çıkılmaz hale gelecektir (Pira & Sohodol, 2004; Rapanta, Botturi, Goodyear, Guàrdia, & Koole, 2020). Örgüt yöneticileri kriz yönetimine ilişkin okul bazındaki kaynakları etkili kullanmak suretiyle örgütsel ve yönetsel işlevleri yerine getirerek okulun krizle karşı başa çıkma kapasitesini de artırmış olurlar (Jones, 2020; Kash & Darling, 1998). Sağlığı ciddi şekilde tehdit eden COVID-19 gibi salgınlara karşı okul yöneticilerinin bir eylem planını uygulamaya koyarak kestirilemeyen zararların önlenmesi ve eğitim öğretim faaliyetlerinin sürdürülebilir şekilde diri tutması mümkündür (Aykaç, 2001; Faulkner, 2001; Filiz, 2007).

Kriz zamanlarında bir lider olarak okul müdürünün var olan krize ilişkin tüm gerçekleri öğrenmeye çalışması, proaktif olması, herkesle iletişim halinde olması ve tüm paydaşlara güvenmesi oldukça önemlidir (Tuğcu, 2004). Kriz yönetiminde etkili karar verebilen, gerektiğinde otoritesini kullanabilen, bireyler arasında eşgüdüm sağlayabilen, iletişim kanallarını açık tutabilen ve normal sürece geçebilmek için kriz durumunu denetim altına alabilen liderler etkili liderler olarak karşımıza çıkmaktadırlar (Arslan, 2015; Baltaş, 2018; Soysal, Paksoy, & Özçalıcı, 2011). Okul liderleri kriz zamanlarında sorunları tespit ettikten sonra her olayı kendi koşulu içinde ele alarak isteksiz davranmak yerine bütün çalışanlara her fırsatta desteğini sunmalıdır (İbrahimoglu, 2011; Maya, 2014; Tüz, 2005). Kriz süreçleri bireyleri yıldırmaya meyilli olduğu için örgüt liderlerinin donanımlı olmaları ve güçlü bir şekilde ayakta durmaları gerekmektedir. Özellikle COVID-19 pandemi sürecinde okul müdürlerinin çok boyutlu düşünerek çözüm adına etkili bir yol belirlemesi, sorumluluk alabilmesi ve örgütün sistemik yapısına göre hareket etmeye özen göstermesi önemlidir (Balaban, 2018). Uzaktan eğitim araçlarının oldukça önemli olduğu bu süreçte okul yöneticisinin vizyoner bir lider şeklinde iletişim kanallarını kullanarak paydaşları bilgilendirmesi ve gerekli koordinasyonu sağlaması gerekir (Heller & Hindle, 1998).

COVID-19 pandemi sürecine ilişkin Türkiye'de yapılan çalışmalar incelendiğinde, çalışmaların çeşitli konu içeriklerine odaklandığı görülmektedir. Araştırılan konuların genel olarak pandemi sürecinde sosyo-ekonomik sonuçlar (Alpago & Alpago, 2020), öğrencilerin sabır eğilimleri (Doğan & İmamoğlu, 2020), Milli Eğitim Bakanlığının politikaları (Özer, 2020), uzaktan eğitimin değerlendirilmesi (Telli & Altun, 2020), öfke düzeyleri (İmamoğlu & Doğan, 2020), eğitim süreci (Kırmızıgül, 2020), aile yaşantılarına ilişkin görüşler (Başaran & Aksoy, 2020) ve öğrenci tutumlarının araştırılması (Yılmaz, 2020)

ile ilgili olduğu görülmektedir. COVID-19 salgının okul örgütünü birçok alanda etkilediği ortadadır. Okul yöneticilerinin aniden gelişen bu krizi yönetebilecek liderlik becerilerine sahip olmaları, proaktif şekilde davranarak çalışanları eşgüdümlemeleri ve öğrencilerin süreci kayıpsız atlattıklarına dair yapacakları etkili girişimler eğitim-öğretim faaliyetlerinin sürdürülebilir seviyede tutulmasını sağlayacaktır (Şenkal & Ocak, 2020). Bu bağlamda yapılan alanyazın taramasında COVID-19 pandemi sürecinde okul müdürlerini temel alan bir araştırmanın yapılmadığı tespit edilmiştir. Buna göre literatüre katkı sağlayacağı düşünüldüğü için okul müdürlerinin COVID-19 pandemi sürecine dair görüşlerinin araştırılmasına gereksinim duyulmuştur. Bu kapsamda şu araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. Okul müdürlerine göre, COVID-19 pandemi sürecinde okul bazında alınan önlemler nelerdir?
2. Okul müdürlerine göre, pandemi sürecinde okul bazında karşılaşılan sorunlar nelerdir?
3. Okul müdürlerine göre, pandeminin okul çalışanlarına ve öğrencilere etkisi ne şekilde olmuştur?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Creswell'e (2007) göre olgubilim çalışmalarında araştırmacı, katılımcılar tarafından tanımlanan olguyu sorgulama stratejisiyle insan deneyimi şeklinde ortaya çıkarmaya çalışır. Karşımıza algılar, durumlar, olaylar, kavramlar ve deneyimler şeklinde çıkan olgular bize tümüyle yabancı olmayan aynı zamanda anlamını tam kavrayamadığımız unsurlardır (Merriam, 1998; Şimşek ve Yıldırım, 2016; Yin, 2002). Buna göre bu çalışmada okul müdürlerinin COVID-19 pandemisine ilişkin algıları keşfedilmeye çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmada örneklem tekniği olarak maksimum örneklemeden yararlanılmıştır. Bu örnekleme yönteminin kullanılmasındaki temel amaç çalışma grubuna ilişkin farklılıkları belirlemek için geniş çaplı durumlar ile ortak örüntüleri tespit etmektir (Baltacı, 2018). Amaçlı örnekleme kapsamında değerlendirilen maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılarak katılımcılara ilişkin farklılıkların ortaya konması amaçlanmaktadır (Reichardt & Rallis, 1994; Shenton, 2004). Bu amaçlar doğrultusunda çalışma grubunu Zonguldak Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı okullarda görev yapmakta olan okul müdürleri oluşturmaktadır. Çalışma grubundaki müdürler 16 farklı okulda görev yapmakta olup farklı deneyimlere sahiptirler. Katılımcıların gizliliğine azami surette riayet edilerek her katılımcı müdür (M) ve okulu için kodlamalardan yararlanılmıştır (Tablo 1).

Tablo 1.

Çalışma grubunun özellikleri

Katılımcı	Cinsiyet	Okul Türü	Deneyim (Yıl)	Görüşme Süresi
M1	Erkek	Lise	4	37.44
M2	Erkek	Meslek Lisesi	11	29.37
M3	Erkek	Lise	8	53.14
M4	Kadın	Okul Öncesi	6	36.27
M5	Erkek	Meslek Lisesi	17	48.53
M6	Erkek	Lise	9	39.29
M7	Erkek	İlkokul	12	44.15
M8	Erkek	Okul Öncesi	6	52.09
M9	Erkek	İlkokul	11	38.01
M10	Kadın	Ortaokul	16	45.12
M11	Erkek	Meslek Lisesi	5	58.47
M12	Kadın	İlkokul	19	33.26
M13	Erkek	Ortaokul	4	29.45
M14	Erkek	Lise	14	41.33
M15	Erkek	Okul Öncesi	13	61.08
M16	Erkek	İlkokul	6	46.21

Tablo 1’de görüldüğü üzere araştırma grubu 16 katılımcıdan oluşmuştur. Çalışma grubunda üç kadın (%18,7) ve 13 erkek (%81,3) müdür bulunmaktadır. Katılımcıların en çok 19 yıl, en az dört yıl deneyime sahip olduklarının görüldüğü çalışma grubunda en fazla katılımcının ortaöğretimde görevli müdürlerden oluştuğu tespit edilmiştir. Katılımcılarla yapılan görüşmelerin ise ortalama yarım saat ile bir saat arasında değiştiği görülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Çalışmadaki verilerin toplanması için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Nitel çalışmalarda sıklıkla kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme yaklaşımı görüşmeden önce belirlenen açık uçlu sorularla birlikte görüşme esnasında ortaya çıkan soruları içeren bir veri toplama tekniğidir (Karataş, 2015; Türnüklü, 2000). Bu çalışmada öncelikli olarak 14 görüşme sorusu hazırlanarak alanda uzman 6 kişiden görüş alınmıştır. Uzman görüşleri alındıktan sonra formdaki iki sorunun araştırmanın amacına uygun olmadığı tespit edilerek çıkarılmıştır. Geriye kalan 12 soru kullanılarak üç okul müdürü ile yarı yapılandırılmış pilot görüşmeler yapılmıştır. Pilot görüşme neticesinde iki soruda daha yanıtlama ve anlamlandırma noktalarında güçlükler olduğu belirlenerek formdan çıkarılmıştır. Uzman ile görüşme ve pilot görüşme sonucunda geriye kalan 10 soru ile çalışmaya ilişkin veriler toplanmıştır. Görüşme sorularının tamamı bu çalışmadaki üç araştırma sorusunun amacına hizmet etmişlerdir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu nitel çalışmadaki veriler görüşme tekniği yardımıyla toplanmıştır. Verilerin toplanması için ilgili kurumlardan gerekli Etik Kurulu izni ile araştırma izinleri alınmıştır. İzinler alındıktan sonra çalışmaya dair uzman görüşü alınmış ve gerekli pilot çalışma yapılmıştır. Görüşme formundaki sorular uzman görüşü ve pilot çalışmadan sonra son hallerini almışlardır. Görüşmelerin yaklaşık olarak 30 dakika ile 60 dakika arası sürdüğü çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme formu ile veriler 2019-2020 eğitim öğretim yılında yüz yüze görüşme yolu ile toplanmıştır. Veriler toplanmadan önce katılımcılardan gerekli randevular alınmıştır. Ek olarak, katılımcılara çalışmaya ilişkin gerekli bilgiler sağlanarak gönüllü katılım sağlamalarına dair gerekli onaylar alınmıştır. Görüşme esnasında hijyen, sosyal mesafe ve maske takılmasına azami surette dikkat edilmiştir. Katılımcıların verdikleri cevaplar, veri kaybının önüne geçmek için ses kaydı olarak kaydedilmiştir.

Okul müdürleri ile yapılan görüşmeler sonucunda toplanan veriler için yaklaşık 12 saatlik bir ses kaydı elde edilmiştir. Veriler uygun şekilde deşifre edilerek yazılı şekilde kaydedilmiştir. Tümevarımcı analiz yaklaşımı ile veriler analiz edilmiştir. Tümevarım yaklaşımı ile boyutlar ile temaların mülakat ve gözlem teknikleriyle veri setinde keşfedilmesi amaçlanır (Tay & Jebb, 2017). Araştırmacı yaptığı ses kayıtlarını yazılı metinlere dönüştürürken, ilgili ses kayıtlarını defalarca dinleyerek ses kaydı ile yazılı metinlerin tutarlı olup olmadığını kontrol etmiştir. Metinler düzenli bir şekilde okunarak anlam bütünlüğünü sağlamak için ayrıca notlar alınmıştır. Yazılı metinler son halini aldıktan sonra, gerekli kodlamalar oluşturulmuştur. Oluşturulan kodlar gözden geçirilerek ilgili olanlardan kategoriler oluşturulmuştur. Daha sonra oluşturulan kategoriler arasındaki ilişkiye göre temalar elde edilmiştir.

Geçerlik Güvenirlik

Araştırmalardaki geçerlik ve güvenilirlik durumları verilerin ne şekilde toplandığına, hangi yollardan analiz edildiğine, yorumlanma biçimine ve kavramsallaştırılmasındaki düzen ve intizam ile ilişkilidir (Başkale, 2016). Çalışmanın inandırıcılığı, aktarılabirliği, tutarlılığı ve teyit edilebilirliği gibi stratejiler nitel yaklaşımlardaki geçerlik ve güvenilirliğin kapsamında değerlendirilmektedir (Collins, Onwuegbuzie, & Jiao, 2006). Bu çalışmada da geçerlik ve güvenilirlik stratejileri uygulanmıştır. Buna göre çalışmanın inandırıcılığı için araştırılan konuya dair yapılan yorumların gerçekliğe uygun olup olmadığına dikkat edilmiştir. Bu durumun oluşmasında katılımcıların verdikleri cevaplar oldukça önemlidir. İnanırıcılığın sağlanması hususunda verilen cevaplar kendini tekrar etmeye başlayınca kadar toplanır. Böyle olduğunda verilerin doyuma ulaştığı söylenebilir (Creswell, 2003). İnanırıcılığın artırılması bağlamında yazılı olarak tasnif edilen metinler katılımcılara okutularak gerekli teyitler alınmıştır. Buna ek olarak dışarıdan bir araştırmacı sürece dâhil edilerek yorumların anlaşılabilirliğini artırmak adına akran değerlendirmesine başvurulmuştur. Nitel yaklaşımların genellenebilirliği şeklinde de belirtilen aktarılabirlik diğer bir

geçerlik ve güvenilirlik stratejisi olarak uygulanmıştır. Bu çalışmada da uygulandığı üzere, aktarılabirlik detay içeren betimlemeler ve amaçlı örneklem yaklaşımlarını kapsamaktadır (Onwuegbuzie, & Leech, 2007). Bu bağlamda veri toplama araçlarının hazırlanması, verilerin toplanması ve analiz edilmesi gibi durumlar detaylı bir şekilde betimlenerek ilgili kodlar, kategoriler ve temalar oluşturularak konuya ilişkin genellemeler yapılmasına zemin hazırlanmıştır. Son olarak, amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılarak farklı okullarda görev yapan okul müdürlerine ulaşarak aktarılabirliğin sağlanmasına çalışılmıştır. Geçerlik ve güvenilirlik sağlanmasına yönelik son strateji olarak tutarlılık veya tekrar edilebilirliğin sağlanmasına dikkat edilmiştir. Tutarlılık veya tekrar edilebilirlik, benzer şartlarda yapılan bir araştırmanın benzer sonuçlar vermesi ile ilişkilidir (Creswell, 2003). Çalışmadaki tutarlılığın sağlanması için uygulanan en önemli yaklaşımlardan biri denetlemedir (Collins vd., 2006). Bu nitel çalışmanın sonuçları da alanda uzman bir araştırmacı tarafından denetlenmesi sağlanarak sonuçların veri seti ile tutarlı olup olmadığı araştırılmıştır.

Araştırmacının Rolü

Nitel araştırmaları etkili bir şekilde sonuçlandırmak için araştırmacıların belirli yeterliklere sahip olmaları gerekmektedir. Nitel çalışmalarını yürüten araştırmacıların araştırdıkları konulara dair önyargılarını asgari düzeye indirmek suretiyle veri toplamaları ve daha sonra sonuçları raporlaştırmalarında fayda vardır. Kısacası araştırmacının nitel çalışmalar konusunda uzman düzeyde olması, bireysel kabullerini bir kenara bıraktıktan sonra veri toplaması, analiz etmesi ve yorumlaması gerekmektedir (Onwuegbuzie, & Leech, 2007). Bu bağlamda, bu çalışmayı eğitim yönetimi alanında uzman bir araştırmacı yürütmüştür. Araştırmacının en önemli çalışma alanları okul yönetimi ve okul müdürlerini kapsamaktadır. Araştırmacı, okullarda yürüttüğü bu çalışmayı kuramsal temellere dayandırarak yapmıştır. Ek olarak, araştırmacının alanında bir uzman olarak okul, ilçe, il ve ulusal bazda yürüttüğü projeler ve verdiği seminerler bu çalışmayı kendi öngörülerinden öte kuramsal temellere dayalı şekilde yürütmesine olanak sağlamıştır.

BULGULAR

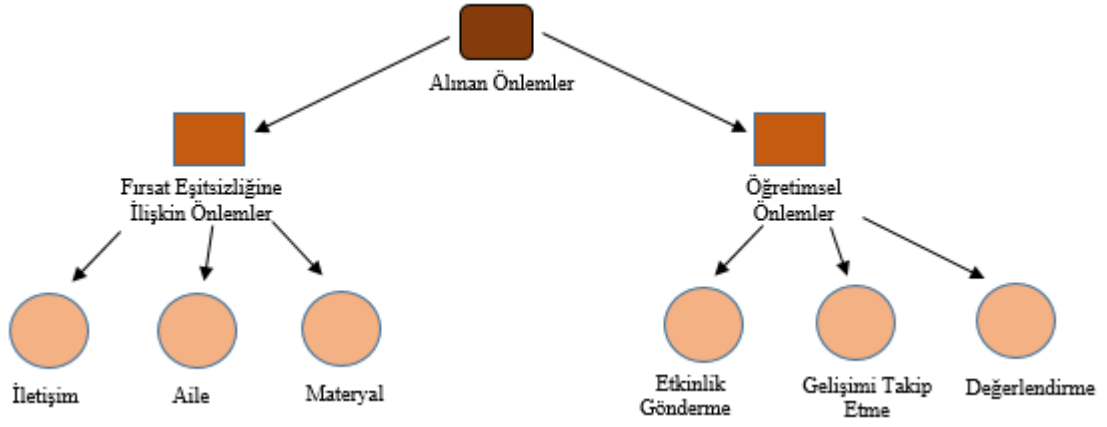
Çalışma verilerinin analizi sonucunda alınan önlemler, sorunlar ve pandeminin etkileri olmak üzere üç kategorinin oluştuğu görülmektedir. Okul müdürleri alınan önlemleri fırsat eşitsizliğine ilişkin önlemler ve öğretimsel önlemler şeklinde değerlendirmişlerdir. Tablo 2’de alınan önlemlere dair tema, kategori, kod ve frekans bilgileri sunulmuştur.

Tablo 2.

Birinci araştırma sorusuna ilişkin tema ve kodlar

Tema	Kategori	Kodlar	Frekans
Alınan önlemler	Fırsat eşitsizliğine ilişkin alınan önlemler	İletişim	11
		Aile	7
		Materyal	5
	Öğretimsel önlemler	Etkinlik gönderme	8
		Gelişimi takip etme	4
		Değerlendirme	4

Pandemi sürecinin öğretmen, veli, öğrenci ve okul müdürlerinin önemli ölçüde etkilediği görülmektedir. Çalışmanın temel noktasını teşkil eden okul müdürleri bu süreçte çeşitli önlemler alarak okuldaki işleyişin sekteye uğramasını engellemeye çalışmışlardır. Bütün kurumlarda olduğu gibi okullarda da Milli Eğitim Bakanlığı ile Bilim Kurulu’nun önerileri doğrultusunda gerekli tedbirler alınarak hem bireylerin sağlıkları ön plana alınmış hem de eğitim sürecinde olabilecek aksaklıkların önüne geçilmesi hedeflenmiştir.



Şekil 1. Okul müdürlerine göre pandemi sürecinde alınan önlemler

Bu çalışmada, okul müdürlerinin Milli Eğitim Bakanlığı ile Bilim Kurulu'nun önerilerini göz ardı etmeden pandemi sürecinde aldıkları önlemler fırsat eşitsizliğine ilişkin önlemler ve öğretimsel önlemler olmak üzere iki grupta kategorize edilmiştir (Şekil 1). Okul müdürleri fırsat eşitsizliğine ilişkin önlemleri öğrencilerin teknolojik materyellere erişimleri bağlamında anlamlandırmışlardır. Okul müdürleri, okulun bütün imkanları seferber ederek öğrencilere bir şekilde ulaşmaya çalıştığını belirtmişlerdir. Bazı öğrencilere çeşitli öğretimsel etkinlikler hazırlanarak gönderilmiş, bilgisayarı olmayanlara ise dizüstü bilgisayarlar temin edilmiştir. Öğrencilerin televizyon veya internet vasıtasıyla derslere katılımları sağlanmaya çalışılsa da her öğrenciye ulaşamadığı için uzaktan eğitim istendiği ölçüde başarılamamıştır. Pandemi sürecinde fırsat eşitsizliğine ilişkin alınan önlemler kapsamında müdür ifadelerine aşağıda yer verilmiştir.

“Özellikle erişim sıkıntısı yaşayan öğrenciler telefonla aranarak ya da kendilerine internet imkânı sağlanarak ulaşılmaya çalışılmıştır.” (M2)

“Öğretim yöntemleri teknolojiyi daha fazla kullanarak gerçekleştirildi. Her öğrenciye ulaşamadığı için uzaktan eğitimi başarılı bulmuyorum.” (M1)

“Bu süreçte, okuldaki öğrencilere yönelik farklı etkinlikler hazırlanmaya çalışılmıştır. Maddi sorunları olan ailelerle iletişim halinde olunmuştur.” (M7)

“Evinde herhangi bir akıllı cihaz bulunmayan birkaç öğrenciyle erişimini sağlamak adına onlara okuldan dizüstü bilgisayarlar sağlanmıştır. Bazı öğrencilerle iletişim kurularak en azından televizyon üzerinden katılım sağlamaları için çaba gösterilmiştir.” (M11)

Fırsat eşitsizliğine ilişkin önlemlerin yanı sıra okul müdürlerinin öğretimsel önlemleri de uygulamaya koydukları görülmektedir. Okul müdürlerinin bu önlemler kapsamında öğrencilere çeşitli ders etkinlikleri gönderdiği, çalışmalarındaki ilerlemeyi takip ettikleri ve öğrencilerin dönüt olarak gönderdikleri çalışmaları değerlendirdikleri anlaşılmaktadır. Gönderilen etkinliklerin ailenin de öğrencinin öğrenme sürecine müdahil olmasını sağlayacak şekilde hazırlandığı belirlenmiştir. Okulların bir kısmı materyal eksikliği olan öğrencilere ulaşabilmek ve gerekli materyali sağlamak için çeşitli projeler yapmaya çalıştıkları ifade edilmektedir. Öğrencilere temin edilen destekler sınırlı düzeyde kalsa da ulaşılabilen öğrencilerin çalışmaları değerlendirildikten sonra fotoğraflanıp rapor haline getirildiği görülmektedir. Pandemi sürecinde alınan öğretimsel önlemler kapsamında müdür ifadelerine aşağıda yer verilmiştir.

“Okulumuz Covid-19 sürecinde öğrencilere yönelik Milli Eğitim Bakanlığı talebi doğrultusunda öğrencilerin aileleriyle beraber gerçekleştirebilecekleri etkinlikler hazırlayarak öğrencilerin ailelerine gönderdiler.” (M10)

“Öğretmen olarak verilen çalışmaların takibinin yapılması ailenin de içinde bulunduğu bazı şartlardan dolayı oldukça güç olmuştur. Okul olarak bir projeye katılmak için çalıştık. Projenin esası da tam bu konuydu. Yeterli imkâna sahip olmayan öğrencilerimizin evlerine eğitim materyalleri ulaştırmaya çalıştık ama bu da oldukça sınırlı kaldı.” (M7)

“Öğrencilere maddi ve teknolojik destek sağlanmış ve ödevlerin doğrudan takibi yapılmıştır.” (M16)

“Sorumlu öğretmenler tarafından çalışma etkinliklerin takibi yapıldı. Yapılan çalışmalar fotoğraflanıp raporlaştırıldı.” (M14)

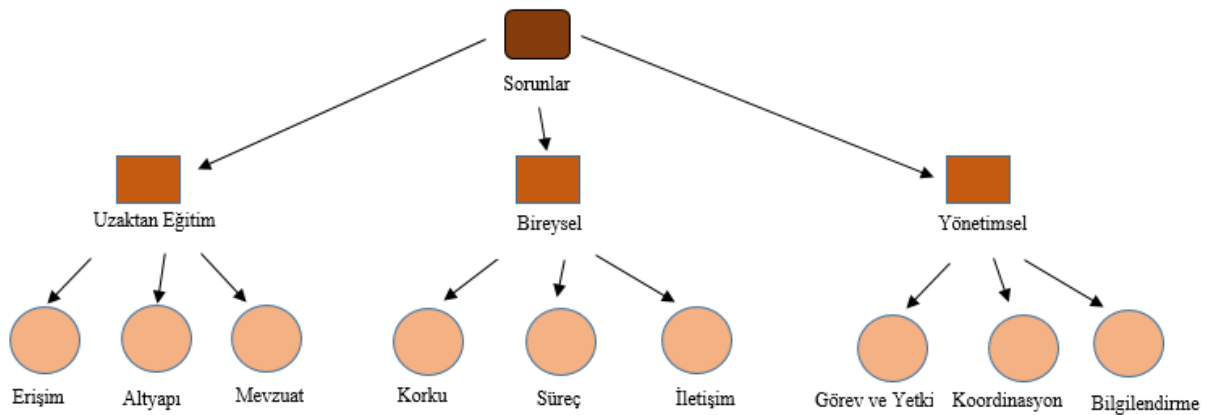
Çalışmanın çözümlenmeye çalıştığı hususlardan biri de COVID-19 pandemi sürecinde okul müdürlerinin karşılaştıkları sorunlardır. Bulgulara göre okul müdürlerinin karşılaştıkları sorunları uzaktan eğitim, bireysel ve yönetsel şekilde kategorilendirmek mümkündür. Tablo 3'te okul müdürlerinin karşılaştıkları sorunlara ilişkin tema, kategori, kod ve frekans bilgileri sunulmuştur.

Tablo 3.

İkinci araştırma sorusuna ilişkin tema ve kodlar

Tema	Kategori	Kodlar	Frekans
Sorunlar	Uzaktan eğitim	Erişim	7
		Altyapı	6
		Mevzuat	6
	Bireysel	Korku	13
		Süreç	10
		İletişim	8
	Yönetsel	Görev ve yetki	11
		Koordinasyon	6
		Bilgilendirme	5

Okul müdürleri Covid-19 pandemi sürecinde karşılaştıkları sorunları uzaktan eğitimde yaşanan aksaklıklar, bireylerde oluşan tereddütler ve okul yönetiminin merkezi teşkilatların sürece geç müdahalesi sonucunda yaşadıkları durumlar üzerinden tartışmaktadırlar (Şekil 2).



Şekil 2. Okul müdürlerine göre pandemi sürecinde karşılaşılan sorunlar

Okul müdürleri uzaktan eğitime dair yaşanan sorunların çoğunlukla internet erişimi, uzaktan eğitime erişim altyapısının zayıflığı ve mevzuata ilişkin bilgi eksikliğinden kaynaklandığını vurgulamaktadırlar. Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin bir kısmı ilgili platformlara erişim sağlayamadığı ve diğer bir kısmı da bu sürece gereken ehemmiyeti vermediği belirtilmektedir. Bu noktada öğrencinin yüz yüze eğitimde

olduğu gibi dokunarak ve hissederek öğrenmenin önemine atıf yapılmaktadır. Uzaktan eğitim platformlarına dair kurumların altyapı ve mevzuat eksiklikleri eğitimciler ile öğrencilerde kafa karışıklığına uygulamada ise boşluğa sebep olduğu ifade edilmektedir. Pandemi sürecinde uzaktan eğitime ilişkin sorunlar kapsamında müdür ifadelerine aşağıda yer verilmiştir.

“Her öğrencinin uzaktan eğitim platformlarına erişim sağlamaması ve bu durumu zaman kaybı olarak görmeleri pandemi sürecini verimsiz kılmıştır. Verimsizliğin diğer nedenleri deneme sınavlarının çevrimiçi olarak gerçek sınav gibi olmaması ve öğrencilerin illa fiziki olarak soru kitapçıklarına dokunmak istemeleridir.” (M2)

“Covid-19 sürecinde iletişim kanalları sağlıklı bir biçimde kullanılmadı.” (M6)

“Uzaktan eğitim altyapısı eksikliği ve uzaktan eğitim modelinin uygulamasının pratikte tam olarak bilinmemesi öğrencilere erişimi kısıtlamıştır.” (M9)

“Mevzuat alt yapısının bu tip durumları tanımlamamasında kaynaklanan görev ve yetki karmaşası bu dönemdeki sorunların başında gelmektedir.” (M13)

“Uzaktan eğitim uygulama esasları tam bilinmediği için uygulamada boşluklar oluştu ve insanların kafaları daha da karıştı.” (M12)

Okul müdürlerine göre pandemi sürecinde yaşanan sorunların bir kısmı da bireylerin deneyimledikleri korku, belirsizlik ve iletişimdeki aksamalarla ilgilidir. Covid-19 pandemi sürecinde bireyler sağlığa ilişkin endişeler ve oluşan belirsizlikler sonucunda büyük kaygılar yaşamışlardır. Özellikle öğretimi sağlayacak olan öğretmenlerin uzaktan eğitim konusunda yeterli düzeyde deneyimli olmamaları ve zaman zaman yapılan anlaşılabilir açıklamaların bireylerde panik durumlarının oluşmasına zemin teşkil etmiştir. İçinden çıkılmaz hale gelen bu durumlar iletişim kanallarının daha da kesintiye uğramasına neden olarak dezavantajlı durumdaki öğrencilerin eğitime erişimlerini engellemiştir. Bunun üzerine okul yönetimi ile öğretmenler arasında beliren iletişim aksamaları süreci özellikle öğrenciler açısından daha belirsiz bir hale getirdiği anlaşılmaktadır. Pandemi sürecinde bireysel sorunlar kapsamında müdür ifadelerine aşağıda yer verilmiştir.

“Herkes eğitim ve öğretimin aksamaması için çabalasa da var olan korku ve panik durumları olayları içinden çıkılmaz hale getirdi.” (M5)

“Uzaktan eğitimin ilk günlerinde birçok kişiye yabancı olan uzak eğitim, akıllarda çok soru oluşturdu.” (M8)

“Okul WhatsApp grubunda ortaya yapılan muallak açıklamalar, öğretmenlerde kafa karışıklığına neden oldu.” (M15)

“Öğrencilerin birçoğu ile iletişim sürecindeki aksaklıklar yaşandığı için özellikle fırsat eşitliğinden mahrum öğrencilerimiz süreçten kötü etkilendiler.” (M4)

“Öğretmen-okul idaresi iletişimi yeteri kadar sağlamıyor ve bunu sağlamak için bir çaba gösterilmiyor. Bu da süreci daha da içinden çıkılmaz hale getiriyor.” (M3)

Covid-19 pandemi sürecinde okul müdürlerine göre merkezi teşkilatlar ile bazı öğretmenlerin süreçten ziyade sonuca odaklanmaları sürecin bireyler üzerindeki psikolojik etkilerinin göz ardı edilmesine neden olmuştur. Okul müdürlerine göre pandemi sürecinde yetki belirsizliği, koordinasyon eksikliği ve zamanında yapılmayan bilgilendirmelerin okul yönetimi üzerinde olumsuz bir etki doğurmaktadır. Okul müdürleri Covid-19 pandemi sürecinde eğitimcilerin özellikle müfredata yoğunlaşmaları öğrencilere ilişkin sosyal ve psikolojik faktörlerin geri planda kalmasını sağlamıştır. Okul bazında yaşanan koordinasyon eksiklikleri ve merkezi birimler tarafından yapılan geç bilgilendirmeler işe yaramaktan ziyade okul müdürleri ile öğretmenlerde görev ve yetki karmaşasına neden olduğu anlaşılmaktadır. Pandemi sürecinde yönetsel sorunlar kapsamında müdür ifadelerine aşağıda yer verilmiştir.

“İlgililerin sürecin getirdiği sosyal ve psikolojik etkilerin daha fazla önemsemesi gerekirdi diye düşünüyorum. Amaç yalnızca müfredatı tamamlamak olmamalı, öğrencinin ve öğretmenin içinde bulunduğu koşullar daha fazla göz önünde bulundurulmalıdır.” (M16)

“Bazı öğretmenler görevlerini yerine getirmede yetersiz kalmışlardır. Uzaktan eğitim sürecinde yeterince gayret göstermeyen öğretmenle bir şeyler yapmaya çalışan öğretmenler olmak üzere iki farklı öğretmen grubu tezahür etti.” (M15)

“Öğrencilerin EBA ve benzeri platformlara ulaşımı ve koordinasyonu yaşadığımız önemli problemlerdendir.” (M11)

“Aslında okul yönetimi konusunda yaşanan bir sorun olduysa bunun nedeni il milli eğitim müdürlükleri tarafından okullara yapılan son dakika bilgilendirmelerinden kaynaklandığı söylenebilir. Gece 11 veya 12’de gelen ve sabah 10’a kadar öğretmenler tarafından üstelik öğrencilere ulaşarak tamamlanması istenen çalışmalar oluyordu. Zaman planlamasının doğru yapılamaması okul yönetimini de güç durumlarda bırakmıştır.” (M14)

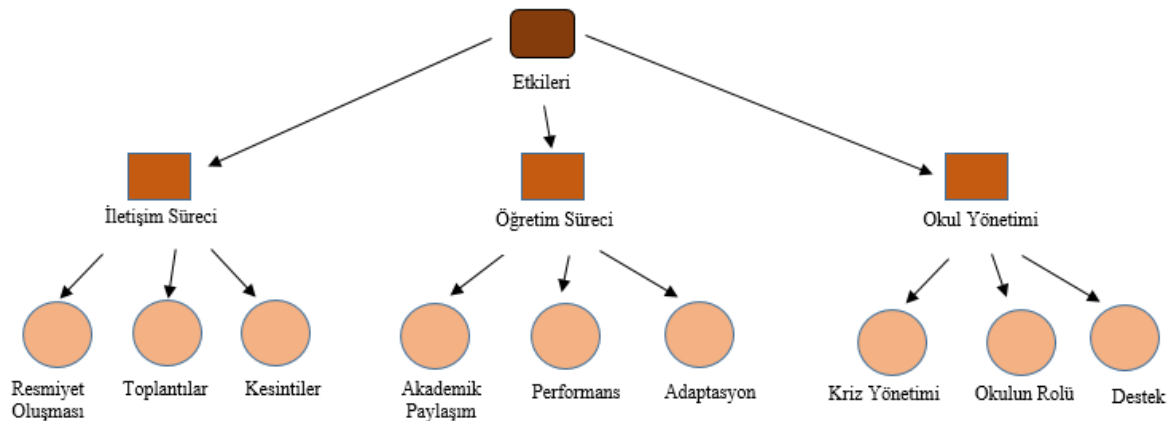
Araştırmadan elde edilen son bulgular okul müdürlerine göre COVID-19 pandemi sürecinin okul bazında meydana getirdiği etki ile ilişkilidir. Elde edilen bulgulara göre pandeminin iletişim süreci, öğretim süreci ve okul yönetimini etkilediği vurgulanmaktadır. Tablo 4’te okul müdürlerine göre COVID-19 pandemi sürecinin etkilerine dair tema, kategori, kod ve frekans bilgileri sunulmuştur.

Tablo 4.

Üçüncü araştırma sorusuna ilişkin tema ve kodlar

Tema	Kategori	Kodlar	Frekans
Etkileri	İletişim süreci	Resmiyet oluşması	9
		Toplantılar	7
		Kesintiler	5
	Öğretim süreci	Akademik paylaşım	10
		Performans	8
		Adaptasyon	3
	Okul yönetimi	Kriz yönetimi	11
		Okulun rolü	6
		Destek	4

Pandemi süreci okul müdürlerine göre etkilere neden olmuştur. Bu etkiler genel olarak okul yönetimini etkilediği gibi iletişim süreci ve öğretim süreci üzerinde de çeşitli etkiler bırakmıştır (Şekil 3).



Şekil 3. Okul müdürlerine göre pandemi sürecinin etkileri

Okul müdürlerine göre Covid-19 pandemi sürecinin iletişim sürecine etkileri bireyler arasında resmiyet oluşması, yüz yüze yapılan toplantıların azalması ve iletişimde kesintiler meydana gelmesinde sebebiyet vermiştir. Bu süreçte teknolojik araçlarla sağlanan iletişim artsa da yüz yüze iletişimin azalması bireyler arasındaki samimiyeti azaltmıştır. Etkili şekilde yapılan toplantıların azalması süreç yönetiminin yara almasına neden olduğu ifade edilmektedir. Bilindiği üzere büyük okullarda, normal zamanlarda dahi bireyler arası iletişimde aksamaların yaşandığı tespit edilmiştir. Yaşanmakta olan Covid-19 pandemi sürecinin sadece büyük okullarda değil küçük okullarda dahi iletişim kopukluğuna neden olduğu anlaşılmaktadır. Bu durumların yaşanması uzaktan eğitimi ve ilişkili olarak öğrencilerin öğrenme sürecini olumsuz anlamda etkilemektedir. Pandemi sürecinde iletişim süreciyle ilgili olarak okul müdürlerinin ifadelerine aşağıda yer verilmiştir.

“Covid-19 sürecinde, sıcak ve samimi iletişim birazcık resmi iletişime dönüşmüş gibi görünüyor.” (M8)

“Telefon ve internet üzerinden iletişim arttı sosyal medya kullanımı daha çok yaygınlaştı ayrıca cep telefonu uygulamalarında arkadaş grupları ile görüşmeler arttı ancak yüz yüze iletişimimiz azaldı.” (M9)

“...toplantılar yeterince yapılamadığı için süreç aksamalarla karşı karşıya kaldı. İletişimsizlik sonucu başarı da yara aldı.” (M3)

“Özellikle büyük okullarda aralarında iletişim eksikliği olan çalışanların, az da olsa var olan iletişiminin iyice kopması pandemi sürecinde sağlanan eğitime gölge düşürmüştür.” (M1)

“Uzaktan eğitim sürecinde çalışanlar arasındaki iletişim çok sağlıklı olmamıştır ve iletişim kopukluğu yaşanmıştır.” (M13)

Okul yöneticileri olarak müdürler Covid-19 pandemi sürecinin öğretim sürecini etkilediğini belirtmişlerdir. Onlar bu sürecin akademik paylaşımları azalttığı, performansı düşürdüğü ve sürece adapte olma noktasında bireyleri zorladığı yönünde görüş beyan etmektedirler. Okul müdürleri pandemi sürecinin eğitimcilerin teknolojik yeterliliğini artırdığını belirtse de akademik gelişimlerinin aynı ölçüde olmadığını ifade etmişlerdir. Uzaktan eğitim platformlarında öğretim sürecinin yürütülmesi çalışanların temposunu düşürerek verimin düşmesine sebep olmaktadır. Okul müdürleri ayrıca Covid-19 pandemi sürecine ani geçişin eğitimcilerin sağlıklı karar vermelerini engelleyerek eğitim ve öğretim faaliyetlerinin istenilenin oldukça uzağında yürütüldüğünü vurgulamışlardır. Pandemi sürecinde öğretim süreciyle ilgili olarak okul müdürlerinin ifadelerine aşağıda yer verilmiştir.

“Yüz yüze iletişim eksikliği nedeni ile akademik paylaşımlar eksik kalmıştır.” (M12)

“Öğretmenlerin teknolojik yeterliliklerini artırdığı gözlemlense de öğrencilerin yüz yüze eğitimdeki kadar akademik gelişim gösterdiği söylenemez.” (M11)

“İletişimin çevrimiçi ortamlarla yürütülmesi pasif iletişime neden olarak örgüt üyelerinin birbirinin duygu ve düşüncelerini anlayamamalarına ve iletişimde kopukluğa yol açmıştır.” (M15)

“Pandemi sürecinde yoğun çalışılan tempoda azalma ve dinginlik oluştu; iş verimi konusunda düşüşlerin olduğunu düşünüyorum.” (M14)

“Apar topar okulların kapatılıp uzaktan eğitime geçilmesinin eğitim öğretimi aksattığını düşünüyorum.” (M10)

Okul müdürleri Covid-19 pandemi sürecinin etkilerini okul yönetimi bağlamında kriz yönetimi, okulun rolü ve sağlanan destekler kapsamında değerlendirmişlerdir. Okul müdürleri sürecin okul çalışanlarına kriz yönetimi hususunda katkılar sağladığını beyan etmektedirler. Okul olarak herkesin sahip olduğu bilgiyi transfer etmek için çabaladığı ve bu durumun da bireyler arasında anlamlı bir işbirliğine dönüştüğü belirtilmektedir. Okul müdürleri gerektiğinde gerekli inisiyatifi alarak uzaktan eğitim araçlarına yabancı olan öğretmenlere örnek teşkil eden uygulamalar paylaşarak onların süreci daha etkili sürdürebilmelerini sağlamışlardır. Covid-19 pandemi sürecinde bireylerin okulun bir hayat merkezi olduğunu anladıkları ifade edilmiştir. Okul müdürleri ayrıca öğretmenlerin bilgiyi paylaşarak akranlarına destek sağladıkları ve bunun sonucunda dijital araçlarla eğitimi sunmada başarılı olduklarını beyan etmişlerdir. Son olarak, müdürler, bu sürecin öğrencilerin okulun ve yüz yüze eğitimin önemini kavrama bağlamında katkı sağladığını belirtmişlerdir. Pandemi sürecinde okul yönetimiyle ilgili olarak okul müdürlerinin ifadelerine aşağıda yer verilmiştir.

“Çalışanlar olarak hepimizin kendimizi birden içerisinde bulduğumuz pandemi sürecinde elimizden geldiğince bildiklerimizi birbirimize aktarmaya çalıştık. Bu süreci işbirliğinin ve yardımlaşmanın hâkim olduğu bir süreç olarak nitelendirebilirim.” (M8)

“Okul çalışanlarımız kriz yönetimi ile ilgili konularda tecrübe edindiler; her şart ve koşulda eğitimin devamlılığı ilkesinin pratik uygulamasını yaşamış oldular.” (M4)

“Öğretmenler yabancı oldukları ve daha önce kullanmadıkları araçları kullanmak için birbirlerinden ve bizlerden yardım istedi. Okul yönetimi olarak örnek kullanımlar gruplarda paylaşıldı.” (M11)

“Okul yönetimi olarak bu tür durumlara ne kadar hazır olduğumuzu gördük ve eksiklerimizi giderdik. Öğretmen olarak dijital yayıncılık ile eğitim öğretim sürecinde alanında gelişme sağlandı. Öğrencilerimiz okulun ve yüz yüze eğitimin önemini kavrama fırsatı yakaladılar ve dijital eğitim öğretim sürecine adapte oldular. Ayrıca bireyin gelişiminin ve öğrenme sürecinin sadece dört duvarı olan bir ortandan ibaret olmadığını, eğitim öğretim sürecinin devam eden hayat sürecinin bir parçası olduğunu kavradılar.” (M6)

“Bu süreçte okulun toplum ve birey için nasıl bir geniş aile olduğu anlaşılmıştır. Öğrenmenin ve sosyalleşmenin okul ile ilişkisi bir kez daha pekişti. Okulun sadece ders değil aynı zamanda bir hayat merkezi olduğu hatırlandı. Örgün eğitimde yüz yüze eğitimin bilişsel ve sosyal etkisinin önemi ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin sosyalleşme, arkadaşlık ve oyun gibi sosyal becerileri için okulun önemi herkes tarafından daha iyi anlaşılmıştır.” (M5)

“Herkesin elinden gelenin en iyisini yaptığını düşünüyorum. İletişim teknolojilerin kullanımında yetersiz olan öğretmenler, iletişim teknolojilerini kullanabilen öğretmenlerden destek alarak eksiklerini giderdikleri görülmüştür. Milli eğitim bakanlığının hazırlamış olduğu hizmet içi eğitimlerden seminer ve kurslardan yararlanmışlardır.” (M11)

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

COVID-19 pandemi süreci bütün özel ve kamu örgütlerinde olduğu gibi eğitim örgütlerini de etkilemiştir. Aniden gelişerek bir kriz durumuna dönüşen pandemi süreci, okul müdürlerinin liderlik becerilerini kullanarak kaotik durumlarla başa çıkma düzeyini gözler önüne sermiştir. Yönetimsel süreçleri etkili kullanan okul müdürlerinin başarılı olduğu görülürken, çalışanları bilgilendirme, eşgüdümleme ve motive etme noktasında geri kalan müdürlerin ise zorluklar yaşadığı tespit edilmiştir. Pandemi sürecinde olduğu gibi kriz süreçlerinde okul müdürlerinin gerekli sorumlulukları alarak proaktif şekilde karar verebilmesi, planlama yapabilmesi ve eldeki mevcut kaynakları etkili kullanabilmesi var olan problemlerin çözümünü kolaylaştırıcaktır (Çalık, Sezgin, & Çalık, 2013; Şişman, 2019).

Bu çalışmaya ilişkin yapılan veri analizi sonucunda ortaya çıkan bulguların ilki okul müdürlerinin pandemi sürecinde aldıkları önlemlerle ilgilidir. Okul müdürleri bu süreçte alınan önlemleri fırsat eşitsizliğine ilişkin önlemler ve öğretimsel önlemler olmak üzere iki grupta sınıflamışlardır. Okul müdürleri fırsat eşitsizliğine dair aldıkları önlemler iletişim, aile ve materyallere yönelik iken, öğretimsel önlemlerin ise etkinlik gönderme, gelişimi takip etme ve değerlendirme şeklinde olduğu belirlenmiştir. Bulgulara göre okul müdürleri fırsat eşitsizliğinin önüne geçmek için mevcut olanakları seferber ederek her öğrenciye ulaşmaya çalışmışlardır. Okul müdürleri, öğrencilere yeri geldiğinde etkinlik göndererek yeri geldiğinde imkânlar dâhilinde bilgisayarı olmayanlara dizüstü bilgisayarlar göndermek suretiyle yardımcı olmaya çalışmışlardır. Ancak gösterilen çabaların belirli bir noktaya kadar başarı ile sonuçlandığı, özellikle şehirden daha uzak bölgelerde yaşayan öğrencilerin internete erişimlerinin sağlanması noktasında gereken başarının yakalanmadığı ve bu öğrencilerin canlı derslere katılamadığı tespit edilmiştir. Alanyazında öğretmenlerin öğrencileri merkeze alarak yardımcı olmaları öğrencide okula karşın bir aidiyet hissinin oluşmasına neden olacaktır (Aydın (2009). Çocuklarının bu şekilde önemsendiğini gören veliler okula ve öğretmenlere ilişkin olumlu yaklaşımlar sergileyeceklerdir. Sonuç olarak bu tarz yaklaşımlar, öğretmen performansını artırıcı düzeyde bir etki yaratacaktır (Hatipoğlu & Kavas, 2016). Alınan önlemler kapsamında okul müdürlerinin öğretime ilişkin önlemleri olarak öğrenci mağduriyetlerini gidermeye çalıştıkları görülmektedir. Çalışma sonuçlarına göre okulların öğrencilere gerekli ders materyalini göndererek bu bağlamda öğrencileri takibe aldığı ve başarı durumlarını değerlendirdiği tespit edilmiştir. Öğretimsel anlamda okulların öğrencinin yaşına uygun ders etkinliklerini sağlayarak gerektiğinde aileyi de öğrenme sürecine dâhil etmeye çalıştığı anlaşılmaktadır. Gümüseli'ne (2004) göre öğrenciye sağlanan destekler, onun problem çözme becerilerini geliştirdiği gibi derslerinde daha başarılı olmasını da sağlar. Bazı okulların öğrencilerin öğrenme sürecini etkili kılmak adına daha da ileriye giderek çalışanlara beyin fırtınası etkinlikleri yaptırarak öğrencilere ihtiyacı olan materyelleri ulaştırma noktasında girişimlerde bulunduğu belirlenmiştir. Bu çalışma, okul müdürlerinin bu girişimlerinin oldukça anlamlı olduğu ancak sağlanan desteklerin sınırlı düzeyde kaldığını göstermiştir.

Araştırmanın bulgularından hareketle elde edilen ikinci önemli sonuç ise pandemi sürecinde okul müdürlerinin karşılaştığı sorunlarla ilgilidir. Buna göre yaşanan sorunlar incelendiğinde uzaktan eğitimle ilgili sorunların erişim, altyapı ve mevzuat ile alakalı olduğu belirlenirken, bireysel sorunların korku, süreç ve iletişim aksamaları ile ilgili olduğu görülmüştür. Sonuçlar ayrıca okul bazında yaşanan yönetimsel sorunların görev ve yetki, koordinasyon ile bilgilendirmedeki problemlerle alakalı olduğunu göstermiştir. Çalışmada, COVID-19 pandemi sürecinde okul müdürlerinin uzaktan eğitime ilişkin çeşitli sorunlar yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu anlamda yaşanan sorunların uzaktan eğitime erişim, altyapısı ve mevzuatıyla ilgili problemlerle ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre okulun uzaktan eğitimle ilgili altyapı problemleri ve sürece ilişkin mevzuat eksiklikleri uzaktan eğitime mesafeli duran bir kısım öğrenciyi daha da uzaklaştırmıştır. Yüz yüze eğitime aşına olan ve öğrenmeyi gerektiğinde dokunma yolu ile gerçekleştiren öğrencilerin uzaktan eğitimi hemen benimsemesi ve bu yolla öğrenme gerçekleştirmesi zaman aldığı gibi sistemsel altyapıdan kaynaklanan internet kopmaları süreci içinden çıkılmaz bir hale sokmuştur. Bu durum hem öğrenci, hem veli, hem de öğretmen açısından kafa karışıklığına neden olarak bireylerde eğitim sürecini engelleyecek boşluklar oluşmuştur. COVID-19 sürecine ilişkin yapılan çalışmalarda benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Buna göre Lourenco ve Tasimi (2020) öğrencilerin bu süreçte yaşadıkları en büyük sorunlardan birinin internete erişim problemi olduğunu belirtmişlerdir. Bu yaklaşıma paralel olarak, Van Lancker ve Parolin (2020), pandemi sürecinde uzaktan eğitimle ilgili sorunların eğitim sürecindeki bireyleri önemli ölçüde etkilediğini belirtmişlerdir. Benzer şekilde, uzaktan eğitim araçlarının eksikliği özellikle dezavantajlı öğrenci yoğunluğunun olduğu okullarda hâlihazırda var olan sorunları daha da artırmaktadır (TEDMEM, 2020). Okul bazında yaşanan sorunlarla ilgili olarak araştırma sonuçları bireysel temelli sorunların korku, süreç ve iletişim kaynaklı olduğunu ortaya çıkarmıştır. Okul müdürlerine göre pandemi sürecinde okul çalışanları ile öğrencilerde ne yapılması gerektiğine ya da ne olacağına dair belirsizlikler korku ve endişenin artmasına neden olmuştur. Okulların zaman zaman yaptıkları açıklamaların tam olarak anlaşılabilmesi belirsizlik durumlarını daha üst düzeylere taşımakla kalmamış öğrencilerin öğrenmeye karşı arzularını da olumsuz yönde etkilemiştir. Öğrenci-öğretmen ve veli-okul arasında meydana iletişim kesintileri özellikle dezavantajlı öğrencilerde daha büyük bir etkinin oluşmasına neden olmuştur. Çünkü uzaktan eğitime erişim sıkıntısı yaşayan bu öğrencilerin iletişim kanallarının kesintiye uğraması ile birlikte daha zor durumda kaldıkları görülmüştür. Alanyazına göre örgütlerde yaşanan sorunların temelinde örgüt yöneticilerinin problemle ilgili iletişimde etkisiz olması olmaları yatmaktadır (Adıgüzel, 2007). Bu yaklaşımı destekleyen Ulutaş (2010) ve Demir (2008), örgütsel

sorunların üstesinden gelebilmek için yöneticilerin risk değerlendirmesini bilimsel yöntemlerle yapması, olumlu bir örgüt iklimi oluşturması ve dinamik bir planlama yapabilmesi gerektiğini belirtmektedirler.

COVID-19 pandemi sürecinde yaşanan sorunlardan bir diğeri de yönetsel durumlarla ilişkili olmuştur. Bu sorunların yetki belirsizliği, koordinasyon eksikliği ile geç bilgilendirme ile alakalı olduğu belirlenmiştir. Okul müdürlerine göre merkezi teşkilatlar ile bazı okulların süreçten öte sonuç odaklı olmaları bireylerde gözlenen psikolojik sorunların daha da büyümesine neden olmuştur. Aniden gelişen bu kriz sürecinde müfredattaki konuları zamanında yetiştirme yarışına giren bazı öğretmenler, öğrenciler ile velilerin yaşadığı sosyal ve psikolojik sorunları anlamakta güçlük çekmişlerdir. Ruhsal çöküntü yaşayan böyle öğrenci ve veliler uzaktan eğitim kendilerinde var olan stres düzeyini artırdığı için bu tarz bir eğitim yaklaşımına mesafeli durmuşlardır. Bu süreçte müdürler ayrıca ilgili teşkilatların okulları bazı konularda geç bilgilendirdiği ve bu durumun da bireyler arasında sorumluluklarını yerine getirmede kafa karışıklığına sebep olduğunu belirtmişlerdir. Yaşanan bütün bu olumsuzluklar uzaktan eğitim sürecini aksatmakla birlikte okul müdürleri ile öğretmenlerde görev ve yetki karmaşası oluşturduğu söylenebilir. İlgili literatüre göre örgüt yöneticilerinin sorunların dinamik yapısı karşısında harekete geçerek çalışanlar arasında koordinasyonu sağlaması, örgüt bazındaki görev ve yetki karmaşasını ortadan kaldıracaktır (Gül, 2010).

Çalışma sonucunda COVID-19 pandemi sürecinin okul müdürlerine göre etkileri incelendiğinde bu etkilerin iletişim süreci, öğretim süreci ve okul yönetimi ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir. İletişim sürecine dair etkilerin resmiyet, toplantılar ve kesintiler ile alakalı olduğu görülürken, öğretim süreciyle ilgili etkilerin akademik paylaşım, performans ve adaptasyon olduğu tespit edilmiştir. Analiz sonuçları ayrıca pandemi sürecinin okul yönetimi üzerindeki etkilerinin kriz yönetimi, okulun rolü ve sağlanan destekler şeklinde olduğunu belirtmiştir.

Çalışma sonuçları iletişim süreci ile ilgili bulguların bireyler arasında resmiyet oluşması, yapılan toplantıların azalması ve iletişimde aksamalar meydana gelmesi ile ilgili olduğunu ortaya koymuştur. Analiz sonuçlarına göre, COVID-19 salgını sürecinde okuldaki iletişim teknolojik araçlarla sağlandığı için bireyler arasında bir resmiyet durumu oluşmuştur. Katılımcılar yüz yüze yapılan toplantıların daha etkili olduğunu savunarak pandemi süreci ile birlikte akranların yüz yüze etkileşimleri azaldığı için bireyler arasında iletişim kopmaları meydana geldiğini açıklamışlardır. Okul müdürlerine göre bu kopmaların özellikle büyük ölçekli okullardaki etkileri daha büyük olmuştur. Bu sonuçlara göre, çalışanların yeterince etkileşimde olmamaları, az sayıda yapılan toplantılar ve etkisiz şekilden alınan kararlar iletişimde aksamalara neden olmaktadır. Bu durumlardan ötürü öğretmenler sürece tam olarak dahil edilemediği gibi öğrencilere ulaşma ve onları uzaktan eğitime katma durumu da sekteye uğramıştır. Okul müdürlerinin böyle durumlarda çalışanlarının daha fazla etkileşime geçebilmeleri adına girişimlerde bulunması gerekir. Akademik literatüre göre okul müdürlerinin okul bazındaki etkileşimi artırmaya yönelik eylemleri öğretmenlerin arzu ettiği durumlardandır (Çınar, 2010).

COVID-19 salgının etkileri, öğretim sürecini de etkilemiştir. Okul müdürlerine göre pandemi süreci akademik paylaşımlar, performans ve öğrenciler ile çalışanların sürece adaptasyonunu etkilemiştir. Öğretmenler bu süreçte dijital materyalleri kullanarak öğretim sürecinin devamını sağlamaya çalışsa da öğrencilerde meydana gelen akademik gelişmenin istenen düzeyde olmadığı görülmüştür. Okul müdürleri bu süreçte birçok çalışanda performans ve motivasyon düşüklüğü meydana geldiğini vurgulamışlardır. Alanyazına göre örgüt içinde meydana gelen motivasyon ve performans düşüklüğünün temel nedeni örgüt yöneticisinin mesleki yetersizliği ile ilişkilidir (Özdem, 2010; Uzman, 2019). Okulları hızlı bir şekilde etkisi altına alan COVID-19 pandemi süreci, okuldaki işleyişi ciddi bir şekilde etkilediği için okul yönetimi ile öğretmenlerin etkili kararlar vererek öğrencilere gereken desteği sağlamaları güçleşmiştir. Bunun en büyük nedenlerinden biri de hem okul çalışanlarının hem de öğrencilerin pandemi sürecine tam olarak adapte olamamalarıdır.

Pandemi süreci genel olarak değerlendirildiğinde okul bazında yaşanan sorunlar öne çıksa da analiz sonuçlarına göre okul yönetiminin kriz yönetimi, okulun rolü ve sağlanan destekler açısından gerekli girişimlerde bulunduğu görülmektedir. Okul müdürleri kriz durumunda bilgiyi etkili bir şekilde karşı taraflara aktardığını ve bunun sonucunda bireylerin işbirliği içinde olarak pandemi sürecini olumlamaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. Alanyazına göre okul çalışanları arasındaki olumlu ilişkiler işbirliğini etkileyerek okula dair olumlu bir kültürün oluşmasına zemin hazırlar (Çınkır & Çetin, 2010). Benzer şekilde bu çalışmanın bulgularına göre ise okul yönetiminin girişimleri sonucunda öğretmen, öğrenci ve velilere

gereken destekler sağlanarak uzaktan eğitim sürecinin daha etkili olması sağlanmaya çalışılmıştır. Bu destek ve işbirliği neticesinde bireyler okulun aslında bir yaşam merkezi olduğunu ve toplum için muazzam bir rolünün olduğunu anlamışlardır. Daha önce yapılan çalışmaların benzer sonuçlar verdiği tespit edilmiştir. Landier ve Thesmar'a (2020) göre örgüt yöneticilerinin liderlik becerilerini kullanarak çalışanları eşgüdümlemesi, desteklemesi ve sorumluluklarını hatırlatması kriz durumlarının etkisini azaltacaktır. Bu yaklaşıma benzer şekilde Pira ve Sohodol (2004), yöneticilerin çalışanlar arasında koordinasyonu sağlamasının örgüt içindeki görev ve yetki karmaşasına son vereceğini belirtmişlerdir. Buna ek olarak, araştırma sonuçları, bu yaklaşımların dijital araçlara yabancı olan öğretmenleri geliştirdiği gibi onların öğrencilere daha fazla katkı sağladığını göstermiştir.

COVID-19 pandemi sürecinde okul müdürlerine göre fırsat eşitsizliğine ve öğretimsel anlamda alınan önlemlerin temelinde her öğrenciye ulaşma ve eğitim öğretim etkinliklerinin sürdürülebilir hale getirilerek onlara kaliteli bir öğretim süreci yaşatmaktır. Bu önlemler genel olarak okul bazında ve okulun kapasitesi kullanılarak alındığından, her öğrenciye bu bağlamda ulaşabilme çabaları hedeflenenden uzak kalmıştır. Böyle problemlerin yaşanmaması adına okulların bağlı olduğu milli eğitim müdürlüklerinin okulların sahip oldukları kaynakları etüt ederek bir envanter oluşturması gerekmektedir. Okulların kaynakları belirlendikten sonra her okula ihtiyacına göre gerekli materyaller etkili bir planlama çerçevesinde gönderilmelidir. Okulun bulunduğu sosyo-ekonomik çevreye göre temel ihtiyaçlar belirlendikten ve gerekli malzemeler temin edildikten sonra okul müdürleri ile öğretmenlerin işbirliği içine girerek ihtiyacı olan öğrencileri belirlemesi ve daha sonra gerekli materyalleri onlara göndermesi gerekmektedir. Hem okul hem de öğrenci bazında bu gereklilikler yerine getirildiğinde öğrencilerin mağduriyetleri büyük oranda giderilmiş olacaktır.

Pandemi sürecine ilişkin merkezi birimler gerekli girişimlerde bulunduğu gibi okul müdürleri de kendi okullarında çeşitli uygulamalar dâhilinde gerekli girişimlerde bulunarak sorunları çözebilirler. Bu kapsamda Hırvatistan'da eğitimle ilgili olarak başarılı bir şekilde uygulanan "sanal müdürler sınıfı" ve "sanal öğretmenler odası" gibi uygulamalar örnek alınabilir (TEDMEM, 2020). Ülkemizdeki okul müdürleri pandemi sürecinde işleri etkili bir şekilde yürütebilmek için hem merkezi örgüt hem de okullarıyla ilgili benzer platformlar oluşturabilirler. Örneğin okul müdürleri merkezi teşkilatla etkili bir iletişim kurmak ve sorunları hızlı bir şekilde çözmek için "sanal müdürler sınıfı" gibi bir platform oluşturabilirler. Benzer şekilde müdürler, okullarındaki sorunları çözmeye yönelik ise "sanal öğretmenler odası" platformunu kurabilirler. Kurulan her iki platform aracılığıyla salgın sürecinde meydana gelen bütün sorunlara ilişkin daha hızlı bir şekilde çözüm yolları geliştirilebilir.

Okul müdürlerinin pandemi sürecinde belirttikleri sorunların temelinde uzaktan eğitime erişim, bireysel kaygılar ve geç bilgilendirilmeden dolayı yönetimde meydana gelen görev ve yetki karmaşaları olduğu görülmektedir. COVID-19 salgınının ani bir şekilde gelişmesiyle birlikte meydana gelen panik havası bireyleri etkili bir şekilde eyleme geçmeleri noktasında tereddüde soktuğu gözlenmiştir. Yaşanan bu durumlara anında müdahale bağlamında gecikilmesi, sorunları daha da büyütüştür. Özellikle bireylerin yaşadığı kaygı ve korkuyu ortadan kaldırmaya yönelik Milli Eğitim Bakanlığının ilgili kamu kurumlarıyla işbirliğine girerek ve hızlı bir şekilde harekete geçerek okul müdürü, öğretmen, öğrenci ve velilerin psikolojilerini rahatlatacak uzmanları okullara göndermesi gerekmektedir. Pandemi süreciyle birlikte bireylerde sağlığı kaybetme ve ölüme dair korkular baş göstermiştir. Bu nedenle, Milli Eğitim Bakanlığının bu sorunlarla ilgili okullara uzman profesyoneller göndermesi, bireylerin güvenliğe ilişkin hissettikleri panik ve korkuyu ortadan kaldırarak onların sürece adapte olmasını ve sorumluluklarını yerine getirmesini sağlayacaktır.

Pandemi sürecinin okul müdürlerine göre etkileri iletişim süreci, öğretim süreci ve okul yönetimi bağlamında meydana gelmiştir. COVID-19 salgınının bireylerin performanslarında düşüş ve etkileşimlerinde ise azalmaya neden olduğu görülmüştür. Okul yönetimi her ne kadar bu kriz durumlarına gereken müdahaleyi yaptığını ve gerekli destekleri sağladığının belirtse de özellikle bireyler arasındaki iletişimin bu süreçte kesintiye uğraması bütün bu çabaların etkisini azaltmıştır. Okulların bağlı olduğu ilgili milli eğitim müdürlüklerindeki yetkili bireylerin özellikle bu süreçte okul çalışanları arasındaki iletişimi artırmaya yönelik girişimlerde bulunması gerekmektedir. Bu bağlamda okul müdürlerinden iletişimi artırmaya ilişkin yapılan uygulamalara dair raporlar istenebilir. Yapılan etkili uygulamalar diğer okullarla da paylaşılarak okul bazında bireyler arasındaki iletişimin düzeyi daha da artırılabilir. Bu konuya ilişkin ilgili alanyazın incelendiğinde, okul çalışanları arasındaki etkileşimin okulun kültürü ve kalitesi ile öğrenci

başarısını her şeyden daha fazla etkilediği ortaya çıkmıştır (Barth, 2006). Özellikle okul müdürleri ile öğretmenler arasında güven verici ve işbirlikçi bir ilişkinin oluşabilmesi için merkezi teşkilata bağlı yetkililerin okullara yönelik bilgilendirici etkinlikler yapmak suretiyle gerekli desteği sağlaması gerekir.

KAYNAKÇA

- Adıgüzel, S. (2007). *İlköğretim okul müdürlerinin deprem ile ilgili kriz yönetimine ilişkin yeterlilikleri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Alpago, H., & Alpago, D. O. (2020). Korona virüs ve sosyoekonomik sonuçlar. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(Güz), 99-114.
- Arslan, P. (2015). Kriz iletişimi yönetimi, sosyal medya ve liderlik: Baltimore olaylarında Barack Obama ve Hillary Clinton'ın twitter mesajlarına dair bir inceleme. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 49(2), 15-30.
- Aydın, A. R. (2009). Öğretmen öğrenci ilişkilerinde empati ve öğretmenlerin rol modeliği. *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, IX (4), 75-84.
- Aykaç, B. (2001). Kamu yönetiminde kriz ve kriz yönetimi. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 3(2), 123-132.
- Balaban, S., (2018). *Kriz yönetiminde liderlik ve liderlik özelliklerinin kriz yönetimi üzerindeki etkisi üzerine bir araştırma*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), İstanbul Gelişim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Baltaş, Z. (2009). Krizde fırsatları görmek: Yöneticiler için krizde yönetim el kitabı (5.baskı), İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Barth, R. S. (2006). Improving relationships within the schoolhouse. *Educational Leadership*, 63(6), 8-13.
- Başaran, M., & Aksoy, A. B. (2020). Anne-babaların korona-virüs (COVID-19) salgını sürecinde aile yaşantılarına ilişkin görüşleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(71), 668-678.
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28.
- Can, H. (1999). *Organizasyon ve yönetim*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Collins, K. M. T., Onwuegbuzie, A. J., & Jiao, Q. G. (2006). Prevalence of mixed-methods sampling designs in social science research. *Evaluation & Research in Education*, 19(2), 83-101.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. California: Sage Publications.
- Creswell, J.W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*, 2nd Ed. Thousand Oaks, CA: Sage Publishers.
- Cullinane, C., & Montacute, R. (2020). COVID-19 and social mobility impact brief# 1: School shutdown. *Sutton Trust*. Retrieved on September 1, 2020 from <https://core.ac.uk/download/pdf/305121045.pdf>.
- Çınar, O. (2010). Okul müdürlerinin iletişim sürecindeki etkililiği. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 26, 267-276.
- Çınkır, Ş., & Çetin, S. K. (2010). Öğretmenlerin okullarda mesleki çalışma ilişkileri hakkındaki görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 16(3), 353- 371.
- Demir, Ö. (2008). *İşletmelerde kriz yönetimi ve Ortadoğu sanayi ve ticaret merkezindeki (OSTİM) küçük ve orta ölçekli işletmelerin krize hazır olma durumlarına ilişkin bir araştırma*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Demirtaş, H. (2000). Kriz yönetimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 6(23), 353-373.
- Doğan, E., & İmamoğlu, O. (2020). Üniversite eğitimi alan öğrencilerin korona virüs salgını sürecinde sabır eğilimlerinin araştırılması. *Electronic Turkish Studies*, 15(4).
- Erbaş, Y. H. (2021). Covid-19 salgını döneminde eğitim: İlkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(2), 360-380.
- Erdoğan, İ. (2012). *Eğitimde değişim yönetimi*. (Üçüncü Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Erkan, S. (1996). Krize müdahale planı. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 2(4), 547-554.
- Faulkner, B. (2001). Towards a framework for tourism disaster management. *Tourism Management*, 22 (135- 147).
- Filiz, E. (2007). *Kamu yönetiminde kriz yönetimi*. İstanbul: Alfa Akademi Basım Yayım.
- Gül, A. (2010). *İstanbul ilinde üç farklı statüdeki hastanede çalışan hemşirelerin kriz ile karşılaşma durumları, kriz yönetimine bakışı ve kişilik özellikleri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Haliç Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Gümüşeli, A. İ. (2004). Ailenin katılım ve desteğinin öğrenci başarısına etkisi. *Özel Okullar Birliği Bülteni*, 2(6), 14-17.
- Hatipoğlu, A., & Kavas, E. (2016). Veli yaklaşımlarının öğretmen performansına etkisi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırma Dergisi*, 5(4), 1012-1034.
- Heller, R., & Hindle, T. (1998). *Essential manager's manual*. New York, NY: DK Publishing
- İbrahimoglu N. (2011). İşletmelerde liderlik ve kriz yönetimi ilişkisi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 731 -747.
- İmamoğlu, O., & Doğan, E. (2020). Korona virüs salgınının öfke düzeyleri üzerine etkisinin bazı parametrelere göre araştırılması. *Electronic Turkish Studies*, 15(4).
- Jones, D. S. (2020). History in a crisis—lessons for Covid-19. *New England Journal of Medicine*, 382(18), 1681-1683.
- Kaplan, B. (2006). *Kriz döneminde transformatif lider davranışlarının işletme performansı bağlamında fırsat yönetimine etkisi: bankacılık sektöründe bir uygulama*. (Yayınlanmış yüksek lisans tezi), Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62-80.
- Kash, T., Darling, J.R. (1998). Crisis management: Prevention, diagnosis and intervention. *Leadership & Organization Development Journal*, 19(4), 179-186.
- Kırmızıgül, H. G. (2020). COVID-19 salgını ve beraberinde getirdiği eğitim süreci. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(5), 283-289.
- Landier, A., & Thesmar, D. (2020). *Earnings expectations in the covid crisis*. *National Bureau of Economic Research*, 107, 785-787.
- Lourenco, S. F., & Tasimi, A. (2020). No participant left behind: conducting science during COVID-19. *Trends in Cognitive Sciences*, 24(8), 583-584.
- Masonbrink, A. R., & Hurley, E. (2020). Advocating for children during the COVID-19 school closures. *Pediatrics*, 146(3), 1-10.
- Maya, İ. (2014). Kamu ilkokullarında yöneticilerin sergiledikleri kriz yönetimi beceri düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 12(23), 209-235.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Onwuegbuzie, A. J., & Leech, N.L. (2007). A Call for qualitative power analyses. *Quality & Quantity*, 41, 105-121.
- Özdem, G. (2010). *Kriz yönetimi. Yönetimde yeni yaklaşımlar*. (Ed: H.B, Memduhoğlu ve K, Yılmaz). Pegem Akademi: Ankara.
- Özer, M. (2020). Educational policy actions by the ministry of national education in the times of COVID-19 pandemic in Turkey. *Kastamonu Education Journal*, 28(3), 1124-1129.
- Patton, M.Q. (2015). *Qualitative research and evaluation methods. Integrating theory and practice*. California: Sage Publications.
- Pira, A., Sohodol, Ç. (2004). *Kriz yönetimi, halkla ilişkiler açısından bir değerlendirme*. İstanbul: Gelişim Yayıncılık A.Ş.
- Ramsetty, A., & Adams, C. (2020). Impact of the digital divide in the age of COVID-19. *Journal of the American Medical Informatics Association*, 27(7), 1147-1148.
- Rapanta, C., Botturi, L., Goodyear, P., Guàrdia, L., & Koole, M. (2020). Online university teaching during and after the Covid-19 crisis: Refocusing teacher presence and learning activity. *Postdigital Science and Education*, 2(3), 1-23.
- Reichardt, C. S. & Rallis, S. F. (1994). The qualitative-quantitative debate: New perspectives. *New Directions For Program Evaluation*, 61, 1-98.
- Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information*, 22(2), 63-75.
- Soysal, A., Paksoy, H. M., & Özçalıcı, M. (2011). Kriz yönetiminde liderlik yeteneğinin bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 6(1), 222-248.
- Şenkal, H., & Ocağ, M. (2020). Liderlik tiplerinin örgütlerin kriz algılama ve krizle başa çıkma stratejileri üzerine etkisi. *Uluslararası İktisadi Ve İdari Bilimler Dergisi*, 6(1), 6-22.
- Şimşek, H. ve Yıldırım, A. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Tay, L., & Jebb, A. (2017). *Scale development*. The SAGE encyclopedia of industrial and organizational psychology. Thousand Oaks, CA: Sage.

- TEDMEM (2020). *Covid-19 sürecinde eğitim: uzaktan öğrenme, sorunlar ve çözüm önerileri*. Erişim adresi: <https://tedmem.org/yayin/covid-19-surecinde-egitim-uzaktan-ogrenme-sorunlar-cozum-onerileri>.
- Telli, S. G., Altun, D. (2020). Coronavirüs ve çevrimiçi (online) eğitimin önlenemeyen yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 25-34.
- Tuğcu, Ş. T. (2004). Kriz yönetiminde liderlik kavramının önemi. *Selçuk İletişim*, 3, (2), 16-22.
- Tutar, H. (2000). *Kriz ve stres ortamında yönetim*. İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Türker, A., & Dündar, E. (2020). Covid-19 pandemi sürecinde Eğitim Bilişim Ağı (EBA) üzerinden yürütülen uzaktan eğitimlerle ilgili lise öğretmenlerinin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 323-342.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilir nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 6(4), 543-559.
- Tüz, M. V. (2001). *Kriz ve işletme yönetimi*. İstanbul: Alfa.
- Ulutaş, S. (2010). *Kriz yönetimi ve dönüşümcü liderlik*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Uzman, Z. (2019). *İlkokul yöneticilerinin algılanan iletişim becerileri ile sınıf öğretmenlerinin örgütsel sessizlik düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Van Lancker, W., & Parolin, Z. (2020). COVID-19, school closures, and child poverty: A social crisis in the making. *The Lancet Public Health*, 5(5), 243-244.
- WHO (2021). COVID-19 explorer. Retrieved on May 2021 from <https://worldhealthorg.shinyapps.io/covid/>.
- Yeşilyurt, E. (2021, March). Koronavirüs (Covid-19) Pandemisinin Açık Bir Sistem Olarak Eğitime Yansması. In *INSAC International Congress on Scientific Developments for Social and Education Sciences*.
- Yılmaz, N. A. (2020). Yükseköğretim kurumlarında COVID-19 pandemisi sürecinde uygulanan uzaktan eğitim durumu hakkında öğrencilerin tutumlarının araştırılması: Fizyoterapi ve rehabilitasyon bölümü örneği. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 3(1), 15-20.
- Yin, R. K. (2002). *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

DÜNYADA COVID-19 SÜRECİNDE EĞİTİM UYGULAMALARININ DEĞERLENDİRMESİ AN EVALUATION OF EDUCATIONAL PRACTICES DURING COVID-19 IN THE WORLD

Münir ŞAHİN¹

ABSTRACT: The crisis are opportunities to test the power of systems, their flexibility, strengths and weaknesses. Covid-19 crisis is felt in all areas of life from health to economy, from education to transportation, from tourism to entertainment. The improvements on the cure of the illness have been announced from the beginning of the pandemic. All countries have declared their finding about the virus and treatment they thought successful. However, education has not had a global warning system. The problems in educational activities are all evaluated regional, therefore the local administrations have to take measurements to get rid of it. Covid-19 outbreak caused millions of children, educational professions, disabled adults and children stay at home for a long time. In terms of education, for some poor countries like Morocco, 2020 is referred as “a lost year” due to lack of infrastructure for the most part of the country to deliver educational activities through online technology. For developed and developing countries like England, France, and Turkey educational activities were better than African countries in 2020. The quick response to crisis in education in most countries were not sufficient like Turkey, but it worth to appreciate. In the study the educational practices of some countries in the world during Covid-19 evaluated under the light of literature.

Keywords: Covid-19 Crisis, Education in the World, Education during Covid-19, Impact of Covid-19 on Education

Bu makaleye atf vermek için:

Şahin, M. (2022). Dünyada Covid-19 sürecinde eğitim uygulamalarının değerlendirilmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(1), ss. 292-307

Cite this article as:

Şahin, M. (2022). An evaluation of educational practices during Covid-19 in the World. *Trakya Journal of Education*, 12(1), pp. 292-307

ÖZ: Kriz, sistemlerin gücünü, esnekliklerini, güçlü ve zayıf yönlerini test etme fırsatlarıdır. Covid-19 krizi sağlıktan ekonomiye, eğitimden ulaşıma, turizmden eğlenceye hayatın her alanında hissediliyor. Pandeminin başlangıcından itibaren hastalığın tedavisine yönelik iyileştirmeler açıklandı. Tüm ülkeler virüsle ilgili bulgularını ve başarılı olduğunu düşündükleri tedaviyi açıkladılar. Ancak eğitimin küresel bir uyarı sistemi yoktur. Eğitim faaliyetlerindeki sorunların tamamı bölgesel olarak değerlendirilmekte, bu nedenle yerel yönetimlerin bundan kurtulmak için önlem alması gerekmektedir. Covid-19 salgını milyonlarca çocuğun, eğitimcinin, engelli yetişkin ve çocukların uzun süre evde kalmasına neden oldu. Eğitim açısından, Fas gibi bazı yoksul ülkeler için 2020, ülkenin büyük bir bölümünde eğitim faaliyetlerini çevrimiçi teknoloji aracılığıyla sunacak altyapı eksikliğinden dolayı “kayıp bir yıl” olarak anılıyor. İngiltere, Fransa, Türkiye gibi gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler için 2020’de eğitim faaliyetleri Afrika ülkelerinden daha iyiydi. Türkiye gibi eğitimde meydana gelen krizlere hızlı tepki vermek çoğu ülke için yeterli olmadı, ama takdire değerdi. Bu çalışmada dünyadaki bazı ülkelerin Covid-19 sürecindeki eğitim uygulamaları literatür ışığında değerlendirilmiştir.

Anahtar kelimeler: Covid-19 Krizi, Dünyada Eğitim, Covid-19 Döneminde Eğitim, Covid-19’un Eğitime Etkisi

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Erbaa Sosyal ve Beşeri Bilimler Fakültesi İletişim ve Tasarım Bölümü
munir.sahin@gop.edu.tr ORCID: 0000-0001-5722-496X

UZUN ÖZET

Giriş

Covid-19 virüs salgının dünyayı birçok yönden değiştirdiği açık bir şekilde görülmektedir. Salgın sadece içinde yaşadığımız zamanı değil, geleceğimizi de değiştirmektedir. Dünya da ilk karşılaşılan salgın olmasa da belki de en hızlı yayılan salgın olarak tarihe geçecek olan Covid-19 salgınında sağlıktan ekonomiye, eğitimden turizme, tarımdan spor karşılaşmalarına kadar her sektörün bir şekilde etkilendiği görülmektedir. Bu nedenle 2020-2021 yılları sektörler açısından iyi bir olarak nitelendirilemez. En fazla etkilenen sektörlerden birisi şüphesiz ki eğitim olmuştur. Dünya Ekonomi Formu (2021) 1,2 milyar öğrencinin okullardan ve sınıflardan uzak kaldığını, 1,6 milyar öğrencinin 190 ülkede eğitsel açıdan kötü durumda olduğunu rapor ederken bunun dünya nüfusunun %94'üne eşit olduğu görülmektedir. Salgın ile birlikte birçok ülkede eğitim yöneticileri uzaktan eğitim ve dijital eğitim yöntemleriyle eğitim faaliyetlerini sürdürme çabası içine girmişlerdir. İnternet, bilgisayar gibi alt yapı sorunları olmayan ülkeler kolay bir şekilde yeni eğitim uygulamasına kendilerini adapte ederken, özellikle internet alt yapısının yetersiz olduğu, öğrencilerin bilgisayar gibi temel teknolojik araçlara sahip olmadığı ülkelerde eğitim faaliyetlerinin sürdürülmesi imkânsız hale gelmiştir. UNESCO (2020) Covid-19 salgını nedeniyle öğrencilerin %75'inin olumsuz etkilendiğini rapor etmiştir. Sağlık ve eğitim yetkililerinin önerileri ile okulların salgının yayılmasını engellemek için kapanması ve sonrasında uzaktan eğitim yöntemleriyle eğitimin sürdürülmeye çalışılması sonucunda uzaktan eğitim materyallerinin geliştirilmesi, alt yapı sorunları gibi birçok sorunun kısa bir zaman içinde çözülmesi ve eğitime kesintisiz devam edilmesi zorunluluğu dünyada birçok ülkenin üstesinden gelemeyeceği zorluklar getirmiştir. Birçok ülkede sınavlar ertelenmiş veya yeni yöntemlerle öğrencilerin değerlendirilmesine karar verilmiştir. Yükseköğretim düzeyinden uzaktan eğitim birimlerinin hali hazırda aktif olması, üniversitelerin yeni duruma adaptasyonunun kolaylaştırırken, ilk, orta ve lise düzeyindeki okullarda karma bir yöntemin daha yaygın olarak kullanıldığı, öğrencilerin televizyon kanallarından eğitim ile birlikte çevrimiçi canlı dersler ile eğitimlerini sürdürme çabaları beraberinde birçok sorun getirmiştir. Özellikle farklı okul türlerine devam eden çok sayıda öğrencinin bulunduğu ailelerde eğitim etkinliklerini sağlıklı sürdürebilmek daha da büyük bir sorun haline gelmiştir. Ülkelerin ise bu salgın döneminde kendi ekonomik durumları ve alt yapılarına göre eğitim faaliyetlerini durdurmadan devam ettirme çabası içinde oldukları görülmektedir. Ancak nüfusunun %41'inin halka açık tuvalet bulmakta bile zorlandığı Gana gibi (Gana Statistic Service, 2014) ülkelerde dijital, uzaktan veya diğer teknoloji kaynaklı eğitim uygulamalarının kullanılması mümkün görülmemektedir. Covid-19 bir sağlık problemi olmasına rağmen dünyaya her alanda etkilemiştir. Salgın dünyada eğitimde krize neden olmuştur. Bu krize karşı ülkelerin vermiş oldukları mücadelenin incelenmesinin eğitim faaliyetleri açısından büyük resmi görmeye yardımcı olacağı düşünülmüş ve bu çalışmada Covid-19 salgını döneminde bazı ülkelerin eğitim uygulamaları değerlendirilmiş ve incelenmiştir.

Yöntem

Çalışma tanımlayıcı rapor araştırmasıdır. Bulguların tamamı Covid-19 salgını nedeniyle ülkelerin eğitim faaliyetlerini anlatan belgelere dayanmaktadır. OECD, UNICEF gibi örgütlerin yayınlamış oldukları raporlar, konuya ilişkin yazılan makale, kitap gibi belgeler incelenerek ülkelerin Covid-19 döneminde ortaya çıkan eğitim krizine nasıl tepkide buldukları ortaya konmaya çalışılmıştır. Çalışma Afrika, Asya ve Avrupa kıtalarında yer alan bazı ülkeler ile sınırlı tutulmuştur.

Bulgular

Afrika'nın birçok çoğu ülkesinde elektrik enerjisine erişim temel problemlerden biridir. Chad, Burundi gibi Afrika'nın çoğu ülkesinde halkın %50den daha azı elektrik kullanabilmektedir. Fas diğer ülkelere oranla Afrika'nın en zengin ülkelerinden birisidir. Sınıflarda elektrik ve internet bağlantısı bulunmaktadır. Afrika'nın en zengin ülkesi olmasına rağmen uzaktan eğitim uygulamalarında ciddi sorunlar yaşamıştır. Özel okullar ile devlet okulları arasında teknolojik alt yapı açısından uçurumlar bulunmaktadır. Eğitimin %15'inin özel sektör eliyle yapıldığı Fas diğer komşu ülkeler göre en şanslı ülke olarak tanımlanabilir. 285 milyon öğrencinin olduğu Hindistan'da okulların kapanması sadece eğitimle ilgili problemler getirmemekte, aynı zamanda sosyal ve ekonomik sorunları da beraberinde getirmektedir. Çok az özel okulun uzaktan eğitime geçtiği ülkede devlet okulları ve düşük ücretli bazı özel okullar kapanmak zorunda kalmış ve eğitim faaliyetlerini bütünüyle durdurmuşlardır. 1,5 milyon okulun kapandığı Hindistan'da online eğitime geçmek mümkün olmamıştır çünkü evlerin sadece %24'ü internet erişimine

sahiptir. Koronavirüsün merkezi durumuna gelen Avrupa ülkeleri de salgından çok etkilendiler. Öğrencilerin %10'u eğitim platformlarına erişim sorunu yaşarken Avrupa ülkelerinin genelinde uzaktan eğitime ilişkin alt yapı diğer kıtalar ile kıyaslandığında çok daha iyi durumdadır. Fransa'da 16 Mart 2020'de okullar kapanmış ve uzaktan eğitim ve evde eğitim yöntemiyle eğitim faaliyetleri sürdürülmeye çalışılmıştır. 2020 Eylül ayında Avrupa'nın diğer ülkeleri okulların açılmamasına karar verirken Fransa okulları açarak yüz yüze eğitime devam etme kararı almıştır.

Tartışma ve Sonuç

Eğitimciler olarak eğitimde var olan ve Covid-19 salgını nedeniyle artan eşitsizlik ile baş edecek, gelecekte ortaya çıkabilecek riskleri azaltacak yol ve yöntemler bulmak zorundayız. Gelişmekte olan ve az gelişmiş ülkelerin salgının olumsuz etkilerini azaltmak için yeni iyileştirme ve telafi programları uygulamaları, eğitime daha fazla bütçe ayırmaları önerilmektedir. Sağlık, güvenlik, fiziksel ve duygusal refah için otoritelerin öğretmen, öğrenci ve eğitim örgütlerinin temsilcileri ile diyalog içinde olmaları, ihtiyaç ve önlemlerin doğru belirlenmesinde önemli görülmektedir. Fas, Hindistan ve Türkiye gibi gelişmekte olan ülkelere herkesin teknolojinin ve internetin zenginliğine sahip olmaları mümkün görünmemektedir. Afrika ülkeleri gibi su ve elektrik gibi temel ihtiyaçların dahi karşılamadığı bölgelerde sağlıklı eğitim etkinliklerinin varlığı mümkün görülmemektedir. Bu nedenle eşitlikçi bir yaklaşımın olduğundan bahsetmek bu ülkelerde fazla iyimserlik olur. Farkında olmasalar da dünyanın en mutlu öğrencilerinin Avrupa gibi zengin ülkelerin çocukları olduğunu kabul etmek gerekir. Çünkü bu ülkelerde hemen hemen her evde internet bağlantısı olduğu gibi temel teknolojik gereçlerde mevcut görülmektedir. Covid-19 salgını sonrasında kapanan okullarda uzaktan eğitim yoluyla veya teknolojinin kullanılarak eğitim faaliyetlerinin yürütülmesine her ülkenin hazır olmadığı açıkça görülmüştür. Gelişmişliğin bir nimeti olarak bazı ülkeler çok kolay bir şekilde eğitim sistemlerine yeni bir boyut kazandırarak dijitalleşmeyi hızlandırırken, bazı ülkeler için bilinmezliğin yarattığı bir kaos oluşmuştur. Covid-19 öncesindeki gibi bir döneme ne zaman dönülür bilinmiyor ancak uzmanların tahmini hiçbir şeyin eskisi gibi olmayacağı yönündedir.

INTRODUCTION

It is now clearly observed that Covid-19 has changed world in many ways. The pandemic is going to affect our future as well. The challenges the people are facing is to get prepared for the future by understanding the effects of this outbreak. Although this was not the first time the world experienced a virus outbreak, but for the first time a virus affected world incredibly fast. People had to lock themselves and all systems became doubtful. Every sector from healthcare to economy, from education to tourism, from farming to sport were affected in some way. So, 2020 was not a happy year in all sectors all over the World.

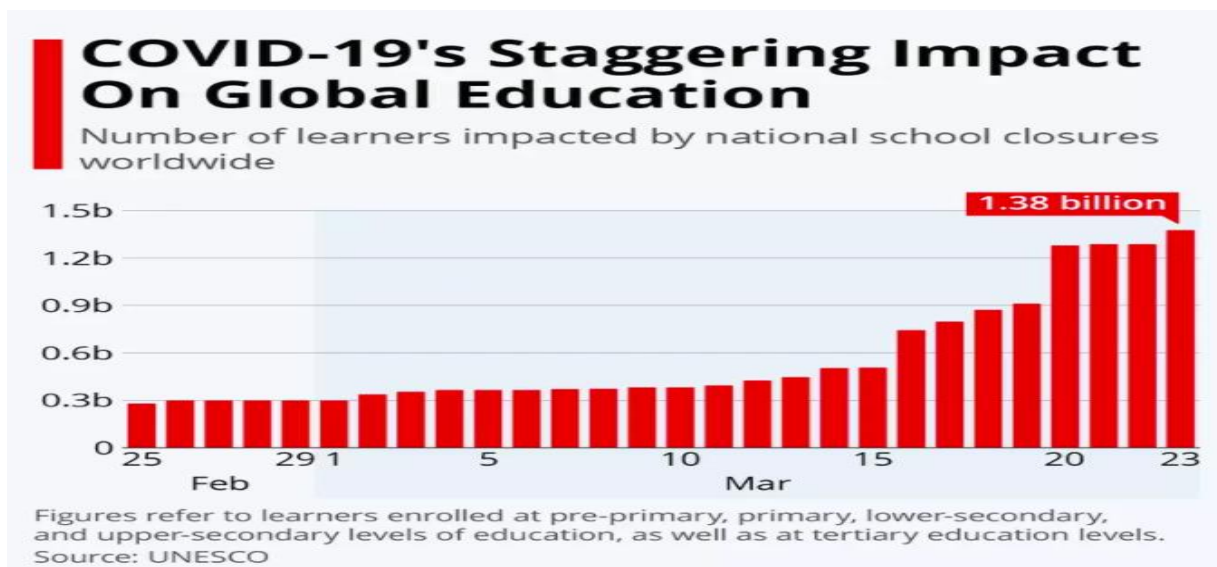
Restaurants, factories, hair dressers, football fields, swimming pools, theatres, cinemas and of course school in all levels were shut. According to World Economic Forum (2021) "over 1.2 billion children are out of the classroom". 1.6 billion students were badly affected in 190 countries in all continents. 94% of world student population, 99% in undeveloped countries were affected. The Covid-19 crisis reduced the opportunities for children, adults, refugees, persons with disabilities living in poor or rural areas (United Nations, 2020). As a result of fatal epidemic Covid-19, as so many sectors, education has also changed drastically. The administrative authorities pointed out e-learning, where the class are empty and teaching is performed on digital platforms. The studies (Şahin, 2021a; Şahin and Bulbuloglu, 2021) showed that there is a rise in distance education practices in all programs. The infection rates of countries although differ from each other, there surely an affected 1.2 billion children. United Nations Education, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) announced that 90 percent of the students in more than 100 countries were affected as these countries applied nationwide closure (Owusu-Fordour, Koomson and Hanson, 2020).

At the beginning of 2020 only a few schools affected from the virus were closed in China and a few other countries, but in March 75 countries announced closure of educational institutions. Schools and universities were closed because of Covid-19 in 186 countries at the end of April 2020 and 73.8% percent of total students enrolled to schools were affected (UNESCO, 2020).

With the sudden decisions taken by health and education authorities that it is safer to keep students away from classrooms, an online education era as a shift of educational activities from schools to digital world started. The question “how will be the education after Covid-19” has not found an answer yet. Some countries were ready for distance education. Some adopted their systems so easily, as everyone has internet connections and computers set at their living places. However, all knows that there is another side of the medallion, there are millions of students without any digital equipment and internet connections. What reactions will the poor countries display after pandemic is a question awaiting for the answer.

Before covid-19, the education systems all over the world were not away from the technology. They were adopting new educational technologies to their systems. The institutions in all levels, especially in higher education were readily adapting distance education systems to their programs. These were the lucky countries in which students are offered free access to online learning materials and platforms. The platforms offering online conferences were also developed a lot during the pandemic. For example BYJU’S, an online teaching firm founded in 2011 now became the world’s most highly valued edtech company. Tencent classroom is also used extensively in China where 250 million students had to take online courses due to Covid-19 in China (World Economic Forum, 2021). As so many companies in education moved to online education, distance education platforms expanded their capacities.

Figure 1. Covid-19’s staggering impact on global education (UNESCO, 2020)



As McCarthy (2020) states “80 percent of the world's learners are now being kept out of educational institutions by country-wide closures.” Up to March 24, 2020, 138 governments closed their schools and universities. According to chaos theory (Lorenz, cited in Bozkurt, 2020: 113) an event happening any part of the world may trigger another event in another part of the world. The winging of a butterfly in Asia may cause a storm in the world. The Covid-19 which is, by most, claimed and accepted to start in Wuhan, China became a fatal storm of viruses all over the world. Not only the people in China but also all people all around the world have been affected in their every part of the life. Economic crises are not very far, even in some countries millions are up on their feet in the streets to protest their governments’ administration of economy and the Covid-19 process. Education is also, as very important part in people’s life and carrier, affected a lot. As the people had to stay at home, educational activities had to be done either face to face or online.

Countries had to take protective measures at regional or national levels. Some innovative steps had to be followed to create a flexible program for the courses and examinations which could be handled by students at any time and any place they like. Education Ministries and Universities have developed some methods to reach their pupils, usually they used the internet (Crawford, Butler-Henderson, Rudolph and Glowatz, 2020: 18). Different solutions by different countries have been introduced to continue education. To enhance education online libraries, TV programs, radios, video lectures, online classes and channels,

video lectures in many countries have been used. Before Covid-19, most of the countries were already using distance education either as a system on its own rules, or as a blended system to foster face to face education. Needless to say not any country had planned education solely via online tools, video conferences, and programs on tv or synchronous/asynchronous online lectures.

Distance education has emerged in different forms in the history, but Web 2.0 environment gave the opportunity to learn regardless of time and space dependencies. The technological developments in the twenty-first century brought new terms to education systems like e-learning and m-learning to define distance education. Students and teachers do not need to meet face to face and the learning process is directed by internet and media. Although communication between the teacher and students do appear, students are individuals and they are not considered as learning communities (Holmberg, Bernath and Busch, 2005). Teacher to student interaction is usually on feedback of the assignments given to students. The students submit their assignments online and the teacher gives online feedback. Although this activities seems to unfertile compared to face to face interaction, distance education became an important part of educational activities in the world (Nikiforos, Tzanavaris & Kermaidis, 2020:1; Şahin, 2021b).

Covid-19 is an emergent condition that some quick and protective measurements needed to be taken. So emergency remote education is something different from distance education which needed some explanation. Emergency remote education is a temporary shift in the method and ways of teaching due to crisis like wars and pandemics. In this situation a full distance education which could be delivered hybrid, blended, or face to face. The goal is to aid educational activities as quickly as possible. In this context some countries are observed to implement mobile learning, distance learning by closing schools. Online learning is an interdisciplinary field which makes it different from emergency remote learning. Online learning serves to respond learning needs and direct open education activities (Bozkurt & Sharma, 2020).

There are different types of students preferring distance education. Most of these students are adults. There are men and women who have their work or family life on their own and no relation with other students. They generally prefer distance education to learn a language, to improve their skills on certain areas, to find a better job or any job if they have no, to pass an important examination. These group of students usually have a practical reason to continue their education through distance education. But still there are some other types of students who have the objective to develop their personal skills. Another type of students preferring distance education are the ones' who like being in the mode of learning and applying their own timetable to study. There are other groups of students who learn under supervision. In this group, students usually prefer distance education as they do not have any other alternatives due to health problems or geographical difficulties. They are generally supervised by some adults who are not competent at teaching to them, but skillful to guide these students in their distant education.

When the schools were closed due to Covid-19, distant education practices were diversely focused on online, e-learning conferences in mostly developed countries where students got their books and seated in front of the individualized monitors to listen to their instructors whom they were able to ask questions and were able to take turn to answer the questions during the live courses which were both synchronous and asynchronous.

When schools have been closed with a sudden decision, it was not easy for students, teaching professions to get rid of the all the demands required for a well-organized distant education. Technical support, internet connection, computers and the skills to use all these all had to be thought and planned. Most of the universities in the world decided to continue their educational practices through online distant education. Although university students were much more aware of the importance of their education and were familiar with the technical background, a study conducted by a group of academician showed that university students demanded technical support and training. Also in the study the university students mostly preferred face to face education, and they recommended that at least 50% of the education should be face to face. They were very sure that online education is not as attractive as face to face education (El Firdoussi, Lachgar, Kabaili, Rochdi, Goujdami & El Firdoussi, 2020).

A study conducted by Zayapragassarazan (2020) showed that technology cannot substitute good teaching or teacher, technology can only be a tool that can be used in circumstances like Covid-19. Distance education positively increased the ability to use digital technology.

Significance of study

Covid-19 is mainly a health problem. Nearly all countries had to close the schools in almost all levels. Apparently an urgent decision had to be taken due to pandemic and 1.6 billion students need to continue their education but how? and where? The answer to these questions came from distance education. However the background and infrastructure of the countries were not the same, and tackling with both pandemic and other problems together with schooling were not so easy for the poor countries. In order to have better world, importance of education cannot be denied. Especially to create a universal understanding for the common cultural values of human being, it important to educate every single individual. The Covid-19 crisis caused a very big disruption in education all over the world, so it is thought that examining the countries response to this crisis may help educational authorities to see the big picture in terms of educational activities. In this study educational practices in some countries during the pandemic, Covid-19, will be evaluated and examined.

METHOD

This is a descriptive report research study. All the findings are based on the documents about the educational activities of countries in the world during Covid-29. The documents, articles, books, journals and reports of organizations like UNICEF and Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) are used to describe how the world educations systems responded to the virus crisis. The study limited with the educational activities of countries from three continent, Africa, Asia and Europe. The educational implementations during Covid-19 in Morocco, India, Turkey, French and England have been investigated and given briefly.

Educational Practices in African Country Morocco

Africa is the second largest and second most populated continent after Asia. It covers the 6% of the world's land area. There are wide range of natural resources but the continent is the poorest continent per capita. Collier and Gunning (1999: 19-20) states two different views about the reasons of continents poorness. First of all, the policies between 1970s and 1990s have been changed during the last decade, the openness of the continent to foreign trade reduced. The other reason cited by Collier and Gunnig is intrinsic problems like geography. The continent is largely "depended to international efforts to make its environment more favorable." The transportation system from coasts to interior parts for example, is not sufficient. For an already poor continent coping with a pandemic like Covid-19 which spreads very fast is much more difficult. Especially to continue educational activities at any platform must be difficult.

Morocco is a North African country with the population of over 37 million. Morocco is economically fifth developed country in Africa. It is one of the leading country in the continent but not as rich as the countries in Europe and Asia. The study conducted by Abioui et al (2020: 145) showed that the public schools lost face during covid-19 pandemic. The rapid and uncontrolled commercialization of education lead to decrease in quality of education which is thought as one of the main risks in Morocco. Also inequality in education according to study has become deeper during the pandemic, so authorities are recommended to fight for not only to develop sustainable education but also provide equality in education.

In most of the African countries access to electricity is the main problem. Less than 50 percent can only access electricity in most parts and some countries in Africa like Chad, Burundi, can only provide electricity to 10 percent of their population. In Morocco the situation is much better, the classes are provided with internet and electricity in general (Abioui et al, 2020). However, Abioui et al reports that to handle distant education was not so easy in Morocco as well. For distance education all must have internet connection, electricity and technological equipment like computers. But during the pandemic some students who already have problems to continue their education were the ones' affected mostly negatively. Many children in Africa turned back to work or moved to their hometowns for domestic tasks. In Morocco it was also observed that there is an important inequality in availability, accessibility to distance education tools and platforms between private and public schools. For private actors closure of schools was evaluated as an opportunity to gain more money by selling their services to the parents who were worried a lot about their children's education.

In Morocco private education does not exceed 15 percent. That is 85 percent of educational practices are done by public. Still it is very high when compared the private schooling in neighboring countries like Algeria and Tunisia. For example, in Algeria, 0,89 percent enrolled to private primary schools, in Tunisia, 5,29 percent enrolled in 2016 to private primary schools (Macherson et al. 2014). In 2017 the government in Morocco created “Morocco Digital 2025” an agency whose mission is to investigate and establish a digital strategy for the following 25 years. So the Ministry of National Education developed different way to practice distance education during the pandemic. The ministry provided psychological counseling services, learning tasks, two national television channels to reach students who have difficulty in accessing internet (El Firdoussi et al. 2020).

On March 17 2020 Morocco went online education and closed all the schools nationwide due to pandemic. The Ministry of National Education pointed distance learning as an alternative (Hibbi, Abdoun and El Khatir, 2020). Owusu-Fordour et al. (2020: 2) states that “school closures have provided clarity on different issues regarding access to education, as well as more socioeconomic problems that affect people across communities, but their impact is more severe specifically on low-income families.” In pandemic situations leaving the traditional schooling and choosing online education would be very true, but what is important here is the availability of information technology, internet and internet speed. In Morocco the goal of education was to continue education in any way possible during covid-19, not the quality of education which could be studied later (Basilaia and Kvavadze, 2020). Online education could be beneficial for students in the future as they will work independently, especially the students with special needs. Also the qualification of teachers were affected positively from the outbreak as they learned and practiced new ways of teaching.

Online education in Morocco is not as easy as one can thing about European countries. In some African countries like Morocco, students do not have desks and books. It would be awkward to expect them to have Internet access and computer. Even most of the teachers in Morocco do not have any idea about the technology used in distance learning. So, firstly the inequalities should be minimized (Khamlichi, 2020). The learners were not ready for the devices and technologies used in distance education (Hibbi, Abdoun and El Khatir, 2020).

In Morocco, “a blank year” for only a few school types announced. The Ministry of National Education, Higher Education and Scientific Research and Vocational Training did not accepted a blank year which means loss of a total educational year for students. The ministry stated that the gap would be completed during the following school year. According to Hibbi, Abdoun and El Khatir (2020) most of the learners in Morocco especially at higher education adopted to new situation in a few months. The experts in the process offered different e-learning types in Morocco. The type named as flexible is accepted more applicable an suitable, students can choose synchronous or a synchronous during the course. Nevertheless, the Covid-19 outbreak forced the students to use online learning.

According to a survey conducted by National Higher School of Arts and Crafts of Casablanca, it was observed that students do not understand online lessons. 48% percent of 741 students stated that they were confused. Only a quarter of students said they fully understand while another quarters told that they do not understand clearly. What is more, 79 % stated that they have never used distance education platforms and technologies before. Also it was stressed that even the best technology and internet tools are used they cannot “guarantee good teaching” (Khansaa, 2021). It is ironical to expect a successful school year in a place where you can do nothing on behalf of education due to inequality, lack of necessary equipment and tools, lack of necessary skills that instructors, teachers and students must have about the new mode of education.

In their study Hibbi, Abdoun and El Khatir (2020) found out that the most important problem declared is Internet access (55.56%). Other problems are defined as interaction problems between teachers and students and uses of technological tool. The Moroccan Ministry of Education offered some tools for education. First of all the students can follow their courses on TV channels and radios. Some teachers tried their best and decided to create their own YouTube videos for a better interaction, some others planned live Facebook courses to explain the course topics to their students. Moroccan universities recommended a

platform to students to follow their courses with videos and course materials. Also some virtual classrooms via Google Classroom platform have been used. Moreover, Depending on the school and the number of the students in the classroom, real time mode has been also used with some platforms such as Hangout, Meets, zoom etc.

Educational Practices in Asian Countries, India and Turkey during Covid-19

India and Turkey are chosen to be examined here especially to give a better picture of the continent. India is one the most populated country, but India is very different from most of the other countries in Asia in terms of population and culture. Turkey in the region is most likely to carry both European and Asian cultural elements which is valuable to be examined here.

Educational Practices in India during Covid-19

India as the second most populated country in the world placed in Asia continent. According to International Monetary Fund (IMF) Indian economy is the fifth largest economy in the world. It the world's fastest growing economy (Nayak, Goldar, Agrawal (2010). In 2011 73% of the population could read and write. Only 65% of women was literate. In this study Indian is chosen because of its huge population and 285 million students as the second largest student population after China. About 1.5 billion people, almost twenty times more populated than Turkey, living in India. The first Covid-19 pandemic reported in India was on 30 January and the first death due to Covid-19 reported on March 12, 2020. India closed most of the schools, universities and colleges by the end of the March 2020. This was a crucial time as all the exams were about to be held. The educational institutions all over the country cancelled exams, classes, internships and other educational activities as social distancing was recommended by World Health Organization as a precautions against Covid-19 (Jena, 2020). The Indian Government took some precautions to prevent spread of Covid-19. A countryside lock-down of all institutions in education was declared by the union government on 16 March, 2020. All exams in secondary and higher secondary education were postponed by Central Board of Secondary Education on March 18, 2020. Also a guideline released for examination centers which limits the number of students in an exam hall with at least 1 meter distance. Interviews for Civil Services Exams were also postponed. On day nationwide curfew was announced on March 22 and a lock down after 25 March onwards was declared which repeated time to time. Schools were closed all the time. The classes are told to be done online and the adoption to digital technology became faster due to lockdown. The government observed inline teaching as the best solution to solve crisis due to pandemic. TV channels and radios are being used still to support education. Students and teachers used social media platforms to reach digital resources and continue education (Jena, 2020).

The school and university closure says Choudhary (2020: 2) “will not only have a short-term impact on continuity of learning for more than 285 million young learners in India, but also engender far reaching economic and societal consequences.” Only a few private schools could be able to adopt online education. The government schools and the schools with low fees had to be shut down completely. Choudhary (2020) reports that India is the second country in the world in the number of the students abroad. Many of these students are in US, UK, Australia and China, most Covid-19 affected countries. After the closure of the schools in these countries, most of these students had to turn back to their homes. In the future, if the pandemic continues there could be a decline in the number of international students. 1.5 million schools in India were closed and online education to these large-scale was not possible. Deka and Anand (2021: 1) states that “Only 24 percent house-holds have access to the internet, according to a 2019 government survey.” This situation much worse in rural areas with the rate of only 4 percent. Most of the first year university students have not set foot on their universities campuses and they have been taking lessons through mobile phones or computers. In some part of India, like Assam and several other states, as Deka and Anand (2021:2) reported only 5% of the students in a class have necessary technology to follow up online lessons. The educations system lacks of infrastructure, has dropout problems, learning deficiencies, teacher absenteeism, gender disparity problems and now a new as digital widening added.

Some researchers (Pothula, 2020; Jena, 2020 states that outbreak of Covid-19 negatively affected education but it had also some positive effects. Some new innovative methods are adopted to education

system. Moreover, the pandemic outbreak fastened the adoption of new technologies used in educational practices. In India, as schools demanded a blended learning strategy, teachers and learners had to learn about these technologies. Webinars, digital exams, video conferencing, teleconferencing, and virtual classroom become new practices a decade earlier due to Covid-19. Collaborative works and digital literacy increased. Pothula (2021) reports that collaboration among the related bodies of education, teachers, students, parents, administration, and companies on software businesses, increased a lot. Moreover, the expenditures for travel, tours and study materials decreased a lot.

Though Covid-19 increased technology use in education it also has some negative impact on education. Educational activities are cancelled or delayed to a large extent in India which caused confusion. As in many countries, in India also teachers, who are very well in books, talk, chalk and classroom methods, had to be taught how to do online teaching. Students needed to obtain tools and technology like computers and Internet accessibility for digital education. Parent became more responsible about their children's studies. Pothula (2021) and Jena (2020) sadly declares that teachers had to find new professions to meet their needs as many of them were fired. Everything was fine just for the educated parents who had the knowledge to help their children. The teachers tried to continue education online. They assigned online works via internet, lectured live courses on some applications like Zoom, Google meet, Facebook, YouTube, Skype etc. Whatsapp groups of students, teachers were used as a means of communication, but not every students were well-equipped with technology, high speed internet and other digital tools. According to Jena (2020: 12583)'s study "numerous advanced educational institutions in India are not also equipped with digital facilities right now to cope with sudden changes from traditional education set up to the online education system."

Education institutions stick to digital education to fight back the disruption and damage that Covid-19 did to the education system, but the infrastructure was still far from to support online education in India (Symonds, cited in Deka and Anand, 2021:3). Also a 2018 NITI Ayog report (cited in Deka and Anand, 2021) "55 000 villages in India did not have mobile network coverage." What is worse is that 36 percent of school in India operated without electricity (2017-2018 Survey of Ministry of Rural Development, cited in Deka and Anand, 2021). Nevertheless, the government is taking measurements to improve the situation in India. The quality and capacity to connectivity with broadband and optic fiber are aimed to be improved with Bharatnet project. Also the training of teachers to give better e-teaching sessions is in question. Ironically, the budget of Education of Ministry for digital e-learning decreased in 2020-2021 (Deka and Anand 2021). Midday meal in India is generally served by the schools. With the closure of schools many students lost their health midday nutrition. Many school had to be shut down because of low budget. The good news is that India learned that infrastructure and knowledge to face events like coronavirus in the future. In India, with new investment on digital technology, it is expected to reach 85% mobile internet users in 2024. The use of mobile internet to large scale in the future is thought to give teachers and students innovative learning models in education (Choudhary, 2020). As a conclusions, it is clearly reported and observed that Indian education system has been affected from the outbreak of coronavirus a lot. Insufficient infrastructure, lack of electricity and impossible accessibility to digital platforms were the main reasons. The education authorities and government are now seeking new way and projects to have a better infrastructure for the future.

Educational Practices in Turkey during Covid-19

The first infected patient reported on March 11, 2020 in Turkey and the first death from the virus was on March 15, 2020. After the first infected declared the schools were closed on March 16 primary, secondary and upper secondary education. Universities were on declared to have two weeks holiday but they were also closed and continued with distance education with the decisions taken later on. For primary, secondary, and high schools classes, EBA television channels were founded. The Journeys to other countries restricted on 12 March, 2020. The sport activities and other activities which are held with so many people were also restricted. A curfew for the old started on 20 March, 2020. Restaurants were closed and only allowed for takeaway and delivery services. Barbers, beauty salons were closed. The activities like picnic and barbecues were banned to stop contamination of the virus. After the closure of the school for one

week on 12 March, 2020, the distance education resources were examined in higher education. The universities capacities and resources were investigated by Higher Education Institution in Turkey. The Higher Education Institution opened its resources to use of all universities in Turkey and a commission called “Digital Transformation Commission” was founded. In order to meet students Internet needs, the mobile operators were made to give 6 GB free internet access to course materials. The Higher Education Institution started Virtual Laboratory Project through which the courses like chemistry, and physics in which doing practice and laboratory studies important, can be given virtually. Many exams planned to be held in spring 2020 were also postponed or cancelled (YOK, 2021). Higher Education Institutions took so many decisions to continue a healthy education in universities. Students are given the right to freeze their school enrollment and continue their education one year later. The exams were held online in general. The courses which requires practicum were also delayed to be done later. The university entrance exams for 2020 were also postponed to 27-28 June and held with extra precautions.

According to OECD 2018 reports, 67% of the teachers stated that they let student to use Internet and computer technologies frequently. 76% of the teachers reported that they can support student learning by using the digital technology quite a bit or a lot. 61% stated that their professional development requires the use of Internet and computer technologies (OECD, 2020). Although most of the teachers seems to be ready for digital education, it is useless when both students and teachers are not equipped with the needed technology. According to OECD (2020), 67% of the students reported to have a computer to use for school work which is lower than the OECD average 89%. Apparently, Covid-19 crisis accelerated and increased the number of students who has a computer to do school work. Digital distance education for all classes of primary, secondary and upper secondary schools have been continuing since April 2020 through TRT's Education Information Network (EBA) channels and live courses on the same platform are being done through the EBA. After the early days of pandemic EBA provided a lifeline for more than 18 million students. With the support of Ministry of education, EBA thousands of teachers have been giving daily online courses. It serves students with an expanded content, live courses, quiz databases, informative cartoons, interactive materials, books, and magazines. Also for the students who have no available computer and internet access, EBA Support Points were set up. The Ministry of Education and some nongovernmental organizations also continued delivering thousands of tablet computers to students who couldn't afford them (Daily Sabah, 2021). With the participation of 1 million 255 thousands students and 27 thousands instructors, a survey with the largest participant on higher education held online at the beginning of 2021 to analyze the higher education during Covid-19. The results of the survey showed that in Turkey %72 of instructors support the exchange of authority of Higher Education Institution with the universities. The interaction between the Higher Education Institution and Ministry of Education were also rated high by most of the students and instructors. 83% of the students were reported to have devices to access distance education platforms (YOK, 2021).

Educational Practices in European Countries, France and England, during Covid-19

France and England are chosen to be examined here because of these two countries different practices during Covid-19.

Educational Practices in France during Covid-19

Covid-19 affected European countries a lot and in a short time, European countries became the center of coronavirus. Except for Sweden and Iceland, other countries in Europe decided to close the schools on March 16, 2020. The European countries had to continue education through distance education. As Cetin et al. (2020) reported public schools were affected more. “Around 10 percent of pupils remained without access to education in the most developed countries, while in some cases, such as in Romania, close to 1 million children were left without any forms of education for almost one year.” As the challenges in European countries similar, and a common digital education method and platform between the Member States was recommended in the European Parliament (Negrescu, 2021: 1). As reported by Negrescu (2021)

In French schools were closed on March 16 and strict restrictions lasted until 11 May, 2020. In the first close schools were forced to continue education by online, home schooling usually facilitated by

parents and teachers. After a long period of closure as with some other countries French schools are also opened gradually. According to OECD reports in 2018, 36% of the teachers stated that they frequently use internet and computer technologies (ICT). 51% reported that using ICT is included in their formal education. 45% only stated that they can use technology to support their students learning (OECD, 2020: 2). Although, France is a member of a developed community, it is clear that teachers are not ready for full distance education. Government in France gave the message that keeping students in schools safer for both themselves and their families. So in September 2020, they decided to open the schools in France although the UK, Netherlands, Italy, Ireland, Germany, and Austria have decided otherwise (The Local, 2020).

The country went lockdown twice. People were only allowed to go out for their urgent needs. In the first lockdown the schools were closed throughout spring 2020. In June only very small groups of students returned to classes. As attendance was not compulsory, parents could continue home schooling their children. However in September with the second lockdown a new decision was taken by the government and attendance to classes became compulsory. When schools are reopened in September, museums, cafes, gyms, restaurants, bars remained closed. There were strict health rules in schools like wearing protective masks (The Local, 2020). Universities were mostly closed and most of the students were away from campuses, continued their education online.

A third lockdown is also demanded by many people as the number of infected people are increasing due to mutation of the virus. The schools were open. In autumn in the second lockdown. Noll (2021) reported that “the number of new infections dropped dramatically.” So distance education is not practiced to large extent and it was only used for some secondary lessons. The students are taken to classrooms in groups. While one group is sitting at home for one week and studying at home, second group is in the classroom with their teacher. The students from elementary to onward have to wear masks in classes and school surroundings. To achieve the social distance meal times are extended. When three or more students are reported positive in a school, all the staff and the students are tested, but test are not compulsory. Before sending a class into quarantine, three people must be tested positive.

French Ministry of Education and some other educational unions are not in favor of closing the schools. As Noll (2021) noted from the French Prime Minister Jean Castex closing the schools will make students educationally disadvantageous and also will disrupt the economy. Some of the schools in highly affected regions remained closed, but others were ordered to be open as two months of lockdown caused losses a lot. Families needed to turn back work, and during the lockdown in spring the poor students became worse. 79% of the parents wanted their children back in school September 1, according to a study by France’s polling agency. French school opening plans do not comprise universities which continue practicing educational activities online only. (The Washington Post, 2020; Dodman, 2021). Many university students are protesting the situation and demanding to turn back to campuses. From January 25, the university students could be able to continue face to face education with only the capacity of 20% of their classes once a week (Dodman, 2021.) As the schools are kept open after September 1, thousands of French teachers went on strike demanding more pay, and better working conditions during the pandemic (Elzas, 2021).

As Marlowe (2020) from The Irish Times reports, “France’s government, students, teachers and parents agree on one point: 2019-2020 has been a lost school year. Education minister Jean-Michel Blanquer called it “a worldwide educational catastrophe.” Weeks passed before organizing Zoom classes and assigning homework to students. Families in poor countryside and banlieues were lack of necessary equipment. Some have one device that must be shared among family members.

Educational Practices in England during Covid-19

The education system has changed a lot also in England since the Covid-19 crisis began on 31st of January, 2020. On 4th February, England asked her citizens to leave China if possible. On March 16, 2020 Boris Johnson urged people to work from home and avoid pubs and restaurants to cope with the virus and ordered the closure of pubs, restaurants, gyms on March 20, 2020 (Aspinal, 2020). The schools in UK were closed on 20th of March 2020 to prevent the infection among students and society. When politicians

observed that closure of the schools would not be short, new solutions like remote teaching and learning were decided as a method to continue education. “Most schools started using resources from the Oak National Academy, and BBC offered the Bitesize Daily program for independent learning.” Students got assistance from EduBirdie in Great Britain as well. Teachers were also ready to lecture through video conferences to support their students’ progress (Uktech, 2020). Education Development Trust (2020) in England provided a quick guideline for educational practices to continue effectively by remote teaching methods. After the summer break of 2020, reopening of the schools discussed. On the first of June 2020, primary schools in England started education again and at the beginning of September all schools reopened in UK. With opening the schools new rules were also implemented in schools. Students have to wear uniforms. Small teaching groups should be formed and social distance should be protected in schools. The following measures are taken after reopening the schools in England (Uckteh, 2020; Department for Education, 2021):

- Students must be encouraged by their teachers to wash their hands, use an disposal of tissues properly for sneezing and coughing,
- If possible students should keep physical distancing,
- If the student, teacher, any working member of the school or a member from their family shows any symptoms of coronavirus, they should stay at home,
- Schools must improve their cleaning procedures, like ventilating the spaces,
- Testing for virus should be promoted and new positive test should be reported
- Also students over 7 must wear uniforms when they are indoors but not in classes.
- All students have to continue their education except for their showing symptoms of Covid-19, having positive virus tests, or contacting with someone infected.

These rules have to be strictly followed in England, although some different rules are implemented in other parts of the UK. If the number of virus infected people increases a lot in the country a kind of rota system will be used for secondary schools. Another plan is to go distance education from home for most of the students. In February 2021, the Department for Education published a guideline to explain the rules that school leaders should obey to minimize the risk of transmission of coronavirus in their schools. In the guideline the suggestions of health services about measures and ways to decrease the risk of being infected and transmitting infection are also cited for teachers and administrators. To stop the transmission of new mutation of virus, closing of the schools discussed. “Secondary school pupils in exam years” would start face to face education, but other groups will continue online education by 11 January, as the new variant of virus transmits faster among the young reported (BBC, 2020).

International students in higher education institutions were also protected with the support of Ministry of Education and a road map for them announced. From 8 March, students studying practical subjects could be ask to turn back to campus. If the students were not in the group that can take face to face individualized courses they were asked to stay where they were. Also the students planning to travel to UK were asked to contact with their institutions. They continued their education online. For example students with no accommodation are supported and only the crucial courses which requires observing and doing laboratory test in the campus were allowed (Universities UK, 2021). England where most of the people are prosperous and decided to separate its unification with European Union directed educational practices quite well when compared most of the other countries in the world. England has the highest rate in the use of Internet for shopping and almost 99% percent of her population have internet access (Doğruluk Payı, 2017) which made it easy to give lectures online during the Covid-19 crisis successfully.

DICUSSION CONCLUSION AND SUGGESTIONS

Experiencing the impact of this pandemic, as educators we have to build some new ways to tackle with the inequality and reduce the future risks and effects both regionally and nationally worldwide. As the World Bank (2021) recommends, to reduce the long-term unwanted effects of pandemic, developing and less developed countries need to take action for implementing new recovery programs, deliver more budget for educational activities and they should be ready for the future shocks by “building back better.” The

authorities should be in dialogue with the teachers, students, unions, and organizations that represent them to synchronize the needs and define the precautions to be taken in health, safety, physical and emotional well-being. They should propose resources to organize the return to school and close the deep gap in education.

In undeveloped and developing countries like Morocco, India, Turkey, it is apparent that not all can reach the prosperity of technology and internet. In most of the African countries reaching water and electricity supplies are the main problems for people. As Dedeler et al (2020) asserted, most of the population in Africa lives in very crowded cities. For example, only 41% of the population in Ghana have the opportunity to use public toilets (Ghana Statistic Service (GSS), 2014). So, it would be very optimistic to expect an educational justice and any positive implementation on the part of education. Most of the students are away of healthy nutrition. Most of them have no opportunity to reach distance education materials and continue a regular education. Even before Covid-19 crisis so many children were unable to continue compulsory education in African countries. There is apparently a social injustice which must be provided urgently. The gap between the rich and the poor got worse with Covid-19 crisis in most African countries. According to Barr (2017) "South Africa, Namibia and Haiti are the most unequal countries" in terms of the distribution of income.

The inequality in living circumstances, livelihood, and access to the internet, food security, and education got worse. Although the ministry declares that education is continuing online in Morocco as like other countries, it is not the same when Morocco and other African countries thought (Barr, 2020). Most of the students in public school have no technological device to access digital materials. Private schools quickly switched to online education in most places, but the poor in the poor regions have nothing to continue educational activities. According to the report of the World Bank (2019), in rural areas in India the educational activities are not well. Students cannot do simple calculation problems in third grade. In addition to existing problems in education, Covid-19 has worsened the situation in poor districts. For the well-being of these people and countries urgent measurements must be taken and these measurements must be globally supported otherwise the economy of these poor countries cannot provide a better future for their youths.

The happiest children, although when they are asked, they will not define themselves as happy, are living in developed countries. England and France where almost all people have an available device to reach digital materials could easily adopt to digital education. According to Internet World Stats (2021) 94,9% percent of English and 92,3% of French has internet connection which is over the world average. The gap between the developed countries and undeveloped countries in educational activities became far from reaching but the speed in digitalization increased and most of the countries started new projects to increase the availability of internet and digital devices in their countries. It would not be wise to here not to say that the digital area made its peak with the Covid-19 crisis.

Some countries like England and France started face to face education and opened the schools in the autumn of 2020 while other countries, like Turkey, decided to open the schools partially in spring 2021 under strict rules and regulations to prevent virus contamination. The students are happy to meet their friends and teachers after a long break in most countries because schools are not only the places where students take education, schools are also places where students meet friends and socialize.

Obviously, most of the countries' education systems were not ready for such a devastating health crisis. Some countries depending on their financial merit switched to digital teaching and learning system, but for some it was really a chaos of unknown. No one knows when everything will turn back to days before Covid-19, but most of the authorities estimate that nothing will be like the day before Covid-19.

REFERENCES

- Abioui, M., Dades, M. Kostyuchenko, Y., Bensaou, M.... & Carvallho, C. N. (2020). Covid 19 and education in Morocco as a potential model of concern for North Africa: a short commentary, *International Journal of Ethics in Education*, 5, 145-150.
- Aspinal, E. (2020). Covid-19 Timeline. *British Foreign Policy Group*. <https://bfpgr.co.uk/2020/04/covid19timeline/> (15 March, 2021).
- Basilaia, G., & Kvavadze, D. (2020). Transition to Online Education in Schools during a SARS CoV-2 Coronavirus (Covid-19) Pandemic in Georgia. *Pedagogical Research*, 5(4), em0060. <https://doi.org/10.29333/pr/7937>
- BBC (28 December, 2020). Covid-19 Gove 'confident' schools can reopen in England. <https://www.bbc.com/news/education-55466147> (15 March, 2021).
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: *Yeni normal ve yeni eğitim paradigması*. *AUAd*, 6 (3), 112-142.
- Bozkurt, A. & Sharma, R.C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to Corona Virus pandemic, *Asian Journal of Distance Education*, 15(1),i-vi <https://www.asianjde.org/ojs/index.php/AsianJDE/article/view/447> (11 March, 2021).
- Çetin, S., Altug, B., Esen, H., Boleli, S, Özcan, Y & Basay, E. (2020). Unprepared Europe learns lessons of digital education. World, Education, Europe. <https://www.aa.com.tr/en/education/unprepared-europe-learns-lessons-of-digital-education/1814764> (13 March, 2021).
- Choudhary, R. (2020). Covid-19 Pandemic: Impact and strategies for education sector in India. <https://government.economictimes.indiatimes.com/news/education/covid-19pandemic-impactand-strategies-for-education-sector-in-india/75173099> (11 March, 2021).
- Crawford, K., Butler-Henderson, K., Rudolph, J., Malkavi, B., Glowatz, M., Burton, R., Magni, P.A. & Lam, S. (2020). COVID-19: 20 countries' higher education intra period digital pedagogy responses, *Journal of Applied Learning & Teaching*, 3(1), 1-12.
- Collier, P., & Gunning, J. W. (1999). "Why Has Africa Grown Slowly?" *Journal of Economic Perspectives*, 13 (3): 3-22.
- Daily Sabah (18 January, 2021). Turkey is planning to reopen schools beginning Feb. 15, the country's education minister said late Sunday. <https://www.dailysabah.com/turkey/education/turkey-plans-to-reopen-schools-closed-due-to-covid-19-pandemic-from-feb-15> (17 March, 2021).
- Dedeler, M., Özdişek, Y.İ., Şimşek, F.İ., AbdullaHoğlu, S.D, Eren, T., Çolapkulu, N., Dinçer, B., Leblebici, M., Ovalı, F. & Alimoğlu, O. (2020). Covid-19 ve Afrika. *Anadolu Kliniği Tıp Bilimleri Dergisi*, 25(1), 300-311.
- Deka, K. & Anand, S. (January 11, 2021). Covid-19 fallout: The impact on education in India. *India Today*. <https://www.indiatoday.in/magazine/news-makers/story/20210111-school-of-hard-knocks1755078-2021-0103> (12 March, 2021).
- Department for Education (2021). Schools coronavirus (Covid-19) operational guidance. https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/968401/Schools_operational_guidance_-_March-2021-update.pdf
- Dodman, B. (2021). As students despair, France addresses plight of pandemic's 'lost generation'. <https://www.france24.com/en/france/20210121-as-students-despair-france-addresses-plight-of-pandemic-s-lost-generation> (14 March, 2021).
- Doğruluk Payı (2017). AB ve Türkiye'de İnternet kullanımı alışkanlıkları. <https://www.dogrulukpayi.com/bulten/ab-ve-turkiye-de-internet-kullanimi-aliskanliklari> (15 March, 2021).
- Educational Development Trust (2020). Providing educational continuity under Covid-19: bset practice in pedagogy for remote teaching. <https://www.educationdevelopmenttrust.com/our-research-and-insights/commentary/providing-educational-continuity-under-covid-19-be> (15 March, 2021).
- El Firdoussi, S., Lachgar, M., Kabaili, H., Rochdi, A., Goujdami, D. & El Firdoussi, L. (2020). Assessing distance learning in higher education during the Covid-19 pandemic. *Hindawi, Educational Research International*, 1-13
- Elzas, S. (26 January 2021). French teachers strike for more pay and support as schools stay open during Covid. <https://www.rfi.fr/en/france/20210126-french-teachers-strike-formore-pay-and-support-as-schools-stay-open-during-covid-education-health-pensionreforms> (14 March, 2021).
- Ghana Statistical Services. (2015). Demographic and health survey 2014. Accessed: 17 May 2020. <http://www2.statsghana.gov.gh/docfiles/publications/2014%20GDHS%20%20Report.pdf>. (6 July, 2021).
- Hibbi, F., Abdoun, O. & El Khatir, H. (2020). Coronavirus pandemic in Morocco: Measuring the impact of containment and improving the learning process in higher education. *International Journal of Information and Education Technology*, 11(1), 30-34.
- Holmberg, B. Bernath, H. & Busch, F.W. (2005). The evolution, principles and practices of distance education. *Bis, Verlag der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg 11*. https://uol.de/fileadmin/user_upload/c3l/master/mde/download/asfvolume11_eBook.pdf (9 March, 2021).
- Internet World Stats (2021). Internet in Europe Stats. <https://www.internetworldstats.com/stats4.htm> (6 July, 2021).

- Jena, P.K. (2020). Impact of pandemic Covid-19 on education in India. *International Journal of Current Research*, 12(7), 12582-12586.
- Khamlichi, Y.E. (2020). Enseignement a distance au Maroc: quels sont les principaux obstacles? <https://maroc.diplomatique.net/enseignement-a-distance-au-maroc-quels-sont-les-principaux-obstacles/> (12 March, 2021).
- Khansaa, B. (2021). Enseignement et confinement: le passage à l'E-learning est difficile <https://www.lebrief.ma/5816-enseignement-et-confinement-le-passage-le-learning-est-difficile> (11 March, 2021).
- Macpherson, I., S.L. Robertson, & G. Walford. (2014). *Education, privatisation and social justice: Case studies from Africa, South Asia and South East Asia*. Oxford: Symposium Books.
- Marlowe, L. (2020). Coronavirus: France's 'lost school year highlights issues with its education system. *The Irish Times*, <https://www.irishtimes.com/news/world/europe/coronavirusfrance-s-lost-school-year-highlights-issues-with-its-education-system-1.4308247> (14 March, 2021).
- McCarthy, N. (2020). COVID-19's Staggering Impact On Global Education (9 March, 2021) <https://www.statista.com/chart/21224/learners-impacted-by-national-school-closures/#:~:text=Close%20to%20a%20billion%20people,world%20to%20a%20virtua%20standstill.&text=1%2C379%2C344%2C914%20students%20or%2080%20percent,Istitutions%20by%20country%2Dwide%20closures>.
- Nayak, P. B., Goldar, B. & Agrawal, P. (10 November 2010), *India's Economy and Growth: Essays in Honour of V. K. R. V. Rao*, SAGE Publications, ISBN 978-81-321-0452-0
- Negrescu, V. (2021). Shaping a European digital education policy. *The Parliament, Policts, Policy and People Magazine*. <https://www.theparliamentmagazine.eu/news/article/shaping-a-european-digital-education-policy> (13 March, 2021).
- Nikiforos, S., Tzanavaris, S. & Kermaidis, K.L. (2020). Pandemic Pedagogy: Distance Education in Greece during Covid-19 Pandemic through the Eyes of Teachers. *EJERS, European Journal of Engineering Research and Science. Special Issue: CIE 2020*.
- Noll, A. (2021). Coronavirus: Will French schools stay open? <https://www.dw.com/en/coronavirus-will-french-schools-stay-open/a-56330811> (13 March, 2021).
- OECD (2020). Country note: School education during Covid-19, were students and teachers ready? <http://www.oecd.org/education/France-coronavirus-education-country-note.pdf> 14 March, 2021).
- Owusu-Fordour, C., Koomson, C.K. & Hanson, D. (2020). The impact of covid-19 on learning the perspective of the Ghanaian student, *European Journal of Education Studies*, 7(13), 88-101).
- Pettersson, P. (2020). Pandemic underscores gross inequalities in South Africa, and the need to fix them <https://theconversation.com/pandemic-underscores-gross-inequalities-in-south-africa-and-the-need-to-fix-them-135070> (18 Mart, 2020).
- Pothula, V. M. (2021). COVID-19's impact on education in India: It's not all bad news <https://www.globalsistersreport.org/news/ministry/column/covid-19s-impact-education-india-its-not-all-bad-news> (12 March, 2021).
- Şahin, M. (2021a). Opinions of university students on effects of distance learning in Turkey during the Covid-19 pandemic. *African Educational Research Journal*, (9)2, 526-543
- Şahin, M. (2021b). Social media in the eye of parents. *Education Quarterly Reviews*, 4(3), 169-183.
- Şahin, M. & Bulbuloglu, S. (2021). The effects of nomophobic behavior of university students on their intellectual thinking tendency. *African Educational Research Journal*, (9)1, 197-204.
- The Local (2020). Analysis: Is France right to keep its schools open during the pandemic? <https://www.thelocal.fr/20210104/analysis-is-france-right-to-keep-its-schools-open-during-pandemic/> (14 March, 2021).
- The Washington Post (1 September, 2020). Students in France return to schools, even as covid 19 cases soar. https://www.washingtonpost.com/world/europe/covid-schools-reopen-france/2020/08/31/21afb94-e93e11ea-bf44-0d31c85838a5_story.html (14 March, 2021).
- The World Bank (2019). The education crisis: Being in school is not the same as learning. <https://www.worldbank.org/en/news/immersive-story/2019/01/22/pass-or-fail-how-can-the-world-do-its-homework> (6 July, 2021).
- The World Bank (2021). The impact of COVID-19 on Education-Recommendations and Opportunities for Ukraine. <https://www.worldbank.org/en/news/opinion/2021/04/02/the-impact-of-covid-19-on-education-recommendations-and-opportunities-for-ukraine> (5 Temmuz, 2021).
- Uktech. (4 September, 2020). Education System in the UK during Pandemic COVID-19. <https://www.uktech.news/education-system-in-the-uk-during-pandemic-covid-19> (15 March, 2021)
- UNESCO (2020). COVID-19 Impact on Education <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse> (8 March, 2021).
- United Nations, (2020). Policy Brief: Education during Covid-19 and beyond. https://www.un.org/development/desa/dspd/wpcontent/uploads/sites/22/2020/08/sg_policy_brief_covid19_and_education_august_2020.pdf (16 March, 2020).

- Universities UK (2021). Covid-19 and UK universities: International updates and FAQs.
<https://www.universitiesuk.ac.uk/International/Pages/Covid-19-intl.aspx#roadmap> (15 March, 2021).
- YOK (2020). Asrın küresel salgını-Türkiye'nin koronavirüsle başarılı mücadelesi "Yükseköğretim"
<https://covid19.yok.gov.tr/Sayfalar/HaberDuyuru/turkiye-nin-koronavirusle-basarilimucadelesi-yuksekogretim-ile-ilgili-hususlar.aspx>
- YOK (2021). Yükseköğretime İlişkin "En Yüksek Katılımlı" Anketin Sonuçları Açıklandı
<https://covid19.yok.gov.tr/Sayfalar/HaberDuyuru/yok-un-yaptigi-anket-sonuclariaciklandi.aspx> (17 March, 2021).
- World Economic Forum (2021). The COVID-19 pandemic has changed education forever. This is how.
<https://www.weforum.org/agenda/2020/04/coronavirus-education-globalcovid19online-digitallearning/> (8 March, 2021).
- Zayapragassarazan, Z. (2020). Covid-19: strategies for engaging remote learners in medical education, *F1000 Research*, 9, 273. <https://f1000research.com/documents/9-273> (11 March, 2021).

ÖĞRETMEN ADAYLARININ ATAMA ÖNCESİ KARŞILAŞTIKLARI GÜÇLÜKLER: FENOMENOLOJİK BİR ÇALIŞMA

CHALLENGES OF TEACHERS CANDIDATES BEFORE ASSIGNMENT: A PHENOMENOLOGICAL STUDY

Banu DEMİRBAŞ¹

Öz: Bu çalışmada mezuniyet sonrası atama bekleyen öğretmen adaylarının kamu personeli olarak atanma süreçlerinde yaşadıkları sosyal, psikolojik ve ekonomik güçlüklerle değinilmiştir. Aynı zamanda bu güçlüklerin altında yatan KPSS sistemiyle ilgili yaklaşımlar katılımcıların ifadeleriyle değerlendirilmiştir. Bu bağlamda çalışmanın amacına bağlı olarak nitel yöntem benimsenmiş ve fenomenoloji (olgu bilim) deseni kullanılmıştır. Çalışmada amaçlı örnekleme tekniklerinden kartopu örnekleme yöntemi kullanılarak 16 katılımcıyla derinlemesine bire bir görüşme gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme protokolü kullanılmıştır. Görüşmelerin 3'ü yüz yüze gerçekleştirilmiş ve geri kalan 13 katılımcıyla tüm dünyayı etkileyen COVID-19 pandemisi nedeniyle telefon üzerinden görüşmeler sağlanmıştır. Araştırmada içerik analizi yöntemi kullanılmış ve "Tercih Sebebi", "Hazırlık Süreci", "Toplumsal Baskı", "Psikolojik Zorluklar", "Ekonomik Zorluklar" ve "Sistemsel Sorunlar" temaları altında alt temalara ulaşılmıştır. Ulaşılan temalar yoluyla katılımcıların düşünceleri değerlendirilerek çözüm önerilerinde bulunulmuştur.

Abstract: In this study, the social, psychological and economic difficulties experienced by teacher candidates waiting for appointments as public personnel were addressed. At the same time, perspectives regarding the KPSS system underlying these difficulties were reviewed with the statements of the participants. In this context depending on the purpose of the study, qualitative phenomenology method was adopted. In this study, in-depth one-to-one interview was held with 16 participants using the snowball sampling method, which is one of the purposeful sampling techniques. In the study, semi-structured interview protocol was used as data collection tool. Three of the interviews were held face to face with the participants and interviews were held with the remaining 13 participants over the phone due to the COVID-19 pandemic affecting the world. The content analysis method was used in the study to interpret the data and sub-themes were reached under the themes of "Preference Reason", "Preparation Process", "Social Pressure", "Psychology Challenges", "Economic Challenges" and "Systematic Problems". Through the themes reached, the opinions of the participants were evaluated and suggestions were proposed.

Anahtar sözcükler: Aday öğretmen, Kamu Personeli Seçme Sınavı, Atama

Keywords: Teacher candidate, Public Personnel Selection Examination, Appointment

Bu makaleye atf vermek için:

Demirbaş, B. (2022). Öğretmen adaylarının atama öncesi karşılaştıkları güçlükler: fenomenolojik bir çalışma, *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(1), ss. 308-324

Cite this article as:

Demirbaş, B. (2022). Challenges of teachers candidates before assignment: a phenomenological study. *Trakya Journal of Education*, 12(1), pp. 308-324

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Considering today's conditions, it is understood that the number of teachers is over the need and this poses some difficulties in the appointment process with KPSS. Accordingly, an individual who wants to be a teacher, first in Turkey; is subjected to Basic Proficiency Test (TYT) and Field Proficiency Test (AYT) under the name of Higher Education Institutions Exam (YKS) conducted by the Measurement, Selection and Placement Center (OSYM). The individual who successfully passes these exams settles into the university and completes his/her education. In addition, the prospective teachers who have completed their university education are expected to take enough points for the department to be appointed by taking the Public Personnel Selection Examination (KPSS) held by OSYM. The teacher candidate is called for an interview after getting enough points from KPSS, and if he/she gets enough points, he/she is appointed.

¹ Arş. Gör., İstanbul Gelişim Üniversitesi, İstanbul/ Türkiye, e-mail: bdemirbas@gelisim.edu.tr, ORCID: 0000-0002-3468-8494

Teachers who are appointed on a contract, have the status of "Candidate Removal Exam" and perform their profession in order to pass from candidate teacher to master teacher, along with obtaining the candidate teacher status from teacher candidate status. Especially considering the candidates who graduated from education faculties and graduates from different departments and have the right to become a teacher by taking pedagogical formation, the challenging process becomes even more difficult and causes aggration in the number of teacher candidates who wait for the appointment.

Method

Qualitative research method was adopted in the study. Phenomenology method was used in the research from qualitative research patterns. In this research, purpose sampling technique was used. In this context, snowball sampling method was used from purpose-made sampling techniques in the research. The working group of the research consists of teacher candidates who have graduated from the education faculties of universities and who aim to be appointed as public personnel by preparing for the Public Personnel Selection Examination (KPSS) from candidates who are graduates of different faculties and who are professed as teachers by obtaining pedagogical formation certificates. In the study, one-on-one interview method was used to interview teacher candidates waiting for assignments in order to obtain the data. In this context, the data was accessed through the semi-structured interview protocol, which is a measurement tool. The interviews were recorded by voice and the participants were informed about this and their consent was obtained. Immediately after the interview, the writing of the audio recordings was carried out by the researcher himself. The interviews were conducted on a voluntary basis and in this context, the consent form, which is the basis of participant volunteering and confidentiality, was presented to each participant before the interview. In addition, it was stated that each participant's participation in the research was voluntary and that his personal information and opinions about the research he/she presented would remain confidential. At the same time, the participant was informed that he or she could leave the meeting without making excuses during the interview. In the research, the data collection and analysis process was carried out simultaneously in accordance with the qualitative research logic.

Findings

As a result of the interviews on the difficulties faced by the teacher candidates before the appointment, six main thematic thematics were reached: "Preference Reason ", "Preparation Process", "Social Pressure", "Psychological Challenges", "Economic Challenges" and "Systemic Problems". As a result of the content analysis, some sub-themes were determined under the main themes created. When we look at the reasons why teacher candidates prefer the teaching profession, two sub-themes are created under this theme and expressed as "Sensory Reasons" and "Economic Concerns". In the same way, two sub-themes were created in the main theme, which is referred to as "Preparation Process", and these sub-themes were called "First Years" and "Advancing Years". Under the theme of "Social Pressure", another main theme, the sub-themes of "Lack of Empathy" have been identified. Sub themes of "Anxiety, Loss of Motivation, Isolation, Feeling of Worthlessness and Desensitization" under the theme of "Psychological Difficulties"; In the theme expressed as "Economic Challenges", the sub-themes of "Economic Autonomy" and "Seeking Alternative Professions" were created. Finally, under the theme of "Systemic Problems", the sub-themes "Unemployment Problem" and "Devaluation of the Teaching Profession" were determined.

Discussion and Conclusion

In order for Turkish society to rise to the level of modern civilizations, a great importance should be attached to education. Therefore, problems related to the system should be solved first and teachers' suggestions and requests should be listened to. Based on the study, teacher candidates complain about the excess of faculties that train teachers and focus on the fact that there is a backlog due to the small number of appointments. Considering that there are a total of 205 universities and academies in Turkey with the idea of a university in each city, the number of faculties that train teachers should be reduced and the accumulation should be prevented. Another problem that causes these pileups based on the statements of teacher candidates is the problem of paid teaching. As it is known, teacher candidates in paid teaching can give courses regardless of the field and can do so without job security with very small fees. Therefore, this causes them to wear out professionally and feel worthless, while also paving the way for mobbing by school administrators. Therefore, it is necessary to end this practice, which causes teacher candidates to wear out and feel worthless, and to increase the number of permanent teachers instead of paid teachers. In addition, teacher candidates waiting for appointments need to apply a configuration for exams that make the KPSS process even more challenging with the selection process such as field exams, educational sciences exams

and interviews, and the authorities are expected to approach this situation with sensitivity. Finally, as a result of the research, it was determined that there were missing studies and it should be investigated. Especially through this study, it is thought that the difficulties that arise in the later years of the KPSS preparation process will produce different results in the eyes of teachers with married children and these should be identified and solutions should be produced. In this context, interviews were provided with married teacher candidates who were waiting for a limited number of appointments. In particular, it is necessary to investigate in depth what kind of problems the candidates who are married and who have entered KPSS many times have social, psychological and economic problems and it is believed that this situation can be clarified through the advantages provided by the qualitative research method.

GİRİŞ

Cumhuriyet döneminin öğretmen yetiştiren kurumları incelendiğinde, örgün eğitimin farklı kademelerine öğretmen yetiştiren farklı tip ve düzeydeki öğretim kurumları dikkat çekmektedir (Başkan vd., 2006). Özellikle 1940-1950 yılları arasında hem İlköğretmen Okulları hem de Köy Enstitüleri öğretmen ihtiyacını karşılamaya çalışmaktaydı. Ancak ilköğretmen Okulları ve Köy Enstitüleri arasındaki program farklılıklarından dolayı eğitim birliği sorunu ortaya çıkmış ve Demokrat Parti döneminde bu iki program eğitimde birliği sağlamak amacıyla birleştirilmiştir (Şanal ve Alaca, 2018). 1973 tarih ve 1789 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu kapsamında öğretmenlik, özel ihtisas mesleği olarak tanımlanmış ve 1982 yılında yapılan değişiklikle öğretmen yetiştirme görevi Milli Eğitim Bakanlığı'ndan alınarak üniversitelere verilmiştir (Çelikten vd., 2005). Bu durum öğretmenlere hizmet öncesi yükseköğrenim görme zorunluluğunu da beraberinde getirmiştir.

1982 yılına gelindiğinde Türkiye'de 19 üniversite bulunmaktaydı. Bu tarihte üniversitelerin, yüksekokulların ve enstitülerin yapılarında yeni düzenlemelere gidilerek yeni üniversiteler kurulmuş ve üniversite sayısı 27'ye yükseltilmiştir (Gündüz, 2018). Son yıllarda ise, her şehre bir üniversite düşüncesiyle Türkiye'nin birçok ilinde devlet ve vakıf üniversiteleriyle birden fazla üniversite kurulmuştur. Bu durum üniversite sınavlarına hazırlanan öğrenciler arasında umut verici olsa da birtakım sorunları da beraberinde getirmiştir (Akdemir, 2013).

Bu çerçevede atama bekleyen öğretmen adaylarının KPSS'ye hazırlanma süreçlerinde yaşamış oldukları güçlüklerle değinmeden önce literatürde yer alan kavramlar ve çalışmalar üzerinden bir değerlendirme yapılarak ortaya çıkan bulguların ve sonuç bölümünde yer alan eleştirinin daha iyi anlaşılması sağlanmaya çalışılmaktadır.

Kavramsal Çerçeve

Günümüz Türkiye'sinde aday öğretmen sayısı ihtiyaçtan fazladır ve öğretmen olarak atanma süreci zorlu bir süreç olarak değerlendirilmektedir. Bilindiği gibi Türkiye'de öğretmen olmak isteyen bir birey ilk olarak Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi'nin (ÖSYM) yapmış olduğu Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS) adı altında Temel Yeterlilik Testi (TYT) ve Alan Yeterlilik Testi (AYT)'ne tabi tutulmaktadır. Bu sınavları geçtiği takdirde bir üniversiteye yerleşen bireyin öğrenimini başarıyla tamamlaması gerekmektedir. Bunun yanında üniversiteyi başarıyla tamamlayan öğretmen adayı yine ÖSYM tarafından yapılan Kamu Personeli Seçme Sınavı'na (KPSS) girerek atanacağı bölüme ilişkin yeterli puanı almaları ön koşulu bulunmaktadır. Dahası öğretmen adayı KPSS'den yeterli puanı aldıktan sonra mülakata çağırılmakta ve buradan da yeterli puanı aldığı takdirde ataması yapılmaktadır. Elbette süreç burada da bitmemektedir. Sözleşmeli olarak ataması yapılan öğretmenler, öğretmen adayı statüsünden aday öğretmen statüsüne kavuşmakla birlikte aday öğretmenlikten asil öğretmenliğe geçmek için ayrıca "Adaylık Kaldırma Sınavı" adı altında bir sınava tabi tutulmaktadır.

Özellikle araştırmaya konu olan eğitim fakültelerinden mezun veya farklı fakültelerden mezun olup pedagojik formasyon alarak öğretmen olma hakkına sahip olan öğretmen adayları göz önünde bulundurulduğunda kamu kadrolarına atanma büyük bir sorun haline gelmektedir. YÖK'ün (2021) verilerine göre, Türkiye'de 97 Eğitim Fakültesi, 184 Fen-Edebiyat Fakültesi bulunmaktadır. Eğitim Fakültesi öğrenci sayısı 220 bin, Fen Edebiyat Fakültesi öğrenci sayısı 280 bin civarında olmakla birlikte İlahiyat Fakültesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Spor Bilimleri Fakültesi ve İletişim Fakültesi gibi farklı fakülte mezunlarının pedagojik formasyon alarak öğretmen olma hakkına sahip oldukları düşünüldüğünde bu sayısı 735 bin civarında olmakta ve yaklaşık üç yıl içerisinde atama bekleyen öğretmen sayısının 1 milyona yükseleceği öngörülmektedir.

Öğretmen adaylarının atama bekleme süreçlerinde, çeşitli okullarda sözleşmeli ve ücretli öğretmen olarak çalıştıkları bilinmekte ve sorunun sadece kadro beklemekle sınırlı olmadığı da görülmektedir. Bayram'ın (2009) sözleşmeli ve ücretli öğretmenlerin sorunları üzerine yaptığı çalışmasında, öğretmenlerin gelecek kaygılarından, iş garantilerinin olmayışından, kadrolu öğretmen olmadıklarından dolayı statü sorunu yaşadıklarından, yönetici, öğretmen, veli ve öğrencilerle sorunlar yaşayabildiklerinden bahsedilmektedir.

Mezuniyet sonrası atama bekleyen öğretmen adayları sadece sözleşmeli ve ücretli öğretmen olarak çalışmamaktadır. Bu adaylardan pek çoğu KPSS kurslarına giderek sınava hazırlanırken aynı zamanda hem stajyer statüsünden kurtulmak hem de gelir elde edebilmek amacıyla dersane, etüt merkezleri ve özel ders büroları gibi yerlerde çok cüzi ücretlerde çalışarak hayatlarını idame ettirmektedirler (Demirer, 2012). Dolayısıyla binlerce atama bekleyen öğretmen adaylarının olduğu düşünüldüğünde bu gibi yerler zamanla adayların geçici de olsa çalışmak zorunda olduğu mekanlar olmakta ve emeğinin karşılığını alamayan insanların sayısının artmasına sebep olmaktadır. Bu bağlamda atama bekleyen öğretmenlerin kadrosuz ve güvencesiz işlerde, insani olmayan şartlarda çalışmak zorunda olmaları kadrolu ve güvenceli olarak düşündükleri devlet okullarına atanmak için KPSS'ye olan taleplerini artırmaktadır (Kiraz ve Kurul, 2018).

Her geçen gün eğitim fakültelerinden ve farklı fakültelerden mezun olan öğretmen adaylarının sayılarının arttığı ancak atama sayılarının yetersiz kaldığı göz önünde bulundurulduğunda bireylerin ekonomik sıkıntılarla karşı karşıya gelişi bireyde sosyal ve psikolojik birtakım sorunları meydana getirmektedir. Dolayısıyla, öğretmen adaylarının yaşamış oldukları sınav ve atanma ile ilgili belirsizlikler atanmak için sadece akademik çabanın yeterli olmadığını düşündürmekte ve adaylarda umutsuzluk, öğrenilmiş çaresizlik, belirsizlik ve tahammülsüzlük gibi tutumların oluşmasına sebep olmaktadır (Şar vd., 2012). Bununla birlikte KPSS'de başarısız olan her öğretmen adayının yaşadığı psikososyal sorunlara bakıldığında toplumla veya topluluklarla etkileşim kurmada ve kendi kararlarını vermede güçlük yaşamak, dışa bağımlı olmak, kendine yetememek ve yetersizlik hissetmek, özgüven eksikliği yaşamak ve özsaygı kaybı gibi sorunların olduğu görülmektedir (Güneş, 2014)

Bireyin saygın bir meslekte çalışması ve düzenli bir işinin olması geleceğe dair umut beslemesine, bir aile kurmasına ve toplumda bir yer edinmesini sağlamakla birlikte aksi gerçekleştiğinde ise geleceğe yönelik olumsuz duygu ve düşünce durumları ortaya çıkmaktadır (Şahin, 2011). Yapılan çalışmalarda kişinin kaygılarının artması geleceğe yönelik ne yapacağını bilememesine ve kararsızlığa yol açmaktadır. Nitekim bu çalışmalarda da Türkiye'deki üniversite öğrencilerinin gelecek kaygısı yaşadıkları görülmektedir (Çakmak ve Hevedanlı, 2005). Dolayısıyla atama bekleyen öğretmen adaylarının kaygı düzeylerinin artması ve geleceğe yönelik belirsizlik durumlarından dolayı her iş bekleyen birey gibi hayatlarında birçok planı erteledikleri ve bundan dolayı kendilerini olumsuz etkiledikleri görülmektedir. Bu bireyler atamaları yapılan kadar geleceğe dair planlarını ertelemekte ve bu süre zarfı içerisinde kendilerini kötü hissederek henüz atamaları yapılmadığı için aile ve akrabaları gibi sosyal çevrelerinin baskılarıyla mücadele etmek durumunda kalmaktadırlar.

Atama bekleyen öğretmen adaylarının yaşadıkları sosyal, psikolojik ve ekonomik sorunlarla baş etme stratejilerine bakıldığında sosyal çevrelerinin önemi ön plana çıkmaktadır. Öğretmen adaylarının bu süreçle başa çıkmak için sosyal çevrelerinde yer alan arkadaşlarıyla dertleştikleri, işsiz olmalarıyla ilgili imalar duyacakları ortamlarda bulunmadıkları, bir gün atanacakları ümidiyle hayatlarını sürdürdükleri görülmekte ve bu durumun kadınlar ve erkekler arasında da değişiklik gösterdiği bilinmektedir. Örneğin kadınların işsiz olduklarından dolayı daha fazla öfke problemi yaşadıkları, öfkelerini daha çabuk dışa vurdukları ve erkek öğretmen adaylarının kadınlara göre daha fazla intihar etmeyi düşündükleri yapılan çalışmalarda ortaya çıkmıştır (Gökçe, 2014).

Varışoğlu ve Kaşaveklioğlu'nun (2019) *Atanamayan Öğretmen Kavramına Yönelik Metaforlar* adlı çalışmasındaki öğretmen adaylarına yönelik metafor söylemlerine ve benzetme yönlerine bakıldığında; atama bekleyen öğretmen adaylarının antika eşyalara benzetildiği ve kıymetli oldukları halde kullanılmadıkları; balona benzetildikleri ancak tıpkı balon gibi içinin hava dolu olmasına rağmen mesleklerini icra edemedikleri; çeyize benzetildikleri ve hevesle, bin bir zorlukla hazırlanmasına rağmen tıpkı çeyiz gibi hiç kullanılmadıkları; yedek futbolcuya benzetildikleri ve yetenekli olmalarına rağmen bu yetenekleri göstermeye fırsat dahi bulamadıkları;; yağmurda ıslanmış kedi yavrusuna benzetildikleri ve tıpkı kediler gibi çaresiz hissettikleri ve Suriyelilere benzetilerek tıpkı Suriyeliler gibi ortada kaldıklarını ifade eden birtakım söylemlerle karşılaşmaktadır. Dolayısıyla ifade edilen metaforlara ve benzetme yönlerinde bireylerin atama bekleyen öğretmen adaylarını üzgün, çaresiz, umutsuz, kötü, kimsesiz gibi duygu durumlarıyla anlamlandırdıkları görülmektedir.

Bu bağlamda, literatüre bakıldığında öğretmen adaylarına yönelik yapılan çalışmaların çoğunlukla öğretmen yetiştiren kurumların tarihsel gelişimine, öğretmen olma koşullarına, KPSS'ye hazırlanma sürecine ve öğretmen adaylarının gelecek kaygılarına, atama bekleme sürecinin getirmiş olduğu psikososyal durumlara yönelik olduğu dikkat çekmekte ve öğretmen adaylarının bu süreçte yaşamış oldukları sosyal, psikolojik ve ekonomik sorunlarla birlikte bu sorunların temelinde yatan KPSS sisteminin getirmiş olduğu sorunlara yönelik çalışmaların yetersizliği görülmektedir. Bu nedenle çalışma, hem atama bekleyen öğretmen adaylarının bu süreçte yaşamış oldukları sosyal sorunlara, hem de sosyal sorunlarla bağlantılı olan psikolojik ve ekonomik sorunlara değinmektedir. Bununla birlikte yaşanan sosyal, psikolojik ve ekonomik sorunların altında yatan sistemseller sorunlar atama bekleyen öğretmen adayları tarafından değerlendirilmekte, fenomenoloji yönteminin sağladığı avantaj yoluyla her bir öğretmenin anlamlandırılmasının ne şekilde olduğu belirlenmeye çalışılmakta ve literatürde bu bağlamlarda ele alınmayan eksikliklerin giderilmesi sağlanmaktadır. Bu çalışma, atama bekleyen öğretmen adaylarının bu süreçte yaşamış oldukları sosyal, psikolojik ve ekonomik güçlükleri belirlemeye çalışmakta ve çözüm üretmeyi amaçlamaktadır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Çalışmada nitel araştırma yöntemi benimsenmiştir. Nitel araştırma, konuşma etkileşimi kuran ve konuştuklarımızda konumlanan anlamı yakalama teşebbüsüdür (Arkonaç, 2017). Nitel araştırmanın felsefi varsayımlarla ve bireyler veya grupların ya da insan sorununa atfettikleri anlamlara değinen ve araştırma problemlerinin incelenmesini içeren, yorumlayıcı/kuramsal çerçevelerin kullanımı ile başladığı bilinir. Bu bağlamda araştırmacılar doğal ortamdaki veri koleksiyonlarını, tümevarım ve tümdengelim düşünme biçimiyle, örüntü ve temalar oluşturarak inceler ve araştırma katılımcıların seslerini, araştırmacının derin düşüncelerini, problemin kompleks açıklamasını, yorumlamasını içeren, literatüre bir katkıda bulunmayı amaçlayan ve değişim çağrısı yapan bir raporla sonuçlanır (Creswell, 2013).

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden, fenomenolojik (olgu bilim) desen kullanılmıştır. Fenomenoloji, Husserl'e göre bir felsefe olarak düşünülürken Lincoln'e göre bir araştırma paradigması, Denzin'e göre bir yorumlayıcı kuram, Harper'e göre sosyal bilim analitik bakış açısı, Creswell'e göre temel bir nitel geleneği ve Moustakas'a göre araştırma yöntemleri çerçevesi olarak ifade edilmektedir (Patton, 2014). Fenomenoloji çalışmaları, farkında olunan ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olunmayan olguları ele almaktadır (Cropley, 2002).

Bu bağlamda çalışmanın amacına uygun olarak, atama bekleyen öğretmen adaylarının sosyal çevrelerini nasıl anlamlandırdıkları, karşılaştıkları güçlüklerin neler olduğu ve her bir katılımcı tarafından atama öncesi sürecin nasıl anlamlandırıldığı çözümlenmeye çalışılmıştır. Dolayısıyla farkında olunan ancak derinlemesine bilgi sahibi olunmayan bir olguyu ele alış bakımından fenomenolojik desenin, çalışmanın konusuyla uygunluk gösterdiği düşünülmektedir.

Çalışma Grubu

Bu çalışmada amaçlı örnekleme tekniği kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, özellikle bilgilendirici olan benzersiz olguları seçmek ve derinlemesine inceleme yapmak için kullanılır (Neuman, 2016). Nitel araştırmalarda amaç genelleme yapmak olmadığından büyük gruplarla çalışılmaz ve amaçlı örnekleme derinlikli çalışmalar için bilgi sağlayabilmek amacıyla zengin durumların seçilebilmesini olanaklı kılar (Patton, 2014). Bu bağlamda çalışmada amaçlı örnekleme tekniklerinden kartopu örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Kartopu örnekleme, araştırmacının ilk olarak araştırma sorularıyla ilişkili olan küçük bir grup insanı örneklediği ve bu örneklenen katılımcıların araştırmayla ilişkili aynı deneyim ve özelliklere sahip olan başka katılımcıları önerdiği örnekleme yöntemidir (Bryman, 2012). Bu örnekleme yöntemine uygun olarak çalışmada katılımcılarla görüşme yapıldıktan sonra aynı deneyim ve özelliklere sahip olan başka katılımcıların olup olmadığı sorulmuş ve öneriler çerçevesinde katılımcılara ulaşılarak görüşmeler sağlanmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu üniversitelerin eğitim fakültelerinden mezun olan ve farklı fakültelerden mezunu olup pedagojik formasyon sertifikası alarak öğretmen olma niteliği taşıyan adaylardan Kamu Personeli Seçme Sınavı'na (KPSS) hazırlanarak kamu personeli olarak atanmayı hedefleyen öğretmen adayları oluşturmaktadır.

Kartopu örnekleme yöntemiyle ulaşılan katılımcılardan 13'ü bekar ve 3'ü evlidir. Katılımcıların 2'si 22, 3'ü 23, 4'ü 24, 2'si 26, 1'i 27, 3'ü 29 ve 1'i 30 yaşındadır. Katılımcıların KPSS'ye giriş sayılarına bakıldığında 6 katılımcının 1 defa sınava girdiği, 3'ünün 2 defa, 1'inin 3 defa, 1'inin 4 defa, 4'ünün 5 defa ve 1'inin 7 defa sınava girdiği görülmektedir. Katılımcıların 9'u eğitim fakültesi, 4'ü fen edebiyat fakültesi, 2'si ilahiyat fakültesi ve 1'i ise spor bilimleri fakültesi mezunudur. Katılımcıların 2'si Sosyoloji bölümü mezunu olup formasyon almış ve Felsefe Grubu Öğretmeni olarak atanmayı hedeflemekte, 2'si İlahiyat Fakültesi mezunu olup formasyon almış ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni ya da meslek dersleri öğretmeni olarak atanmayı hedeflemekte, 1'i Amerikan Kültürü ve Edebiyatı mezunu olup formasyon almış ve İngilizce Öğretmeni olarak atanmayı hedeflemekte, 1'i Spor Bilimleri Fakültesi Spor Yöneticiliği mezunu olup formasyon almış ve Beden Eğitimi Öğretmeni olarak atanmayı hedeflemekte, 1'i Türk Dili ve Edebiyatı mezunu olup formasyon almış ve Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni olarak KPSS ile atanmayı hedeflemektedir. Eğitim Fakültesi mezunu olup KPSS ile atanmayı bekleyen katılımcılardan 1 katılımcı Sınıf Öğretmenliği mezunu, 1 katılımcı Türkçe Öğretmenliği mezunu, 1 katılımcı Sosyal Bilgiler Öğretmenliği mezunu, 3 katılımcı Bilgisayar Öğretimi ve Teknolojileri Öğretmenliği mezunu ve 3 katılımcı Fen Bilgisi Öğretmenliği mezunudur. Dolayısıyla katılımcıların 7'si formasyon sertifikası alarak, 9'u ise eğitim fakültesi mezunu olup Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS)'na hazırlanmakta ve kamu personeli olmak için atama beklemektedir. Çalışmaya başlarken görüşme yapılacak katılımcılar arasında bir ayırım gözetilmemiştir. Görüşmeler doygunluğa ulaştığı an sonlandırılmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmada verilerin elde edilmesi amacıyla atama bekleyen öğretmen adaylarıyla görüşme yöntemlerinden bire bir görüşme yöntemi kullanılmıştır. Bu çerçevede verilere ölçme aracı olan yarı yapılandırılmış görüşme protokolüyle ulaşılmıştır. Görüşmeler ses kaydına alınarak katılımcılar bu konuda bilgilendirilmiş ve rızaları alınmıştır. Görüşmeden hemen sonra ses kayıtlarının yazımı araştırmacının kendisi tarafından gerçekleştirilmiştir. Transkriptler tekrar tekrar okunarak analiz edilmeye çalışılmıştır. Görüşmeler gönüllülük esasına dayalı olarak yapılmış ve bu kapsamda katılımcı gönüllülüğünün ve gizliliğinin temeli olan rıza formu her bir katılımcıya görüşme öncesi sunulmuştur. Ayrıca her bir katılımcıya araştırmaya katılımının gönüllülük esasına dayalı olduğu, sunduğu kişisel bilgi ve araştırmaya dair görüşlerinin gizli kalacağı ifade edilmiştir. Aynı zamanda katılımcıya görüşme esnasında mazeret beyan etmeksizin görüşmeden ayrılabilmesine yönelik bilgilendirme yapılmıştır. Araştırmada, nitel araştırma mantığına uygun olarak veri toplama ve analiz süreci eş zamanlı olarak yapılmıştır. Araştırmada tekrar tekrar okumalar neticesinde açık, eksen ve seçici kodlamalar yapılmış ve temalara ulaşılarak içerik analizi yapılmıştır. Bu bağlamda açık kodlama yoluyla araştırma sorularından ve literatürdeki kavramlardan yola çıkarak kodlamalar yapılmıştır. Bir sonraki adım olan eksen kodlama yoluyla ilk adımda gerçekleştirilen kodlar arasında ilişki kurulmaya çalışılmıştır. Bu şekilde daha genel temalara ulaşmaya çalışılarak üçüncü adım olan seçici kodlamaya gidilmiştir. Benzer şekilde diğer kodlar arasında bağlantı kurulmaya devam edilmiş, nihai sentezleme ve soyutlama yoluyla ana temalara ulaşılmaya çalışılmıştır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak katılımcılardan veri elde etmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen, uzman görüşü alındıktan sonra pilot çalışması yapılan yarı yapılandırılmış görüşme protokolü kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme protokolünde, sorular önceden hazırlanmış olsa bile duruma göre değiştirilebilir ya da yeni sorular sorulabilir. Alınan cevaplara göre derinleştirmeyi sağlamak amacıyla "sonda sorular" sorularak sahada araştırmacıya duruma uygun davranma olanağı tanır (Bal, 2016). Bu bağlamda çalışmada, analizlerin kolay olması, katılımcıya kendini ifade etme imkânı ve derinlemesine bilgi sağlama amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme protokolü kullanılmıştır. Dolayısıyla verilerin toplanması yüz yüze derinlemesine bire bir görüşmeler ve telefon yoluyla katılımcıya ulaşılarak sağlanmıştır. Aynı zamanda görüşme esnasında ses kaydı alınmış ve bu durum katılımcıya görüşme öncesinde belirtilmiştir. Veri toplama sürecinde her bir katılımcıyla daha önceden telefon ve e-posta yoluyla irtibata geçilmiş, katılımcının uygun olduğu zaman ve mekânda araştırmacının bizzat kendisi tarafından görüşme gerçekleştirilmiş, bire bir yüz yüze görüşmek için uygun olmayan katılımcılarla yine kendi belirledikleri zamanda telefon yoluyla görüşmeler yapılmış ve ses kaydı alınacağı katılımcıya önceden belirtilmiştir. Bu bağlamda toplamda 16 kişiyle derinlemesine görüşme gerçekleştirilmiştir. Tüm dünyayı etkileyen ve ülkemizi de etkisi altına alan COVID-19 pandemisi nedeniyle görüşmelerin 3'ü yüz yüze derinlemesine bire bir gerçekleştirilmiş ve geri kalan 13 katılımcıdan ile ise telefon üzerinden uygun oldukları zamanda görüşme yapılmıştır.

Yapılan bu çalışmada araştırma etiği ilkeleri gözetilmiş olup gerekli etik kurul izinleri alınmıştır. İstanbul Gelişim Üniversitesi Etik Kurul Başkanlığı tarafından görüşme sorularının etik kurallara uygun

olup olmadığı tespit edilmek üzere, İGÜ Etik Kurul Yönergesinin 12(1) maddesine göre değerlendirme yapılmış, görüşme sorularının etik kurallara uygun olduğu tespit edilmiş ve 23.09.2020 tarihli 2020-25-20 karar no'lu etik kurul onay belgesi alınmıştır.

Geçerlik ve Güvenilirlik

McMillan'a göre (2000), nitel araştırmaların değerlendirilmesinde kullanılan en önemli ölçüt elde edilen verilerin, verilerin analizinin ve sonuçlarının inanılır ve güvenilir olmasıdır. Bu ise araştırmacın geçerlik ve güvenilirliği ile ilgili bir durumdur. Bu çalışmada geçerlik ve güvenilirliği artırmak için birtakım yollar izlenmiştir. İlk olarak derinlemesine veri elde etmek amacıyla açık uçlu ve yarı yapılandırılmış sorular sorulmuş ve araştırmacın kapsam geçerliliğini sağlamak adına yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Aynı zamanda görüşme soruları oluşturulduktan sonra uzman görüşü alınarak araştırma sorularının konuyla olan uygunluğu teyit edilmiştir. Ayrıca, bire bir ve telefon yoluyla görüşmeler yapılarak görüşme öncesinde katılımcılara araştırmanın amacı, kapsamı, görüşmeni ne kadar süreceği ve görüşme esnasında araştırmacı tarafından görüşmenin ses kaydına alınacağı bildirilmiştir. Katılımcıya görüşmenin gönüllülük esasına dayandığı, araştırmayı reddetme, araştırmanın herhangi bir anında görüşmeyi yarıda kesme ya da istemediği soruları cevaplamama hakkına sahip olduğu ifade edilmiştir. Aynı zamanda geçerlilik ve güvenilirliğe katkı sağlamak amacıyla araştırma öncesinde mezuniyet sonrası atama bekleme tecrübesine sahip bir öğretmen adayıyla pilot görüşme yapılmış, araştırmanın amacı, kapsamı ve içeriği açıklanarak istediği yer ve zaman dâhilinde yarı yapılandırılmış görüşme protokolü eşliğinde görüşme gerçekleştirilmiştir. Pilot görüşme sonrasında görüşme formunun anlaşılabilirliği değerlendirilerek görüşme sorularını destekleyen iki alternatif soru daha sorulmuş, uzman ve katılımcının önerileri dikkate alınarak görüşme formuna son hali verilmiştir.

Nitel araştırmalarda inanılabilirlik ve güvenilirliği artıran en kullanışlı yöntemlerden biri de üye kontrolüdür. Araştırmacının katılımcılarıyla bulgularını ya da taslak materyallerini paylaştığı, katılımcılarından araştırmanın doğruluğunu teyit etmelerini ve düzeltme yapmalarını istediği işlem olarak ifade edilmektedir. Aynı zamanda üye kontrolü (*member checking*) ile araştırma katılımcılarıyla iş birliği içinde sürdürülürken etik ilişkiler de geliştirilmiş olur (Yin, 2011). Bu bağlamda, görüşme kayıtları yazıya geçirildikten sonra elde edilen verilerin doğruluğunu teyit etmek amacıyla bu kayıtların bir kopyası katılımcılara gönderilmiştir. Nihai değerlendirme sonrasında araştırmacı görüşmeleri transkript etmiş ve tekrar tekrar okumaları yaparak temalara ve kategorilere ulaşılmıştır. Araştırma konusu hakkında genel bir bilgiye sahip aynı zamanda nitel araştırma yöntemleri üzerine uzmanlaşmış kişilerden araştırmayı incelemesinin istenmesi inanılabilirlik ve güvenilirlik konusunda uygulanan bir diğer yöntemdir ve bu yöntem uzman değerlendirmesi (*peer debriefing*) olarak ifade edilmektedir (Creswell, 2017). Dolayısıyla bu çalışmada inanılabilirliği ve güvenilirliği artırmak amacıyla temalara ve kategorilere ulaşmada ve analiz etmede başka bir uzmandan da yardım alınmıştır. Ayrıca, Miles ve Huberman'a göre (1994), nitel veri analizlerinde belirlenen kod ve temaların güvenilir olması için güvenilirlik yüzdesinin %80'in üzerinde olması gerekmektedir. Buna göre veriler, Miles ve Huberman'ın belirttiği gibi $P = \frac{N_a}{N_a + N_d} \times 100$ güvenilirlik yüzdesi formülü ile hesaplanmıştır. Formülde, P: güvenilirlik yüzdesini, N_a: görüş birliği sağlanan konu/terim sayısını, N_d: görüş birliği sağlanmayan konu/terim sayısını ifade etmektedir (Miles ve Huberman, 1994; Patton, 2014). Bu bağlamda hesaplamalar sonucunda, çalışmada güvenilirlik yüzdesi %90 olarak hesaplanmıştır.

BULGULAR

Öğretmen adaylarının atama öncesi karşılaştıkları güçlükler üzerine yapılan görüşmeler sonucunda "Tercih Sebebi", "Hazırlık Süreci", "Toplumsal Baskı", "Psikolojik Zorluklar", "Ekonomik Zorluklar" ve "Sistemsal Sorunlar" olmak üzere altı ana temaya ulaşılmıştır. Yapılan içerik analizi sonucunda oluşturulan ana temalar altında birtakım alt temalar belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih etme sebeplerine bakıldığında bu tema altında iki alt tema oluşturularak "Duyusal Nedenler" ve "Ekonomik Kaygılar" olarak ifade edilmiştir. Aynı şekilde "Hazırlık Süreci" olarak ifade edilen ana temada da iki alt tema oluşturulmuş ve bu alt temalar "İlk Yıllar" ve "İlerleyen Yıllar" olarak adlandırılmıştır. Bir diğer ana tema olan "Toplumsal Baskı" teması altında ise, "Empati Eksikliği" alt temaları belirlenmiştir. "Psikolojik Zorluklar" teması altında "Kaygı, Motivasyon Kaybı, İzolasyon, Değersizlik Hissi ve Duyarsızlaşma" alt temaları; "Ekonomik Zorluklar" olarak ifade edilen temada ise "Ekonomik Özerklik" ve "Alternatif Meslek Arayışı" alt temaları oluşturulmuştur. Son olarak ise "Sistemsal Sorunlar" teması altında "İşsizlik Problemi" ve "Öğretmenlik Mesleğinin Değersizleşmesi" alt temaları belirlenmiştir.

Tercih Sebebi

Araştırmaya katılan katılımcıların ifadeleri incelendiğinde öğretmenlik mesleğini seçme nedenlerinden birinin öğretmenlik mesleğine duygusal anlam yüklemek olduğu görülmektedir. Dolayısıyla öğretmen ve öğrenci arasındaki değer, ilgi, istek ve arzu ilişkisi öğretmenlik mesleğini tercih etme sebepleri olarak ifade edilebilmektedir. Örneğin İlahiyat Fakültesi mezunu olup iki defa KPSS'ye girmiş ve üçüncü sınavına hazırlanan Meslek Dersleri öğretmen adayı Cemre'nin ifadelerine bakıldığında öğrencilere ve öğretmenlik mesleğine olan sevgisini anlatırken kullandığı ifadelerden öğretmenlik mesleğine birtakım duygusal anlamlar yüklediği ve mesleğin yol göstericiliğine dikkat çekerek öğretmenlik mesleğini tercih etme sebebinin duygusal nedenlerden kaynaklandığını vurgulamaktadır.

“Bence öğretmenlik öğrenciye sadece nesnel bilgi vermek ya da anlatıp anlatıp çıkmak değil. Yani öğrenci yolunu kaybettiği zaman ya da kendini kaybolmuş hissettiği zaman hani onun elinden tutabilmek, yol gösterebilmek, rehberlik edebilmek bana göre öğretmenlik. Ben bir tanesinin bile elinden tutmuş olma fikrini sevdiğim için öğretmenlik mesleğini de seviyorum, değer veriyorum.”

Aynı noktaya başka bir vurgu Eğitim Fakültesi mezunu Fen Bilgisi Öğretmeni olarak atanmayı hedefleyen bir defa KPSS'ye girmiş ve ikinci sınavına hazırlanan Çiğdem tarafından yapılmakta ve mesleği tercih etme sebebinin şu sözlerle ifade etmektedir:

“Öğretmenlik gerçekten manevi yükü çok fazla olan bir meslek. Yani işin biraz daha manevi boyutunu düşünüyorum. İşte çocuklara yeni ufuklar açabilmek, bakış açılarını değiştirebilmek, ne bileyim örnek olabilmek. Hepimizin hayatında kendine örnek aldığı, rol model olarak seçtiği öğretmenlerimiz olmuştur. Bir sözüyle bile belki de hayatımızda bir sürü şeyi değiştirmişizdir bir öğretmenin sözüyle. Ben de öğrencilere yeni ufuklar açmak istiyorum. Daha çok hani feni her yerden öğrenebilirler ama iyi bir karakter sahibi olmayı, iyi bir insan olmayı her yerden öğrenemiyorlar maalesef. Artık bilişim çağındayız, bilgiye her şekilde ulaşabiliriz. Hani çok küçük çocukların bile bilgisayar, internet kullanabildiğini görüyoruz. Yani istedikleri bilgiye istedikleri kadar ulaşabilirler hatta benim anlatacağım fen bilgisinden daha çok fen bilgisine ulaşabilirler. Ama dediğim gibi daha çok manevi değerleri ne yazık ki internette, orda burda bulabilmek ya da süzgeçten geçirmeden kullanabilmek çok olası değil.”

Anlaşıldığı üzere Çiğdem, öğretmenlik mesleğine manevi anlamlar yükleyerek asıl hedefinin öğrencilerine iyi birer birey olmayı aşılacak olduğunu ifade etmektedir. Dolayısıyla ifadelerden hareketle öğretmenlik mesleğine yüklenen anlamlar neticesinde tercih sebebinin duygusal nedenler olduğu görülmektedir. Katılımcıların ifadelerinden hareketle öğretmenlik mesleğini tercih etme sebeplerinin altında ekonomik kaygıların da yattığı görülmektedir. Buna bağlı olarak KPSS'ye iki defa girmiş üçüncü sınavına hazırlanan Edebiyat Fakültesi mezunu olup Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni olarak atanmayı hedefleyen Murat'ın yerleşim yerinin köy olmasından dolayı ulaşım sıkıntısı yaşadığını ve bir sene daha iki vasıtayla şehir merkezine gitmek zorunda kalmak istemediğinden dolayı tercih ettiği şu sözlerinden anlaşılmaktadır:

“Küçüklükten beri öğretmen olmak istemişim ben. Ama daha çok sınıfçı olmak istedim. Maalesef sınavlardan dolayı puan buraya yetti ve buraya yerleştim. Tekrar hazırlanayım da istemedim çünkü o zaman dershaneye iki vasıtayla gidip geliyordum sürekli. Bir daha aynı çileyi çekmektense ne olursa olsun dedim öyle okuduk.”

Öğretmenlik mesleğini tercih etme sebebinin ekonomik kaygılardan dolayı olduğunu ifade eden bir diğer öğretmen ise Koray'dır. Koray iş kaygısıyla ve kolay atanabilme düşüncesiyle tercihte bulunduğunu şu sözleriyle açıklamaktadır:

“Öğretmenlik mesleğini tercih ederken ister istemez yaşadığımız ülkede insanlar iş kaygısıyla hareket ediyor. Ben de iş kaygısından dolayı araştırdım atanması en muhtemel olan bölümü nedir diye. 2009 yılında üniversiteye başladım o yıllarda tüm bölümlerin atama puanını çıkardım. Türkçe öğretmenliği 50'lerde felandı. Sınava giren tabiri caizse atanıyordu. Öyle olunca ben de zıplayarak yazdım. Ne güzel dedim daha 22 yaşında işe başlayacağım dedim, 29 yaşında başladım ama... Üniversite ikinci sınıftaydım bir şeyler oldu bir anda Türkçe öğretmenliğinin puanı hiç unutmuyorum 89'a yükseldi. Türkiye derecesi yapanlar atanıyordu sadece.”

Hazırlık Süreci

Katılımcıların ifadelerinde hareketle KPSS hazırlık süreçlerinde ortaya iki dönem çıkmaktadır. Bunlardan ilki *çaba, emek, mücadele, yarış ve rekabet* durumlarının vurgusunun yapıldığı “*İlk Yıllar*” olarak ifade edilen dönemdir. Katılımcıların ifadelerine bakıldığında ilk olarak KPSS sürecinde ders çalışma sürecinin zevkli ve heves verici olarak ifade edildiği görülmektedir. Örneğin Edebiyat Fakültesi Sosyoloji bölümü mezunu olup üç defa KPSS’ye girmiş, dördüncü sınavına hazırlanan ve Felsefe Grubu Öğretmeni olarak atanmayı hedefleyen Ayşe, “*İlk zamanlarda çok hevesliydim. Atanacağımı düşündüğüm için çok çalışıyordum.*” Sınava hazırlanma sürecinin ilk yıllarında motivasyonunun yüksek olduğunu ifade ederek hevesli olduğunu ve çok çalışarak emek sarf ettiğini belirtmiştir. Başka bir örnekte ise Cemre sürecin ilk yıllarında atanma umuduyla daha çok çalıştığından ve çabasının ona ileriye yönelik hayaller kurdurttuğundan şu sözlerle bahsetmektedir:

“Sınava ilk hazırlandığım dönemde atanacağımdan emindim sanki daha çok çalışıyordum ya da çalışmam daha verimli geliyordu bana bilmiyorum. Her soru çözdüğümde ya da konu tekrarı yaptığımda ileriye düşünerek hayaller kuruyordum, daha çok çözmeliyim, daha çok çalışmalıyım diyordum, olacak atanan nasıl atıyor ben de yaparım diyordum...”

Sınav sürecinin ilk dönemlerinde istekte bir azalmanın olmadığını vurgulayan bir başka isim ise Spor Bilimleri Fakültesi Spor Yöneticiliği mezunu olup Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni olarak atanmayı hedefleyen Gökhan’dır. Gökhan, “*Aslında ben geçen sene sınava girdim ama hazırlanmadan öylesine girmiştım. Bu benim hazırlanarak gireceğim ilk sınav. Şu anda bende istekte bir azalma felan yok.*” diyerek sürecin ilk yıllarında istek ve azalmanın olmadığına dair bir ifadeye bulunmuştur. Katılımcıların ifadelerinden de anlaşıldığı üzere KPSS sürecinin ilk yıllarında daha çok çaba, emek, rekabet, yarış ve mücadele vurgusu yapılmaktadır. Dönemin “*İlerleyen Yıllar*” olarak ifade edilen ikinci döneme bakıldığında ise *hayal kırıklığı, kabullenme, pes etme, duyarsızlaşma ve normalleşme* vurgusunun yapıldığı görülmektedir. Örneğin Hale bu konuyla ilgili şu sözleri dile getirmektedir:

“Çok zorlu bir süreç yani siz mesela 2015’de girdiğimde sınavımda yine belli bir sıralamaya girmiştım ama atanamamıştım. Bekliyorsunuz, gelen cevapları bekliyorsunuz. Tekrar ders çalışmak için o gücü kendinizde bulamıyorsunuz. Olmayınca şevkiniz kırılıyor. Bu süreçte ilk girdiğimde nişanlıydım zaten eşimle o zamanlar. O zamanlar daha olumluydu yani benim için olacaktı 2015’de, olacak gibi bakıyordum. Zaten ders de çalışıyordum. Olmayınca 2015’de bir daha olmayacağını düşünmeye başladım, 2016-2017’de. Sonra çocuğum oldu 2017’de ve bu imkansız gibi gelmeye başladı en son. İkinci çocuk haberinden sonra olmalı bu kadar emek boşuna gitmemeli diye düşündüm ve öyle oturdum tekrardan dersin başına.”

Benzer şekilde İlahiyat Fakültesi mezunu olup iki defa KPSS’ye girmiş ve üçüncü sınavına hazırlanan Meslek Dersleri öğretmen adayı Cemre’de “*Toparlanmak zor oluyor tabi. Tekrardan oturuyorsunuz masanın başına. O kadar zor ki yaşamayan bilemez. Bu defa ya yine olmazsa düşüncesiyle başa çıkmaya çalışıyorsunuz. Bu süreçte inanç çok önemli ama inancı, umudu kaybettiğinizde çalışma isteği, ilgisi ve verimi de düşüyor.*” ifadelerinde bulunarak bu süreçte yeniden sınava çalışmaya başlamanın zorluğuna vurgu yapmaktadır.

Toplumsal Baskı

Katılımcıların atama bekleme süreçlerinde yakındıkları bir diğer noktanın toplumsal baskı olduğu görülmektedir. Atama bekleyen öğretmen adaylarının bu süreçte sosyal çevreleri tarafından başka adaylarla kıyaslandıkları, baskılandıkları, birtakım anlayışsızlıklarla karşılaştıkları, kendilerine umutsuzluk aşılandığını ve bu durumun kendilerine gelecek kaygısı oluşturduğunu belirttikleri görülmektedir. Dolayısıyla sosyal çevrelerinin kendilerini anlamadıklarının vurgusunu yapan öğretmen adayları sosyal çevrelerinin kendileriyle “*empati eksikliği*” yaşadıklarını sıkça belirtmektedirler.

Katılımcıların ifadeleri incelendiğinde KPSS’ye üç defa girmiş ve dördüncü sınavına hazırlanan Sosyoloji Bölümü mezunu olup Felsefe Grubu Öğretmeni olarak atanmayı hedefleyen Ayşe şu sözleriyle sosyal çevresinin kendisine yönelik kıyaslama ve baskılamalarından bahsetmektedir:

“Bazı öğretmenliklerin çabuk ataması olduğu için nasıl atanamıyorsun, niye atanamıyorsun hala gibi baskılar da duyuyorum. Bunu etrafımda, birinci derece yakınlarımdan, ailemden. Bunları da yaşadım. Hani nasıl hala olmaz, atama gerçekleşmez gibi. İşte 20 bin atama oluyor nasıl bunun içinde felsefe yok tarzında...”

Aynı şekilde Eğitim Fakültesi mezunu Sosyal Bilgiler Öğretmeni olarak atanmayı hedefleyen beş defa sınava girmiş ve altıncı sınavına hazırlanan İlyas aile ve sosyal çevre tarafından yansıtılan beklentiye, baskıya ve oluşan kıyaslamaya şu şekilde değinmektedir:

“Çevredeki baskı özellikle aile ve kendi yakın çevremdeki baskı biraz fazlaydı. Çünkü baya bir beklenti içindelerdi. Ben o beklentiye karşılayamadım... O kadar okudun, dört sene bitirdin, nasıl atanamıyorsun, o kadar alım var diyorlar mesela yakın çevremde. Nasıl atanamazsın diyorlar ama şu sürecin içinde olmayan kişi, bu süreci yaşamayan biri buna yorum yapması baya bir abes geliyor bana...”

Anlaşıldığı üzere İlyas, öğretmen adaylarının süreci yaşamayan insanlar tarafından maruz kaldıkları maddi ve psikolojik zorluklarına dikkat çekmekte ve empati eksikliği üzerinde durmaktadır. Benzer ifadeler Eğitim Fakültesi mezunu Fen Bilgisi Öğretmeni olarak atanmayı hedefleyen bir defa KPSS’ye girmiş ve ikinci sınavına hazırlanan Çiğdem’in ifadelerinde de görülmektedir. Çiğdem, atama süreciyle ilgili sosyal çevresinin baskılamalarından bahsederken sosyal çevresindeki empati eksikliği durumunu şu şekilde vurgulamaktadır:

“Bu süreç çok zor ama bunu nasıl aşabileceğimizi bilmiyorum. Bu durum biraz da şeyle alakalı, sosyal yapıyla alakalı. Teyzelerin, amcaların... Bilmiyorum onları çok değiştirebileceğimizi düşünmüyorum ama gençlerde zaten böyle bir bakış açısı yok. Yaşıtlarımdan ben öğretmenim dediğimde hiçkimse, aa sizin atamanız yok felan demiyor. Sadece birazcık daha yaşı belli bir seviyeye gelmiş insanlardan bu tepkiyi alıyorum. Bilmediklerinden ya da öyle gördüklerinden öyle düşündüklerini düşünüyorum. Onları da değiştirmek pek mümkün değil. Artık belli bir yaşa gelmişler, belli deneyimler kazanmışlar. Çok mümkün olduğunu zannetmiyorum.”

Psikolojik Zorluklar

Katılımcıların ifadeleri incelendiğinde KPSS’ye hazırlanma sürecinin “Kaygı, Motivasyon Kaybı, İzolasyon, Değersizlik Hissi ve Duyarsızlaşma” gibi birtakım psikolojik zorlukları meydana getirdiği görülmektedir. Özellikle katılımcılar atama bekleme sürecinde kaygı düzeylerinin çok yüksek olduğunu ifade etmektedirler. Örneğin, Edebiyat Fakültesi Sosyoloji bölümü mezunu olup üç defa KPSS’ye girmiş, dördüncü sınavına hazırlanan ve Felsefe Grubu Öğretmeni olarak atanmayı hedefleyen Ayşe, “Atanan ya da atanamasa bile herhangi bir yerde çalışan arkadaşlarımla bir araya geldiğimde hala atanamadım gibi bir kaygı illaki oluyor. Yani geleceği düşündüğüm için kaygı sürecim gerçekleşiyor.” diyerek yaşadığı kaygısı ifade etmektedir. Benzer şekilde sürecin belirsizliğine değinen İlahiyat Fakültesi mezunu olup iki defa KPSS’ye girmiş ve üçüncü sınavına hazırlanan Meslek Dersleri öğretmeni olarak atanmayı hedefleyen Cemre içinde bulunduğu psikolojiyi şu şekilde ifade etmektedir: “Bence atanmış olmak kurtuluş. Atanmış olmanın ben kurtuluş olduğunu düşünüyorum. Hangi mesleklerde olursa olsun atanmış olan insanların hayatlarının düzene gireceğini düşünüyorum. Bu süreç çok acılı bir süreç bence yani çok güzel bir dönem olduğunu söyleyemeyeceğim. İnsan kendini hayatsız hissediyor.”

Katılımcıların ifadeleri incelendiğinde Edebiyat Fakültesi Amerikan Kültürü ve Edebiyatı mezunu olup bir defa KPSS’ye girmiş ve ikinci sınavına hazırlanarak atama bekleyen İngilizce Öğretmeni Ersin’in atama bekleme sürecinin belirsizliğine yönelik yaşadığı psikolojiyi ifade ederken şunları söylemektedir:

“Atama beklemek, şu şekilde söyleyim tamamen psikolojik bir süreç. Sonuçta kaç kişinin alınacağını, kaç kişinin emekli olacağını, ne kadar boşluk olduğunu siz çok az bilgiye sahip olarak öğrenebiliyorsunuz. Bu süreç sürekli geciktiriliyor. Dolayısıyla atama sürecini de beklemek gayet bu duruma söz konusu geliyor. Dolayısıyla bir plansızlık, plansızlık demeyeyim de bir çeşit muğlaklık yani belirsizlik söz konusu. Dolayısıyla baktığımız zamanda gayet kör olmuş bir durumun içine girdiğinizde ne hissediyorsanız ki bu hisler genelde depresyon, bunalım, gerginlik gibi, tedirginlik gibi hislerdir. Bunlara yol açıyor.”

Gelecek kaygısının sürecin ilerleyen dönemlerinde kendini daha belirgin bir şekilde gösterdiği katılımcılar tarafından vurgulanmaktadır. Örneğin, Eğitim Fakültesi mezunu olup Türkçe öğretmeni olmayı hedefleyen ancak yedi defa sınava girip kamu personeli olarak atanma hedefinden vazgeçerek hali hazırda zabıt katibi olarak çalışan Koray, sınav sürecinden dolayı geleceğe yönelik planlarını ertelediğinden ve motivasyon kaybı yaşadığından şu sözlerle bahsetmektedir:

“Evlilik olayı apayrı sinir bozucu... Yaşıtların evleniyor, ev alıyor, araba alıyor, çocuğuyla geziyor, sen olduğun yerde sayıyorsun. Tabi kızlar bu konuda bir tık daha şanslı ama

erkeklerde öyle bir düşünce bile imkansız. Şimdi ben işe başladım şimdi de düşünmem imkansız. En az iki üç sene çalışacağım ki ben artık evlenebileyim diyeyim. Şimdi ben para kazanmıyorum, birikimim yok...Yani karşımdaki kişiye güzel bir hayat sunamam. Bütün bunların ben bile farkındayken niye böyle bir topun altına gireyim ki?"

KPSS'ye defalarca girmenin kişide psikolojik sıkıntılara yol açtığını ifade eden bir başka katılımcı Spor Bilimleri Fakültesi Spor Yöneticiliği mezunu olup Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni olarak atanmayı hedefleyen Gökhan'dır ve şu sözlerle durumun ciddiyetini ifade etmektedir:

"Bu sınava 10 kere giren adaylar var yazık günah. 10 kere...Bu nasıl bir psikolojidir nasıl bir streştir bunu yaşamayan bilmez. Bu açık ve gerçek. İntihar edenleri görüyorum, duyuyorum. Sosyal medyada takılıyoruz o kadar...Bunların hepsi neden intihar ediyor bunlar araştırılıyor mu? Yok..."

Katılımcıların ifadeleri incelendiğinde KPSS sürecinde motivasyon kaybı yaşamayan kişinin kendisini izole etmesine, sosyal çevresine karşı kendini soyutlamasına, çaresizlik, ilgisizlik ve duyarsızlaşma gibi durumlarının ortaya çıkmasına sebep olduğu anlaşılmaktadır. Örneğin, Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği mezunu olup iki defa KPSS'ye giren ve üçüncü sınavına hazırlanan Büşra, *"Mesela çok kalabalık yerlerde bulunmamaya çalışıyorum. Çünkü sürekli atamadan konuşulduğu zaman benim modum daha fazla düşüyor."* diyerek motivasyon kaybı yaşadığına ve bunun sonucunda kendisini dış dünyadan soyutladığına dikkat çekmektedir. Aynı şekilde İlahiyat Fakültesi mezunu olup iki defa KPSS'ye girmiş ve üçüncü sınavına hazırlanan Meslek Dersleri öğretmeni olarak atanmayı hedefleyen Cemre, *"Ailem bana çok güzel destek oluyor. Aslında içinde bulunduğum halin ,psikolojik halin çok farkında değilim. Hani bire bir yaşamayan kimse de anlayamaz bence zaten bu psikolojiyi, süreci anlamlandıramaz."* ifadeleriyle içinde bulunduğu psikolojinin sadece kendisiyle aynı süreci yaşayanlar tarafından anlamlandırabileceğini ifade ederek yakın çevresine karşı kendisini soyutladığını ve anlaşılmadığını ifade etmektedir. Özellikle yaşanan motivasyon kaybı sonucunda kişinin kendisini değersiz hissettiği, sürecin kendisi dışında geliştiği ve birtakım pişmanlıklar yaşadığı üzerinde duran Cemre şu sözlerle ifadelerini sürdürmektedir:

"Bir de hayatımın en güzel çağları resmen bir kaos içinde kaybolup gidiyor, elimde hiçbir şey yok. Felaket yani. Bu süreçte ben hiçbir şeyim bence. Yani sadece bir şeyler için çabalıyorum. Ama gerçek benliğim ya da ne bileyim yapmak istediğim hiçbir şeyi yapamıyorum. Sadece bir şeye odaklanıyorum ve onu başarmak için çabalıyorum ama aynı zamanda bir pişmanlık da oluyor. Bütün her şeyim, bütün zamanım her şeyim bu dönemde kaybolmuş gibi hissediyorum yani yapmak istediğim hiçbir şeyi yapamıyorum. Zaman geçiyor elimde hiçbir şey yok. Bomboş hissediyorum. Kitap okuyamıyorum, sevdiğim aktiviteleri yerine getiremiyorum. Çok zaman kaybı geliyor aslında bana bu süreç. Ama bir zorunluluk durumu aslında..."

Benzer şekilde KPSS sürecinde yaşanan psikolojik durumu ifade ederken sürecin kişinin kendi kendisini dış dünyadan soyutlamak zorunda bıraktığından ve zaman kaybına sebep olduğundan bahseden Spor Bilimleri Fakültesi Spor Yöneticiliği mezunu olup Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni olarak atanmayı hedefleyen Gökhan, öğretmenlik mesleğinin sanıldığı kadar kolay olmadığını, sürecin zaman kaybına yol açtığını ve yaşadığı psikolojiyi şu sözlerle ifade etmekte ve süreci anlamlandırmaya çalışmaktadır:

"Tamam öğretmenlik rahat bir meslek olarak görülüyor ama atanana kadar zaten o insanın o rahatlığa ulaşması için çalıştığı dersler o adamın hayatından çok şey götürüyor. Mesela sevdiklerinden ayrı kalmak, zamanını ki zaman insanın hayatında en önemli ve en değerli şeydir. Asla ve asla geri gelmez. İki, psikoloji. Üç, bedensel psikoloji. Yani stres ki stres bütün hastalıkların başlangıcıdır. Yani bunların olması bütün insanların hayatından çok şey götürdüğünü açıkça ortaya koyuyor."

KPSS sürecinin zaman kaybına sebep olduğunu ifade eden bir başka vurgu Eğitim Fakültesi Sosyal Bilimler Öğretmenliği mezunu olup beş defa sınava giren ve altıncı sınavına hazırlanan İlyas tarafından yapılmakta ve İlyas, zaman kaybının maddi ve manevi pek çok sıkıntılara meydana getirdiğini şu sözlerle belirtmektedir:

"Atama beklemek hem maddi hem de manevi külfetin altına girmek demek. Şuan eğitim mezunu öğretmen arkadaşlarımdan beklediği gibi baya zorlu bir süreç. Hem maddi hem manevi anlamda. Açıkçası biraz zaman kaybı olarak da düşünüyorum şu an. Baya bir zamanımız geçti bu açıdan. Baya zorluklar yaşadık açıkçası külfet olarak düşünüyorum."

Özellikle yaşanan motivasyon kaybının başarısızlık duygusundan kaynaklandığı ve bu durumun başarısızlığı kabullenmeye yol açtığı da katılımcıların ifadelerinden anlaşılmaktadır. Örneğin, sözlerine devam ederken İlyas, başarısızlık duygusu yaşamasından bahsetmekte ve kendisine karşı bir güvensizlik duygusunun ortaya çıktığını ve kendini değersiz hissettiğini şu sözlerle vurgulamaktadır: *“Psikolojik olarak baya bir baskı altında hissediyor insan kendini. Yapamayınca, o kadar insan yapıyor ben niye yapamıyorum, acaba ben de bir sorun var mı diye düşünüyor insan bu süreçte.”*

Ekonomik Zorluklar

Araştırmaya katılan katılımcıların ifadeleri incelendiğinde ekonomik zorlukların iki unsuru meydana getirdiği görülmektedir. Bunlardan biri *“Ekonomik Özerklik”* olarak ifade edilmektedir. Katılımcıların ifadelerinden hareketle ekonomik özerklik konusu bir an önce atanma isteğiyle kendini göstermektedir. Bu bağlamda yapılan vurgunun daha iyi geçinme isteği ve aileye yük ya da fazlalık olmama noktasında olduğu görülmektedir. Örneğin, İlahiyat Fakültesi mezunu olup iki defa KPSS’ye girmiş ve üçüncü sınavına hazırlanan Meslek Dersleri öğretmeni olarak atanmayı hedefleyen Cemre, *“Aileme yük olmuşum gibi hissediyorum çoğu zaman...”* diyerek atama bekleme sürecinde yaşanan ekonomik özerklik isteğine değinmekte ve yaşadığı baskıyı şu sözlerle ifade etmektedir:

“Yani beni her şekilde kabulleneceklerini biliyorum. Tamam ben kendimi fazlalık gibi hissediyor olabilirim, bu normal bir getiri çünkü yıllarca ailemden ayrı kaldım. Şimdi beni her türlü atansam da atanmasam da kabullenmek beni bir açıdan rahatlatıyor ama tabi beklentileri de var. Bunu direkt sözel olarak dile getirmeseler bile beklentileri olduğunu kabul ediyorum, bu biraz baskıya sebep oluyor, olması da normal bence. Hakları da var o kadar sene okuttular.”

Ekonomik özerklik isteğinin evli olan ve atama bekleyen öğretmen adayları arasında daha iyi geçinme isteği noktasında vurgulandığı anlaşılmaktadır. Örneğin Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği mezunu olup beş defa sınava giren ve altıncı sınavına hazırlanan İlyas, *“Maddi külfet açısından bekarken daha rahattım. Şu an ev geçindiriyorum, faturalar, ev kirası bu açıdan atanmayı çok istiyorum.”* diyerek ekonomik özerkliği daha iyi geçinme üzerinden ifade etmektedir. Katılımcılar tarafından vurgulanan bir diğer nokta ise ekonomik özerkliğin olmamasından dolayı sosyal aktivitelerin yapılamaması üzerinedir. Örneğin, Eğitim Fakültesi mezunu olup Türkçe öğretmeni olmayı hedefleyen ancak yedi defa sınava girip kamu personeli olarak atanma hedefinden vazgeçerek hali hazırda zabıt kâtabi olarak çalışan Koray ekonomik özerklik isteğini şu sözlerle vurgulamaktadır:

“Arada bir eğlenesiniz varsa dışarı çıkıyorsunuz. Eğer fırsat bulursanız, paramız varsa gezmeye gidiyorsunuz ki en büyük sıkıntı para zaten işsizsiniz. Baban ne kadar verirse paran o kadar başka bir yolu yok. Bütün bunlar her şey yani, aşık olabilirsiniz, hobileriniz olabilir, deyarz olmak istediğiniz aktiviteleriniz olabilir ama hiçbirine yetişemiyorsunuz çünkü imkan yok.”

Katılımcıların ifadelerinden hareketle ekonomik sorunların meydana getirdiği bir diğer unsurun *“Alternatif Meslek Arayışı”* olduğu görülmektedir. Örneğin, dört defa KPSS’ye girmiş beşinci sınavına hazırlanan Edebiyat Fakültesi Sosyoloji bölümü mezunu olup Felsefe Grubu Öğretmeni olarak atanmayı hedefleyen Nisa atama bekleme sürecini yaşayan arkadaşlarının geçici olarak çalıştığı ya da atanma hedeflerinden vazgeçerek başka alanlara yöneldiğini bahsederken süreci şu sözlerle ifade etmektedir:

“Atanan arkadaşlarım oldu mu oldu, ama sayı o kadar az ki mesela bazı arkadaşlarım polis, asker, sekreter oldu. Hatta bazıları hala bim, şok vs. gibi marketlerde çalışıyor. Çünkü insanların maddi kaygıları var düşünsenize ne kadar ailenizin eline bakabilirsiniz ki. Ben mesela kendimi oralarda göremiyorum. Gerçekten ne kadar acı bir durum. Asla küçümsemiyorum nasip diyorum, demek ki pişmek için yanmak gerekiyor diyorum hatta bazen benim yerim yok buralarda diyorum. Bunu derken güçlü olmaya çalışıyorum ama çok üzülüyorum.”

Benzer şekilde, yaşanan ekonomik sorunlardan dolayı alternatif meslek arayışlarının zorunlu bir durum olduğunu ifade eden Eğitim Fakültesi mezunu olup Türkçe öğretmeni olmayı hedefleyen ancak yedi defa sınava girip kamu personeli olarak atanma hedefinden vazgeçerek hali hazırda zabıt katibi olarak çalışan Koray, öğretmenlik mesleğinin kamu personeli olarak atanma dışında maddi bir getirisinin olmayışını ve özel sektörde çok cüzi ücretlerle çalışmak zorunda kalındığını şu sözlerle ifade etmektedir:

“Çok değişik bir şey ya sinir, stres, başarısızlık psikolojisi, bir yandan para kazanamamanın verdiği dertler ki öğretmenlerin şöyle bir talihsizliği var; eğer Milli Eğitim Bakanlığı haricinde bir yerde öğretmenlik yapıyorsanız, gerçi Milli Eğitim’de dahil, ücretli öğretmenlik de dahil öğretmenlik yapmak çok kıymetsiz ve getirizsiz. Tek şansınız atanmak onun dışında dershaneye gidiyorsunuz haftada 6 gün günde 10 saat çalışıyorsunuz ve asgari ücret alıyorsunuz. Başka alternatifiniz yok çünkü. Benim çoğu arkadaşım polis oldu mesela atanamadığı için. Öğretmenlerin öyle Türkiye’de yapacakları bir kapsamlı işleri de yok. Memur olmak isteyen ve öğretmenliğe atanamayan biriyseniz asker, polis, katip, gardiyan belki birkaç şey daha onun dışında bir alternatif yok. Bana en uygun olan zabıt katiliğiymi onu denedim o da çok şükür oldu.”

Aynı vurgu Spor Bilimleri Fakültesi Spor Yöneticiliği mezunu olup Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni olarak atanmayı hedefleyen Gökhan tarafından da yapılmaktadır. Gökhan ataması yapılmadığı takdirde farklı alanlara yönelmek zorunda kalabileceğini gelecek kaygısı üzerinden şu sözlerle ifade etmektedir:

“Bunların dışında tabiki başka şeylerde kovalıyorum çünkü ben bir erkeğim ve ben bir yetişkinim. Artık bir şeyler yapmam gerektiğini de biliyorum. Öğretmenliğe çok ümit bağlamıyorum. Askerlik olsun, polislik olsun... Öğretmenlik okuyup polis olan çok var. Bu önümdeki sınavda olursa olur, olmazsa bir daha hazırlanırım ama B tarafına ağırlık veririm, diğer taraf dediğim diğer memuriyetlere. Günümüzdeki eğitim sistemi bence bizi buna itiyor. Çünkü günümüz şartlarında makul bir ücretim olmadığında evlenemiyorsun bile. Ama bu bir gerçek kimse kimsenin evladını boş yere üzülün diye vermez. Dediğim gibi eğitim sistemi buna itiyor maalesef...”

Öğretmenlik mesleğini tercih eden adayların atamaları yapılmadığı takdirde farklı alanlara yönelmek zorunda kaldıkları vurgusunu yapan bir başka katılımcı, Eğitim Fakültesi mezunu Sosyal Bilgiler Öğretmeni olarak atanmayı hedefleyen beş defa sınava girmiş ve altıncı sınavına hazırlanan İlyas, eşinin de ataması yapılmadığı için farklı bir alana yöneldiğini şu sözlerle ifade etmektedir: *“... eşim de bir atanamamış öğretmen kendisi. Ayrıca o şu an ikinci üniversitesini okuyor, yüksek lisansını yapıyor. İkinci üçüncü seçenekleri artık düşünüyorsunuz öğretmenlik olmayınca.”*

Sistemsel Sorunlar

Araştırmaya katılan katılımcıların ifadeleri incelendiğinde sistemle ilgili sorunlara yönelik iki unsur ortaya çıkmaktadır. Bunlardan biri *“İşsizlik Problemi”* olarak adlandırılmıştır. Katılımcıların ifadelerinden hareketle, işsizlik sadece öğretmenlik mesleği için değil diğer meslek grupları için de büyük bir sorun olarak görülmektedir. Örneğin, Edebiyat Fakültesi Sosyoloji bölümü mezunu olup üç defa KPSS’ye girmiş, dördüncü sınavına hazırlanan ve Felsefe Grubu Öğretmeni olarak atanmayı hedefleyen Ayşe; *“Geleceği düşündüğüm için kaygı sürecim gerçekleşiyor. Ama bunun sadece benden kaynaklı olmadığını, tamamen ülkenin işsizlik problemiyle alakalı olduğunu düşünüp kendimi motive ediyorum. Çünkü yüksek bir atama sayısı olsa ve ben giremesem kendimde tamamen suç bulacağım.”* diyerek işsizlik probleminin tüm alanları ilgilendiren bir durum olduğunu dile getirmektedir. Aynı şekilde durumu genel bir sorun olarak gören Spor Bilimleri Fakültesi Spor Yöneticiliği mezunu olup Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni olarak atanmayı hedefleyen Gökhan işsizlik problemiyle ilgili umutsuzluğunu şu sözlerle dile getirmektedir:

“Geri dönersek aynı programı yazar mıyım, günümüze baktığımda yazarım bence ya. Çünkü diğer bölümlere ve diğer branşlara, diğer fakültelere baktığımızda da genel olarak Türkiye’nin diğer bölümlerinde de bu sıkıntı var zaten. Bu kesinlikle sistemin sorunu. Herkes mağdur, herkes şikayetçi ama gelin görün ki eğitim bakanı, YÖK ne derse biz ona uymak zorunda kalıyoruz maalesef ve mağdur oluyoruz. Şu an spor bilimleri değil de farklı fakülte yazsam ne yazacağım ki ?”

Benzer şekilde aynı vurgu, Eğitim Fakültesi mezunu Fen Bilgisi Öğretmeni olarak atanmayı hedefleyen bir defa KPSS’ye girmiş ve ikinci sınavına hazırlanan Çiğdem tarafından da belirtilmektedir. Çiğdem daha yüksek mevkiler olarak değerlendirdiği bölümlerin de işsizlik sorunuyla karşı karşıya kaldığını ifade etmektedir:

“Mesela dış hekimle bile ya da ne bileyim fizyoterapistler, daha yüksek mevkiler de hukuk okuyan avukat olan insanlar bile her şekilde işe geçme sürecinde zorluklar yaşıyor yani sadece öğretmenlere özgü bir durum değil. Herkes kendi mesleğini yapabilmek için çeşitli

fedakarlıklarda bulunup çeşitli zorluklardan geçiyor. Artık hiçbir şey kolay değil. Benim başka bölümlerde de arkadaşlarım var yani hiçbirinin iş garantisi yok. Mühendisler şu an işsiz ne bileyim hukuk mezunları şu an işsiz, ne bileyim dış hekimleri keza aynı şekilde. Kura bekleyerek atama bekliyorlar. Kura, şans eseri kazandı ya da kazanamadın. Başka meslekler hakeza yine böyle. O yüzden bunun sadece öğretmenlikle alakalı olduğunu düşünmüyorum.”

Araştırmaya katılan katılımcıların ifadeleri incelendiğinde sistemle ilgili sorunlar olarak ifade edilen diğer unsur “*Öğretmenlik Mesleğinin Değersizleşmesi*” olarak ifade edilmektedir. Katılımcılar öğretmenlik mesleğinin değersizleşmesini alan sınavı-mülakat, öğretmen yetiştiren fakültelerin fazlalığı ve ücretli öğretmenlik üzerinden değerlendirmektedirler. Örneğin Eğitim Fakültesi mezunu Fen Bilgisi Öğretmeni olarak atanmayı hedefleyen bir defa KPSS’ye girmiş ve ikinci sınavına hazırlanan Çiğdem alan sınavı ve mülakat üzerinden sürecin yıpratıcılığına değinerek mesleğin değersizleştiği vurgusunu yapmaktadır:

“Aslında bu süreç çok saçma olmaması gereken bir süreç, çünkü zaten dört yıl boyunca mesleğimizin gerekliliklerini kazanarak ilerliyorsun hani dördüncü sınıfa geliyorsun, staj çalışmalarını tamamlıyorsun, tabiki bunu hakkını vererek yapanlardan bahsediyorum. Sen zaten bu aşamalardan geçerken yoğruluyorsun, öğretmen oluyorsun artık. Mezun olduktan sonra yeni bir sürece tabi tutulmanın, işte üç tane sınavdan geçirilmenin ardından mülakata sokulmanın, insanları bu strese sokmanın bence hiçbir manası yok. Çok yıpratıcı bir süreç. Şu an KPSS’ye çalışıyorum ama o kadar çok ders, o kadar çok konu var ki... Tamam öğretmenin donanımlı olması gerekiyor, kendi mesleğine hakim olması gerekiyor, genel kültür bilgilerine hakim olması gerekiyor ama bu kadar da derinlemesine bilgi sormak, bu kadar yıpratmak doğru değil bence.”

Aynı şekilde Eğitim Fakültesi mezunu olup Türkçe öğretmeni olmayı hedefleyen ancak yedi defa sınava girip kamu personeli olarak atanma hedefinden vazgeçerek hali hazırda zabıt katibi olarak çalışan Koray, alan sınavının süreci zorlayıcı ve yıpratıcı hale getirdiğini şu sözlerle ifade etmektedir:

“Türkiye 3. sū ya da 4. sū yanlış hatırlıyor olabilirim atanamayanlar var. Atıyorum adam Türkiye 4. sū o sene Felsefe Grubu Öğretmenliği’nden 1 kişi atanıyor ve farazi Türkiye 2. Si atanıyor. Böyle çok absürd örnekler var. Kesinlikle nasipten kısmetten ötesi değil ama çok ciddi bir çalışma istiyor. Ciddi bir disiplin istiyor ve bu alan sınavı çok başka bir şey. 45 net yapıyorsunuz ama puanınız 6-7 puan düşüyor bir anda P3 puanına göre.”

Öğretmen yetiştiren fakültelerin fazla oluşunun kamu personeli olarak atanmayı zorlaştırdığını dolayısıyla işsizlik problemini meydana getirdiğini belirten ifadelerle de rastlanmaktadır. Örneğin Eğitim Fakültesi mezunu olup bir defa KPSS’ye girmiş ve ikinci sınavına hazırlanarak Bilgisayar Öğretimi ve Teknolojileri Eğitmeni olarak atanmayı hedefleyen Devrim, öğretmen aday sayısının fazla oluşundan dolayı her sene yığılmaların olduğundan ve bu nedenle kamu personeli olarak atanmanın zorlaştığından şu sözlerle bahsetmektedir:

“Şu an ihtiyacın fazlası bir öğrenci alımı var, bilinçsizce bir alım oluyor üniversitelere. Bu oranların daha kontrol altında tutulması gerekiyor, atanacak kişiye göre o oranların belirlenmesi gerekiyor. Tabiki alınacak öğretmenlerin belli bir üstünde öğrenci yetiştirilmesi doğru bir şey ama bu on kat gibi bir durum olmamalı yani.”

Başka bir vurgu ise öğretmen yetiştiren fakültelerin fazla oluşundan dolayı üniversiteye giriş puanlarının düşük olması üzerinedir. Örneğin, Eğitim Fakültesi mezunu Fen Bilgisi Öğretmeni olarak atanmayı hedefleyen bir defa KPSS’ye girmiş ve ikinci sınavına hazırlanan Çiğdem bu durumun öğretmenlik mesleğini değersizleştirdiğine yönelik görüşlerini şu sözlerle ifade etmektedir:

“Mesela ben hatırlıyorum ablamla aramda 15 yaş var, ablam hemşire. Onun zamanında ablam öğretmen olmak istiyordu olamıyordu, puanı yetmiyordu. Nerdeyse tıpla yarıştıyordu öğretmenlik puanları. Ama şimdi bakıyorsun barajı geçen, birkaç puan daha fazla alanlar öğretmenliğe gidebiliyor... Seçme işlemi değil de öğretmene verilen değer bu kadar düşmemesi gerekiyordu.”

Etik Konular

Nitel araştırmalar, öznelğin yüksek ve geçerlik ve güvenilirliğin düşük olması bakımından sürekli eleştirilerin hedefi haline gelmiştir (Arastaman vd., 2018). Bu nedenle etik konulara dikkat etmek, bir araştırmacının geçerlik ve güvenilirliğine katkı sağlamak anlamına da gelmektedir. Bu kapsamda

araştırmada, her bir katılımcıya araştırmanın amacı, kapsamı ve süresi hakkında bilgi verilerek görüşme protokolü sunulmuştur. Aynı zamanda araştırmacı kendini tanıtarak araştırmanın gerekçeleri hakkında bilgilendirme yapmıştır. Ayrıca araştırmanın gönüllülük esasına dayandığı, katılımcının istediği anda mazeret belirtmeksizin araştırmadan çekilme hakkına sahip olduğu ve istemediği sorulara cevap vermek zorunda olmadığı ifade edilerek görüşmenin ses kaydına alınacağını bilgisi verilmiş ve bu konuda katılımcılardan olumsuz bir tepki alınmamıştır. Görüşmelerin ses kayıtları yazıya geçirilirken de raporlaştırılırken de katılımcıların demografik bilgileri muhafaza edilmiş, kesinlikle gerçek isimlerine yer verilmemiştir. Bunun yerine takma isimler kullanılmış ve bu durum katılımcılara önceden belirtilmiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırmaya katılan katılımcılardan elde edilen bulgulardan hareketle katılımcıların öğretmenlik mesleğini hem mesleğe yükledikleri anlamlardan dolayı duyuşsal nedenlerden hem de bir an önce meslek sahibi olma düşüncesiyle ekonomik nedenlerden dolayı tercih ettikleri sonucuna ulaşılmaktadır. Dolayısıyla lisans eğitimleri sürecinde gerek teorik eğitimlerini gerek staj eğitimlerini bölümü ilgi, arzu ve hevesle tamamladıkları anlaşılmaktadır. KPSS'ye hazırlanılan dönemlerde özellikle sürecin ilk yıllarında çaba, emek, rekabet, yarış ve mücadele noktasında ilgi, arzu ve hevesin devam ettiği ancak ilerleyen dönemlerde bu sürecin kendini hayal kırıklığı, kabullenme, pes etme, duyarsızlaşma ve normalleşmeye bıraktığı görülmektedir. Hazırlık sürecinin özellikle ilerleyen dönemlerinde toplumsal baskıyı da ortaya çıkardığı düşünüldüğünde atama bekleyen öğretmen adaylarının bu baskının sonucu olarak empati eksikliğine ve anlayışsızlığa maruz kaldıkları ortaya çıkmaktadır. Bora ve Erdoğan'ın (2011) da ifade ettiği gibi, eğitimin istihdam sağlayıcı etkisinin azalması, üniversite mezun olduğu halde işsiz olan bireylerin daha fazla duyulmasına neden olmakta, eğitimin dikey hareketliliği sağlayıcı etkisinin azaldığını göstermekte ve eğitim, üniversite ve okul kavramlarının toplumsal anlamda değerini yitirdiğini kanıtlamaktadır. Dolayısıyla, katılımcıların ifadelerinden hareketle hazırlık sürecinin ilerleyen dönemlerinde ortaya çıkan hayal kırıklığı, kabullenme, pes etme, duyarsızlaşma ve normalleşme durumlarının, eğitim, üniversite ve okul kavramlarının toplumsal değerinin yitilmesi sonucu ortaya çıktığı anlaşılmaktadır. Braverman'ın (2008) yapmış olduğu bir çalışmada ise, uzun süre eğitim görmenin işe alım noktasında kolaylık sağlamadığı ve yükseköğrenim görüldüğü takdirde daha kolay meslek sahibi olunacağı inancının etkisini kaybettiği ifade edilmektedir. Nitekim katılımcıların ifadelerinden hareketle, dört yıl boyunca görmüş oldukları eğitimin ekonomik bir getirisinin olmayışının toplumsal baskı ve beklentiye artırdığı ve gelecek kaygısını beraberinde getirdiği sonucuna ulaşılmaktadır.

Atama bekleyen öğretmen adaylarının KPSS'ye hazırlanma süreçlerinde içinde buldukları psikoloji de üzerinde durulması gereken bir başka konudur. Nitekim Şahin (2011) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da, bireyin saygın bir meslekte çalışmaması ve düzenli bir işinin olmaması geleceğe dair umut beslemesini, bir aile kurmasını ve toplumda bir yer edinmesini engellemekte, geleceğe yönelik olumsuz duygu ve düşünce durumlarını ortaya çıkarmaktadır. Bu çalışmada da psikolojik zorluklar teması altında vurgulanan en önemli konuların kaygı, motivasyon kaybı, izolasyon, değersizlik hissi ve duyarsızlaşma olmakla birlikte atama bekleyen öğretmen adaylarının psikolojik durumlarına vurgu yapılmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının ifadelerinden hareketle süreç içerisinde yaşamış oldukları bir diğer önemli konunun ekonomik sorunlar olduğu anlaşılmaktadır. Özellikle bir an önce ekonomik özerkliğe sahip olmayı istediklerini vurgulayan adaylar ailelerine daha fazla yük ya da fazlalık olmak istemediklerini vurgularken sosyal çevreleri tarafından ekonomik özerkliğe sahip olmadıkları için toplumsal bir baskıya maruz kaldıklarını da belirtmektedirler. Gökçe'nin (2014) gerçekleştirmiş olduğu çalışmada, atama bekleyen öğretmen adaylarının sadece öğretmenlik mesleği üzerine yetiştirildiklerine vurgu yapılmakta ve mezun olduktan sonra adayların farklı bir alanda çalışmalarının zorluğuna dikkat çekilmektedir. Bununla birlikte katılımcıların yaşadıkları ekonomik sorunların kendilerini alternatif meslek arayışına yönelttiği ve bunu zorunlu kıldığı sık sık vurgulanmaktadır. Özellikle öğretmen olarak ataması yapılmayan ancak memur olmak isteyen kimi adayların polislik, askerlik ya da sağlık gibi alanlara yöneldikleri, istemedikleri halde sırf ataması fazla olduğu için bunu yapmak zorunda kaldıkları vurgulanan başka bir konudur.

Atama bekleyen öğretmen adayları atanamamalarını çoğunlukla sistemden kaynaklanan sorunlar olarak görmektedirler. Akdemir'in (2013) da ifade ettiği gibi, son yıllarda her şehre bir üniversite düşüncesiyle Türkiye'nin birçok ilinde devlet ve vakıf üniversiteleriyle birden fazla üniversitenin kurulması birtakım sorunları beraberinde getirmiştir. Ülke gençlerinin çoğunluğunun üniversite mezunu olarak

istihdam edilmeyi beklemesi, öğretmenlik mesleğini icra etmeyi bekleyen öğretmen adaylarını zora sokmuş ve sınav sisteminin “yarış” boyutunu daha net ortaya çıkarmıştır. Özellikle bu durumu diğer meslek alanlarının da ortak problemi olarak gören adaylar işsizliği bir ülke problemi olarak değerlendirmekte ve önlem alınmasının zorunlu olduğu üzerinde durmaktadırlar.

Öğretmen adayları ücretli öğretmenlik uygulamasına da karşı çıkmakta, hem devletin hem de kişinin ekonomik sorunlardan dolayı başvurduğunu belirtmekte ve bu durumu atanmalarının önünde bir engel olarak düşünmektedirler. Bayram’ın (2009) sözleşmeli ve ücretli öğretmenlerin sorunları üzerine yaptığı çalışmada, öğretmenlerin gelecek kaygılarından, iş garantilerinin olmayışından bahsedilmekte ve katılımcıların söylemleri desteklenmektedir. Aynı zamanda eğitim sistemiyle ilgili olan aksaklıkların ve yanlış uygulamaların bu süreci daha da zorlaştırdığı sonucu ortaya çıkmaktadır.

Sonuç olarak, Türk toplumunun çağdaş medeniyetler seviyesine yükselebilmesi için en temelde eğitime büyük bir önem atfedilmelidir. Bu nedenle ilk olarak sistemle ilgili sorunların çözülmesi ve öğretmenlerin önerilerine, isteklerine kulak verilmesi gerekmektedir. Yapılan çalışmadan hareketle öğretmen adayları öğretmen yetiştiren fakültelerin fazlalığından şikâyet etmekte ve atama sayılarının az olması sebebiyle bir yığılmanın olduğu üzerinde durmaktadırlar. Her şehre bir üniversite düşüncesiyle Türkiye’de vakıf üniversiteleriyle birlikte toplamda 205 üniversite ve akademi olduğu da göz önünde bulundurulduğunda, öğretmen yetiştiren fakültelerin sayısının azaltılması ve yığılmaların önüne geçilmesi gerekmektedir. Öğretmen adaylarının ifadelerinden hareketle bu yığılmalara sebep olan bir başka sorun ücretli öğretmenlik sorunudur. Bilindiği üzere ücretli öğretmenlikte öğretmen adayları alan fark etmeksizin dersler verebilmekte ve çok cüzi ücretlerle iş güvenceleri olmadan bunu yapabilmektedirler. Dolayısıyla bu durum onların mesleki anlamda yıpranmasına ve kendilerini değersiz hissetmelerine sebep olurken okul yöneticileri tarafından mobbing uygulamasının da yolunu açmaktadır. Ayrıca atama bekleyen öğretmen adaylarının KPSS sürecini alan sınavı, eğitim bilimleri sınavı ve mülakat gibi seçme işlemiyle daha da zorlu hale getiren sınavlar için bir yapılandırmaya başvurulması gerekmekte ve yetkililerin bu duruma hassasiyetle yaklaşmaları beklenmektedir.

Son olarak araştırma sonucunda eksik çalışmaların olduğu ortaya çıkmış ve araştırılması gerektiği belirlenmiştir. Özellikle bu çalışma yoluyla KPSS hazırlık sürecinin ilerleyen yıllarında ortaya çıkan güçlüklerin evli ve çocuklu öğretmenler nazarında daha farklı sonuçlar ortaya çıkaracağı ve bunların tespit edilerek çözüm üretilmesi gerektiği düşünülmektedir. Bu çerçevede kısıtlı sayıda atama bekleyen evli öğretmen adaylarıyla görüşme sağlanmıştır. Özellikle evli ve pek çok defa KPSS’ye giren adayların sosyal, psikolojik ve ekonomik anlamda ne tür sorunlar yaşadığının derinlemesine araştırılması gerekmekte ve nitel araştırma yönteminin sağladığı avantajlar yoluyla bu duruma açıklık getirilebileceğine inanılmaktadır.

KAYNAKÇA

- Akdemir, A. S. (2013). Türkiye’de öğretmen yetiştirme programlarının tarihçesi ve sorunları, *Electronic Turkish Studies*, 8(12) 15-28.
- Arastaman, G., FİDAN, İ. Ö., & Fidan, T. (2018). Nitel araştırmada geçerlik ve güvenirlik: kuramsal bir inceleme, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 37-75.
- Arkonuç, S. A. (2017). *Psikolojide söz ve anlam analizi: niteliksel duruş*. Hiperlink Yayınları.
- Bal, H. (2016). *Nitel araştırma yöntem ve teknikleri (uygulamalı-örnekli)*, Bursa:Sentez Yayıncılık.
- Başkan, G., Aydın, A., & Madden, T. (2006). Türkiye’deki öğretmen yetiştirme sistemine karşılaştırmalı bir bakış, *ÇÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1) 35-42.
- Bayram, G. (2009). *Öğretmenlerin istihdam biçimi farklılıkları ve yarattığı sorunlar: Ankara’da çalışan sözleşmeli ve ücretli öğretmenlerin görüşlerine dayalı bir araştırma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi: Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bora, T. & Erdoğan, N. (2011). Cüppenin, kılıcın ve kalemin ve mahcup yoksulları: yeni kapitalizm yeni işsizlik ve beyaz yakalılar, Ed. T. Bora ve N. Erdoğan içinde, *Boşuna mı Okuduk? Türkiye’de Beyaz Yakalı İşsizliği*, İstanbul: İletişim Yayınları.
- Braverman, H. (2008). *Emek ve Tekelci Sermaye*. Kalkedon Yayınları.
- Bryman, A. (2012). *Social research methods*, OUP Oxford.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. (3. Baskı). (Çev. Ed., M. Bütün ve SB Demir), Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni: nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*, Eğiten Kitap.
- Cropley, A. J. (2002). *Qualitative research methods: an introduction for students of psychology and education*, Zinatne.
- Çakmak, Ö. & Hevedanlı, M. (2005). Eğitim ve fen-edebiyat fakülteleri biyoloji bölümü öğrencilerinin kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(14),115–127.

- Çelikten, M. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(19), 207-237.
- Demirer, D. K. (2012). Eğitimde piyasalaşma ve öğretmen emeğinde dönüşüm, *Çalışma ve Toplum*, 1, 167-186.
- Güneş, H. (2016). *Türkiye'nin güncel eğitimi ve düşündürdükleri*, Ankara, EYUDER Yayınları.
- Gökçe, A. T. (2014). Atanamama nedeniyle farklı bir mesleğe yönelen işsiz aday öğretmenler üzerine bir çalışma, *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1, 191-208.
- Güzdüz, M (2018). Türkiye'de yükseköğrenimin gelişimi, Ed. M. Gündüz içinde, *Kronolojik ve Tematik Türk Eğitim Tarihi*, İdeal Kültür Yayıncılık, 255-281.
- Şanal, M., & Alaca, E. (2018). Tanzimattan günümüze öğretmen yetiştirme, Ed. M. Gündüz, *Kronolojik Ve Tematik Türk Eğitim Tarihi*, İdeal Kültür Yayıncılık, 283-305.
- Şar, A. H., Işıklar, A., & Aydoğan, İ. (2012). Atama bekleyen öğretmen adaylarının yaşam doyumunu yordayıcı değişkenlerin incelenmesi, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(23), 257-271.
- Kiraz, Z., & Kurul, N. (2018), Türkiye'de öğretmen işsizliği ve ataması yapılmayan öğretmenler hareketi, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 270-302.
- McMillan, J. H. (2000). *Educational research: fundamentals for the consumer*. (3th ed.), New York: Longman.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage
- Neuman, W. L. (2016). *Toplumsal araştırma yöntemleri: nitel ve nicel araştırmalar 1*, Ankara: Yayın Odası
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*, Ankara: Pegem Akademi.
- Şahin, İ. (2011). Öğretmen adaylarının öğretmen istihdamı ve mesleki geleceklerine ilişkin görüşleri, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(3), 1167-1184.
- Varişoğlu, B., & Kaşaveklioğlu, G. (2019). Atanamayan Öğretmen Kavramına Yönelik Metaforlar, *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 14(2), 473-490.
- Yin, R. K. (2011), *Qualitative research from start to finish*, Guilford Publication.
- YÖK İstatistik (2021). *Yüksek Öğretim İstatistikleri*. <https://istatistik.yok.gov.tr/>

MÜZİK ÖĞRETMENİ YETİŞTİREN ÖĞRETİM ELEMANLARININ ÖĞRETMENLİK DENEYİMLERİNİN İNCELENMESİ*

ANALYSIS OF THE TEACHING EXPERIENCES OF TEACHERS WHO RAISE MUSIC TEACHERS

Hamza ÜSTÜN¹

ÖZ: Bu çalışmada, müzik öğretmeni yetiştirmenin ana kaynağını oluşturan, Türkiye' de aktif olarak öğrenci alımı gerçekleştiren Eğitim Fakülteleri Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim dallarında görev yapmakta olan profesör, doçent, doktor öğretim üyesi ve öğretim görevlilerinin aktif olarak gerçekleştirdikleri öğretmenlik deneyimlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın amacı, öğretmen yetiştirme kimliği elde etmekte en önemli faktörlerden biri olan sınıf içi deneyimin, müzik öğretmeni yetiştiren öğretim üyeleri tarafından yapıp yapılmadığı ve ne kadar süre öğretmenlik deneyimi gerçekleştirdiklerinin belirlenmesidir. Bu araştırma, nitel bir araştırma olup, verilerin toplanmasında doküman analizi kullanılmıştır. Verilerin toplanması, Yüksek Öğretim Akademik Arama veri tabanından ilgili öğretim elemanlarının kişisel sayfalarındaki bilgiler aracılığı ile sağlanmıştır. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde frekans (f) ve yüzde (%) değerlerinden yararlanılmış ve sonuçlar ilgili tablolarla gösterilmiştir. Araştırma sonucunda, toplam 28 Eğitim Fakültesinden 335 öğretim elemanının öğretmenlik deneyimleri incelenmiştir. Öğretmenlik deneyimi olan öğretim elemanlarının kaç yıl süre ile bu deneyimleri sağladıkları da tablolar aracılığı ile açıklanmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda, öğretmen yetiştiren kurumlarda görev yapan öğretim elemanlarının birçoğunun aktif olarak öğretmenlik yapmamasından hareket ile, öğretmen kimliği kazandırmada önemli bir unsur olarak düşünülen öğretmenlik yapma durumu ile ilgili önerilerde bulunulmuştur. Çalışmanın Yükseköğretimde görev yapan ve yapacak olan akademisyenlerin dikkatini çekeceği, konu ile ilgili düzenlemelerin yapılmasına öncülük edileceği düşünülmektedir.

Anahtar sözcükler: Müzik Öğretmenliği, Öğretmen Yetiştirme, Öğretmenlik Deneyimi

ABSTRACT: This study aimed to determine the teaching experiences actively carried out by professors, associate professors, doctor lecturers and lecturers working in the Music Education Departments of the Faculty of Education Fine Arts Education Department, which is the main source of training music teachers and actively recruiting students in Turkey. The aim of the study is to determine whether classroom experience, which is one of the most important factors in obtaining a teacher training identity, is done by faculty members who train music teachers and how long they have had teaching experience. This research is a qualitative research, and document analysis was used to collect data. The data were collected from the YÖK Academic Search database through the information on the personal pages of the relevant academic staff. Frequency (f) and percentage (%) values were used in the analysis of the obtained data and the results were shown in the relevant tables. As a result of the research, the teaching experiences of 335 faculty members from 28 Education Faculties were analyzed has been tried to explain how many years of teaching staff with teaching experience provided these experiences through tables. In this context, due to the fact that most of the lecturers working in teacher training institutions do not actively teach, suggestions were made about the status of teaching, which is considered an important element in gaining a teacher identity. It is thought that the study will attract the attention of the academicians who work and will be working at the university and will lead in the making of the relevant regulations.

Keywords: Music Teaching, Teacher Training, Teaching Experience

Bu makaleye atıf vermek için:

Üstün, H. (2022). Müzik Öğretmeni Yetiştiren Öğretim Elemanlarının Öğretmenlik Deneyimlerinin İncelenmesi, *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(1), ss. 325-334

Cite this article as:

Üstün, H. (2022). Analysis of the Teaching Experiences of Teachers Who Raise Music Teachers. *Trakya Journal of Education*, 12(1), pp. 325-334

* Bu makale, "II. Türk Eğitim Kongresi"nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

¹ Dr. Öğretim Üyesi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, Tokat/Türkiye, e-mail: ustunhamza@gmail.com ORCID: 0000-0001-8084-7946

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The main source of training music teachers in our country is the Music Education Departments of the Fine Arts Education Department affiliated to Education Faculties. In addition to these institutions, graduates of Music Departments of Fine Arts Faculties and State Conservatories can also become music teachers by taking formation training. The number of education faculties that have been training music teachers since the School of Music Teachers, which was established in 1924, has reached 28 in total. Adding the Fine Arts Faculties and Conservatories, it is seen that this number will reach 50. In these schools, the instructors who are responsible for teaching are trained after the undergraduate and graduate courses they take in these institutions. Turning the learned theoretical knowledge into practice in the field appears to be an important factor not only for the teaching profession, but also for all professions. The teaching experiences of the instructors who train teachers gain importance in terms of descriptive aspects of what will be encountered in practice for teacher candidates to be trained. Considering the processes of teaching faculty members, a faculty member may come without any teaching experience in the period they spent until they started teaching at the university. In this process, they only experience with teaching experience will be limited to the teaching practice course they took during her undergraduate education. The effectiveness of the implications of this lesson, examples of which are given above, in gaining teaching experience covers the studies that continue today.

Method

The information obtained from the academic staff by accessing YÖK Academic (YÖK Search) pages were analyzed by document analysis method, one of the qualitative research methods. The study group on Turkey actively recruiting students to perform a total of 28 Faculty of Fine Arts Education Department Music Education Department, which constitute the teaching staff working in 342 branches. In the last tab of the personal page of the lecturer working in the department of music education, the "Outside Experience" section contains the professional experiences of the lecturer before starting higher education. The information about where and for how many years the relevant person fulfilled his teaching profession can be found via this tab.

Findings

As of December 2020, when the data of the research were collected, it was determined that 342 lecturers were working in Education Faculties. 7 of these instructors were not included in the study because their information was not up-to-date. 14% of the total 221 faculty members whose data were obtained in the study were Prof. Dr., Prof., 3.6%, 20.4% Assoc. Dr. and 28% of them are seen to be working as a lecturer. The remaining 34% are working as Instructors. In line with the information obtained from these data, it is observed that the rate of teaching staff in all titles is higher than those without teaching experience. According to the data obtained, Prof. Dr. 28 out of 47 people working in the staff of Prof. 9 out of 12 people working as Assoc. Dr. It was observed that 43 out of 68 people working as a lecturer, 63 out of 94 people working as a faculty member and 79 out of a total of 114 people working as a lecturer had no teaching experience.

Discussion and Conclusion

The most important result obtained from the research is that among the instructors who train music teachers in our country, a total of 222 people did not have any experience with the teaching profession before they started higher education. Considering its proportion to the universe, this ratio is 66.82%. In other words, it was seen that more than half of the instructors who train music teachers do not have any experience in teaching profession.

In Faculties of Education, which is the source of teacher training, it is thought to be beneficial to update the scope and quantity of the teaching practice course and to increase the effectiveness of the application department in order to transform the theoretical knowledge into practice. In this way, it is thought that it will be important in terms of experience to solve the problems of faculty graduates, who are also the resources of academic staff and have an active role in the recruitment of research assistants, about their teaching experience. It is suggested that especially students studying in 3rd and 4th grades spend at least 1 day in the official institutions affiliated to the Ministry of National Education, experience all of their teaching processes, observe, participate in the school boards and take an active role, will contribute to

the field of teacher training when they become instructors. It is suggested that strengthening the ties of the faculty members with schools regardless of their titles and working in these areas, taking lessons and guiding the process will be beneficial in the field of teacher training.

GİRİŞ

Deneyim, bir kişinin belirli bir sürede ya da hayat boyunca edinilen bilgilerin tamamı, tecrübe ettiği yaşantı olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2020). Bir başka deyişle, süje ve obje arasındaki etkileşim sonucunda bir takım süreçler ile gerçekleşen başlangıcı ve bitişi olan fiili yaşantıyı ifade eden bir kavramdır (Dewey'den akt. Eroğlu, 2017, s.18). Sadece öğretmenlik mesleği açısından değil, diğer tüm meslekler için deneyim uygulamalı olarak gerçekleştirilen ve yaşam boyu süren bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır. Deneyimli olmak için bireyin kendi yaşantısı yolu ile alanında belirli bir yol kat etmesi gerekir. Ulu önder Mustafa Kemal ATATÜRK'ün "Mektebi asli, kıt-a dır" sözünden hareket ile, okullarda öğrenilen bilginin gerçeğe dönüşmesi için ilgili işin belirli bir süre ile pratikte gerçekleşmesi gerektiği anlaşılmaktadır. Öğretmen kimliği kazanmak ve kazandırmak için de sınıf ortamının belirli bir süre yaşanması ve deneyimlenmesi gerektiği düşünülmektedir. Müzik öğretmeni yetiştirme özelinde de bu durumun, öğretmenlik kimliği kazandırma açısından büyük öneme sahip olduğu düşünülmektedir.

Ülkemizde müzik öğretmeni yetiştirmenin ana kaynağını, Eğitim Fakültelerinde bulunan Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi ABD üstlenmektedir. Bu kurumların yanında Güzel Sanatlar Fakültelerinde bulunan Müzik Bölümleri ve Devlet Konservatuvarları mezunları da formasyon eğitimi olarak müzik öğretmeni olabilmektedir. 1924 yılında kurulan Musiki Muallim Mektebinden günümüze gelene değin müzik öğretmeni yetiştiren eğitim fakültesi sayısı toplam 28'e ulaşmıştır. Bahsedilen bu okullarda öğretimi gerçekleştirmek ile yükümlü öğretim elemanları da bu kurumlarda aldıkları lisans ve lisansüstü dersler sonrası yetiştirilmektedir. Öğretmen yetiştiren öğretim elemanlarının bu meslek ile ilgili deneyimleri de lisans öğrenimlerinde aldıkları ders ile sınırlıdır. Sadece öğretmenlik mesleği açısından değil, bütün meslek grupları için, öğrenilen teorik bilginin sahada pratiğe dönüştürülmesi önemli bir etken olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmen yetiştiren kurumlarda da bu deneyim "Okul Deneyimi" ve "Öğretmenlik Uygulaması" dersleri adı altında verilmektedir. Bu dersler kapsamında öğretmen adayları, öğrenimlerinin son senesinde iki dönem olarak, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi kurumlara giderek bu deneyimi gerçekleştirirler.

Öğretmen adayları öğrenimlerinin son senesinde ilk dönem okul deneyimi dersini alırlar. Bu ders, öğretmenin ve öğrencinin okuldaki bir gününü gözlemleme, öğretmenin dersi işlerken dersi nasıl düzenlediği, dersi hangi aşamalara böldüğü, öğretim yöntem ve tekniklerini nasıl uyguladığını, derste ne tür etkinliklerden yararlandığını gözlemlemeye yöneliktir. Ayrıca okulun örgüt yapısı ve okul müdürünün görevlerini incelemeye fırsat tanıyan bir niteliğe sahiptir (Gop, 2021). Görüldüğü gibi okul deneyimi dersi, öğretmen adayının aktif olarak sınıf içerisinde eğitim öğretim faaliyetlerine doğrudan katılmadığı, sadece gözlemler yaparak değerlendirmede bulunabildiği bir derstir. Öğretim programının ikinci döneminde yer alan ders ise öğretmenlik uygulaması dersidir. Bu ders kapsamında öğretmen adayları aktif olarak öğretme sürecinde sınıf öğretmeni ve öğretim elemanı gözetiminde rol alırlar. Her hafta bir ders planının hazırlanması, hazırlanan planın sınıf ortamında uygulanması, öğretmen ve öğretim elemanı tarafından yapılan değerlendirme sonucunda gerçekleşen düzeltmelerin tekrar edilerek uygulanması süreçlerini içerir (Gop, 2021). 2018 yılında öğretim programında yapılan değişiklik ile dersin adı her iki dönemde de öğretmenlik uygulaması olarak değiştirilmiştir (YÖK, 2018). Çalışmanın gerçekleştirildiği tarih itibarı ile değiştirilen programa ait dersler 2020-2021 eğitim öğretim yılında okutulacak olup, ilk mezunlarını 2021 yılında verecektir. Bu nedenle çalışma kapsamında eski programda yer alan dersler dâhil edilmiştir.

Öğretmen adayları yukarıda belirlenen amaç ve çıkarımlar doğrultusunda bu uygulamayı gerçekleştirirler. Öğretmen yetiştiren öğretim elemanlarının öğretmenlik deneyimleri, yetiştirilecek öğretmen adaylarına pratikte neler ile karşılaşılacağı hakkında betimleyicilik yönü ile önem kazanır. Yosihida ve Jackson' a göre (2011) öğretmen adayları, gerçek sınıf ortamlarında karmaşıklıkla yüz yüze geldikleri öğretmenlik uygulaması derslerinde, o güne değin edindikleri kuramsal kazanımları uygulamaya dönüştürme fırsatı bulurlar. Adayların sınıftaki uygulamalarında bilginin dönüşüm sürecinde problem yaşadıkları göz önüne alındığında deneyimin yaşandığı bu derste alanı öğretme bilgisi yönünden gelişimlerinin desteklenmesi önem arz etmektedir (Baki & Arslan, 2011). Adayların

sadece kuramsal bilgiler almaları, öğretmenlik mesleğini tam olarak anlamlandıramamaya ve öğretmenliğe başladıklarında zorluklara, başarısızlıklara karşılaşmalarına neden olmaktadır. Öğretmenlik mesleğine uygulama adı altında verilen bu dersler ile katılımcı olarak orada bulunmaktansa, meslek ile ilgili aktif olarak bütün görevleri üstlenerek adayların deneyimlerinin arttırılmasının daha fayda sağlayacağı düşünülmektedir (Tarman, 2012; Işık, Çiltaş ve Baş, 2010; Oğuz, 2004, s. 144).Yapıcı ve Yapıcı'nın (2004) okul deneyimi I dersine ilişkin görüşleri inceledikleri çalışmalarının sonuç bölümünde, ilgili dersi verecek olan öğretim elemanlarında çeşitli niteliklerin aranması gerektiğine vurgu yapılmıştır. Bu niteliklerin başında, eğer mümkünse, üniversiteye geçmeden önce öğretmenlik deneyimi olan öğretim elemanlarının bu dersi yürütmeleri konusunda bilgiler sunulmuştur (s. 59).Araştırma kapsamında ilgili literatür incelendiğinde, öğretmen yetiştirmeye dair birçok çalışmanın olduğu ancak bu çalışmaların çoğunlukla karşılaştırmalı olarak programları incelediği ve öğretmenlik lisans programında olan uygulama dersinin yeterlilikleri ile ilgili oldukları görülmektedir (Abazoğlu, 2014; Akdemir, 2013; Aras & Sözen,2012; Başkan ve Aydın, 2006;Üstüner, 2004; Okçabol, 2004). Ayrıca, öğretmenlik uygulaması/deneyimi ile ilgili çalışmalarda konu ile deneyimi olan öğretim elemanının dersi yürütmesi gerektiğine dair sonuçlar elde edilmiştir (Eraslan, 2009; Ören, Sevinç ve Erdoğan, 2009; Özmen, 2008; Oğuz,2004). Müzik öğretmeni yetiştiren öğretim elemanları arasından da, Yükseköğretime geçmeden önce aktif olarak öğretmenlik mesleğini icra edenler tarafından dersin yürütülmesinin faydalı olacağı düşünülebilir.Öğretim elemanı yetiştirme süreçleri göz önüne alındığında, bir öğretim üyesi Dr. Öğretim Üyesi olana kadar geçirdiği süreçte hiç öğretmenlik deneyimi yapmadan gelebilir. Bu süreçte öğretmenlik deneyimi ile ilgili tek tecrübesi lisans öğrenimi sürecinde almış olduğu öğretmenlik uygulaması dersi ile sınırlı olacaktır. Yukarıda da örnekleri verilen bu dersin çıkarımlarının, öğretmenlik deneyimini kazanmakta ne kadar etkili olduğu ise günümüzde de süren çalışmaları kapsar.

Araştırmanın amacı, öğretmen yetiştiren öğretim elemanlarının meslek olarak öğretmenliği yapıp yapmadıklarını belirlemektir. Yükseköğretime geçmeden önce bu deneyimi gerçekleştiren öğretim elemanlarının ise ne kadar süre ile bu deneyimi gerçekleştirdiklerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın öğretmen yetiştirme alanı ile ilgili öğretmen yetiştiren öğretim elemanlarının, ilgili meslek ile ilgili olan deneyimlerinin incelendiği ilk çalışma olduğu görülmektedir. Bu açıdan da sadece müzik öğretmeni yetiştirme olarak değil, diğer tüm öğretmen yetiştirme programları açısından da ayrı bir öneme sahip olduğu düşünülmektedir. Çalışma bulguları ile elde edilen sonuçların, öğretmen yetiştirme sürecinde aktif olarak rol alan üniversitelerin eğitim fakültelerince dikkate alınması ve öğretmen yetiştirme sürecine yeni bir bakış açısı getirilmesi hedeflenmektedir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırma, Türkiye'de müzik öğretmeni yetiştiren Eğitim Fakültelerinin Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümlerinin Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında görev yapmakta olan öğretim elemanlarının öğretmenlik deneyimlerinin olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda söz konusu öğretim elemanlarının Yök Akademik (Yükseköğretim Akademik Arama) sayfalarına ulaşılarak elde edilen bilgiler, nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemi ile incelenmiştir.Doküman analizi, verilerin içeriğini titiz ve sistemli biçimde inceleyerek analiz etmekte kullanılan nitel bir araştırma türüdür. Basılı veya elektronik tüm belgeleri incelemek ve değerlendirmek bu araştırmanın kapsamındadır. Diğer nitel çalışmalarda olduğu gibi bu modelde de araştırılan konu ile ilgili anlam çıkartmak, konu hakkında kapsamlı bir anlam oluşturmak ve ampirik enformasyonu açıklamak için verilerin incelenmesi ve yorumlanması gerekir (Watch, Corbin ve Strauss, 2008'den akt. Kıral, 2020, s.173).

Çalışma Grubu

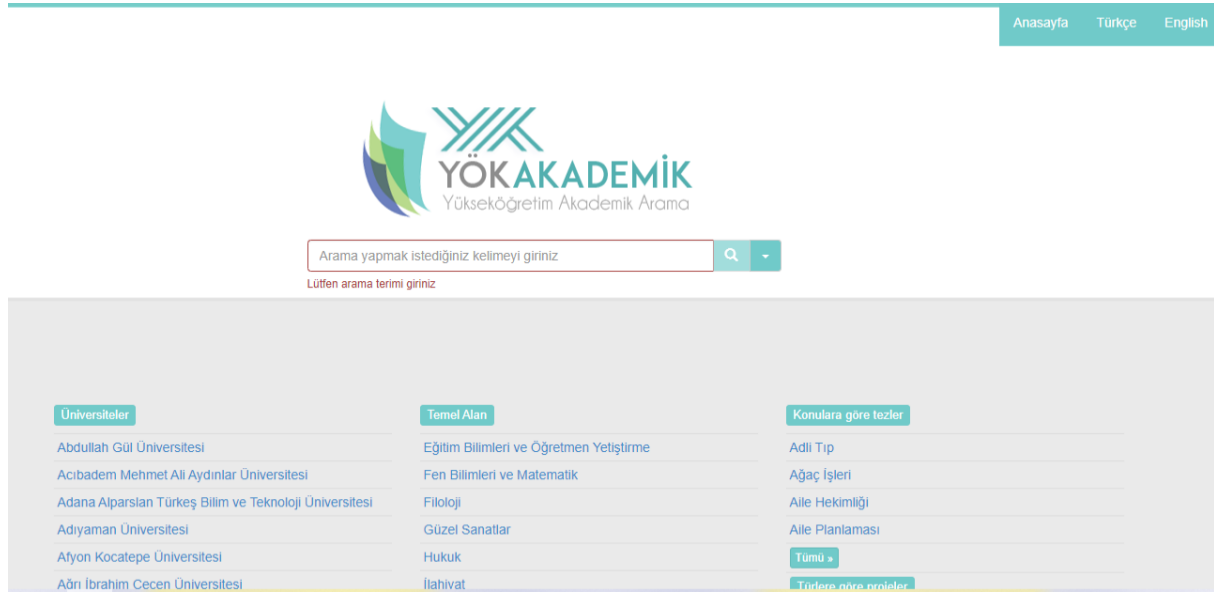
Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye'de aktif olarak öğrenci alımı gerçekleştiren toplam 28 Eğitim Fakültesinin Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalında çalışmakta olan 342 öğretim elemanı oluşturmaktadır.

Araştırma kapsamında bilgilerin toplandığı üniversiteler aşağıda gösterilmiştir.

- Burdur Mehmet Akif Ersoy
- Uludağ
- Çanakkale 18 Mart
- Dokuz Eylül
- Erzincan
- Gazi
- Giresun
- Harran
- İnönü
- Kastamonu
- Bolu Abant İzzet Baysal
- Marmara
- Niğde Ömer Halis Demir
- 19 Mayıs
- Pamukkale
- Sivas Cumhuriyet
- Tokat Gaziosmanpaşa
- Trabzon
- Trakya
- Van 100.Yıl
- Muğla Sıtkı Koçman
- Balıkesir
- Konya Necmettin Erbakan
- Atatürk
- Aydın Adnan Menderes
- Ağrı İbrahim Çeçen
- Aksaray
- Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın kapsamında veriler, toplam 28 Eğitim Fakültesi bünyesinde çalışan 335 öğretim elemanının YÖK akademik sayfalarına erişim sağlanarak toplanmıştır. İlgili Anabilim dalının web sayfalarında yer alan akademik personel isimleri üzerinden YÖK akademik profillerine ulaşılarak, öğretim elemanı hakkında bilgiler toplanmıştır.



Şekil 1. YÖK akademik sayfası (<https://akademik.yok.gov.tr/AkademikArama/>)

Şekil 1'de gösterilen arama motoru bölümüne, ilgili anabilim dalında görev yapmakta olan akademik personelin ismi yazıldığında, personelin kişisel sayfasına ulaşılmaktadır. Bu sayfada öğretim elemanını ile ilgili; kişisel bilgiler, kitaplar, makaleler, bildiriler, projeler, dersler, yönetilen tezler, ödüller, patentler, üyelikler, sanatsal faaliyetler, idari görevler ve üniversite dışı deneyim sekmeleri bulunmaktadır.

Şekil 2. Öğretim elemanı kişisel sayfası (<https://akademik.yok.gov.tr/AkademikArama/>)

Müzik eğitimi anabilim dalında görev yapan öğretim elemanının açılan kişisel sayfasının son sekmesinde yer alan "Üniversite Dışı Deneyim" bölümünde, öğretim elemanının Yükseköğretime geçmeden önce gerçekleştirdiği mesleki deneyimler yer almaktadır. Bu bölümde Milli eğitim Bakanlığına bağlı olarak faaliyet gösteren resmi ya da özel okullarda çalışmış olan öğretim elemanlarının çalıştıkları kurum ve süre bilgisine ulaşmak mümkündür. İlgili kişinin öğretmenlik mesleğini nerede ve kaç yıl süre ile gerçekleştirdiği bilgisine bu sekme aracılığı ile ulaşılmıştır.

Şekil 3. Üniversite Dışı Deneyim (<https://akademik.yok.gov.tr/AkademikArama/>)

Görüldüğü gibi şekil 3'de örneklendirilen öğretim elemanının toplam beş yıl süre ile öğretmenlik mesleğini aktif olarak gerçekleştirdiği sonucuna varılmaktadır. Ülkemizde aktif olarak öğrenci alımı gerçekleştirilen toplam 28 fakülteden 335 öğretim elemanının bilgilerine ulaşarak öğretmenlik deneyimlerinin olup olmadığı tespit edilmiştir.

2018 yılından itibaren Bakanlar Kurulu tarafından onaylanarak yürürlüğe giren "Akademik Teşvik Ödeneği" sayesinde, öğretim elemanları sene içerisinde gerçekleştirdikleri akademik çalışmaların neticesinde ek ödeme alabilmektedirler. İlgili ödenek "Akademik Teşvik Ödeneği Yönetmeliği"nde belirlenen hususlar göz önünde bulundurularak gerçekleştirilir. Bu yönetmeliğin 6. maddesinin 1. bendinde "Öğretim elemanları, akademik teşvik başvurularını yayımlanan başvuru takvimi kapsamında kadrolarının bulunduğu yükseköğretim kurumunun ilgili birim akademik teşvik başvuru ve inceleme komisyonuna YÖKSİS'ten alınan çıktı ile birlikte akademik faaliyetlere ilişkin örnek, kanıt ve belgeleri ilan edilen usule uygun olarak sunar" (Mevzuat, 2018) ibaresi yer almaktadır. Özellikle akademik teşvik ödeneğinin çıktığı

2018 yılından itibaren, öğretim elemanlarının YÖKSİS üzerindeki bilgilerinin güncel olması sağlanmıştır. Ayrıca 2019 yılında YÖK Bilgi İşlem Dairesi tarafından üniversitelere bir resmi yazı gönderilerek, "Öğrenim bilgilerinin YÖKSİS veya DBYS sistemlerinde olup olmadığı kontrolü ve güncellenmesi Akademik Özgeçmiş Uygulamasında akademisyenlerimiz tarafından bizzat yapılması gerektiği, konuyla ilgili akademisyenlerimizin bilgilendirilmesi hususunda gereğinin yapılması" kararlaştırılmıştır (YÖK, 2019). Araştırmanın verilerinin toplandığı bu sistem üzerindeki bilgilerin de geçerli ve güncel olduğu düşünülmektedir.

Verilerin toplanılması aşamasında, ilgili fakültelerde öğretim elemanı olarak çalışmakta olan 2 Prof. Dr., 3 Doç. Dr. ve 3 Öğretim Görevlisi toplam 7 öğretim elemanının, YÖK akademik personel sayfalarının sistemde tanımlı olarak bulunduğu ancak içerikleri ile ilgili herhangi bir bilginin olmadığı tespit edilmiştir. Bahsi geçen bu 7 öğretim elemanı çalışma kapsamı dışında tutulmuştur. Toplanan veriler öğretim elemanları sınıflandırılarak frekans (f) ve yüzde (%) hesaplamaları yapıp, tablolar aracılığı ile açıklanmaya çalışılmıştır.

Etik Kurul

Bu araştırma etik kurul onayı gerektirmemektedir. Çalışmada araştırma ve yayın etiği ile ilgili hususların tamamına uyulmuştur.

BULGULAR

Araştırmanın verilerinin toplandığı 2020 yılı Aralık ayı itibari ile, Eğitim Fakültelerinde görev yapmakta olan toplam 342 öğretim elemanı olduğu tespit edilmiştir. Bu öğretim elemanlarından 7 kişinin bilgilerinin güncel olmaması nedeni ile çalışmaya dâhil edilmemişlerdir. Aşağıdaki tablo'da öğretim elemanlarının unvanları ve sayıları açıklanmıştır.

Tablo 1.

Öğretim elemanları unvanları

	n	%
Prof. Dr.	47	14
Prof.	12	3,6
Doç. Dr.	68	20,4
Dr. Öğrt. Üyesi	94	28
Öğretim Görevlisi	114	34
Toplam	335	100

Çalışmada verilerine ulaşılan toplam 221 öğretim üyesinin %14'ünün Prof. Dr., %3,6'sının Prof., %20,4'ünün Doç. Dr ve %28'inin ise Doktor Öğretim Üyesi olarak çalıştığı görülmektedir. Geri kalan %34'lük kısım ise Öğretim Görevlisi olarak çalışmaktadır.

Tablo 2.

Ulaşılamayan öğretim elemanları

	n	%
Prof. Dr.	2	0,58
Prof.	-	-
Doç. Dr.	3	0,87
Dr. Öğrt. Üyesi	-	-
Öğretim Görevlisi	2	0,58
Toplam	7	2,03

Tablo 2'de oranları verilen ulaşılamayan öğretim elemanlarından Prof. Dr. olan 49 kişiden 2'sine, Doç. Dr. olan 71 kişiden 3'üne ve Öğretim Görevlisi olan 116 kişiden ise 2'sine ulaşılamamıştır. Tüm bu oranlar incelendiğinde araştırmanın evreninin oluşturan 342 sayısının %2,03'ne ulaşılamadığı sonucuna varılmaktadır.

Tablo 3.

Öğretmenlik deneyimleri

	Öğretmenlik Yapanlar		Öğretmenlik Yapmayanlar		Toplam
	n	%	n	%	
Prof. Dr.	19	40,42	28	59,58	100
Prof.	3	25	9	75	
Doç. Dr.	25	36,76	43	63,23	
Dr. Öğretim Üyesi	31	32,97	63	67,03	
Öğretim Görevlisi	35	30,7	79	69,3	

Müzik öğretmeni yetiştiren toplam 335 öğretim elemanının öğretmenlik deneyimleri ile ilgili bilgiler tablo 3'de gösterilmiştir. Bu verilerden elde edilen bilgiler doğrultusunda öğretim elemanlarının tüm unvanlarda, öğretmenlik deneyimi olmayanların oranlarının yapanlara göre daha fazla olduğu gözlemlenmektedir. Bir başka deyişle, öğretmenlik deneyimi olmayan öğretim elemanlarının sayısı daha fazladır.

Tablo 4.

Öğretmenlik deneyim süreleri

Süre / Yıl	1 y		2-4 y		5-8 y		9-10 y		11 + y		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	f	%
Prof. Dr.	5	26,3	7	36,8	3	15,7	2	10,5	2	10,5	19	100
Prof.	1	33,3	1	33,3	1	33,3	-	-	-	-	3	100
Doç. Dr.	10	40	10	40	4	16	-	-	1	4	25	100
Dr. Öğ. Ü.	10	32,2	11	35,4	6	19,3	2	6,4	2	6,4	31	100
Öğr. Gör.	9	25,7	12	34,2	8	22,8	2	5,7	4	11,4	35	100
n	35		41		22		6		9		113	

Öğretmenlik deneyimi gerçekleştiren öğretim elemanlarının öğretmenlik yapma süreleri incelendiğinde, 35 kişinin 1 yıllık deneyiminin olduğu görülmüştür. Bu sayıya 2-4 yıllık deneyimi olan öğretim elemanlarının (41) sayısı eklendiğinde 76 kişinin toplam deneyim sürelerinin 4 yılı geçmediği söylenebilir. 11 yıl ve üzerinde öğretmenlik deneyimi olan toplam 9 kişinin Prof. Dr. ve Öğretim görevlisi kadrosunda çalışmakta olduğu gözlemlenmiştir. Öğretim üeleri sınıflandırmasının en altında yer alan doktor öğretim üyelerinin de öğretmenlik deneyimlerinin yoğunlaştığı yıl aralıkları 1 ve 2-4 yıl olarak belirlenmiştir.

Tablo 5.

Öğretmenlik Deneyimi Olmayan Öğretim Elemanları

	Toplam Sayı	Yapmayanlar	%
Prof. Dr.	47	28	59,57
Prof.	12	9	75
Doç. Dr.	68	43	63,23
Dr. Öğretim Üyesi	94	63	67,02
Öğretim Görevlisi	114	79	69,29
Toplam	335	222	66,82

Tablo 5' de öğretmenlik deneyimi olmayan öğretim elemanlarının sayıları ve sahip oldukları unvanlardaki toplam sayıya olan oranları verilmiştir. Elde edilen verilere göre, Prof. Dr. kadrosunda çalışan

toplam 47 kişiden 28'i, Prof. olarak çalışan 12 kişiden 9'u, Doç. Dr. olarak çalışan 68 kişiden 43'ü, Doktor Öğretim Üyesi kadrosunda çalışmakta olan 94 kişiden 63'ü ve Öğretim Görevlisi olarak çalışmakta olan toplam 114 kişiden 79'unun öğretmenlik deneyiminin olmadığı görülmüştür.

Araştırma dâhilinde Türkiye'de aktif olarak öğrenci alımı gerçekleştiren toplam 28 eğitim fakültesinde çalışan toplam 335 öğretim elemanından 222 kişinin öğretmenlik deneyiminin olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırmanın kapsamı içerisinde Türkiye'de müzik öğretmeni yetiştiren 342 öğretim elemanı olduğu sonucuna varılmıştır. İlgili üniversitelerin akademik personel sayfalarının güncel olduğu varsayılmaktadır. Çalışmanın evrenini oluşturan 342 öğretim elemanı içerisinde toplam 7 öğretim elemanının, üniversitelerinin akademik personel sayfalarında bulunmalarına rağmen, kişisel bilgilerinin ve akademik çalışmalarının bulunmaması ya da YÖK akademik arama sayfalarındaki bilgilerin çok geçmiş zamanda oluşturulması ve güncellenmemesi nedeni ile çalışmaya dâhil edilmemiştir.

Araştırmadan elde edilen en önemli sonuç, ülkemizde müzik öğretmeni yetiştiren öğretim elemanları içerisinde toplam 222 kişinin yükseköğretime geçmeden önceki yaşantılarında öğretmenlik mesleği ile ilgili bir deneyiminin olmadığıdır. Evrene olan orantısına bakıldığında bu oran %66,82'dir. Başka bir deyiş ile, müzik öğretmeni yetiştiren öğretim elemanlarının yarısından fazlasının öğretmenlik mesleği deneyimleri olmadığı görülmüştür.

Eğitim fakültelerinde çalışmakta olan öğretim elemanlarının kaynağını sadece eğitim fakültelerinde lisans öğrenimi görmüş kişiler oluşturmamaktadır. Üniversitelerin Güzel Sanatlar Fakülteleri ile Devlet Konservatuvarlarında lisans öğrenimlerini görerek, daha sonra lisansüstü eğitimlerini yine bu kurumlar ya da güzel sanatlar ve sosyal bilimler enstitüleri aracılığı ile gerçekleştirebilen personellerde mevcuttur. Bu akademik personellerin ise lisans öğrenimlerinde öğretmenlik uygulaması dersi almadıkları için, bir sınıfa girip ders anlatma imkânları da olmamıştır. Yiğit ve Alev (2005) çalışmalarında okul deneyimi dersini, okulun yapısı ve okullardaki günlük yaşamı tanıma, eğitim öğretim ortamını inceleme, deneyimli öğreticileri ders anında gözlemlene, fakültelerindeki derslerde öğrendiklerini sergileyebilecek etkinlikler geliştirip uygulama ve kısa süreli de olsa öğretmenlik deneyimi kazanabilme olarak açıklamışlardır (s.92). Bu deneyimi olmayan öğretim elemanlarının, öğretmen yetiştirme kimliği kazandırmada ne kadar etkili olabilecekleri de düşündürücüdür.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular ışığında şu önerilerde bulunulmuştur;

- Öğretmen yetiştirmenin kaynağı olan Eğitim Fakültelerinde, öğretmenlik uygulaması dersinin kapsamı ve niceliğinin yeniden güncellenerek, teorik bilginin pratiğe dönüştürülmesi için uygulama bölümünün etkinliğinin artırılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir. Böylelikle öğretim elemanlarının da kaynağı durumunda olan ve araştırma görevlilerinin alımında etkin bir rol üstlenen fakülte mezunlarının, öğretmenlik deneyimi ile ilgili problemlerinin, lisans öğrenimlerinde çözülmesinin deneyim açısından önemli olacağı düşünülmektedir.
- Özellikle 3 ve 4. sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin, en az 1 günlerinin Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi kurumlarda geçirerek, öğretim süreçlerinin tümünü deneyimlemeleri, nöbet tutmaları, okuldaki kurullara katılmaları ve etkin rol üstlenmelerinin, öğretim elemanı olduklarında öğretmen yetiştirme alanına katkılar sağlayacağı önerilmektedir.
- Eğitim fakültelerine araştırma görevlisi kadrosu ile alımı gerçekleştirilen personelin, okullar ile olan bağıni koparmamak ve olumlu saha araştırmaları fırsatları yaratmak için belirli saatlerde okullarda çalışmalar yapmasının ve eğitim öğretim süreçlerine katılmasının, öğretim üyesi olduğunda yetiştireceği öğretmen adaylarına ve sürece olumlu katkılar sağlayacağı önerilmektedir.
- Doktora öğrenimini kendi imkânları ile dışarıdan tamamlayan ve eğitim fakültelerinde doktor öğretim üyesi olarak çalışmak isteyen akademisyenlerden, öğretmenlik deneyimi şartının aranması önerilmektedir.
- Öğretim üyelerinin unvanlarına bakılmaksızın okullarla olan bağlarının güçlendirilmesi ve bu alanlarda çalışma yapmak, derslere girmek ve süreci yönlendirmelerinin, öğretmen yetiştirme alanında faydalı olacağı önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Abazoğlu, İ. (2014). Dünyada Öğretmen Yetiştirme Programları ve Öğretmenlere Yönelik Mesleki Gelişim Uygulamaları, *Turkish Studies*, 9 (5), 1-46.
- Akdemir, A. S. (2013). Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Programlarının Tarihçesi ve Sorunları, *Turkish Studies*, 8 (12), 15-28.
- Aras, S. & Sözen, S. (2012). *Türkiye, Finlandiya ve Güney Kore'de Öğretmen Yetiştirme Programlarının İncelenmesi*, X.Ulusal Fen ve Matematik Eğitimi Kongresi, Niğde Üniversitesi
- Baki, M. & Arslan, S. (2015). Ders imcesinin Sınıf Öğretmeni Adaylarının Matematik Dersini Planlama Bilgilerine Etkisinin İncelenmesi, *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 6 (2), 209-229.
- Başkan, G. A. & Aydın, A. (2006). Türkiye'deki Öğretmen Yetiştirme Sistemine Karşılaştırmalı Bir Bakış, *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15 (1), 35-42.
- Eraslan, A. (2009). İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Üzerine Görüşleri, *Necatibey eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Dergisi*, 3 (1), 207-221.
- Eroğlu, A. (2017). *John Dewey'de Deneyim ve Sanat*, İstanbul: Hiperlink.
- GOPÜ (2021). Müzik Öğretmenliği Öğretim Programı, https://egitim.gop.edu.tr/depo/menuler/birim_10996/baglantilar_resimli_232/1932894/html_icerik/files/muzik_ogretmenligi_ders_icerikleri.pdf (Erişim Tarihi: 16 05/2021).
- Işık, A. , Çiltaş, A. , & Baş, F. (2010). Öğretmen Yetiştirme ve Öğretmenlik Mesleği, *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14 (1), 53-62.
- Kıral, B. (2020). Nitel Bir Veri Analiz Yöntemi Olarak Doküman Analizi, *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15, 170-189.
- Mevzuat (2018). Akademik Teşvik Ödeme Yönetmeliği, <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=201811834&MevzuatTur=21&MevzuatTertip=5> (Erişim Tarihi: 25/11/2020).
- Oğuz, A. (2004). Okul Deneyimi I Dersinin Öğretmen Adayları Üzerindeki Etkileri, *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11, 141-162.
- Okçabol, R. (2004). *Öğrenci, Öğretmen, Öğretmen Adayı ve Öğretim Elemanı Gözüyle Öğretmen Yetiştirme*, XIII Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Ören, F. , Sevinç, Ö., & Erdoğan, E. (2009). Öğretmen Adaylarının Okul Deneyimi Derslerine Yönelik Tutumlarının ve Görüşlerinin Değerlendirilmesi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15 (58), 217-246.
- Özmen, H. (2008). Okul Deneyimi I ve Okul Deneyimi II Derslerine İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 25-37.
- Tarman, B. (2012). Öğretmenlik Deneyimi Dersinin Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik İnançlarına Etkisi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12 (3), 1951-1973.
- TDK (2020). Deneyim, <https://sozluk.gov.tr/> adrsinden erişilmiştir. (Erişim tarihi: 01/12/2020).
- Üstüner, M. (2004). Geçmişten Günümüze Türk Eğitim Sisteminde Öğretmen Yetiştirme ve Sorunları, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7.
- Yapıcı, Ş. Yapıcı, M. (2004). Öğretmen Adaylarının Okul Deneyimi I Dersine İlişkin Görüşleri, *İlköğretim-Online*, 3 (2), 54-59.
- Yiğit, N. & Alev, N. (2005). Etkili Öğretmen Yetiştirme Açısından Okul Deneyimi Derslerinin Değerlendirilmesi, *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25 (1), 91-103.
- YÖK (2020). Yükseköğretim Akademik Arama, <https://akademik.yok.gov.tr/AkademikArama/> (Erişim Tarihi: 14/12/2020).
- YÖK (2018). Müzik Öğretmenliği Lisans Programı, https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Muzik_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf (Erişim Tarihi: 04/12/2020).

COVID-19 DÖNEMİNDE ZİHİN YETERSİZLİĞİ OLAN ÖĞRENCİLERİN DENEYİMLERİ HAKKINDA AİLELERİN GÖRÜŞLERİ

PARENTS' VIEWS ABOUT THE EXPERIENCES OF STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITY DURING THE COVID-19 PERIOD

Mustafa CEYLAN¹, Kemal AFACAN², Merve GÖRMEZ CEYLAN³

ÖZ: Covid-19 virüsü tüm dünyada yayılan bir pandemi haline gelmiş ve milyonlarca insanın hayatını olumsuz yönde etkilemiştir. Bu çalışmanın amacı zihin yetersizliği olan öğrencilerin Covid-19 sürecindeki yaşantılarının aile bireylerinin görüşlerine göre incelenmesidir. Çalışma kapsamında zihin yetersizliği olan öğrencilerin günlük rutinlerinde, pandemi sürecindeki online eğitim deneyimlerinde, problem davranışlarında, aile içi etkileşimlerinde, akademik becerilerinde, sunulan desteklerde, sağlık durumlarında oluşan değişimlere ve bu süreçteki önerilere yer verilmiştir. Çalışmaya altı anne, beş baba ve bir kardeş olmak üzere toplam 12 aile bireyi katılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular alanyazın doğrultusunda tartışılmış ve önerilerde bulunulmuştur.

ABSTRACT: The Covid-19 virus has become a pandemic spreading all over the world and has negatively affected the lives of millions of people. This virus has adversely affected many aspects of social life. The aim of this study was to examine the experiences of students with intellectual disability during the Covid-19 period according to the views of their parents. Within the scope of the study, changes in the daily routines, educational experiences, problem behaviors, family interactions, academic skills, support, health conditions of students with intellectual disability and their suggestions in this process were included. A total of 12 parents, including six mothers, five fathers, and one older sister, participated in this study. A qualitative research method involving interviews with parents was used in this study. The data were generated via the semi-structured interview technique and the content analysis method. The findings obtained were discussed in line with the literature and suggestions were made.

Anahtar sözcükler: Covid-19, zihin yetersizliği, uzaktan eğitim, pandemi, aile görüşleri

Keywords: Covid-19, intellectual disability, distance education, pandemic, parent views

Bu makaleye atf vermek için:

Ceylan, M., Afacan, K. ve Görmez-Ceylan, M. (2022). Covid-19 döneminde zihin yetersizliği olan öğrencilerin deneyimleri hakkında ailelerin görüşleri, *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(1), ss. 335-350

Cite this article as:

Ceylan, M., Afacan, K., & Görmez-Ceylan, M. (2022). Parents' views about the experiences of students with intellectual disability during the covid-19 period. *Trakya Journal of Education*, 12(1), pp. 335-350

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Covid-19 virus does not affect all groups equally. For example, among the groups most affected by the virus are those over the age of 60, those with severe chronic diseases, heart disease, hypertension, diabetes, chronic respiratory disease, cancer, and healthcare workers. In addition to these groups, the World Health Organization (WHO) published a report stating that individuals with disabilities also have a high risk of being affected by the Covid-19 virus.

It has been stated that individuals with intellectual disability have a higher risk of being affected by the Covid-19 virus due to the common health problems they have. Past studies showed that health problems

¹Dr. Öğr. Üyesi, Artvin Çoruh Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Zihin Engelliler Anabilim Dalı, mceylan@artvin.edu.tr, ORCID: 0000-0003-1922-016

²Dr. Öğr. Üyesi, Artvin Çoruh Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Zihin Engelliler Anabilim Dalı, kemalafacan@artvin.edu.tr, ORCID: 0000-0002-2691-6397

³Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Artvin/Türkiye, mervegomez06@gmail.com, ORCID: 0000-0001-9181-8198

such as high blood pressure, heart disease, diabetes, and overweight are common among individuals with intellectual disability. In addition, many individuals with intellectual disability have to establish close contact with their caregivers in daily activities. These reasons may increase the risk of being affected by the Covid-19 virus for individuals with intellectual disability.

Many individuals with intellectual disability have lost education and rehabilitation services during the pandemic days. Considering the low performance of individuals with intellectual disabilities in academic skills in general, it is necessary to investigate to what extent the online education and training activities provided pandemic days meet the needs of these individuals. It is also necessary to determine what impact the pandemic has on areas such as health and behavior of these individuals. In particular, interviews with parents of individuals with intellectual disability will contribute to revealing the experiences of these individuals during the Covid-19 days.

Method

The purpose of this research was to examine the experiences of elementary and middle school students with intellectual disability during the Covid-19 days. We utilized a qualitative study. The study group consisted of 12 parents of children with a diagnosis of intellectual disability who attended an elementary or a middle school. Participants were determined by criterion sampling method, which is one of the purposeful sampling types. We used a semi-structured interview technique, which is one of the primary data generation resources that allow participants to express their opinions clearly (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2014).

Findings

Findings from the interviews with parents of students with intellectual disability revealed that students mostly stayed at home, paid more attention to their cleaning and spent more time on sleeping during the Covid-19 days. For social activities, parents stated that students played games at home with their siblings, walked with their parents outside and spent time on the playground.

For distance education, six parents indicated that the live lessons were effective. Parents found EBA TV ineffective.

Three parents indicated that there was no change on the students' problem behavior. However, two parents stated that the students' problem behavior increased during the Covid-19 days.

Seven parents stated that the interaction between students and parents did not change while four parents stated that their interaction with the students increased during the Covid-19 days. One parent indicated that the interaction between students decreased.

Four parents stated that there was a decline in the existing academic skills of the students during the Covid-19 days. Three parents stated that they observed progress in students' academic skills such as reading and mathematics during the Covid-19 days.

The participants also stated that they received support only from teachers and this was not enough. For the health status of the students, parents stated that students health conditions got better but they also reported unbalanced nutritional condition and depressive mood for their students.

Five parents stated that the lessons should be individualized in order for students to receive better education. Three parents stated that the internet access problem should be eliminated in order for students to receive education under equal conditions.

Discussion and Conclusion

In this study, we interviewed with parents of students with intellectual disability. Our purpose was to learn the changes in the experiences of students with intellectual disability during the Covid-19 days from their parents' perspectives. Our findings revealed that students with intellectual disability experienced changes in daily routines, academic performance, educational experience, problem behavior, interaction among family members, support and health services.

Parents indicated that students' educational activities were only supported at home and some students were not willing to complete educational activities. Additionally, students experienced changes in social relationships. These changes may occur because students mostly spent their time at home and played video games. Parents of students with intellectual disability also found EBA TV ineffective but live lessons effective. This type of platforms does not usually provide interaction, feedback, and individualized education for students. This may be why some parents stated that they found EBA TV ineffective for their students.

Most parents reported that their students did not exhibit problem behavior while some reported an increase in the students' problem behavior during the Covid-19 days. Also, most parents reported that their relationships with students did not change as compared with pre-pandemic days. Some parents stated that their students' academic skills were negatively impacted during pandemic days. This finding is concerning because students with intellectual disability typically exhibit low achievement in academic areas and pandemic days caused further challenges for these students. Also, past studies showed that Covid-19 virus negatively impacted the health status of individuals with intellectual disability. However, our findings revealed that students' health status did not change and even some parents reported improvements in their students' health status because they mostly stayed at home with their caregivers. The findings from this study contributed to the current literature on the impact of Covid-19 on the experiences of individuals with intellectual disability. These findings can be used to design effective support programs for students with intellectual disability and their families.

GİRİŞ

2020 yılında ilk olarak Çin'in Wuhan kentinde ortaya çıkan Covid-19 virüsü tüm dünyada yayılarak pandemik hale gelmiş ve milyonlarca insanın hayatını olumsuz yönde etkilemiştir. Virüsün yayılım hızını önlemek için insanlardan kişisel temizliğe önem vermeleri, sosyal mesafeye uymaları ve maske gibi koruyucu ekipmanlar kullanmaları istenmiştir (T.C. Sağlık Bakanlığı Covid-19 Bilgilendirme Platformu, 2021). Covid-19 virüsü toplumsal yaşamın pek çok yönünü olumsuz etkilemiştir. En çok etkilenen alanlardan biri de eğitim alanı olmuştur. İlk Covid-19 vakalarının tespit edilmesinden sonra tüm seviyelerdeki eğitim kurumlarında yüz yüze eğitime ara verilmiş ve eğitim-öğretim faaliyetleri çevrimiçi platformlar üzerinden sürdürülmüştür. Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) okulları için eğitim-öğretim faaliyetleri Eğitim Bilişim Ağı (EBA) üzerinden devam etmiş ve altı milyondan fazla öğrenci derslere katılım sağlamıştır (T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, 2021).

Covid-19 virüsü tüm grupları eşit olarak etkilememektedir. Örneğin, genel nüfusa kıyasla virüsten en çok etkilenen gruplar arasında 60 yaş üstü olanlar, ciddi kronik hastalığı olanlar, kalp hastalığı, hipertansiyon, diyabet, kronik solunum yolu hastalığı, kanser olanlar ve sağlık çalışanları bulunmaktadır (T.C. Sağlık Bakanlığı Covid-19 Bilgilendirme Platformu, 2021). Bu gruplara ilaveten Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) özel gereksinimli bireylerin de Covid-19 virüsünden yüksek düzeyde etkilenme riski olduğunu belirten, ayrıca özel gereksinimli bireyler arasında zihin yetersizliği olan bireylerin sahip oldukları yaygın sağlık problemlerinden dolayı Covid-19 virüsünden etkilenme anlamında daha yüksek riske sahip olduklarını belirten bir rapor yayınlamıştır (Disability Considerations During the Covid-19 Outbreak, 2020). Geçmiş çalışmalar zihin yetersizliği olan bireyler arasında yüksek tansiyon, kalp hastalığı, diyabet ve aşırı kilo gibi sağlık problemlerinin yaygın olduğunu göstermiştir (De Winter, Bastiaanse, Hilgenkamp, Evenhuis, & Echteld, 2012; Flygare Wallen, Ljunggren, Carlsson, Pettersson, & Wändell, 2018; Hsieh, Rimmer, & Heller, 2014; McVilly vd., 2014). Ayrıca zihin yetersizliği olan bireyler günlük yaşam faaliyetlerinde yetersizliklerinin ağırlık derecesine bağlı olarak bakımlarından sorumlu kişiler ile yakın temas kurmak zorunda kalabilmektedir. Tüm bu durumlar göz önünde bulundurulduğunda zihin yetersizliği olan bireylerin Covid-19 virüsünden etkilenme konusunda bir diğer önemli risk grubu olabileceğini söylemek mümkündür.

Pandeminin ilk yılında Covid-19'un zihin yetersizliği olan bireyler üzerindeki etkilerini inceleyen pek çok çalışma yapılmıştır (De Cauwer & Spaepen, 2020; Landes, Turk & Wong, 2020; Mills vd., 2020). Örneğin, Amerika Birleşik Devletlerinin (ABD) New York (Landes, Turk, Formica, McDonald, & Stevens, 2020) ve Kaliforniya (Landes, Turk, & Wong, 2020) eyaletlerinde Covid-19 vakalarının incelendiği iki çalışmada zihin yetersizliği olan bireylerin bu eyaletlerde yaşayan genel nüfusa kıyasla New York'ta 1.9 kez ve Kaliforniya'da ise 2.8 kez daha fazla Covid-19'dan kaynaklı hayatını kaybettiği bulunmuştur. Birleşik Krallık ve İrlanda'da Covid-19 virüsünden dolayı hayatını kaybeden 66 zihin yetersizliği olan bireyin özelliklerini inceleyen betimsel bir çalışmada ise bu bireylerin çoğunluğunun erkek (%59), orta ve ağır düzeyde zihin yetersizliği olan (%66) ve 18-70 yaş aralığında olduğu (%74) bulunmuştur (Perera vd., 2020). Belçika'da bir sağlık tesisinde yapılan çalışmada ise Down sendromu olan Covid-19'lu hastaların Down sendromu olmayan normal Covid-19 hastalarına kıyasla hastalığı daha ağır geçirdiği ve hastanede bakımı gerektirdiği raporlaştırılmıştır (De Cauwer & Spaepen, 2020). Tüm bu bulgular zihin yetersizliği olan bireylerin genel nüfusa kıyasla Covid-19 virüsünden daha fazla etkilenme riskine sahip olduğunu göstermektedir.

Güncel çalışmalar Covid-19'un zihin yetersizliği olan bireylerin sağlık durumlarına ilaveten bu bireylerin eğitim ve sosyal alanlardaki gereksinimlerini de olumsuz yönde etkilediğini göstermektedir.

Örneğin, Hollanda’da yapılan güncel bir çalışmada pandemi döneminde zihin yetersizliği olan bireylerin sosyal ve yakın akrabaları ile ilişkilerinde ciddi kayıplar yaşadığı belirtilmiştir (Embregts vd., 2020). ABD ve dünyanın çeşitli ülkelerinden toplam 818 katılımcılı bir anket çalışmasında ise, zihin yetersizliği olan bireylerin bakımını sağlayan aile bireylerinin ABD için %30’u ve ABD dışındakiler için %50’si çocuklarının pandemiden dolayı tüm terapi ve eğitim hizmetlerini kaybettiğini belirtmiştir (Jeste vd., 2020). Hollanda’da yapılan bir başka çalışmada ise yaşamını bağımsız sürdüren zihin yetersizliği olan bireylerin pandemi döneminde çevrimiçi destek programlarını kullanımında pandemi öncesine kıyasla ani artışlar olduğu belirtilmiştir (Zaagsma, Volkers, Swart, Schippers, & Van Hove, 2020). Bu bireylerin pandemi döneminde günlük yaşam etkinliklerini gerçekleştirmede zorlandıkları ve çevrimiçi destek platformlarını kullanarak destek talebinde buldukları belirtilmiştir. Ayrıca güncel çalışmalar arasında pandemi döneminde zihin yetersizliği olan bireylerin agresif davranışlarında zaman içinde artış olduğunu belirten çalışmalar da yer almaktadır (Dursun vd., 2020; Schuengel, Tummers, Embregts, & Leusink, 2020).

Covid-19’un zihin yetersizliği olan bireylerin üzerindeki etkisini inceleyen çalışmaların bir diğer odaklandığı konu ise zihin yetersizliği olan bireylerin bakımından sorumlu kişilerin (kardeşler, anne-babalar gibi) pandemi dönemindeki ihtiyaç ve deneyimleri olmuştur. Örneğin, Birleşik Krallıkta pandemi döneminde zihin yetersizliği olan bireylerin bakımından sorumlu 244 kişi ile yapılan bir çalışmada, katılımcıların %43’ünde orta ve ağır düzeyde kaygı ve %45’inde majör depresyon görüldüğü belirtilmiştir. Kanada’da 91 kardeş ile yapılan bir çalışmada ise kardeşlerin %95’inin zihin yetersizliği olan kardeşlerinin sağlığı hakkında endişeli olduğu, %74’ünün kardeşlerinin gelecekleri hakkında endişeli olduğu ve %73’ünün yüksek seviyede stresli olduğu belirtilmiştir (Willner vd., 2020). Ayrıca, Hollanda’daki bakımevlerinde zihin yetersizliği olan bireylere bakım sağlayan bakımevi çalışanlarında enfekte olma korkusu, duygusal yorgunluk ve tükenmişliklerin görüldüğü belirtilmiştir (Embregts, Tournier, & Frielink, 2021).

Covid-19 virüsünün zihin yetersizliği olan bireylerin sağlık, eğitim, sosyal ve davranış gibi alanlar üzerindeki etkilerini inceleyen çalışmaların devamı bu bireyler ve bakımlarından sorumlu kişilerin sürekli değişen ihtiyaç ve deneyimlerini anlama konusunda gereklidir. Pandeminin ilk yılında yapılan çalışmalar zihin yetersizliği olan bireylerin Covid-19 virüsünden etkilenme konusunda önemli bir risk grubunu oluşturduğunu doğrulamaktadır. Zihin yetersizliği olan bireylerin karşılaştıkları ciddi sağlık risklerine ilaveten pandemi döneminde bu bireylere sağlanan eğitim ve rehabilitasyon hizmetlerindeki duraksamalar eğitim anlamında ciddi kayıplara da neden olabilmektedir. Bu bireyler önceki öğrendikleri bilgileri kaybetme ve yeni bilgileri etkili bir şekilde öğrenme konusunda güçlük yaşayabilirler. Geçmiş çalışmalar zihin yetersizliği olan bireylerin diğer akranlarına kıyasla akademik becerilerde, özellikle okuma becerilerinde, daha düşük performansa sahip olduklarını göstermiştir (Gargiulo & Bouck, 2018; Schulte, Stevens, Elliott, Tindal, & Nese, 2016; Wei, Blackorby, & Schiller, 2011). Zihin yetersizliği olan bireylerin genel olarak akademik becerilerdeki düşük performansı göz önünde bulundurulduğunda pandemi döneminde çevrimiçi yürütülen eğitim-öğretim faaliyetlerinin bu bireylerin gereksinimlerini ne düzeyde karşıladığının araştırılması gerekmektedir. Ayrıca, pandeminin bu bireylerin sağlık ve davranış gibi alanlar üzerinde ne gibi etkisinin olduğunu da tespit etmek gerekmektedir. Özellikle zihin yetersizliği olan bireylerin ebeveynleri ile yapılacak görüşmeler bu bireylerin pandemi dönemindeki deneyimlerini (eğitim, davranış, sağlık gibi alanlarda) ortaya çıkarmaya katkı sağlayacaktır.

Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı zihin yetersizliği olan ve pandemi döneminde çevrimiçi platformlar üzerinden uzaktan eğitim gören ilkökul ve ortaokul düzeyi öğrencilerin ihtiyaç ve deneyimlerini ortaya çıkarmaktır. Bu amacı gerçekleştirmek için zihin yetersizliği olan öğrencilerin aile bireyleri ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmadan elde edilen sonuçların Covid-19 pandemisinin zihin yetersizliği olan öğrencilerin günlük yaşam deneyimlerini ve eğitim faaliyetlerini ne ölçüde etkilediğini ortaya çıkararak hem ulusal hem de uluslararası literatüre katkı sağlaması amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Covid-19 pandemisi sürecinde zihin yetersizliği olan ilkökul ve ortaokul öğrencilerinin deneyimlerinin incelendiği bu araştırma nitel araştırma desenlerinden fenomenolojik bir çalışmadır. Fenomenoloji, insanların belirli bir kavramla ilgili duygu, düşüncelerini ve algılarını ifade etmelerini sağlayan ve kavramla ilgili deneyimlerini tanımlamak için kullanılan bir nitel araştırma yöntemidir (Creswell, 2013). Katılımcıların tamamı gönüllülük esası ile çalışmaya dahil edilmişler ve aydınlatılmış onam formunu doldurmuşlardır. Araştırmanın çalışma grubunu amaçlı örnekleme türlerinden ölçüt

örnekleme yöntemi ile belirlenen ilkokula ya da ortaokula devam eden zihin yetersizliği tanısına sahip çocuğu veya kardeşi olan aile bireyleri oluşturmaktadır. Bu doğrultuda katılımcıların görüşlerini açıkça ortaya koymalarına fırsat veren birincil veri edinme kaynaklarından biri olan yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2014).

Görüşme Formunun Oluşturulması

Araştırmacılar tarafından detaylı alanyazın taraması yapılmış ve araştırılmak istenilen konular oluşturulmuştur. Araştırmacılar tarafından belirlenen konulara ilişkin kapsamlı bilgi edinebilmek amacıyla yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak görüşmelerin gerçekleştirilmesi kararlaştırılmıştır ve katılımcılar hakkında bilgi edinmek amacıyla demografik bilgi formu oluşturulmuştur. Yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği aile bireylerine yanıt seçeneği sunmasına ilaveten aile bireylerinin seçeneklere bağlı kalmaksızın sorulara yanıt verme şansı tanımakta, bu şekilde de araştırılmak istenen konunun detayına inilmesine olanak tanımaktadır (Büyüköztürk vd., 2014). Oluşturulan görüşme sorularının Türkçe yapısının katılımcılar için anlaşılır olup olmadığını belirlemek için bir Türkçe alan uzmanına, araştırma alanına uygunluğunu belirlemek için bir Özel Eğitim alan uzmanına gönderilmiş ve uzmanların görüşleri neticesinde son şekli verilmiştir. Yapılan ilk görüşmenin ardından sorular üzerinde herhangi bir değişiklik yapmaya ihtiyaç olmadığı görülmüştür. Araştırmada aile bireylerine yöneltilen sorular şu şekildedir:

- 1) Covid-19 sürecinde çocuğunuzun/kardeşinizin günlük rutinini anlatır mısınız? Bu rutin Covid- 19 dan önceki rutinden hangi yönlerden farklı?
- 2) EBA TV ve EBA uygulaması üzerinden verilen eğitim ile ilgili düşünceleriniz nelerdir? Çocuğunuza/kardeşinize katkı sağladığını düşünüyor musunuz? Olumlu ve olumsuz yönleri nelerdir?
- 3) Çocuğunuzun/kardeşinizin herhangi bir problem davranışı var mı? Davranışlarda Covid-19 sürecinde herhangi bir değişim oldu mu?
- 4) Çocuğunuzla/kardeşinizle aranızdaki etkileşimde Covid-19 sürecinde herhangi bir değişiklik oldu mu? Olduysa ne gibi değişiklikler oldu?
- 5) Covid-19 sürecinde çocuğunuzda/kardeşinizde okuma ve matematik gibi akademik alanlarda bir değişim olduğunu düşünüyor musunuz? Olumlu ve/veya olumsuz değişimler nelerdir?
- 6) Süreçte sizi rahatlatan evde eğitim sürecini kolaylaştıran bir destek oldu mu? Olduysa ne tür bir destek oldu? Aldığınız desteğin kalitesini nasıl değerlendirirsiniz?
- 7) Covid-19 sürecinde çocuğunuzun/kardeşinizin sağlık durumunda herhangi bir değişiklik oldu mu? Olduysa ne gibi değişiklikler oldu?
- 8) Eğitim-öğretim sürecinin uzaktan olmasına dair değişmesini talep ettiğiniz herhangi bir konu var mı? Varsa nelerdir?
- 9) Konuşmadığımız ve sizin eklemek istediğiniz başka önemli konular var mı?

Katılımcılar

Çalışmaya katılacak aile bireylerinin belirlenmesinde aşağıda yer alan ölçütler kullanılmıştır:

- 1) 2020-2021 eğitim öğretim yılında zihin yetersizliği tanısı bulunan ve ilkokula ya da ortaokula devam eden çocuğa/kardeşe sahip olmak.
- 2) EBA TV veya EBA uygulamasından faydalanan olmak.
- 3) Doğu Karadenizde belirli bir ilde ve bu ilin ilçelerinde ikamet ediyor olmak.
- 4) Aile bireylerinin çalışmaya gönüllü olarak katılmaları.

Belirlenen bu ölçütler doğrultusunda, araştırmada gönüllü olarak yer alacağını ifade eden ve istenilen ölçütleri karşılayan 12 aile bireyi ile görüşmeler yapılmış aile bireylerine “K” ile başlayan harf ve bir rakam verilmiştir. Katılımcılara ilişkin demografik bilgiler Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1

Katılımcılara ilişkin demografik bilgiler

Katılımcılar	Yakınlık Derecesi	Yaş	Eğitim Düzeyi	İkamet Edilen İlçe
K-1	Annesi	40	Ortaokul	Merkez
K-2	Ablası	23	Lisans	İlçe 1
K-3	Babası	40	Lise	Merkez
K-4	Annesi	35	İlkokul	Merkez
K-5	Babası	45	İlkokul	İlçe 1
K-6	Annesi	43	Lise	Merkez
K-7	Annesi	43	İlkokul	İlçe 1
K-8	Babası	35	İlkokul	Merkez
K-9	Annesi	42	Ortaokul	İlçe 2
K-10	Annesi	43	İlkokul	İlçe 3
K-11	Babası	38	Lise	İlçe 4
K-12	Babası	48	İlkokul	Merkez

Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmanın verileri nitel araştırma yöntemlerinden yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır. Veri toplama süreci başlamadan önce gerekli izinler alınmış ve bu izinler doğrultusunda Rehberlik Araştırma Merkezi aracılığı ile aile bireyleri aranarak çalışmaya katılmaya gönüllü olanlar belirlenmiş ve randevular oluşturulmuştur. Aile bireyleriyle gerçekleştirilen ilk görüşmelerde, çalışmanın amacına ilişkin bilgilendirme yapılmış, çalışma için ses kaydı alınacağı ancak kayıtların sadece araştırma amacıyla kullanılacağı, aile bireylerinin ve çocuklarının isimlerinin kullanılmayacağı ve verilerin araştırma ekibi dışında olan kişilerle paylaşılmayacağı ifade edilmiştir. Gönüllü olan aile bireylerine elden ve posta yolu ile aydınlatılmış onam formu imzalatılarak çalışmaya gönüllü oldukları belgelenmiştir.

Kararlaştırılan gün ve saatlerde çalışmaya katılan aile bireyleri telefon ile aranarak, öncelikle çalışma için müsait olup olmadıkları, gönüllü olarak katılmak isteyip istemedikleri ve ses kaydı alınmasının herhangi bir sorun teşkil edip etmediği teyit edilmiştir. Görüşmelerin tamamı bir araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiş ve veri doygunluğu sağlanana kadar sürdürülmüştür. Görüşmelerin süresi 7.38 dakika ile 13.45 dakika aralığında sürmüştür. Her bir katılımcıya bir harf ve rakam kodu verilmiş ve analizler bu kodlar üzerinden yapılmıştır. Ses kayıtlarından elde edilen veriler yazılı hale getirilmiştir. Çalışmada yarı-yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilen veriler tümevarım yöntemi ile analiz edilmiştir.

Araştırma Güvenirliği

Elde edilen verilerin güvenirliliğinin sağlanması açısından yapılan görüşmelerin en az %20'sinin farklı gözlemciler tarafından incelenmesi gerekmektedir (Büyüköztürk vd., 2014). Bu çalışmada tüm katılımcılara ait yarı-yapılandırılmış görüşme formundaki soruların dökümlerini her bir araştırmacı ayrı ayrı analiz ederek olası temaları ve alt temaları oluşturmuşlardır. Görüşmelere ilişkin temaların ve alt temaların oluşturulmasının ardından araştırmacılar bir araya gelerek temalar üzerinde tartışmışlardır. Ortak görüşün sağlandığı durumlarda ulaşılan temalar üzerinde herhangi bir değişiklik yapılmamış, ortak görüşün sağlanmadığı durumlarda ise dosyalar karşılıklı okunarak uzlaşmaya gidilmiş tema ve alt temalar yeniden düzenlenmiştir.

Araştırma Etiği

Covid-19 pandemisi sürecinde zihin yetersizliği olan öğrencilerin yaşadıkları deneyimlerin incelendiği bu çalışmada katılımcıların tamamı gönüllü olarak çalışmada yer almışlardır. Çalışmaya katılan aile bireylerine aydınlatılmış onam formu imzalatılmıştır. Aile bireylerinin ve çocuklarının isimleri gizli tutulmuş ek olarak veri kaynağı olan aile bireylerine harf ve rakamlardan oluşan kodlar verilmiştir. Çalışmanın etik ilkeler çerçevesinde gerçekleştirilmesi için Artvin Çoruh Üniversitesi Etik Kurulundan izin alınmıştır (Konu: Araştırma izni, Sayı: E.6924, Tarih: 23/07/2020).

BULGULAR

Bu araştırma zihin yetersizliği olan öğrencilerin Covid-19 sürecinde yaşadıkları deneyimlerin aile bireylerinin bakış açısıyla betimlenmesi amacıyla yürütülmüştür. Bu amaç doğrultusunda Doğu Karadenizde bir İl Merkezi, İlçe 1, İlçe 2, İlçe 3 ve İlçe 4 ilçelerinde ikamet etmekte olan 12 aile bireyi ile yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Elde edilen verilerin analizi tümevarım yaklaşımı

yoluyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bulguları 8 ana tema, ana temalara ilişkin 22 alt tema ve alt temalara ilişkin 19 kategoriden oluşmaktadır. Katılımcılara K1 ile K12 arasında harf ve rakamlardan oluşan kodlar verilmiş ve bulguların sunumunda yapılan doğrudan alıntılarda bu kodlar kullanılmıştır.

Rutinler

Rutinler teması içerisinde üç alt tema ve bu alt temalara ilişkin dokuz kategori bulunmaktadır. Tablo 2’de ilgili temaya ilişkin alt tema ve kategorilerin dağılımı yer almaktadır.

Tablo 2

Rutinlere ilişkin ifadeler

Ana Tema	Alt Tema	Kategori	Frekans
Rutinler	Günlük Yaşam Etkinlikleri	Sürekli Evde Olma	7
		Temizliğe Dikkat Etme	1
		Daha Fazla Uyuma	1
	Akademik Etkinlikler	Becerilerin Evde Desteklenmesi	8
		Ödev Yapmama	2
		Rehabilitasyon	2
	Sosyal Etkinlikler	Kardeşlerle Vakit Geçirme	4
		Dışarıda Yürüyüş	4
		Parka Gitme	3

Günlük Yaşam Etkinliklerine İlişkin Görüşler

Zihin yetersizliği olan öğrencilerin Covid-19 sürecindeki günlük yaşam etkinliklerine ilişkin aile bireyleri sürekli evde olduklarını, temizliklerine daha fazla dikkat ettiklerini ve uykuya daha fazla zaman harcadıklarını belirtmişlerdir.

Sürekli Evde Olma

Yapılan görüşmelerde yedi katılımcı Covid-19 sürecinde evde olduklarını dışarı çıkmadıklarını belirtmiştir. Katılımcılardan K-8: “...sürekli evdeyiz bir yere çıktığımız yok.” diyerek konu hakkındaki görüşünü dile getirmiştir.

Temizliğe Dikkat Etme

Görüşmelerde bir katılımcı Covid-19 sürecinde önceki yaşantısına oranla daha fazla temizliğine dikkat ettiğini belirtmiştir. Katılımcılardan K-5: “...daha farklı oldu hani en azından kendileri ellerini yıkamaya daha dikkat ediyorlar el ve yüz ayak her tarafını.” diyerek görüşlerini dile getirmiştir.

Daha Fazla Uyuma

Görüşmelerde bir katılımcı Covid-19 sürecinde uykuya daha fazla vakit ayrıldığını belirtmiştir. Katılımcılardan K-5: “...evde çok uyuyor, çoğunlukla yani 12'ye kadar yatıyor, kaldıramıyoruz.” diyerek görüşünü aktarmıştır.

Akademik Etkinliklere İlişkin Görüşler

Zihin yetersizliği olan öğrencilerin Covid-19 sürecindeki akademik etkinliklerine ilişkin aile bireyleri akademik becerileri evde desteklediklerini, öğrencilerin ödev yapmak istemediklerini ve rehabilitasyon eğitimi aldıklarını belirtmişlerdir.

Becerilerin Evde Desteklenmesi

Görüşmelerde katılımcılardan sekizi Covid-19 sürecinde öğrencilerin akademik becerilerini evde desteklediklerini belirtmişlerdir. Katılımcılardan K-6: “Gün içerisinde ben kendisine etkinlik yaptırmaya çalışıyorum. Öğretmeni ödevlerini atıyor. Günde ancak bir kere oturtup ders yaptırabiliyorum.” diyerek görüşlerini dile getirmiştir.

Ödev Yapmama

Görüşmelerde katılımcılardan ikisi Covid-19 sürecinde öğrencilerin ödev yapmak istemediklerini belirtmişlerdir. Katılımcılardan K-4: “Aslında çok farklı değil ödev yapmayı sevmiyor. Ödevlerle hiç alakası yok.” diyerek görüş belirtmiştir.

Rehabilitasyon

Görüşmelerde katılımcılardan ikisi Covid-19 sürecinde öğrencilerin ek olarak rehabilitasyon eğitimi aldıklarını belirtmişlerdir. Katılımcılardan K-10: “İlçe 1’e özel eğitime gidiyoruz. Oradan kalan derslerini yapıyor.” şeklinde görüş belirtmiştir.

Sosyal Etkinliklere İlişkin Görüşler

Zihin yetersizliği olan öğrencilerin Covid-19 sürecindeki sosyal etkinliklerine ilişkin aile bireyleri kardeşleriyle evde oyunlar oynadıklarını, aile bireyleriyle birlikte yürüyüş yaptıklarını ve oyun parkında vakit geçirdiklerini belirtmişlerdir.

Kardeşlerle Vakit Geçirme

Yapılan görüşmelerde katılımcıların dördü öğrencilerin evde kardeşleriyle vakit geçirdiklerini belirtmişlerdir. Katılımcılardan K-6: “Normalde kendi kardeşiyle oyunlar oynuyorlar bir şeyler kuruyorlar.” diyerek görüşlerini ifade etmiştir.

Yürüyüş Yapma

Görüşmelerde katılımcılardan dördü öğrencilerin kendileriyle birlikte yürüyüşlere çıktıklarını belirtmişlerdir. Katılımcılardan K-12: “Bazı zamanlar buldumu ders yapıyorlar. Benimle dışarı geliyorlar, işte bu kadar.” şeklinde görüş belirtmiştir.

Parkta Vakit Geçirme

Çalışmada katılımcılardan üçü öğrencilerin parka gittiklerini ve orda vakit geçirdiklerini belirtmişlerdir. Katılımcılardan K-9: “Hava sıcak oldu mu ara sıra aşağıya indiriyorum. Parka götürüyorum. Yağmur oldu mu evdeyiz.” diyerek görüş belirtmiştir.

Uzaktan Eğitim

Uzaktan Eğitim teması içerisinde üç alt tema ve bu alt temalara ilişkin beş kategori bulunmaktadır. Tablo 3’de ilgili temaya ilişkin alt tema ve kategorilerin dağılımı yer almaktadır.

Tablo 3

Uzaktan eğitime ilişkin ifadeler

Ana Tema	Alt Tema	Kategori	Frekans	
Uzaktan Eğitim	Olumlu Görüşler	Canlı Dersler Verimli	6	
		EBA TV Verimsiz	11	
	Olumsuz Görüşler	Canlı Dersler Verimsiz	1	
		Engel Oluşturan Durumlar	Öğrenilmiş Çaresizlik	1
			Ev Ortamının Elverişsizliği	1

Uzaktan Eğitime İlişkin Olumlu Görüşler

Zihin yetersizliği olan öğrencilerin Covid-19 sürecinde aldıkları uzaktan eğitime ilişkin aile bireylerinin altısı canlı derslerin verimli olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcılardan K-1: “Çünkü okulda öğretmen yani okulda öğretmeni daha az ilgilendiğini söyledi. Evde şu an canlı ders üzerinden daha çok ilgileniyor. Tek o var. Gidiyoruz biz tek çocuk öğrenci olarak gidiyor yani iyi oluyor bizim için iyi.” şeklinde görüşlerini dile getirmiştir.

Uzaktan Eğitime İlişkin Olumsuz Görüşler

Zihin yetersizliği olan öğrencilerin Covid-19 sürecinde aldıkları uzaktan eğitime ilişkin aile bireyleri EBA TV’nin verimsiz olduğunu belirtmişlerdir.

EBA TV Verimsiz

Yapılan görüşmelerde katılımcılardan 11’i EBA TV’nin verimsiz olduğunu öğrencilerine uygun olmadığını vurgulamışlardır. Katılımcılardan K-12: “İnternet üzerinden canlı ama EBA’dan izleme hiçbir şey yok yani çocuğa. Çocuğun aklının nerede olduğu belli. Ama öğretmen ile canlı görüştüğü zaman öğretmen ne dediğini anlıyor en azından öğretmene dikkat ediyor ama televizyona öyle etmiyor.” diyerek görüşlerini belirtmiştir.

Canlı Dersler Verimsiz

Görüşmelerde katılımcılardan biri canlı derslerin verimsiz geçtiğini ve verim alamadıklarını dile getirmiştir. Katılımcılardan K-6: “Çünkü çocuklara birebir biz eğitmen olduk. Yani öğretmenler sağ olsun telefonla yardımcı olmaya çalışıyorlar. Ama ne kadar yardımcı olabilirler ki. Okul ortamı ile ev ortamı çok farklıymış gerçekten. Okul çok iyi bir eğitim alanıymış. Bunu biz çok iyi anladık.” şeklinde görüşlerini ifade etmiştir.

Engel Oluşturan Durumlar

Zihin yetersizliği olan öğrencilerin aile bireyleri Covid-19 sürecinde evde ders yapmaya ilişkin çocuklarının öğrenilmiş çaresizlik yaşadıklarını ve ev ortamlarının eğitim için uygun olmadığını belirtmişlerdir.

Öğrenilmiş Çaresizlik

Yapılan görüşmelerde katılımcılardan biri öğrencinin öğrenilmiş çaresizlik yaşadığını belirtmiştir. Katılımcılardan K-6: “Her şeyi sorun oluyor herhalde yapamayacağım, yapamayacağım diye kelimesini çok aşırı kullanıyor, ona üzülüyorum, bilmiyorum.” diyerek görüşlerini belirtmiştir.

Ev Ortamlarının Ders Yapmaya Uygun Olmaması

Görüşmelerde katılımcılardan biri ev ortamının kalabalık olduğunu ve ders yapmaya uygun olmadığını belirtmiştir. Katılımcılardan K-6: “Aslında normalde yapabilecek kapasitede. Ama çok erken sıkılıyor, dikkat dağılıyor bir de ortam müsait olmadığı için. Ev ortamı, ne kadar dikkatini derse verebilir?” şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir.

Problem Davranışlar

Problem davranışlar teması içerisinde üç alt tema bulunmaktadır. Tablo 4’te ilgili temaya ilişkin alt temaların dağılımı yer almaktadır.

Tablo 4

Problem davranışlara ilişkin ifadeler

Ana Tema	Alt Tema	Frekans
Problem Davranışlar	Problem Davranış Olmaması	7
	Problem Davranışların Değişmemesi	3
	Problem Davranışların Artması	2

Problem Davranış Olmaması

Yapılan görüşmelerde katılımcılardan yedisi öğrencilerde herhangi bir problem davranış olmadığını belirtmişlerdir. Katılımcılardan K-6: “Yani öyle belli başlı bir problem davranışı yok. Çok uysal bir çocuk.” şeklinde görüş belirtmiştir.

Problem Davranışların Değişmemesi

Görüşmelerde katılımcıların üçü öğrencilerde var olan problem davranışların Covid-19 sürecinde herhangi bir değişiklik olmadığını belirtmişlerdir. Katılımcılardan K-2: “Yok, öyle çok büyük değişikliği yok. O kadar sınırları biraz fazla oldu, aynı yani aynı şekil.” diyerek düşüncelerini belirtmiştir.

Problem Davranışların Artması

Görüşmelerde katılımcıların ikisi öğrencilerde var olan problem davranışlarda Covid-19 sürecinde artış olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcılardan K-9: “Ya önceden o kadar sık yapmıyordu. Herhalde şimdi evde kaldığı sürede başladı diyebilirim. Yani yoğunluk evde olduğu için okulda yapmıyordu, evde de ara sıra yapıyordu. Kızıyordum, kaybediyordu yapmıyordu. Şimdi darlamamdan mı yapıyor ne yapıyor bilmiyorum.” şeklinde görüşlerini ifade etmiştir.

Aile İçi Etkileşim

Aile içi etkileşim teması içerisinde üç alt tema bulunmaktadır. Tablo 5’te ilgili temaya ilişkin alt temaların dağılımı yer almaktadır.

Tablo 5

Aile İçi Etkileşime İlişkin İfadeler

Ana Tema	Alt Tema	Frekans
Aile İçi Etkileşim	Etkileşim Değişmedi	7
	Etkileşim Arttı	4
	Etkileşim Azaldı	1

Etkileşim Değişmedi

Görüşmelerde katılımcıların yedisi öğrencilerle aralarındaki etkileşimde Covid-19 sürecinde herhangi bir değişiklik olmadığını belirtmişlerdir. Katılımcılardan K-6: “Değişiklik oldu diyemeyeceğim. Biz zaten genelde de hep beraberdik. Ayrı bir şeyimiz olmadı. Yok ya öyle bir farklılık yok.” diyerek görüşlerini ifade etmiştir.

Etkileşim Arttı

Görüşmelerde katılımcıların dördü öğrencilerle aralarındaki etkileşimin Covid-19 sürecinde arttığını belirtmişlerdir. Katılımcılardan K-9: “Evde daha çok fazla konuşma şansımız oldu konuşuyorum, anlatıyorum. Kendini ifade etmeye başladı artık. İfade ediyor.” şeklinde görüşlerini belirtmiştir.

Etkileşim Azaldı

Görüşmelerde katılımcıların biri öğrencilerle aralarındaki etkileşimin Covid-19 sürecinde azaldığını belirtmişlerdir. Katılımcılardan K-7: “Biraz oldu işte daraldım, sıkıldım evde yani çocuklara bağımlıyım sürekli evde küçük kızım üç yaşında. Daraldım işte.” diyerek düşüncelerini belirtmiştir.

Akademik Beceriler

Akademik beceriler teması içerisinde üç alt tema bulunmaktadır. Tablo 6’da ilgili temaya ilişkin alt temaların dağılımı yer almaktadır.

Tablo 6

Akademik becerilere ilişkin ifadeler

Ana Tema	Alt Tema	Frekans
Akademik Beceriler	Akademik Becerilerin Değişmemesi	5
	Akademik Becerilerde Gerileme	4
	Akademik Becerilerde İlerleme	3

Akademik Becerilerin Değişmemesi

Görüşmelerde katılımcıların beşi Covid-19 sürecinde öğrencilerin okuma ve matematik gibi akademik becerilerinde herhangi bir değişim olmadığını belirtmişlerdir. Katılımcılardan K-11: “Sadece ödevlerini yapıyor oda canı isterse, dersleri aynen devam ediyor, ilerletti derslerini.” diyerek düşüncelerini belirtmiştir.

Akademik Becerilerde Gerileme

Çalışmaya katılan aile bireylerinin dördü Covid-19 sürecinde öğrencilerin var olan akademik becerilerinde gerileme olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcılardan K-5: “Evet olumsuz olarak eve kapandı biraz sıkıntılıdır ama şey olarak yine de olumsuzdur okula gittiği ile internet üzerinden yaptığımızın ne kadar randıman olur ki.” şeklinde görüşlerini belirtmiştir.

Akademik Becerilerde İlerleme

Çalışmaya katılan aile bireylerinin üçü Covid-19 sürecinde öğrencilerin okuma ve matematik gibi akademik becerilerinde ilerleme gözlemlediklerini belirtmişlerdir. Katılımcılardan K-1: “Ama şimdi her gün daha düzenli okutturuyorum. Yani daha iyi okuyor. Öğretmeni öyle söyledi. Yani o da EBA üzerinden okutturuyor zaten. Yani öncekine göre iyi. İlk zamanlara göre daha iyi.” diyerek görüşlerini ifade etmiştir.

Sunulan Destek

Sunulan destek teması içerisinde iki alt tema ve iki kategori bulunmaktadır. Tablo 7’de ilgili temaya ilişkin alt tema ve kategorilerin dağılımı yer almaktadır.

Tablo 7

Sunulan desteğe ilişkin ifadeler

Ana Tema	Alt Tema	Kategori	Frekans
Sunulan Destek	Destek Yok	-	5
		Öğretmen ile Görüşme	5
	Destek Var	Yetersiz Destek	2

Desteğin Yokluğu

Görüşmelerde katılımcıların beşi Covid-19 sürecinde öğrencilerin herhangi bir destek almadıklarını belirtmişlerdir. Katılımcılardan K-1: “*Evde eğitimde kolaylaştıran bir şey olmadı. Bizim evde internet yok. EBA üzerinden telefonuma internet yüklüyorum ondan bağlanıyorum. Ama bazen bu zor oluyor bağlanması girmiyor.*” diyerek görüşlerini dile getirmiştir.

Desteğin Varlığı

Yapılan görüşmelerde katılımcılar Covid-19 sürecinde aldıkları desteğe ilişkin desteğin sadece öğretmenler tarafından verildiğini ve yeterince destek göremediklerini dile getirmişlerdir.

Öğretmen ile Görüşme

Çalışmaya katılan aile bireylerinin beşi Covid-19 sürecinde öğrencilerin öğretmenleri tarafından arandıklarını destek olarak sadece bunu aldıklarını belirtmişlerdir. Katılımcılardan K-7: “*...öğretmenler yardımcı oluyorlar, gönderiyorlar. Ders yaptırıyorlar, görsel ders yaptırıyorlar. Ödev veriyorlar mesela.*” diyerek düşüncelerini belirtmiştir.

Yetersiz Destek

Görüşmelerde katılımcılardan ikisi Covid-19 sürecinde öğrencilere sunulan desteğin yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcılardan K-4: “*Yani kalitesi bu tür çocuklarda fazla olmuyor. Onları canlı derse sokana kadar neler çekiyorum herhalde benim gibi benim gibi biri anlar, çok fazla zorlanıyoruz çok zor geçiyor.*” şeklinde görüşlerini belirtmiştir.

Sağlık Durumu

Sağlık Durumu teması içerisinde iki alt tema ve üç kategori bulunmaktadır. Tablo 8’de ilgili temaya ilişkin alt tema ve kategorilerin dağılımı yer almaktadır.

Tablo 8

Sağlık durumuna ilişkin ifadeler

Ana Tema	Alt Tema	Kategori	Frekans
Sağlık Durumu	Değişiklik Yok	-	8
		Sağlık Durumunda İyileşme	2
	Değişiklik Var	Dengesiz Beslenme	1
		Depresif Ruh Hali	1

Değişiklik Olmaması

Görüşmelerde katılımcıların sekizi Covid-19 sürecinde öğrencilerin sağlık durumunda herhangi bir değişiklik olmadığını belirtmişlerdir. Katılımcılardan K-11: “*Yok, herhangi bir sağlıkla ilgili problem yok.*” diyerek düşüncelerini belirtmiştir.

Değişik Olması

Yapılan görüşmelerde katılımcılar Covid-19 sürecinde öğrencilerin sağlık durumlarına ilişkin sağlık durumlarında iyileşme, dengesiz beslenme durumu ve depresif ruh hali olduğunu dile getirmişlerdir.

Sağlık Durumunda İyileşme

Katılımcılardan ikisi Covid-19 sürecinde öğrencilerin sağlık durumunda iyileşme olduğunu önceki sürece göre hastalanmadıklarını belirtmişlerdir. Katılımcılardan K-9: “*Sağlık hiç sıkıntı yok yani sağlık durumu gayet normal güzel daha güzel yani evde. Okulda olsa hemen enfeksiyon alıyordu. Burnu devamlı yeşil akıyordu, doktorlara falan götürüyordum. Evde kaldığımız sürecinde antibiyotik falan kullanmıyoruz.*” diyerek görüşlerini ifade etmiştir

Dengesiz Beslenme

Görüşmelerde katılımcılardan birisi Covid-19 sürecinde öğrencinin dengesiz beslendiğini ve bundan dolayı kilo aldığını belirtmiştir. Katılımcılardan K-2: “*Evet, biraz kilo aldı yemekten dolayı o kadar.*” şeklinde görüşlerini belirtmiştir.

Depresif Ruh Hali

Yapılan görüşmelerde bir katılımcı Covid-19 sürecinde öğrencinin depresif ruh haline girdiğini belirtmiştir. Katılımcılardan K-4: “*Yani dışarı çıkamıyor, eve kapandı dışarı çıkamıyor. Yani bir arkadaş*

ortamı en azından bir değişiklik oluyor da onun için tabii ki sıkıntı yaratıyor sıkılıyor, değişiklikte daha fazla hırçınlaştı.” diyerek görüşlerini dile getirmiştir.

Pandemi Sürecine İlişkin Öneriler

Pandemi sürecine ilişkin öneriler teması içerisinde üç alt tema bulunmaktadır. Tablo 9’da ilgili temaya ilişkin alt temaların dağılımı yer almaktadır.

Tablo 9

Önerilere ilişkin ifadeler

Ana Tema	Alt Tema	Frekans
Öneriler	Bireysel Eğitim	5
	İnternet Erişim Sorunu	3
	Öneri Yok	4

Bireysel Eğitim

Görüşmelerde katılımcıların beşi Covid-19 sürecinde öğrencilerin daha nitelikli eğitim alabilmeleri için derslerin bireysel olması gerektiğini belirtmişlerdir. Katılımcılardan K-2: *“Yani bilemedim. Eğitim olarak çocuklarımız özel olduğu için onların biraz daha kişisel eğitim öğretim vermelerini düşünüyorum. Ama bu da uzaktan eğitimle gerçekleşmiyor ne yazık ki.”* diyerek görüşlerini dile getirmiştir.

İnternet Erişim Sorunu

Çalışmaya katılanların üçü Covid-19 sürecinde öğrencilerin eşit şartlarda eğitim alabilmeleri için internete erişim sorununun giderilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Katılımcılardan K-12: *“Yani bunu milli eğitim köylerde internet olmadığını bildiği için EBA’dan canlı şeyden yani hiçbir bilgi alınmıyor. Ancak, ancak diyorum. Köylere öğrenciler için internet mi bağlatırlar. kaymakamlık aracılığıyla, valilik aracılığıyla. Hani bunu dile getirmemiz gerekiyor.”* şeklinde görüşlerini belirtmiştir.

Öneri Yok

Yapılan görüşmelerde dört katılımcı Covid-19 sürecinde öğrencilerin daha nitelikli eğitim almaları için herhangi bir önerileri olmadığını belirtmişlerdir. Katılımcılardan K-1: *“Bilmem yani okulların açılmasını daha çok isterdim açıkçası.”* diyerek görüşlerini ifade etmiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Zihin yetersizliği olan öğrencilerin Covid-19 sürecinde yaşadıkları deneyimlerin incelendiği bu çalışmada aile bireylerinin görüşlerine yer verilmiştir. Araştırma sorularına verilen yanıtlardan yola çıkılarak zihin yetersizliği olan öğrencilerin Covid-19 sürecinde günlük rutinlerinde, eğitim yaşantılarında, problem davranışlarında, aile içi etkileşim oran ve şekillerinde, akademik performanslarında, aldıkları desteklerde ve sağlık durumlarında değişiklikler olduğu ortaya çıkmıştır.

Araştırma bulgularına bakıldığında öğrencilerin rutinlerinde değişiklik olduğu belirtilmiştir. Tüm dünyanın eve kapandığı süreçte öğrencilerin de evde bulunmaları rutinlerinin değiştiğini göstermektedir. Sürekli evde bulunma durumu bireylerde stres ve kaygıyı tetiklemekte (Lee, 2020; Çölgeçen & Çölgeçen, 2020), sosyal ilişkilerini sınırlamakta (Bozkurt, 2020; Prem vd., 2020), geleceğe yönelik endişe duymalarına neden olmakta (Willner vd., 2020) ve öğrencilerin motivasyonunu düşürmektedir (Bozkurt, 2020). Evde olma durumunun yanı sıra öğrencilerin akademik yaşantılarındaki rutinlerde Covid-19 sürecinde değişiklik göstermektedir. Katılımcılar zihin yetersizliği olan öğrencilerin akademik yaşantılarının yalnızca evde desteklendiğini ve bazı öğrencilerin akademik çalışmalara karşı isteksiz olduğunu dile getirmişlerdir. Okul yaşantısının ardından öğrencilerin yalnızca evde olmalarının bu durumu açıkladığı düşünülmektedir. Bozkurt (2020) öğrencilerin bu süreçte daha aktif olmaları gerektiğini ve aktif olan öğrencilerin Covid-19 sürecinde akademik becerilerinde değişiklik olmadığını ancak kendi denetimini sağlamayan öğrencilerin akademik olarak ilerleme kaydedemediklerini belirtmiştir. İlaveten öğrencilerin sosyal etkinliklerinde de değişiklikler olduğu öğrenilmiştir. Vakitlerinin büyük kısmını evde geçiren öğrencilerin, akranlarından fazla aile içerisindeki bireylerle vakit geçirmesi (Mart & Kesicioğlu, 2020), dijital oyunlara daha fazla zaman ayırması (Gümüşgül & Aydoğan, 2020) ve oynanan oyun çeşitliliğinin ve sıklığının az olması Covid-19 sürecinin etkisi olarak düşünülmektedir.

Aile bireylerinin Covid-19 sürecinde uzaktan eğitime ilişkin görüşleri incelendiğinde EBA TV uygulamalarının verimsiz olduğu ama canlı derslerden verim alabildikleri öğrenilmiştir. EBA TV'nin canlı derslere göre daha erişilebilir olduğu düşünüldüğünde daha verimli olması beklenirken, bu tür bir eğitimde bireyselleştirmenin olmayışı, karşılıklı etkileşim içermemesi ve geri bildirim olmaması gibi nedenlerden dolayı aile bireylerinin EBA TV'yi verimsiz olarak nitelendirdikleri düşünülmektedir. Canlı derslerde öğrencilerin tanıdıkları öğretmenlerin ve sınıf arkadaşlarının bulunması onları yabancı ortamda bulunmadıkları hissini vermekte ve bu durumda öğrencilerin motivasyonlarını ve derse karşı ilgilerini desteklemektedir (Bozkurt, 2020). Canlı uygulamaların pek çok öğrenciyi kapsayabilmesi (Sirem & Baş, 2020), etkileşimli ders etkinlikleri barındırabilmesi (Özer, 2020), hızlı geri bildirim verilmesi (Zaagsma vd., 2020), tekrara olanak tanınması (Moore & Kearsley, 2012), istenildiğinde erişilebilmesi (Sirem & Baş, 2020) ve okula gitme zorunluluğu içermemesinden (Kaynar, Kurnaz, Doğrukök, & Barışık, 2020) dolayı olumlu olduğu düşünülmektedir. Ayrıca özel eğitim desteği alan öğrencilerin web tabanlı uygulamalarda ilerleme kaydedildiğini gösteren çalışmaların varlığı (Armutçu-Arslan, 2008; Başoğlu, 2009; Peltenburg, van den Heuvel-Panhuizen, & Robitzsch, 2010) çalışmaya katılan aile bireylerinin canlı ders uygulamalarını verimli bulmalarını açıklar niteliktedir.

Çalışmaya katılan aile bireylerinin çoğunluğu çocuklarında herhangi bir problem davranış olmadığını belirtmiştir. Diğer yandan çocuklarında problem davranış olduğunu belirten aile bireyleri Covid-19 sürecinde problem davranışlarda azalma olmadığını ama artış olduğunu belirtmişlerdir. Pandemi dönemi düşünüldüğünde öğrencilerin sağlık kaygılarının (Lee, 2020), gelecek endişelerinin bulunması (Xiang vd., 2020) ve bunlara bağlı olarak stres yaşamaları ön görülen bir durumdur. Sirem ve Baş (2020) öğrencilerin Covid-19 sürecinde okuldan uzak kalmalarından kaynaklı mutsuz olduklarını, arkadaşlarıyla görüşemediklerini ve yalnız kaldıklarını bundan dolayı da stres yaşadıklarını belirtmişlerdir. Özel gereksinimli bireylerle yapılan çalışmalar da Covid-19 sürecinde bireylerin problem davranışlarında artış olduğu bulgusunu desteklemektedir (Dursun vd., 2020; Schuengel vd., 2020).

Öğrencilerin akranlarından uzaklaşmak zorunda kaldığı bu süreçte aile ile etkileşimin artması olağandır. Ancak dikkat çeken bulgulardan biri olarak katılımcılardan çoğu çocuklarıyla aralarındaki etkileşimde herhangi bir değişiklik olmadığını ve çocuklarıyla Covid-19 süreci öncesinde de fırsat buldukça ilgilendiklerini belirtmişlerdir. Covid-19 sürecindeki ev içi etkinliklerin incelendiği çalışmalarda öğrencilerin aile içinde bireylerle daha fazla etkileşimde buldukları, sanatsal etkinliklere yer verildiği, çocukların oyun başlatma çabalarının daha fazla karşılık bulduğu ve özellikle babalarla olan etkileşimlerinin arttığı belirtilmiştir (Gümüşgül & Aydoğan, 2020; Mart & Kesicioğlu, 2020).

Öğrencilerin Covid-19 nedeniyle alışageldikleri örgün eğitim sisteminden uzaktan eğitime geçmeleri akademik performanslarını etkilemektedir (Hodges, Moore, Lockee, Trust, & Bond, 2020). Araştırma bulgularında aile bireylerinin çoğunluğu zihin yetersizliği bulunan öğrencilerin akademik performanslarında herhangi bir değişiklik olmadığını belirtmişlerdir. Alan yazında çevrimiçi eğitimin başarılı olduğunu, öğrenmelerin kalıcılık sağladığını ve Covid-19 süreci sonrasında da kullanılabileceğine ilişkin bulgular bulunmaktadır (Basilaia & Kvavadze, 2020; Karabay, Şener, Doyduk, & Türkyılmaz, 2020). Bu kategoride dikkat çeken bir diğer bulgu ise zihin yetersizliği olan öğrencilerin pandemi sürecinde akademik performanslarında gerileme olduğudur. Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü tarafından hazırlanan raporda (OECD, 2020), pandemi sürecinde yüz yüze eğitimin yerini alan çevrim içi eğitimin kazanımlar açısından yüz yüze eğitim ile kıyaslandığında düşük düzeyde olduğu belirtilmiştir. Çevrimiçi eğitimin verimli olmasını etkileyen değişkenlerin incelendiği çalışmalarda (Niemi & Kouza; 2020; Rızana, Hediyo, Ramadhan, & Kurniawati, 2020; Safsouf, Mansouri, & Poirier, 2020), ders içeriğinin kalitesinin, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin, öğrencilerin elektronik cihazları kullanma düzeylerinin, öğretmenlerin özelliklerinin, çevresel etmenlerin, alt yapının ve kullanılan eğitim platformlarının çevrimiçi eğitimin başarısını etkileyen değişkenler olduklarını belirtmişlerdir.

Covid-19 sürecinde desteğe en çok ihtiyaç duyan gruplardan biri olan zihin yetersizliği olan öğrencilerin aldıkları destek düzeylerine bakıldığında, ebeveynlerden pek çoğu herhangi bir destek almadıklarını dile getirirken bir kısmı yalnızca öğretmenlerinden destek alabildiklerini belirtmişlerdir. Aile bireylerinin zihin yetersizliği olan çocuklarına yönelik olarak, problem davranışlarla başa çıkma (Richman, Belmont, Kim, Slavin, & Hayner, 2009), sosyal becerilerin öğretimi ve geliştirilmesi, iletişim becerilerinin geliştirilmesi (DeLambo, Chung, & Huang, 2011) ve özbakım becerilerinin öğretimi (Kaner, 2009) alanlarında desteğe gereksinim duydukları daha önceki araştırmalarda belirtilmiştir. Alanyazında araştırmanın bulgularını destekler nitelikte pandemi sürecinde öğretmenlerin çevrimiçi platformlarda ebeveynlere destek sunduğunu belirten araştırmalar yer almaktadır (Özer, 2020; Sirem & Baş, 2020).

Covid-19 milyonlarca insanın sağlığını olumsuz etkilemiştir. Zihin yetersizliği olan bireylerin sağlık durumlarına ilişkin değişikliklere bakıldığında, alanyazındaki bulguların aksine bir sonuç görölmektedir. Aile bireylerinin çoğunluğu çocuklarının sağlık durumunda herhangi bir değişikliğin olmadığını, bir kısmı ise geöen yıllara göre daha az sağlık sorunu yaşadıklarını belirtmişlerdir. Covid-19 virüsünün öksürme, hapşırma gibi damlacık yoluyla ya da dokunulan yüzeylerdeki mikropların temas yoluyla bulaştığı (T.C. Sağlık Bakanlığı, 2021) göz önünde bulundurulduğunda, vakitlerinin çoğunu evde geöiren zihin yetersizliği olan çocukların virüsten etkilenmemeleri olağan bir sonuçtur. Taylor (2019) bireylerin pandemiye bağlı olarak yaşadıkları sağlık sorunlarının kaynaklarını incelediği öalışmasında, en fazla yayılımın salgının bulaşmasını engellemek amacıyla uygulanan izolasyon, sosyal mesafenin korunması, evde kalma gibi durumlara direnme ve kısıtlamalara uygun hareket etmeme davranışlarından kaynaklandığını belirtmektedir. Yine alanyazında küçük yař grubunun Covid-19 salgınından en az etkilenen kısım olduğunu belirten araştırmalar zihin yetersizliği olan çocukların sağlık durumlarında herhangi bir değişiklik olmadığı bulgusunu desteklemektedir (Özdemir & Pala; 2020; Perc, Miksić, Slavinec & Stođer, 2020; Reyad, 2020).

Öalışmaya katılan aile bireylerinin öneri olarak çocuklarının bireysel ihtiyaölarından dolayı bireysel eğitim ve eğitimde fırsat eşitliği ilkesi doğrultusunda internet desteği sağlanmasını vurguladıkları görölmektedir. Her ne kadar zihin yetersizliği olan öğrencilerin bilgisayar temelli uygulamalarda başarılı olduğunu gösteren öalışmalar olsa da (Armutöu-Arslan, 2008; Peltenburg vd., 2010) bu öalışmalar bireysel geröekleştirilmiş öalışmalardır. Ancak uygulanan uzaktan eğitim yönteminde zihin yetersizliği olan öğrencilerin bireysel ders almaları söz konusu değildir. d'Orville (2020) Covid-19 sürecinde insanlar arasında var olan sınıfsal eşitsizliğin pandemi döneminde daha da arttığını ve bu durumun özellikle alt sosyo-ekonomik düzeydeki insanları olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Covid-19 sürecinde özellikle internette yaşanan bağlantı sorunları ve internete erişimin olmaması durumu uzaktan eğitimde yaşanılan sorunları içeren pek öok öalışmanın temel bulguları arasındadır (Çığlık & Bayrak, 2015; Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü [OECD], 2020; Gregory & Lodge, 2015).

Bu araştırma kapsamında ileride yapılacak öalışmalara ve uygulamalara yönelik bazı öneriler bulunmaktadır. Farklı özel gereksinim durumuna sahip öğrenciler ve aileleri ile benzer öalışmaların yapılmasının literatüre katkı sağlayacağı düşünölmektedir. Özel gereksinimli öğrenciler için uygulanan eğitim faaliyetlerinin bireyselleştirilmesi neticesinde bu öğrencilerin uzaktan eğitimden daha fazla fayda sağlayacakları düşünölmektedir. Eğitimde eşitlik ilkesi kapsamında tüm öğrencilere internet erişim imkanı sunulmasının uzaktan eğitimin başarısını artıracadı düşünölmektedir. Bu süreçte daha fazla desteğe gereksinim duyan aile bireyelerine yönelik çevrimiöi destekler sunulmasının bu bireyelerin yüklerini hafifleteceği düşünölmektedir.

KAYNAKÇA

- Armutöu-Arslan, O. (2008). *Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilere word belgesi üzerine yazı yazma becerisinin kazandırılmasında eşzamanlı ipucu işlem süreci ile yapılan öğretimin etkililiği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Basilaia, G., & Kvavadze, D. (2020). Transition to online education in schools during a SARS-CoV-2 coronavirus (COVID-19) pandemic in Georgia. *Pedagogical Research*, 5(4), 1-9.
- Başoğlu, E. D. (2009). *Zihinsel engelli öğrenciler için bir eğitim yazılımının geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *Aöıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 112-142.
- Büyüköztürk, ř., Kılıö Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, ř., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Öolgeöen, Y., & Öolgeöen, H. (2020). Covid-19 pandemisine bağlı yaşanan kaygı düzeylerinin değerlendirilmesi: Türkiye örneği. *Electronic Turkish Studies*, 15(4), 261-275.
- Çığlık, H., & Bayrak, M. (2015). Uzaktan öğrenme ve yapısalöı yaklaşım. *IJODE*, 1(1), 87-102.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Los Angeles, CA: SAGE Publications.
- De Cauwer, H., & Spaepen, A. (2020). Are patients with Down syndrome vulnerable to life threatening COVID-19. *Acta Neurologica Belgica*, 1-3.
- DeLambo, D., Chung, W., & Huang, W. (2011). Stress and age: A comparison of Asian American and Non-Asian American parents of children with developmental disabilities. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 23, 129-141.
- De Winter, C. F., Bastiaanse, L. P., Hilgenkamp, T. I. M., Evenhuis, H. M., & Ectheld, M. A. (2012). Overweight and obesity in older people with intellectual disability. *Research in Developmental Disabilities*, 33(2), 398-405.

- d'Orville, H. (2020). COVID-19 causes unprecedented educational disruption: Is there a road towards a new normal? *Prospects*, 49, 11-15.
- Dursun, O. B., Turan, B., Gülsen, M., Karayağmurlu, A., Mustan, A. T., Kutlu, A., Arman, A. R., Gökçen, C., Dooru, H., Esin, I. S., Kaya, I., Coskun, M., Soylu, N., Erbilgin, S., & Tanır, Y. (2020). Caring for the most vulnerable: A model for managing maladaptive behavior in children with mental special needs during the covid-19 pandemic. *Telemedicine and e-Health*, 1-6.
- Embregts, P. J., Tournier, T., & Frielink, N. (2021). Experiences and needs of direct support staff working with people with intellectual disabilities during the COVID-19 pandemic: A thematic analysis. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 34(2), 480-490.
- Embregts, P. J., Van Den Bogaard, K. J., Frielink, N., Voermans, M. A., Thalen, M., & Jahoda, A. (2020). A thematic analysis into the experiences of people with a mild intellectual disability during the COVID-19 lockdown period. *International Journal of Developmental Disabilities*, 1-5.
- Flygare Wallén, E., Ljunggren, G., Carlsson, A. C., Pettersson, D., & Wändell, P. (2018). High prevalence of diabetes mellitus, hypertension and obesity among persons with a recorded diagnosis of intellectual disability or autism spectrum disorder. *Journal of Intellectual Disability Research*, 62(4), 269-280.
- Gargiulo, R. M., & Bouck, E. C. (2018). Etiology of intellectual disability and characteristics of students with intellectual disability. In R. M. Gargiulo, & E. C. Bouck (Eds.), *Instructional strategies for students with mild, moderate, and severe intellectual disability* (pp. 29-48). Thousand Oaks, California: Sage Publications Inc.
- Gregory, M. S. J., & Lodge, J. M. (2015). Academic workload: The silent barrier to the implementation of technology-enhanced learning strategies in higher education. *Distance Education*, 36(2), 210-230.
- Gümüştül, O., & Aydoğan, R. (2020). Yeni tip koronavirus-covid 19 kaynaklı evde geçirilen boş zamanların ev içi rekreatif oyunlar ile değerlendirilmesi. *Spor Eğitim Dergisi*, 4(1), 107--114.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergencyremote-teaching-and-online-learning>. (Erişim Tarihi: 10/01/2021).
- Hsieh, K., Rimmer, J. H., & Heller, T. (2014). Obesity and associated factors in adults with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 58(9), 851-863.
- Jeste, S., Hyde, C., Distefano, C., Halladay, A., Ray, S., Porath, M., Wilson R. B., & Thurm, A. (2020). Changes in access to educational and healthcare services for individuals with intellectual and developmental disabilities during COVID-19 restrictions. *Journal of Intellectual Disability Research*, 64(11), 825-833.
- Kaner, S. (2009). Aile katılımı ve işbirliği. B. Sucuoğlu (ed.), *Zihin engelliler ve eğitimleri* (ss. 352-405) içinde. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Karabay, M. E., Şener, İ., Doyduk, H. B., & Türkyılmaz, G. (2020) Covid-19 pandemisi kısıtlamaları sırasında orta öğretim öğrencilerinin sanal öğrenme başarı ve memnuniyetlerini etkileyen öncüllerin araştırılması. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 801-829.
- Kaynar, H., Kurnaz, A., Doğrukök, B., & Barışık, C. Ş. (2020). Ortaokul öğrencilerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 15(7), 3270-3292.
- Landes, S. D., Turk, M. A., Formica, M. K., McDonald, K. E., & Stevens, J. D. (2020). COVID-19 outcomes among people with intellectual and developmental disability living in residential group homes in New York State. *Disability and Health Journal*, 13(4), 1-5.
- Landes, S. D., Turk, M. A., & Wong, A. W. (2020). COVID-19 outcomes among people with intellectual and developmental disability in California: The importance of type of residence and skilled nursing care needs. *Disability and Health Journal*, 1-5.
- Lee, S. A. (2020). Coronavirus Anxiety Scale: A brief mental health screener for covid-19 related anxiety. *Death Studies*, 44(7), 393-401.
- Mart, M., & Kesicioğlu, O. S. (2020). COVID-19 pandemi sürecinde ailelerin evde oyun oynamaya ilişkin görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 15(4), 945-958.
- McVilly, K., McGillivray, J., Curtis, A., Lehmann, J., Morrish, L., & Speight, J. (2014). Diabetes in people with an intellectual disability: A systematic review of prevalence, incidence and impact. *Diabetic Medicine*, 31(8), 897-904.
- Mills, W. R., Sender, S., Lichtefeld, J., Romano, N., Reynolds, K., Price, M., Phipps, L. W., Howard, S., Poltavsk, D., & Barnes, R. (2020). Supporting individuals with intellectual and developmental disability during the first 100 days of the COVID-19 outbreak in the USA. *Journal of Intellectual Disability Research*, 64(7), 489-496.
- Moore, M. G., & Kearsley, G. (2012). *Distance education: A systems view of online learning*. Cengage Learning.
- Niemi, H. M., & Kousa, P., (2020). A case study of students' and teachers' perceptions in a Finnish high school during the COVID pandemic. *International Journal of Technology in Education and Science (IJTES)*, 4(4), 352-369.
- OECD, (2020). Education responses to covid-19: Embracing digital learning and online collaboration. Erişim: <http://www.oecd.org/coronavirus/policy-responses/education-responses-tocovid-19-embracing-digital-learning-and-online-collaboration-d75eb0e8/>. (Erişim Tarihi: 10/01/2021).
- Özdemir, Ö., & Pala, A. (2020). Çocuklarda Covid-19 enfeksiyonunun tanısı, tedavisi ve korunma yolları. *Journal of Biotechnology and Strategic Health Research*, 1, 14-21.
- Özer, M. (2020). Türkiye'de COVID-19 salgını sürecinde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından atılan politika adımları. *Kastamonu Education Journal*, 28(3), 1124 - 1129.

- Peltenburg, M., van den Heuvel-Panhuizen, M., & Robitzsch, A. (2010). ICT-based dynamic assessment to reveal special education students' potential in mathematics. *Research Papers in Education*, 25(3), 319-334.
- Perc, M., Gorišek Miksić, N., Slavinec, M., & Stožer, A. (2020). Forecasting covid-19. *Frontiers in Physics*, 8, 127.
- Perera, B., Laugharne, R., Henley, W., Zabel, A., Lamb, K., Branford, D., Coutanay, K., Alexander, R., Purandare, K., Wijeratne, A., Radhakrishnan, V., McNamara, E., Daureewoo, Y., Sawhney, I., Scheepers, M., Taylor, G., & Shankar, R. (2020). COVID-19 deaths in people with intellectual disability in the UK and Ireland: Descriptive study. *BJPsych open*, 6(6), 1-6.
- Prem, K., Liu, Y., Russell, T. W., Kucharski, A. J., Eggo, R. M., & Davies, N. (2020). The effect of control strategies to reduce social mixing on outcomes of the COVID-19 epidemic in Wuhan, China: A modelling study. *The Lancet Public Health*, 5(5), E261-E270.
- Reyad, O. (2020). Novel coronavirus covid-19 strike on Arab countries and territories: A situation report I. Erişim: <https://arxiv.org/pdf/2003.09501.pdf>. (Erişim Tarihi: 05/01/2021).
- Rızana, A. F., Hedyanto, U.Y.K. S., Ramadhan, F., & Kurniawati, A. (2020). E-learning success determinants in higher education: A systematic literature review from users' perspective. *In IOP Conference Series: Materials Science and Engineering*, 830(3), 1-6.
- Richman, D., Belmont, J. M., Kim, M., Slavin, C.B., & Hayner, A. K (2009). Parenting stress in families of children with cornelia de lange syndrome and down syndrome. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 21, 537-553.
- Safsouf, Y., Mansouri, K., & Poirier, F. (2020). Smart learning environment measure online student satisfaction: A case study in the context of higher education in Morocco. *In 2020 International Conference on Electrical and Information Technologies (ICEIT)*, 1-5.
- Schuengel, C., Tummers, J., Embregts, P. J. C. M., & Leusink, G. L. (2020). Impact of the initial response to COVID-19 on long-term care for people with intellectual disability: An interrupted time series analysis of incident reports. *Journal of Intellectual Disability Research*, 64(11), 817-824.
- Schulte, A. C., Stevens, J. J., Elliott, S. N., Tindal, G., & Nese, J. F. (2016). Achievement gaps for students with disabilities: Stable, widening, or narrowing on a state-wide reading comprehension test? *Journal of Educational Psychology*, 108, 925-942.
- Sirem, Ö., & Baş, Ö. (2020). Okuma güçlüğü olan ilkökul öğrencilerinin covid-19 sürecinde uzaktan eğitim deneyimleri. *Electronic Turkish Studies*, 15(4).
- Taylor, S. (2019). *The psychology of pandemics: Preparing for the next global outbreak of infectious disease (10nd)*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı. (2021, Mart 19). *Ana sayfa/Haberler*. Erişim: <https://www.meb.gov.tr/eba-12-milyar-tiklanma-sayisiyla-kendi-rekorunu-guncelledi/haber/20862/tr>. (Erişim Tarihi: 21/12/2020).
- T.C. Sağlık Bakanlığı. (2021, Mart 19). *Covid-19 bilgilendirme platformu*. Erişim: https://covid19.saglik.gov.tr/TR-66300/covid-19-nedir-.html_ (Erişim Tarihi: 21/12/2020).
- Wei, X., Blackorby, J., & Schiller, E. (2011). Growth in reading achievement of students with disabilities, ages 7 to 17. *Exceptional Children*, 78, 89-106.
- Willner, P., Rose, J., Kroese, B. S., Murphy, G. H., Langdon, P. E., Clifford, C., Hutchings, H., Watkins, A., Hiles, S., & Cooper, V. (2020). Effect of the COVID-19 pandemic on the mental health of carers of people with intellectual disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 33(6), 1523-1533.
- World Health Organization. (2021, Mart 19). *Disability considerations during the Covid-19 outbreak*. Erişim: <https://www.who.int/publications/i/item/WHO-2019-nCoV-Disability-2020-1>. (Erişim Tarihi: 06/12/2020).
- Xiang, Y. T., Yang, Y., Li, W., Zhang, L., Zhang, Q., Cheung, T., & Ng, C. H. (2020). Timely mental health care for the 2019 novel coronavirus outbreak is urgently needed. *The Lancet Psychiatry*, 7(3), 228-229.
- Zaagsma, M., Volkers, K. M., Swart, E. A. K., Schippers, A. P., & Van Hove, G. (2020). The use of online support by people with intellectual disabilities living independently during COVID-19. *Journal of Intellectual Disability Research*, 64(10), 750-756.

PSİKOLOJİ TEMALİ DİZİ-FİLMLERİN KARAKTER GÜCÜNE ETKİLERİ: DELİ DOKTORU DEĞİLLERMİŞ!

THE EFFECTS OF THE PSYCHOLOGY THEMED SERIES-FILMS ON THE CHARACTER STRENGTH: THEY WERE NOT THE MAD DOCTOR!

Murat CANPOLAT¹

ÖZ: Türkiye’de son zamanlarda psikoloji temalı dizi-filmlerin popüler olduğu ve milyonlarca insan tarafından izlendiği görülmektedir. Bu çalışmada reyting sıralamalarında başlarda olan bu dizi-filmlerin annelerin karakter gücünü nasıl etkilediği ve bu dizi-filmlerin anneler tarafından nasıl değerlendirildiği anlaşılmaya çalışılmıştır. Bu çalışmada veriler Türkiye’nin farklı illerinde psikoloji temalı dizi-film izleyen annelerden elde edilmiş, araştırma sonuçları bu verilere dayandırılmıştır. Bu amaçla yaşları 26 ile 64 arasında değişen 47 anne ile nitel görüşme yapılmıştır. Yapılan nitel görüşmelerin tematik analizi sonucunda şu beş ana tema belirlenmiştir: ‘bilgelik, cesaret, ölçülülük, insanîyet, akış’. Sonuç olarak bu araştırma, psikolojik temalı dizi-filmlerin anneler tarafından izlendiğini, gerçek yaşam hikâyelerine yer verdiği düşünüldüğü için daha çok dikkat çektiğini ve takip edildiğini, izlenen bu filmlerin annelerin karakter gücü üzerinde etkili olduğunu ve ruhsal bozuklukları önleme noktasında faydalı olduğunu destekler nitelikte sonuçlar sunmuştur. Elde edilen bulgular çerçevesinde psikolojik yardım hizmeti sunan profesyonellere, dizi-film yapımcılarına ve senaristlere pratik öneriler sunulmuştur.

Anahtar sözcükler: Dizi-film, karakter gücü, anne, pozitif psikoloji, tematik analiz

ABSTRACT: Turkey in recent psychology-themed series-films is popular and is seen as watched by millions of people. In this study, it was tried to understand how these series-films, which are at the top of the rating rankings, affect the character strength of mothers and how these series-films are evaluated by mothers. In this study, data were obtained from different provinces of Turkey in psychology-themed series-film following the mother, research results are based on this data. For this purpose, qualitative interviews were conducted with 47 mothers between the ages of 26 and 64. As a result of the thematic analysis of the qualitative interviews, the following five main themes were determined: "wisdom, courage, temperance, humanity, flow". As a result, this research has presented results that support the psychological themed series-films that mothers watched, attract more attention and follow because they include real life stories, and that these films are effective on the character strength of mothers and are useful in preventing mental disorders. Practical suggestions were given to professionals, TV series-film producers and screenwriters who provided psychological assistance within the framework of the findings.

Keywords: Series-film, strength of character, mother, positive psychology, thematic analysis

Bu makaleye atf vermek için:

Canpolat, M. (2021). Psikoloji temalı dizi-filmlerin karakter gücüne etkileri: Deli doktoru değillermiş! *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(1), ss. 351-365

Cite this article as:

Canpolat, M. (2021). The effects of the psychology themed series-films on the character strength: They were not the mad doctor! *Trakya Journal of Education*, 12(1), pp. 351-365

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

According to the World Health Organization (WHO), it is estimated that approximately 792 million people have mental health disorders as of 2017. This points to slightly more than every ten people (10.7%) globally (Our World in Data, 2018). It has been suggested that mental disorders such as depression, schizophrenia, bipolar mood disorder, alcoholism and compulsive disorder lead to disability and premature death worldwide (Murray & Lopez, 1996), where 10 to 20 million people attempt suicide each year, and approximately one million die. is ongoing (Prince et al., 2007). Moreover, the World Health Organization's

¹ Öğr. Gör. Dr., İnönü Üniversitesi, Malatya/Türkiye, murat.canpolat@inonu.edu.tr, 0000-0003-2106-6474

claim that one out of every four people experience one or more mental and behavioral problems during their lifetime (World Health Organization [WSO], 2001) reveals how necessary and important interventions for mental disorders are.

In The 2020 years Turkey in psychology-themed series-films that meet the audience on several television channels and in the very early following rating shows that take place ranking (TIAK, 2021). However, when the literature is examined, there are limited studies on psychology-themed series-films that have been watched so much (Damjanović, 2009; Gabbard, 1997; Wu, 2010). These studies mostly consist of studies that show that films are influenced by psychoanalytic point of view and that films cause false perceptions. In Turkey, it was uncovered in a study whose objective viewpoint-oriented themed series-films psychology. The Mental Health Association (2021) announced the preliminary results of this study, titled "Psychology Series, Psychologists and The Perception of The Profession," on its website. According to the preliminary results, approximately 800 mental health experts considered the existence of psychology-themed series-films important in terms of strengthening the mental health of the society and expressed some of their discomfort. Experts stated that they found TV series psychologists inadequate, a distorted perception occurred and ethical principles should not be sacrificed to the popular. While field experts focus more on the professionalism of these films and present their criticism of the technical parts, it is seen that the readers who are not field experts make the opposite comments on the social media sites where the news is shared. When readers' comments are examined, it is seen that people like these films, find something about themselves, and perceptions about psychology and therapy change positively. In summary, it is seen that there is no clear understanding of the effect of psychology-themed TV series on society.

Turkey, on the basis of the problems experienced by the characters when psychology-themed series-films is observed that the effect of treatment experienced more adverse events in childhood and parents wrong attitude. The reason for this is that the mother-child relationship and attachment issues have gained importance recently (Donley, 1993). Studies have shown that the most important people in an individual's life are their mother and father (Galbo, 1984), that the mother-child relationship forms the basis of future experiences (Pearson et al., 1993; Roe et al., 1993), and that secure attachment with the mother plays an important role in the healthy development of the child (Bowlby, 1988).

For this reason, in this study, mothers who had important effects on individuals 'later lives were interviewed, and it was tried to be understood by using the exploratory power of qualitative research (Creswell, 2003) how mothers who watch psychology-themed series-films evaluate these films and whether these films have effects on mothers' character strength. The findings of this research obtained from the opinions of people who are not field experts; It will contribute to the literature on the effects of psychology-themed TV series-films and reveal the importance of psychology-themed TV series-films in the formation of healthy societies. In this context, the research question is structured as follows: How do mothers find psychology-themed TV series? What are the effects of these films on mothers' strength of character?

Method

This study was conducted under the guidance of descriptive phenomenological (phenomenology) qualitative design. Phenomenological studies are based on several philosophical and procedural principles (Denzin, 1989). These studies try to explore individuals' experiences (Husserl, 1970), their experiences or their interpretation of an event through semistructure in-depth interviews (Creswell, 2003, 2005) (Chapman & Smith, 2002). Due to the nature of qualitative research, it may not produce precise and generalizable results, but it can yield results that will help us better recognize and understand a phenomenon. In this respect, it can bring significant contributions to both scientific literature and practice (Creswell, 2003). The phenomenon examined in this study is evaluated as "watching a psychology-themed series-film". Since this design requires data collection to be done through individual interviews (Issel, 2004), mothers who watched psychology-themed TV series-films were interviewed in this study, and the research results were based on these data.

Findings

In this study, a detailed examination of the lives of mothers who watch psychology-themed series-films are affected after watching these series-films. A number of information has been collected on the effect of watching psychology-themed series-films on character strength. It has been observed that watching psychology-themed series-films is an activity frequently experienced by mothers. As a result of the interviews with the participants, it was found that psychology-themed series-films were watched because they were more curious. Moreover, these series-films are inspired by real life stories, allowing the audience to find something from themselves and to be followed more. The participants stated that they were

emotionally affected by some scenes of psychology-themed series-films, but these series-films were good for them, their knowledge increased, their awareness increased, their perspective on both the psychological counselor and the psychological counseling process changed, they paid more attention to their behavior towards their children, and they had psychological problems. They stated that they understand people better now. They also stated that their prejudices about getting psychological support were broken and they would not hesitate to get support.

Discussion and Conclusion

One of the most important contributions of this study is to reveal whether the character strength of mothers, who are effective in the development of children, is affected by psychology-themed series-films. With this research, it was found that these series-films have positive effects on the character strength of mothers. It is thought that this finding will contribute to the literature on the subject. The most important persons in an individual's life are his mother and father (Galbo, 1984), the mother-child relationship is the basis of later experiences (Pearson et al., 1993; Roe et al., 1993), and secure attachment with the mother plays an important role in the healthy development of the child (Bowlby, 1988), mothers have great responsibilities in raising healthy children. The positive influence of the character strength of mothers who watch psychology-themed series-films may contribute to raising healthy children and preventing possible mental disorders.

Another contribution of this study is that it provides results that support the finding that the participants matched themselves with the characters in the series-films. While providing psychological assistance services to mothers, it may be beneficial for the professionals to know the serials and films they watch, to learn which characters they see close to themselves in the series-films, and to understand why they watch these series-films.

GİRİŞ

Dünya Sağlık Örgütü'ne (DSÖ) göre 2017 yılı itibariyle yaklaşık 792 milyon insanın ruh sağlığı bozukluğuna sahip olduğu tahmin edilmektedir. Bu, küresel olarak bakıldığında her on kişiden biraz daha fazlasına (% 10,7) işaret etmektedir (Our World in Data, 2018). Depresyon, şizofreni, bipolar bozukluğu, alkolizm ve kompulsif bozukluk gibi ruhsal bozuklukların dünya çapında yeti yitimi ve erken ölümlere yol açtığı (Murray ve Lopez, 1996), her yıl 10 ile 20 milyon arası kişinin intihara teşebbüs ettiği ve yaklaşık bir milyonunun hayatını kaybettiği ileri sürülmektedir (Prince vd., 2007). Dahası Dünya Sağlık Örgütünün her dört kişiden birinin yaşamı boyunca bir ya da daha fazla ruhsal ve davranışsal sorunlar yaşadığını ileri sürmesi (DSÖ, 2001) ruhsal bozuklukları önleme müdahalelerinin ne denli gerekli ve önemli olduğunu gözler önüne sermektedir.

Sağlıklı insan sadece rahatsızlığı olmayan insan olarak değil fiziksel, ruhsal, sosyal olarak iyi halde olan insan şeklinde tanımlanmaktadır (DSÖ, 2020). Son yıllarda bireyin sadece problemlere sahip olmaması yerine her alanda iyilik hali içerisinde olması görüşü önem kazanmıştır. Bireyin yanlışını düzeltmenin yeterli görülmediği, onun güçlü, pozitif yönlerinin geliştirilmesi gerektiği görüşü (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000) yaygınlaşmış, hem akademisyenler hem de uygulayıcılar pozitif psikoloji hareketine ilgi göstermiştir. Olumlu düşünme (Scheier ve Carver, 1993), kişisel büyüme girişimi (Robitschek, 1998), pozitiflik (Diener vd., 2000), pozitif psikolojik sermaye (Luthans, 2002), pozitif yönelim (Caprara vd., 2009), psikolojik iyi oluş (Ryff ve Keyes, 1995), öznel iyi oluş (Diener, 2000), iyimserlik (Goleman, 2000), umut (Snyder, 2002), akış (Csikszentmihalyi, 2009), psikolojik dayanıklılık (Tugade vd., 2004), travma sonrası gelişim (Calhoun ve Tedeschi, 2004) ve karakter gücü (Peterson ve Seligman, 2004) gibi gelişmeyi ve iyi olmayı teşvik edecek özellikler ve davranışlar çalışma konusu olmuştur. Bu çalışmada, bireylerin daha kaliteli, daha mutlu bir yaşam sürmesi için gerekli görülen "bireylerin güçlü yönlerinin farkında olması ve bu güçlü yönlerini işlevsel olarak kullanması" olarak ifade edilen karakter gücü (Demir ve Türk, 2020) kavramı, ilgili literatür çerçevesinde tartışılmıştır.

Karakter güçleri 6 erdemden ve 24 güçlü karakter özelliğinden oluşan pozitif kişisel özellikler olarak tanımlanmaktadır (Peterson, 2006). Bu erdemler ve güçlü karakter özellikleri; bilgelik (özgünlük, merak, öğrenme sevgisi, açık fikirlilik, bakış açısı), cesaret (cesaret, azim, dürüstlük, yaşam coşkusu), insanîyet (iyi yüreklilik, sevmeye ve sevilme, sosyal zekâ), adalet (hakkaniyet, liderlik, vatandaşlık), ölçülülük (alçak gönüllülük, affedicilik, tedbirlilik, öz-kontrol) ve aşkınlık (mizah, umut, şükür, maneviyat, estetik ve mükemmelliğin takdiri) olarak belirtilmektedir (Peterson ve Seligman, 2004). Karakter güçlerinin olumlu yaşantı ve davranışları arttırdığı, olumsuz olanları azalttığı, kişinin iyi karakter gelişimine ve psikolojik olarak büyümesine yardım ettiği ifade edilmektedir (Kabakçı, 2016). Literatür incelendiğinde karakter

güçlerinin öğretilbilir ve geliştirilebilir olduğu (Shoshani ve Aviv, 2012), filmlerin karakter gücünün gelişmesinde kullanılabileceği ileri sürülmektedir (Rufer MD, 2014). Mares ve Woodard (2005) toplum yanlısı filmlerin bireylerde özgeci davranışları desteklediğini; Algae ve Haidt (2009), bir başkasının erdemli eylemini izlemenin kendi başına iyilik yapma konusunda bireyi motive ettiğini ve ahlaki iyileşme sağladığını; Schnall, Roper ve Fessler (2010), başka bir kişinin özgeci davranışını izlemenin yükselmeyi (elevation) artırdığını ve izleyicinin özgeci davranışında veya yardım eylemlerinde ölçülebilir artışlar görüldüğünü ifade etmiştir. Silvers ve Haidt (2008) araştırmalarında ahlaki açıdan yükselmenin olduğu "The Oprah Winfrey Show" klibini izleyen emziren annelerin kontrol durumundaki annelere göre bebeklerine daha besleyici davrandıklarını ve daha çok sarıldıklarını bulmuşlardır. Bu görüşler filmlerin arzu edilen pozitif davranışları artırdığını göstermektedir. Öte yandan literatürde filmlerin olumsuz etkilerine odaklanan çalışmalara da rastlamak mümkündür. Walker ve diğerleri (2010) filmlerde yanlış betimlenen akıl hastalıklarının insanları eğlendirebileceğini ama insanları gerçeği deşifre edemez hale getireceğini, Pechmann ve Shih (1999) sigara içme sahnelerinin genç izleyicilerinin sigara içme niyetlerini artırdığını, Anderson ve diğerleri (1995, 1996) şiddet içerikli filmlerin düşmanca duyguları ve saldırganlığı artırdığını, Malamuth ve Check (1981) şiddet içeren cinselliği tasvir eden filmlerin erkeklerin kadına yönelik kişilerarası şiddeti kabul etmelerini arttırdığını bulmuşlardır. İster olumlu isterse olumsuz olsun filmlerin bireyler üzerinde etkisinin olduğu görülmektedir.

2020'li yıllarda Türkiye'de psikoloji temalı dizi-filmlerin birçok televizyon kanalında izleyiciyle buluştukları ve çok izlenerek reyting sıralamalarında başlarda yer aldıkları görülmektedir (Televizyon İzleme Araştırmaları [TİAK], 2021). Ancak literatür incelendiğinde bu kadar çok izlenen psikoloji temalı dizi-filmleri ele alan kısıtlı çalışmalara rastlanılmıştır (Damjanović, 2009; Gabbard, 1997; Wu, 2010). Bu çalışmalar daha çok filmlerin psikanaliz bakış açısından etkilendiğini ve filmlerin yanlış algılara neden olduğunu ortaya koyan çalışmalardan oluşmaktadır. Türkiye'de ise psikoloji temalı dizi-filmlere yönelik bakış açısını amaç edinen bir çalışmaya rastlanılmıştır. "Psikoloji Dizileri, Psikologlar ve Terapi ile ilgili meslek algısı" başlıklı bir çalışmanın ön sonuçlarını Ruh Sağlığı Derneği (2021) web sayfasından duyurmuştur. Ön sonuçlara göre yaklaşık 800 ruh sağlığı uzmanı, psikoloji temalı dizi-filmlerin varlığını toplumun ruh sağlığının güçlenmesi açısından önemli görmüşler ve bazı rahatsızlıklarını dile getirmişlerdir. Uzmanlar, dizi psikologlarını yetersiz bulduklarını, çarpık bir algının oluştuğunu ve etik ilkelerin popülere kurban edilmemesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Alan uzmanları bu filmlerin daha çok profesyonelliği üzerinde durup, teknik kısımlarına yönelik eleştirilerini sunarken haberin paylaşıldığı sosyal medya sitelerinde alan uzmanı olmayan okuyucuların aksi yönde yorum yaptıkları görülmektedir. Okuyucu yorumları incelendiğinde insanların bu filmleri sevdikleri, kendilerinde bir şeyler buldukları, psikolojiye ve terapiye yönelik algıların olumlu yönde değiştiği görülmektedir. Özetle psikoloji temalı dizi-filmlerin toplum üzerindeki etkisine dair net bir anlayışın olmadığı görülmektedir.

Türkiye'de psikoloji temalı dizi-filmler incelendiğinde karakterlerin yaşadığı sorunların temelinde daha çok çocukluk döneminde yaşanan olumsuz olayların ve yanlış anne-baba tutumlarının etkisinin işlendiği görülmektedir. Bunun nedeni anne-çocuk ilişkisi, bağlanma konularının son zamanlarda önem kazanmış olmasıdır (Donley, 1993). Yapılan araştırmalarda bireyin yaşamındaki en önemli kişilerin annesi ve babası olduğu (Galbo, 1984), anne-çocuk ilişkisinin sonraki yaşantıların temelini oluşturduğu (Pearson vd., 1993, Roe vd., 1993), anne ile kurulan güvenli bağlanmanın çocuğun sağlıklı gelişiminde önemli rol oynadığı (Bowlby, 1988) ifade edilmiştir.

Bu araştırmada bireylerin sonraki yaşantılarında önemli etkileri olan anneler ile görüşülmüş, psikoloji temalı dizi-film izleyen annelerin bu filmleri nasıl değerlendirdiği, bu filmlerin annelerin karakter gücüne etkilerinin olup olmadığı nitel araştırmanın keşfedici gücünü kullanılarak (Creswell, 2003) anlaşılmasına çalışılmıştır. Bu araştırmanın alan uzmanı olmayan kişilerin görüşlerinden elde edilen bulgularının; psikoloji temalı dizi-filmlerin etkileri üzerine olan literatüre katkı sağlaması, sağlıklı toplumların oluşmasında psikoloji temalı dizi-filmlerin önemini gözler önüne sermesi beklenmektedir. Bu çerçevede araştırma sorusu şu şekilde yapılandırılmıştır: Anneler psikoloji temalı dizi-filmleri nasıl buluyorlar? Bu filmlerin annelerin karakter gücü üzerindeki etkileri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma tanımlayıcı fenomenolojik (olgu bilim) nitel desenin rehberliğinde yapılmıştır. Olgubilim çalışmalar birkaç felsefi ve prosedürel ilkeye dayanmaktadır (Denzin, 1989). Bu çalışmalar

bireylerin yaşantılarını (Husserl, 1970), tecrübelerini ya da bir olayı anlamlandırmalarını yarı yapılandırılmış (semistruktür) derinlemesine görüşmeler yoluyla (in-depth interviews) (Creswell, 2003, 2005) keşfetmeye çalışmaktadır (Chapman ve Smith, 2002). Nitel araştırmanın doğası gereği kesin ve genellenebilir sonuçlar ortaya çıkarmayabilir ancak bir olguyu daha iyi tanımamıza ve anlamamıza yardımcı olacak sonuçlar ortaya koyabilir. Bu yönüyle hem bilimsel literatüre hem de uygulamaya önemli katkılar getirebilir (Creswell, 2003). Bu çalışmada incelenen olgu “psikoloji temalı dizi-film izleme” olarak değerlendirilmektedir. Bu desen veri toplamanın bireysel görüşmeler yoluyla yapılmasını gerektirdiğinden (Issel, 2004), bu çalışmada psikoloji temalı dizi-film izleyen anneler ile görüşülmüş, araştırma sonuçları bu verilere dayandırılmıştır.

Katılımcılar

Annelerin psikoloji temalı dizi-filmleri nasıl değerlendirdiklerini ve bu dizi-filmlerin onların karakter gücüne etkilerini anlamak için yapılan bu araştırmanın katılımcıları nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan amaçlı örnekleme yöntemi (purposive sampling method) ile belirlenmiştir (Patton, 2002). Araştırmanın katılımcıları, Türkiye'nin farklı illerinde psikoloji temalı dizi-film izleyen 47 anneden oluşmaktadır. Yaşları 26 ile 64 arasında değişen ($\bar{x} = 38.23$; $Ss = 9.70$) katılımcıların 31'i herhangi bir işyerinde çalışmazken 6'sı öğretmen, 2'si hemşire ve 8'i diğer meslek mensubudur. 12'si ilkokul, 8'i ortaokul, 10'u lise ve 17'si üniversite mezunu olan katılımcıların 14'ünün 1, 16'sının 2, 12'sinin 3, 3'ünün 4 ve 2'sinin 5 çocuğu vardır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu araştırma için İnönü Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'ndan etik izin alınmıştır. Araştırma verileri 2021 yılında toplanmıştır. Araştırmada katılımcılara ulaşmak için İnönü Üniversitesi Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik (PDR) bölümü lisans dördüncü sınıf öğrencilerine araştırma hakkında bilgi verilerek kendi çevrelerinde bulunan ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan annelere ulaşmaları konusunda yardım istenmiştir. 22 dördüncü sınıf öğrencisi çevrelerinde araştırmaya katılmaya gönüllü 47 anneye ulaşmıştır. Katılımcılardan 34'ü görüşmeyi kendilerine ulaşan öğrenciler ile yapmak istediklerini belirtmişlerdir. Bunun üzerine araştırmacı, görüşmeyi yapacak lisans öğrencilerine görüşme tekniği ile ilgili iki oturum halinde eğitim vermiştir. Birinci oturumda görüşme sürecinde nelere dikkat edilmesi gerektiği, ana sorular ve devam sorularının (follow-up questions) nasıl sorulacağı konularında bilgilendirme yapılmıştır. İkinci oturumda ise öğrencilerle görüşme tekniğine ilişkin provalar yapılmıştır. PDR lisans öğrencilerinin “psikolojik danışma ilke ve teknikleri”, “bireysel psikolojik danışma uygulamaları” gibi dersleri daha önce almış olmaları araştırmacı tarafından verilen eğitimi kolaylaştırmıştır. PDR dördüncü sınıf öğrencilerinden bazıları iki, bazıları bir katılımcı ile görüşmüştür. Bu görüşmelerin bazıları Covid-19 salgın dönemi maske, mesafe ve hijyen kurallarına dikkat edilerek katılımcıların evlerinde, bazıları canlı görüşme fırsatı sunan programlar aracılığı ile uzaktan gerçekleştirilmiştir. 13 katılımcı ile görüşmeler araştırmacı tarafından araştırmacının çalışma ofisinde Covid-19 salgın dönemi kurallarına uygun olarak yapılmıştır. Nitel görüşmeler başlamadan önce araştırmanın amacı ve içeriği hakkında katılımcılara tekrar bilgi verilmiş ve onamları alınmıştır. Bu görüşmeler (interview) yaklaşık olarak 10-15 dakika arasında sürmüştür. Katılımcıların onamları ile alınan ses kaydı dosyası birebir transkript edilmiştir (transcribed verbatim). Katılımcıların isimleri ve kimliklerini açığa çıkaracak olası bilgiler transcript sırasında değiştirilmiş, makalenin son halinde bu değiştirilmiş hali sunularak katılımcıların kimlikleri gizlenmiştir (anonymity). Yarı yapılandırılmış görüşme (semi-structured interview) formunda yer alan ana sorulardan bazıları tablo 1' de sunulmuştur.

Tablo 1.

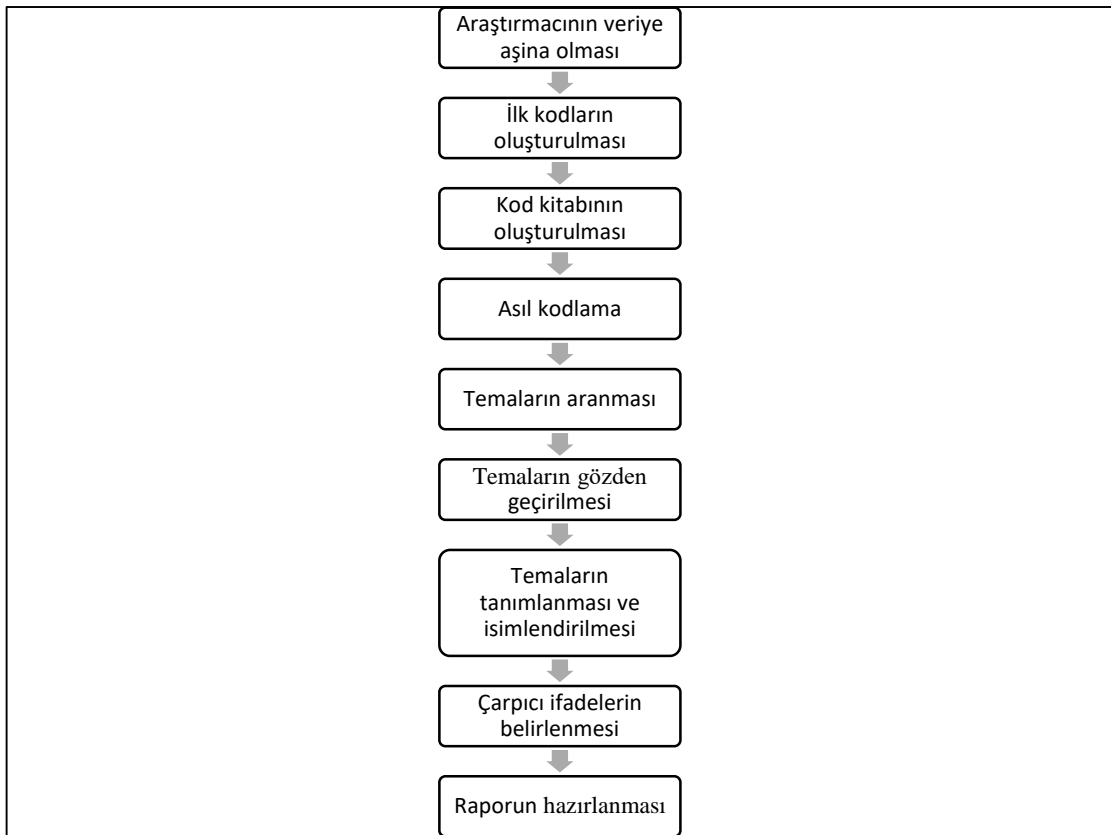
Yarı yapılandırılmış görüşme soruları

Psikoloji temalı/konulu filmleri izlediğinizde kendinizi nasıl hissediyorsunuz? Hangi duyguları yaşıyorsunuz?
Psikolojik danışman, psikolog, psikiyatrist gibi mesleklerle ilgili neler söylersiniz? Böyle düşünmenizde izlediğiniz filmlerin etkisi hakkında neler söylersiniz?
Terapi veya psikolojik danışma ile ilgili neler söylersiniz? Böyle düşünmenizde izlediğiniz filmlerin etkisi hakkında neler söylersiniz?

Psikoloji konulu filmlerin davranışlarınız üzerindeki etkileri nelerdir? Bu filmleri izledikten sonra “Artık şu davranışları yapmıyorum veya yapıyorum, dikkat ediyorum” dediğiniz durumlar varsa anlatır mısınız?

Psikoloji konulu filmlerin genel bir değerlendirmesini yapacak olursanız ne tür katkıları ya da zararları olduğunu söylersiniz?

Katılımcılar ile gerçekleştirilen görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt edildikten sonra (tape-recorded) bire bir transcript (transcribed verbatim) edilerek, analiz yapılmak üzere QSR NVIVO-11 nitel veri analizi programına yüklenmiştir. Veri setinin analizinde prosedürü Braun ve Clarke (2006) tarafından tanımlanan tümdengelim (deductive) tematik analiz kullanılmıştır. Tematik analiz, sınırları çok iyi çizilmemiş ama psikolojide yaygın olarak kullanılan nitel bir analiz yöntemidir (Boyatzis, 1998). Tematik analiz, katılımcıların deneyimlerini, anlamlandırmalarını ve gerçekliklerini aktaran; olayların, gerçeklerin, anlamların, deneyimlerin toplumdaki çok çeşitli söylemleri nasıl etkilediğini inceleyen, gerçekçi ve oluşturmacı bir yöntemdir (Braun ve Clarke, 2006). Bu analizde tekrar eden anlam örüntülerini (pattern) bulma ve derinlemesine zengin bir şekilde düzenleyerek betimleme amaçlanır. Bu prosedür çerçevesinde şekil 1’de görülen işlem adımları gerçekleştirilmiştir.



Şekil 1. Tematik analiz süreci aşamaları

Şekil 1’de görüldüğü gibi ilk olarak araştırmacının yazarı (kodlayıcı 1) ve İnönü Üniversitesi PDR bölümünde lisansüstü düzeyde nitel araştırmalar dersi yürüten ve nitel araştırmalar yapan bir öğretim üyesi (kodlayıcı 2) ilk olarak 47 transkriptin tamamını okuyarak veriye aşina olmuştur. Daha sonra kodlayıcılar 47 verinin 6 tanesini eşit sayıda ve rastgele olarak paylaşmıştır. Kodlayıcı 1 belirleyici, ilginç ve güçlü ifadeleri içeren ilk kodları (initial codes) oluşturmuştur. Aynı işlemi kodlayıcı 2 de yaptıktan sonra bir araya gelinmiş; benzerlikler ve farklılıklar dikkate alınarak kod kitabı oluşturulmuştur. Bu kitap, kodları, tanımları ve örnek ifadeleri içermektedir. Daha sonra transkriptler kodlayıcılar arasında paylaşılarak asıl kodlamaya geçilmiştir. Asıl kodlama yapılırken kod kitabına göre hareket edilmiş ve yeni kodlar ortaya çıktığında kodlayıcılar bir araya gelerek kod kitabını revize etmiştir. Süreç boyunca kodların ne anlam ifade ettiği, birbirileri ile ilişkileri ve olası hangi temalar altında birleşeceği ile ilgili hatırlatıcı notlar (memolar) (Charmaz, 2006) yazılarak veriler hakkında bütüncül ve analitik bir bakış sağlanmaya çalışılmıştır.

Kodlayıcılar kendi dokümanlarını kodladıktan sonra diğer araştırmacının dokümanlarını da kodlanmamış versiyonu üzerinden kodlamışlardır.

Her iki kodlayıcı da kodlamayı bitirdikten sonra bir araya gelerek beş kod (generating initial codes) ve beş aday tema (potential themes) üzerinde tam anlaşma sağlamıştır. Geçici olarak oluşturulan aday temaların, kodlanmış veri içeriğiyle ve tüm veri setiyle uyumu kontrol edilerek gözden geçirilmiştir (Reviewing themes). Oluşturulan temaların sınırları, adları ve tanımları tematik analizin ruhuna (essence) uygun, bütün veri setini derin ve zengin içeriği ile kapsayacak şekilde netleştirilmiştir. Veri seti ve oluşturulan temalar son defa kontrol edildikten sonra katılımcıların makalede kullanılacak çarpıcı, ayrıntılı ve inandırıcı ifadeleri belirlenmiştir. Tematik analiz sonucunda elde edilen verilerin yazımı, araştırma soruları ve var olan literatürle ilişkilendirilerek tamamlanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

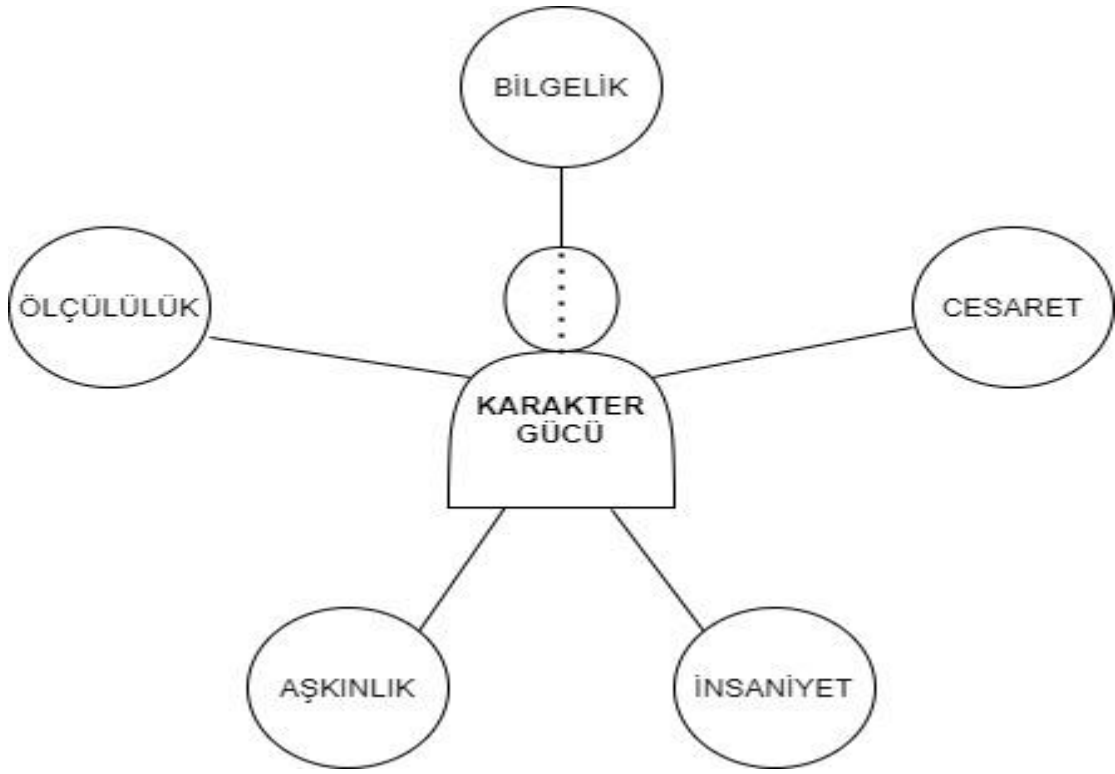
Bu çalışmada iç geçerliliğin sağlanması amacıyla araştırmada kullanılmak üzere hazırlanan görüşme formu için uygulama yapılmadan önce uzman görüşü alınmıştır. Hazırlanan görüşme formu için PDR alanında ve nitel araştırmalar konusunda deneyimli bir öğretim üyesinin görüşü alınmıştır. Bu aşamanın ardından iki anneye görüşme formları okutularak soruların okunabilirlik ve anlaşılabilirlik açısından değerlendirilmesi sağlanmıştır. Elde edilen dönütlere göre formda uygunluk ve anlaşılabilirlik açısından gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Çalışmada dış geçerliliğin sağlanması amacıyla; katılımcılar, veri toplama araçları, veri toplama süreci, verilerin analizi ve bulguların nasıl düzenlendiği ayrıntılı bir biçimde betimlenmiştir. Çalışmada iç güvenirliliğini sağlamak amacıyla; bulgularının tümü yoruma yer vermeden okuyucuya sunulmuştur. Kodlayıcılar arası tutarlılığı kontrol etmek için kodlayıcı 1'in kodlayıcı 2'nin kodladığı doküman üzerinden giderek kodlama yapabileceği ancak kodlanmış doküman üzerinden değil de hiç kodlanmamış doküman üzerinden gitmesinin ve karşılaştırma yapmasının daha doğru olacağı önerildiğinden (Miles vd., 2014) bu araştırmada kodlayıcı 1, kodlayıcı 2'nin kodladığı dokümanları hiç kodlanmamış versiyonu üzerinden bir kez daha kodlamıştır. Kodlayıcı 2 de kodlayıcı 1'in kodladığı dokümanları hiç kodlanmamış versiyonu üzerinden kodlamıştır. Daha sonra kodlayıcı 1 ve kodlayıcı 2 bir araya gelerek benzerlikler ve farklılıklar üzerine tartışmış ve uyuma bakılmıştır. Kodlayıcılar arası uyum için araştırmacılar sadece analizin sonucunda değil, analiz süreci boyunca defalarca bir araya gelerek fikir alışverişinde bulunmuştur.

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma için İnönü Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma Etik Kurulu'ndan (25.03.2021- E.30715) etik izin alınmıştır. Makalenin araştırma ve yazım sürecinde "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi"nde' yer alan tüm kurallara uyulmuş ve "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler"den hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

BULGULAR

Yapılan tematik analiz sonucunda ortaya çıkan beş ana tema şekil 2'de gösterilmiştir. Bulgular kısmının sunumunda bütünlük sağlanması amacıyla her bir tema öyküleştirci sunuma olanak tanıyacak bir şekilde verilmiştir.



Şekil 2. Karakter gücüne ilişkin tematik harita

Bilgelik

Bu tema, psikoloji temalı dizi-filmlerin katılımcıların bilgelik erdemine yönelik etkilerini içermektedir. Katılımcıların neredeyse tamamının psikoloji temalı dizi-filmleri merak ettikleri, merak karakter özelliğinin etkisiyle bu dizi-filmleri izledikleri, izledikleri dizi-filmlerden yeni şeyler öğrendikleri, öğrendikleri yeni şeylerin bakış açılarını değiştirdiği görülmektedir.

Merak

Katılımcıların neredeyse tamamı psikoloji temalı dizi-filmleri merak ettikleri için izlemektedir. Başka insanların neler yaşadığı, psikolojik danışma sürecinin nasıl olduğu, bir danışmanın yaklaşımının nasıl olduğu, iyileşmenin gerçekleşip gerçekleşmediği gibi konular katılımcıların zihnini kurcalayan ve merak uyandıran başlıklar arasındadır. 42 yaşında, 4 çocuk annesi Selma, psikoloji temalı dizi-filmleri merak ettiği için izleyenlerden biridir. Neden izlediğini, “Psikoloji konulu filmleri her zaman merak etmişimdir. Ama çok yapılmıyordu. Masumlar Apartmanı, Kırmızı Oda gibi diziler yapıldıkça daha çok izleme fırsatım oluyor. İnsanların hayatını, yaşadıklarını merak ediyorum.” sözleriyle ifade etmiştir. Dizi-filmlerde işlenen konuların gerçek hayat hikâyelerinden esinlenmesi katılımcıların dikkatini, ilgisini daha fazla çekiyor ve daha fazla merak duygusunu uyandırıyor görülmektedir. 28 yaşında, 2 çocuk annesi Bedriye, psikoloji temalı dizi-filmlerin neden ilgisini çektiğini şu sözlerle ifade etmiştir:

Masumlar Apartmanı ve Kırmızı Oda başladığından beri izliyorum. Gerçek hayat hikâyeleri olduğu için dikkatimi çekiyor ve diğer insanların neler yaşadığını merak ediyorum.

Öğrenme-Bakış Açısı

Psikoloji temalı dizi-filmlerin katılımcıların sadece merakı gidermekle kalmadığı, onların yeni şeyler öğrenmelerini sağlayarak bakış açılarını değiştirmede etkili olduğu görülmektedir. Psikolojik danışma sürecini anlama, psikolojik danışmanın yaklaşımını görme, insanın sağlıklı olmasında ailenin ve çevrenin önemini kavrama, değer verilmenin önemini kavrama gibi yeni öğrenmelerin gerçekleşmesinde bu dizi-filmlerin etkili olduğu görülmektedir.

Psikoloji temalı dizi-filmlerin psikolojik danışma sürecine ve psikolojik danışmana ilişkin yanlış öğrenmeleri değiştirdiği, ön yargıları kırdığı, yapılan hizmeti ve meslek mensuplarını doğru ifade etmeye çalıştığı görülmektedir. 28 yaşında, sınıf öğretmeni, 1 çocuk annesi Fatma, bu dizi-filmleri izledikten sonra psikolojik danışma desteğine dair kendindeki değişikliği, “Eskiden sorsanız sadece ağır ruhsal sorunları olan kişilerin yardım aldığı bir tedavi olduğunu söyledim ama şimdi çok konuda yardım alınabilecek faydalı bir tedavi olduğunu düşünüyorum. Çünkü izlediğimiz filmlerde insanların psikologa gitmesi gayet doğal görünüyor. Neredeyse her türlü problemde psikologa danışıyorlar.” sözleriyle ifade etmiştir. 26 yaşında, 1 çocuk annesi Dolunay, psikolojik danışmanı, terapisti deli doktoru zannedenlerden sadece biridir. Psikoloji temalı dizi-filmlerin bakış açısını nasıl değiştirdiğini şu sözlerle ifade etmiştir:

Önceden psikologa giden kişilerin deli, psikologların da deli doktoru olduğunu düşünürdüm. Filmler daha bilinçli olmamı sağladı. Şimdi uzman desteğinin kötü olmadığını, deli doktoru tabiriyle söylenen şeyin yalan olduğunu, aslında herkesin zaman zaman ihtiyaç duyduğu bir şey olduğunu düşünüyorum.

48 yaşında, 3 çocuk annesi Hatice, Masumlar Apartmanı ve Kırmızı oda dizilerini takip eden katılımcılardan biridir. Düşüncelerini, “Ben aslında bu dizileri izlemeden önce terapide ilaç verip tedavi ettiklerini düşünüyordum.” sözleriyle ifade etmiş ve bu filmleri izledikten sonra terapinin başka bir yaşantı olduğunu gördüğünü eklemiştir.

Psikoloji temalı dizi-filmler rahatsızlıkların oluşmasında aile ve çevrenin etkilerini gözler önüne sererek katılımcıların bu gerçeği kavramalarını da sağlamıştır. 43 yaşında, 4 çocuk annesi Hülya, psikoloji temalı dizi-filmleri izledikten sonra geçmişinde birçok şeyi kendi ifadesi ile “bilinçsizce” yaptığını fark etmiş ve bu dizi-filmleri izledikten sonra yaşadığı şaşkınlığı şu sözlerle anlatmıştır:

Psikolojik rahatsızlıkların çocukluktan gelen izlerle, yaralarla bu kadar derinleşeceğini gördüğümde çok şaşırđım. Masumlar apartmanında özellikle temizlik hastası kızın annesi bir hayalet gibi hep aklımda. Çocukluk anıları peşini bırakmıyor. Bu kadar fazla etkileyeceğini bilmiyordum, öğrenmiş oldum.

Psikoloji temalı dizi-filmler insanların değer görmeye ihtiyacı olduğunu, değer verilen insanların kendilerini güvende hissettiklerini ve problemlerini çözme konusunda adım attıklarını öğretmiştir. Katılımcılar bu filmleri izledikten sonra problemleri konuşmanın, dinlenilmenin, değer görmenin ne denli önemli olduğunu anladıklarını ifade etmişlerdir. 31 yaşında, 2 çocuk annesi Filiz, Kırmızı Oda dizisi takipçilerindedir. “Psikolojik danışmanlar, terapistler hastalarına karşı saygı, güven, iyi niyet gösteriyorlar, deli gözüyle bakmıyorlar terapide. Onları dinliyorlar, kızmıyorlar. Hastaları da her şeyi anlatabiliyorlar. Çok güzel bir şey bence insan yerine koyulmak.” diyerek psikolojik danışmanı tarafından değer verilen danışanların kendilerini güvende hissettiklerini ve kendilerini rahatça ifade ettiklerini belirtmiştir. 45 yaşında, 5 çocuk annesi Aycan, bu dizi-filmleri izledikten sonra çocuklarının sağlıklı gelişimleri konusunda daha duyarlı görünmektedir. “İzlediğim dizide başkaları tarafından anlaşılamayan, dinlenilmeyen kişilerin psikolojik sorunlarının olduğunu fark ettim. İyi ki bu diziler var.” diyerek değer görmenin önemini ifade etmiş ve bu dizi-filmlerin aydınlatıcı olduğunu belirtmiştir.

Ölçülülük

Bu tema, psikoloji temalı dizi-filmlerin katılımcıların ölçülülük erdemine yönelik etkilerini içermektedir. Katılımcıların tamamı psikoloji temalı dizi-filmleri izledikten sonra özellikle çocuklarına yönelik olan davranışlarına dikkat ettiklerini ve kendilerini kontrol etmeye çalıştıklarını belirtmişlerdir.

Öz-kontrol

Psikoloji temalı dizi-filmlerin katılımcıların “öz-kontrol” becerileri üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Bu etki daha çok dizi-filmlerde izlenen sahnelerden duygusal olarak etkilenmeyle başlamaktadır. 43 yaşında, 2 çocuk annesi Selda, bu dizi-filmleri izlerken korkanlardan sadece biridir. “O sahneleri izlerken korkuyorum, çocuklarımla ilerde benim yüzümden hasta olmalarından korkuyorum.” diyerek duygularını anlatmıştır. “Önceden çocuklarımla bir şey yaptığında hemen şiddet gösterebiliyordum, bağırıyordum. İzledikten sonra artık konuşmaya çalışıyorum, anlamak istiyorum. Daha sakin kalmaya çalışıyorum.” diyerek eski hali ile yeni halini karşılaştırmış, kendini kontrol etmeye çalıştığını belirtmiştir.

Bu dizi-filmleri izleyen bazı katılımcılar ise en az korkmak kadar olumsuz olan pişmanlık duygusunu yaşamış ve hayatlarında yeni bir sayfa açma kararı vermişlerdir. 46 yaşında, 3 çocuk annesi Necla, filmi izlerken aklından geçenleri şu sözlerle ifade etmiştir:

Bazı sahneler var sanki kendimi görüyorum. Çocukken onlara kızdığım zamanlar aklıma geldikçe canım yanıyor, keşke yapmasaydım diyorum. Sonra dikkatli olmam gerek diyorum. En azından bundan sonra dikkat etmem gerek diyorum.

Pişmanlığını dile getiren Necla, çocuklarına daha az kızmaya çalıştığını, sorunları kızarak değil de konuşarak halletmeye çalıştığını eklemiştir. 46 yaşında, 2 çocuk annesi Gülümser de tıpkı Necla ve Selda gibi kendini kontrol etmeye çalışan annelerden biridir. “Oğluma bağırıp, sinirlenince, hakaret edince ona nasıl bir psikolojik şiddet uyguladığımı filmleri izledikten sonra fark ettim ve artık ona karşı daha dikkatliyim. Çocuklar da tıpkı bir aynanın yansıması gibi, onlara ne gösteriyorsanız onu görüyorsunuz.” diyerek davranışlarını değiştirdiğini ifade etmiştir.

Cesaret

Bu tema, psikoloji temalı dizi-filmlerin katılımcıların cesaret erdemine yönelik etkilerini içermektedir. Psikoloji temalı dizi-filmler psikolojik danışmaya-psikolojik danışmana, terapiye-terapisteye dair yanlış bilinenleri değiştirerek, ön yargıları kırarak katılımcıların sadece yeni öğrenmeler kazanmasını sağlamamış aynı zamanda onlara psikolojik destek alma noktasında cesaret de vermiştir. Bu dizi-filmler hem katılımcıların yaşadıkları sorunları başkalarının da yaşadığını görmelerine yani sorunların evrensel olduğunu anlamalarına fırsat sağlayarak, hem de psikolojik desteğe ihtiyaç duyduklarında tereddüt yaşamadan uzmana gitme bilinci oluşturarak katılımcılara cesaret vermiştir.

Evrensellik

Psikoloji temalı dizi-filmler, sorunların dünyada sadece bir kişide olmadığını, dünyanın birçok yerinde birçok insanın benzer sorunlar yaşadığını, sorunların evrensel olduğunu katılımcıların anlamasını sağlayarak onlara cesaret vermiştir. 42 yaşında, 3 çocuk annesi Cemile, “Diziyi izlemeden önce her şeyi sadece kendim yaşadığımı zannederdim ama başka insanlar da yaşayabiliyormuş.” diyerek başka insanların da benzer sorunlar yaşadığını fark ettiğini ifade etmiştir. 45 yaşında, 5 çocuk annesi Aycan da tıpkı Cemile gibi sorunların evrenselliği konusunda farkındalık yaşayanlardan biridir. “Bu tarz filmler bana iyi geliyor, benim yaşadığım sorunları diğer insanların da yaşadığını görüyorum. Kendimi yalnız hissetmiyorum.” diyerek psikoloji temalı dizi-filmlerden duyduğu memnuniyeti belirtmiştir.

Destek Alma

Psikoloji temalı dizi-filmler, psikolojik desteğe ihtiyaç duyma söz konusu olduğunda tereddüt yaşamadan bu desteği alma noktasında katılımcılara cesaret vermiştir. Katılımcıların neredeyse tamamı bu dizi-filmlerde terapilerde korkulacak bir şey olmadığını, ilaç verip göndermediklerini, aksine değer veren, dinleyen, anlayan uzmanların olduğunu, insanların iyileştiğini bu nedenle kendilerinin böyle bir desteğe ihtiyacı olması durumunda hiç düşünmeden bu desteği alacaklarını belirtmişlerdir. 32 yaşında, sınıf öğretmeni, 1 çocuk annesi Aylin, filmlerin kendisine nasıl cesaret verdiğini, “Açıkça söylemek gerekirse şu yaşıma kadar böyle bir destek almayı düşünmedim. Gelecekte ne olur onu bilemem tabi. Ama eğer böyle bir sıkıntı yaşarsam tereddüt etmeden giderim. Filmlerin etkisiyle artık bu düşüncelerim daha da pekişti.” sözleriyle ifade etmiştir. 28 yaşında, 1 çocuk annesi Fatma, bu dizi-filmleri izledikten sonra destek alma konusunda cesareti artanlardan sadece biridir. Düşüncelerini şu sözlerle belirtmiştir:

Bu tür filmler, dizilerin bana ya da daha doğrusu halka, insanlara sağladığı en büyük katkı bence psikologa gitmenin normal bir şey olması, terapiye katılmanın ya da daha doğrusu yardım almanın kötü bir şey olmadığını benimsetmesidir. Filmlerde terapiden sonra yardım alan kişi düzeliyor. Bu da hastanın, problemi olan insanın, çözüme yönelik inancını artırıyor.

İnsanîyet

Bu tema, psikoloji temalı dizi-filmlerin katılımcıların insanîyet erdemine yönelik etkilerini içermektedir. Katılımcıların neredeyse tamamının bu dizi-filmleri izledikten sonra psikolojik rahatsızlığı olan insanları daha iyi anladıkları, dizi-filmleri izlerken hayali katılım gerçekleştirerek karakterlerle empati kurdukları, başta çocukları olmak üzere diğer bireylere karşı daha insani düşünce ve davranışlar gösterme eğiliminde oldukları görülmektedir.

Psikoloji temalı dizi-filmlerin katılımcıların empati kurma becerilerini harekete geçirdiği, psikolojik problemleri olan insanların yaşayabileceği muhtemel zorluklar konusunda bilinçlenme sağlayarak katılımcıların insani davranışlarını etkilediği görülmektedir. 39 yaşında, 2 çocuk annesi Ayşegül, psikoloji temalı dizi-filmleri izlemekten hoşlanan ama bir o kadar da etkilenen annelerden biridir. Bu dizi-filmleri izlerken yaşadıklarını, “Film izlerken bazen kendimi aşırı duygusal hissediyorum. Bazen empati kurup kendimi dizideki kişinin yerine koyuyorum. Orada yaşananlara, O’nu bu hale getirenlere çok sinirleniyorum, bir annenin, bir babanın evladına böyle davranması beni hem üzüyor hem sinirlendiriyor. Sonra çocuklarımı daha çok seviyorum.” sözleriyle ifade etmiştir. 45 yaşında, 3 çocuk annesi Ceylan tıpkı Ayşegül gibi psikoloji temalı dizi filmleri takip eden annelerden biridir. “Bence daha çok olması gerekiyor bu tarz filmlerin.” demiş ve filmlerin bireylerin insani tutumlarındaki etkisini, “Bu filmler sayesinde aileler artık daha çok bilinçleniyor, çocuklarına sahip çıkıyor, destek oluyor, birbirlerini yalnız bırakmamanın önemini anlıyorlar.” sözleriyle ifade etmiştir. 29 yaşında, 1 çocuk annesi Deniz, bu filmleri izledikten sonra tutumlarındaki değişikliği, “Ailemle ve çevremle olan iletişimimiz daha iyi bir hal aldı. Empati kurma yeteneğim arttı.” diyerek belirtmiştir.

Aşkînlık (Şükür)

Bu tema, psikoloji temalı dizi-filmlerin katılımcıların aşkînlık erdemine yönelik etkilerini içermektedir. Katılımcıların bazıları bu dizi-filmleri izledikten sonra başka zorlu hayatları görünce hallerine şükrettiklerini, bu filmlerin şükretme konusunda çok faydalı olduğunu belirtmişlerdir. 43 yaşında, 4 çocuk annesi Hülya, Masumlar Apartmanı dizisi takipçilerindedir. Bu diziyi izlerken yaşadıklarını şu sözlerle ifade etmiştir:

İzledikten sonra da böyle anneler, babalar, insanlar var mıymış dediğim çok oldu. İlk haftalarda her an şaşırđığım anlar çoktu. Şimdilerse alıştım daha az şaşırtıcı geliyor. Ama bu karakterler bana en büyük katkıyı şükretme konusunda yaptı. Kendi yaşantıma çok şükrettim.

27 yaşında, hemşire, 1 çocuk annesi Seher de Hülya gibi düşünenlerdendir. “Bu tarz filmleri, dizileri izlediğimde akıl sağlığımın ne kadar önemli olduğunu fark ediyorum” demiş ve sözlerine “Sağlıklı olduğum için şükrediyorum.” diyerek devam etmiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışmada psikoloji temalı dizi-film izleyen annelerin bu dizi-filmleri izledikten sonra etkilenen yaşamlarının ayrıntılı bir incelemesi yapılmıştır. Psikoloji temalı dizi-film izlemenin karakter gücüne etkisi üzerine bir dizi bilgi toplanmıştır. Psikoloji temalı dizi-film izlemenin annelerin sıkça deneyimlediği bir aktivite olduğu görülmüştür. Katılımcılar ile yapılan görüşmeler sonucunda psikoloji temalı dizi-filmlerin daha çok merak edildiği için izlendiği bulunmuştur. Dahası bu dizi-filmlerin gerçek yaşam hikâyelerinden esinlenmesi, izleyicilerin kendilerinden bir şeyler bulmasını ve daha fazla takip edilmesini sağlamaktadır. Katılımcılar, psikoloji temalı dizi-filmlerin bazı sahnelerinden duygusal olarak etkilendiklerini ancak bu dizi-filmlerin kendilerine iyi geldiğini, bilgilerinin arttığını, farkındalıklarının arttığını, gerek psikolojik danışmana gerek psikolojik danışma sürecine olan bakış açılarının değiştiğini, daha çok çocuklarına yönelik davranışlarına dikkat ettiklerini, psikolojik problemleri olan kişileri artık daha iyi anladıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca psikolojik destek almaya dair ön yargıların kırıldığını ve destek alma noktasında tereddüt yaşamayacaklarını ifade etmişlerdir.

Bu çalışma, önceki çalışmaların ortaya koyduğu bazı sonuçları tekrarlamıştır. İlk olarak, kadınların (bir kurumda çalışan veya çalışmayan) gün içerisinde televizyon izledikleri, izledikleri programlar arasında

dizi-filmlerin başlarda olduğu ifade edilmektedir (Taşkıran, 2007). Bu araştırmada katılımcıların psikoloji temalı dizi-film izlediklerini söylemeleri daha önceki bulguya benzerlik göstermiştir.

İkincisi, psikoloji temalı dizi-film izleyen anneler daha çok merak ettikleri için izlediklerini, bazı anneler ise bu dizi-filmlerde kendilerinden bir şeyler bulduklarını ifade etmişlerdir. Literatürde dizilerin merak edilmesi ve her hafta (ya da her gün) takip edilmesi, olayların birbirine zincirleme bir biçimde bağlı olmasına bağlanmaktadır (Batıgün ve Sunal, 2017). Ayrıca dizi-filmlerde geçen karakterlerle seyirci arasında “parasosyal etkileşim” kurulduğu, seyircinin kendine yakın hissettiği karakterle kendini eşleştirdiği, model aldığı ve ondan etkilendiği belirtilmektedir (Cohen, 1999). Bu araştırmada katılımcıların neredeyse tamamı psikolojik temalı dizi-filmleri izlemekte ve devam eden dizileri her hafta merak ettikleri için takip etmektedir. Bazı katılımcılar ise bazı karakterle kendileri eşleştirmekte ve duygusal olarak daha çok etkilenmektedir. Kısacası kimi katılımcı bir sonraki hafta ne olacağını merak ederken kimi katılımcı kendisinden bir şeyler bulduğu için bu dizi-filmleri duygusal olarak acı verse de izlemektedir. Diğer bir deyişle, katılımcıların izleme nedenleri farklı olsa da psikoloji temalı dizi-filmlerin izlenmeye devam edeceği görülmektedir. Bu sonuç kadınların dizi seyrettikleri ve bu dizilerdeki karakterlerle parasosyal bağ kurmaya eğilimli oldukları (Eyal ve Rubin, 2003) bulgusunu desteklemektedir.

Üçüncüsü, katılımcılar genel olarak psikoloji temalı dizi-film izlemenin kendilerine olumlu etkilerini belirtmişlerdir. Katılımcıların tamamı bu dizi-filmleri gerekli gördüklerini, toplumun psikolojik danışmana ve psikolojik danışma sürecine ilişkin bakış açısını değiştirmede faydalı olduğunu, bu dizi-filmlerin toplumu bilgilendirerek ruhsal bozuklukları önlemede etkili olduğunu vurgulamışlardır. Bu filmler sayesinde bilgilendiklerini, bakış açılarının değiştiğini, psikolojik destek alma noktasından cesaretlendiklerini, çocuklara yönelik davranışlarında daha kontrollü olduklarını, psikolojik problemi olan ve olmayan diğer insanlara daha duyarlı hale geldiklerini, empati kurma becerilerinin geliştiğini belirtmişlerdir. Bu bulgu önceki bazı çalışmalarla uyumludur. Toplum yanlısı filmlerin bireylerde özgeci davranışları desteklediği (Mares ve Woodard, 2005), bir başkasının erdemli eylemini izlemenin kendi başına iyilik yapma konusunda bireyi motive ettiği ve ahlaki iyileşme sağladığı (Algoe ve Haidt, 2009), başka bir kişinin özgeci davranışını izlemenin yükselmeyi (elevation) artırdığı (Schnall, Roper ve Fessler, 2010) ifade edilmektedir. Katılımcıların bu dizi-filmlerden faydalandıklarını söylemeleri, bu dizi-filmlerin onların karakter gücüne pozitif etkileri bu bulguları desteklemektedir.

Sonuç olarak bu araştırma, psikolojik temalı dizi-filmlerin anneler tarafından izlendiğini, gerçek yaşam hikâyelerine yer verdiği için daha çok dikkat çektiğini ve takip edildiğini, izlenen bu filmlerin annelerin karakter gücü üzerinde etkili olduğunu ve ruhsal bozuklukları önleme noktasında faydalı olduğunu destekler nitelikte sonuçlar sunmuştur.

Bu çalışmanın en önemli katkılarından biri çocukların gelişiminde etkili olan annelerin karakter gücünün psikoloji temalı dizi-filmlerden etkilenip etkilenmediğini ortaya koymaktır. Bu araştırma ile bu dizi-filmlerin annelerin karakter gücüne pozitif etkilerinin olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgunun konu ile ilgili literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bireyin yaşamındaki en önemli kişilerin annesi ve babası olduğu (Galbo, 1984), anne-çocuk ilişkisinin sonraki yaşantıların temelini oluşturduğu (Pearson vd., 1993; Roe vd., 1993), anne ile kurulan güvenli bağlanmanın çocuğun sağlıklı gelişiminde önemli rol oynadığı (Bowlby, 1988) düşünüldüğünde, sağlıklı çocukların yetişmesinde annelere büyük görevler düşmektedir. Psikoloji temalı dizi-film izleyen annelerin karakter gücünün pozitif etkilenmesi, sağlıklı çocukların yetişmesine ve olası ruhsal bozuklukların önlenmesine katkı sağlayabilecektir.

Bu çalışmanın diğer bir katkısı katılımcıların dizi-filmlerde geçen karakterlerle kendini eşleştirdiği bulgusunu destekler nitelikte sonuçlar sunmasıdır. Psikolojik yardım hizmeti veren profesyonellerin annelere yönelik yardım hizmeti sunarken onların izledikleri dizi-filmleri bilmeleri, dizi-filmlerde hangi karakterleri kendine yakın gördüklerini öğrenmeleri, bu dizi-filmleri neden izlediklerini anlamaları onları tanıma açısından faydalı olabilecektir.

Her araştırmada olduğu gibi bu araştırmada da bazı sınırlılıklar bulunmaktadır. İleride bu konuda yapılacak araştırmaların daha kapsamlı bir şekilde planlanması için bu araştırmada olan sınırlılıklar (limitation) göz önünde bulundurulmalıdır. Araştırma sürecinde katılımcıların tamamı psikoloji temalı dizi-filmleri faydalı gördüklerini belirtmişlerdir. İleri de yapılacak deneysel araştırmalar bu dizi-filmleri izleyen anneler ile bu dizi-filmleri izlemeyen anneler çeşitli değişkenler açısından (psikolojik iyi olma, özne iyi

olma, psikolojik sağlamlık gibi) karşılaştırılabilir.

Psikoloji temalı dizi-film izleme bir tür öğrenme etkinliğidir. Bu etkinlikte yanlış şeyler öğrenilebilirken doğru şeyler de öğrenilebilir. Bir izleyici psikolojik bunalımlarından dolayı intihar eden bir karakterin neden intihar ettiğine odaklanırken bir başka izleyici intihar etme yöntemine odaklanabilir. Bu izleyicinin filmde ne bulduğu ya da O'nun algıda seçiciliği ile ilgili olabilir. Bu nedenle bir dizi-filmin tamamen kötü veya tamamen iyi olduğunu söylemek doğru olmayacaktır.

Türkiye'de psikoloji temalı dizilerin son zamanlarda popüler olması ve milyonlarca kişi tarafından izlenmesi bu tarz filmleri yapan yapımcılara ve senaristlere daha fazla sorumluluk yüklemektedir. Ayrıca dizinin yayın saati, çocukların izlemesine uygun olup olmadığı konusu farklı bir tartışma konusudur. Bu araştırma her ne kadar mevcut psikoloji temalı dizi-filmlerin annelerin karakter gücüne pozitif etkileri olduğunu ortaya sunsa da film yapımcıları ve senaristler işlenen konular ve geçen dialoglar konusunda dikkatli olmalı, ruhsal bozuklukları önleme noktasında üzerlerindeki yükün farkında olmalı ve milyonlar tarafından izlendiklerini akıllarından çıkarmadan toplumlar üzerinde etkili olan televizyonu verimli kullanmalıdır. Senaristler, senaryoyu ruh sağlığı uzmanlarına gösterip, öneriler alabilirler.

KAYNAKÇA

- Algoe, S.B., ve Haidt, J. (2009). Witnessing excellence in action: The 'other-praising' emotions of elevation, gratitude, and admiration. *Journal of Positive Psychology*, 4, 105–27.
- Anderson, C. A., Anderson, K. B., ve Deuser, W. E. (1996). Examining an affective aggression framework weapon and temperature effects on aggressive thoughts, affect, and attitudes. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22(4), 366-376.
- Anderson, C. A., Deuser, W. E., ve DeNeve, K. M. (1995). Hot temperatures, hostile affect, hostile cognition, and arousal: Tests of a general model of affective aggression. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21(5), 434-448.
- Batıgün, A. D., ve Sunal, A. B. (2017). TV dizilerinde yer alan karakterlerle kurulan parasosyal etkileşim: Evlilik doyumu, psikolojik belirtiler ve bazı sosyo-demografik değişkenler açısından değerlendirme. *Türk Psikoloji Dergisi*, 32(79), 52.
- Bowlby, J. (1988). *Clinical applications of attachment theory*. Routledge Classics.
- Braun, V., ve Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101. DOI: 10.1191/1478088706qp063oa
- Calhoun, L. G., ve Tedeschi, R. G. (2004). The foundations of posttraumatic growth: New considerations. *Psychological Inquiry*, 15(1), 93-102.
- Caprara, G. V., Fagnani, C., Alessandri, G., Steca, P., Gigantesco, A., Cavalli Sforza, L. L., et al. (2009). Human optimal functioning: The genetics of positive orientation towards self, life, and the future. *Behaviour Genetics*, 39, 277-284.
- Chapman, E., ve Smith, J. A. (2002). Interpretative phenomenological analysis and the new genetics. *Journal of health psychology*, 7(2), 125-130.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. SAGE Publications Inc.
- Türkiye Televizyon Araştırmaları (2021). Reyting Sonuçları. <http://www.tiak.com.tr/tablolalar#yillik-tablolalar>
- Cohen, J. (1999). Favorite characters of teenage viewers of Israeli serials. *Journal of Broadcasting and Electronic Media*, 43, 327–345.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approache*. California: Sage Publication.
- Creswell, J. W. (2005). *Educational research. planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. New Jersey: Pearson Education.
- Csikszentmihalyi, M. (2009). Flow. S. Lopez (Ed.). In *The Encyclopedia of Positive Psychology*. Chichester: Blackwell Publishing Ltd.
- Damjanović, A., Vuković, O., Jovanović, A. A., ve Jašović-Gašić, M. (2009). Psychiatry and movies. *Psychiatria Danubina*, 21(2), 230-235.

- Demir, R., ve Türk, F. (2020). Pozitif psikoloji: Tarihçe, temel kavramlar, terapötik süreç, eleştiriler ve katkılar. *Humanistic Perspective*, 2(2), 108-125.
- Denzin, N. (1989). *Interpretive interactionism*. CA: Sage Publications.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness, and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55(1), 34-43.
- Diener, E., Scollon, C. K. N., Oishi, S., Dzokoto, V., ve Suh, E. M. (2000). Positivity and the construction of life satisfaction judgments: Global happiness is not the sum of its part. *Journal of Happiness Studies*, 1(2), 159-176. doi:10.1023/A:1010031813405
- DOI: 10.1016 / j.jue.2011.10.002
- Donley, M. G. (1993). Attachment and the emotional unit. *Family Process*, 32(1), 3-30.
- Eyal, K., ve Rubin, A. M. (2003). Viewer aggression and homophily, identification, and parasocial relationships with television characters. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 47(1), 77-98.
- Gabbard, G. O. (1997). The psychoanalyst at the movies. *International Journal of Psycho-Analysis*, 78, 429-434.
- Galbo, J. J. (1984). Adolescents' perceptions of significant adults: A review of the literature. *Adolescence*, 19(76), 951.
- Goleman, D. (2000). *Duygusal zekâ neden iq'dan daha önemlidir?* B. Seçkin Yüksel (Çev.). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Husserl, E. (1970). *The crisis of European science and transcendental phenomenology*. IL: Northwestern University Press.
- Issel, L. M. (2004). *Health program planning and evaluation: A practical, systematic approach*. Sudbury, MA: Jones & Bartlett Publishers.
- Kabakçı, Ö. F. (2016). Karakter güçleri ve erdemli oluş: Güçlü yanlara-dayalı psikolojik danışma ve değerler eğitimine yeni bir yaklaşım. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 6(45), 25-40.
- Luthans, F. (2002). The need for and meaning of positive organizational behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 23, 695-706.
- Malamuth, N. M., ve Check, J. V. (1981). The effects of mass media exposure on acceptance of violence against women: A field experiment. *Journal of Research in Personality*, 15(4), 436-446.
- Mares, M. L., ve Woodard, E. (2005). Positive effects of television on children's social interaction: A meta-analysis. *Media Psychology*, 7, 301-322.
- Murray, C. J., ve Lopez, A. D. (1996). The global burden of disease: a comprehensive assessment of mortality and disability from diseases, injuries, and risk factors in 1990 and projected to 2020: summary. World Health Organization.
- Our World in Data. (2018). Mental Health. United Kingdom.
- Pearson, J. L., Cowan, P. A., Cowan, C. P., ve Cohn, D. A. (1993). Adult attachment and adult child-older parent relationships. *American Journal of Orthopsychiatry*, 63(4), 606-613.
- Pechmann, C., ve Shih, C. F. (1999). Smoking scenes in movies and antismoking advertisements before movies: effects on youth. *Journal of Marketing*, 63(3), 1-13.
- Peterson, C. (2006). The values in action (via) classification of strengths: The un-dsm and the real dsm. M. Csikszentmihalyi ve I. Csikszentmihalyi (Ed.). *In A Life Worth Living: Contributions to Positive Psychology* (pp. 29-48). New York: Oxford University Press.
- Peterson, C., ve Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. New York: American Psychological Association & Oxford University Press.
- Prince, M., Patel, V., Saxena, S., Maj, M., Maselko, J., Phillips, M. R., ve Rahman, A. (2007). No health without mental health. *The lancet*, 370(9590), 859-877.
- Robitschek, C. (1998). Personal growth initiative: The construct and its measure. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 30, 183-198.
- Roe, K. V., ve Drivas, A. (1993). Planned conception and infant functioning at age three months: A cross-cultural study. *American Journal of Orthopsychiatry*, 63(1), 120-125.

- Rufer MD, L. J. (2014). Magic at the movies: Positive psychology for children, adolescents and families. Master of Applied Positive Psychology (MAPP) Capstone Projects. 6
- Ruh Sağlığı Derneği (2021). Psikoloji Dizileri, Psikologlar ve Terapi ile ilgili meslek algısı. <https://ruhsagligidernegi.org/psikologlar-psikoloji-dizilerini-degerlendirdi/>
- Ryff, C. D., ve Keyes, C.L.M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719-727.
- Scheier, M. F., ve Carver, C. S. (1993). On the power of positive thinking: The benefits of being optimistic. *Current Directions in Psychological Science*, 2, 26-30. doi:10.1111/1467-8721. ep10770572
- Schnall, S., Roper, J., ve Fessler, D. M. T. (2010). Elevation leads to altruistic behavior. *Psychological Science*, 21(3), 315-320.
- Seligman, M. E. P., ve Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14.
- Shoshani, A., ve Aviv, I. (2012). The pillars of strength for first-grade adjustment—Parental and children's character strengths and the transition The to elementary school. *Journal of Positive Psychology*, 7(4), 315-326. doi:10.1080/17439760.2012.691981
- Silvers, J.A., ve Haidt, J. (2008). Moral elevation can induce nursing. *Emotion*, 8, 291–295.
- Snyder, C.R. (2002). Hope theory: Rainbows in the mind. *Psychological Inquiry*, 13(4), 249-275.
- Taşkıran, N. Ö. (2007). *Zihinlerin Yeni Kadın İmgesi: Aliye*. İstanbul: Beta Basım Yayın.
- Tugade, M. M., Fredrickson, B. L., ve Feldman Barrett, L. (2004). Psychological resilience and positive emotional granularity: Examining the benefits of positive emotions on coping and health. *Journal of Personality*, 72(6), 1161-1190.
- Walker, L. E. A., Robinson, M., Duros, R. L., Henle, J., Caverly, J., Mignone, S., ... ve Apple, B. (2010). The myth of mental illness in the movies and its impact on forensic psychology. *In The cinematic mirror for psychology and life coaching* (pp. 171-192). New York: Springer.
- World Health Organization. (2001). The World Health Report 2001: Mental health: new understanding, new hope.
- World Health Organization. (2020). Basic documents. World Health Organization.
- Wu, W. (2010). Teaching Function and Practice Thinking of Psychological Movies. *International Education Studies*, 3(3), 122-125.

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİN OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU BİLGİLERİYLE PROBLEM DAVRANIŞLARDAN RAHATSIZ OLMA DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ¹

INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN PRESCHOOL TEACHERS' AUTISM SPECTRUM DISORDER KNOWLEDGE AND THEIR LEVEL OF DISTURBANCE FROM PROBLEM BEHAVIORS

Yakup BURAK², Ece ÖZDEN³, Ebrahim Mohammedzadeh SARDROUD⁴

ÖZ: Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerin otizm spektrum bozukluğu bilgileriyle problem davranışlardan rahatsız olma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç kapsamında araştırmanın verileri İzmir İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı özel veya resmi özel eğitim & rehabilitasyon merkezlerinde veya okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan okul öncesi öğretmenlerinden 2020-2021 eğitim öğretim yılının güz döneminde toplanmıştır. Araştırmaya özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde çalışan 48, genel eğitim kurumlarında çalışan 154 olmak üzere toplam 202 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Sınıf İçi Rahatsız Edici Davranışlar Ölçeği, Hizmet ve Uygulama Seçenekleri Anketi ve Otizm Bilgi Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizi SPSS-25 programında gerçekleştirilmiştir. Yapılan analiz sonucundan elde edilen bulgulara göre her iki kurumda çalışan okul öncesi öğretmenlerin otizm bilgileriyle problem davranışlardan rahatsız olma düzeyleri arasında herhangi bir ilişki tespit edilmezken, otizmlî çocukların eğitiminde kullanılan strateji, yöntem ya da teknikler konusunda farkındalıklarında olumlu yönde anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu bulunmuştur. Ayrıca özel eğitim & rehabilitasyon merkezlerinde çalışan okul öncesi öğretmenlerin otizm bilgi düzeylerinin genel eğitim kurumlarında çalışan okul öncesi öğretmenlerin bilgi düzeylerinden daha yüksek olduğu, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan okul öncesi öğretmenlerin otizmlî çocukların eğitiminde kullanılan strateji, yöntem ya da teknikler konusunda farkındalık düzeylerinin genel eğitim kurumlarında çalışan okul öncesi öğretmenlerinkinden daha yüksek olduğu bulunmuştur.

ABSTRACT: The present study aimed to examine the relationship between preschool teachers' knowledge of autism spectrum disorder and their level of disturbance from problem behaviors in this study. The data of the research were collected from preschool teachers who were working in private or public preschool education institutions and special education & rehabilitation centers which were affiliated with İzmir Provincial Directorate of National Education in the fall semester of the 2020-2021 academic year. A total of 202 pre-school teachers, 48 working in special education and rehabilitation centers and 154 working in general education institutions, participated in the study. Classroom Behaviors Scale, Service and Practice Options Scale and Knowledge of Autism Scale were used for the data collection. SPSS-25 program was used for the data analysis. According to the results, there was no relationship between the knowledge of autism and the level of being disturbed by problem behaviors of preschool teachers who were working in both institutions, however there was a positive and significant relationship in their awareness about strategies, methods or techniques which were used in the education of children with autism. In addition, it was found that pre-school teachers who were working in special education and rehabilitation center had higher knowledge and awareness levels about the strategies, methods or techniques which used in the education of children with autism than preschool teachers who were working in general education institutions.

Anahtar sözcükler: Otizm spektrum bozukluğu, okul öncesi öğretmeni, otizm bilgi düzeyi, problem davranışlar

Keywords: Autism spectrum disorder, preschool teacher, autism knowledge level, problem behavior

Bu makaleye atf vermek için:

Burak, E., Özden, E. ve Sardroud, E. M. (2022). Okul öncesi öğretmenlerin otizm spektrum bozukluğu bilgileriyle problem davranışlardan rahatsız olma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi, *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(1), ss. 366-380

Cite this article as:

Burak, E., Özden, E. & Sardroud, E. M. (2022). Investigation of the relationship between preschool teachers' autism spectrum disorder knowledge and their level of disturbance from problem behaviors. *Trakya Journal of Education*, 12(1), pp366-380

¹ Bu çalışma 4-7 Şubat 2021 tarihleri arasında Isparta Otizm Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Dr. Öğr. Üyesi, Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Edirne/Türkiye, yakupburak@trakya.edu.tr, ORCID: 0000-0002-0640-4749

³ YL Öğrencisi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi, Edirne/Türkiye, eceozden1996@gmail.com, ORCID: 0000-0001-9599-4850

⁴ YL Öğrencisi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi, Edirne/Türkiye, sardur1992@gmail.com, ORCID: 0000-0001-9259-5141

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Based on the regulations on inclusive education as stated in the Special Education Services Regulation (2008) for children with autism and other moderate and severe disabilities regarding full-time inclusion/ integration at various levels, the rate of inclusion practices of students with autism spectrum disorder (ASD) has increased (Tohum Otizm Vakfı, 2019). This situation increases the likelihood that general education teachers will encounter more children with ASD in general education settings (Burak & Ahmetoğlu, 2019). It can be said that this situation will increase day by day, so teachers' knowledge about is very important (Burak & Ahmetoğlu, 2020). Thus, when the statistical data of the Ministry of National Education-MEB regarding the inclusion of children with ASD in inclusive education between 2012 and 2019/20 are examined, it is seen that the numbers has been increasing every passing day in the inclusion of children with ASD in the education practice through inclusion/integration in the general education environment (MEB, 2017; MEB, 2020). The fact that there is a quantitative increase in placing of children with ASD in the educational environment through inclusion / integration makes it important to determine teachers' views and knowledge about children with ASD and their awareness of the strategies, methods and techniques which are used in the education of children with ASD. As a result of the increasing number in the inclusion of children with ASD (World Autism Organisation, 2020) the educational practices in inclusive settings have gained importance and speed since 2018. It is important to identify the obstacles to ensure successful integration/inclusion and increase productivity and to deepen the knowledge level of teachers about ASD (Burak,2019). For all these reasons, this study is aimed to examine the relationship between preschool teachers' knowledge of autism spectrum disorder and their level of being disturbed by problem behaviors.

Method

The data was collected from preschool teachers who were working in public/private preschool education institutions and special education & rehabilitation centers which were affiliated with İzmir Provincial Directorate of National Education in the fall semester of the 2020-2021 academic year. A total of 202 pre-school teachers, 48 (%23,8) working in special education and rehabilitation centers and 154 (%76,2) working in general education institutions, participated in the study. The research was designed by correlational survey model which was one of the quantitative research models. Knowledge of Autism Spectrum Disorders Scale, Service and Practice Options Scale and Classroom Behaviors Scale which were developed by Segall (2011) and adapted to Turkish culture by Burak & Ahmetoğlu (2020) were used to collect data in the current study. The data analysis was made with the SPSS-25 program.

Findings

The results showed that there was no relationship between the knowledge of ASD and the level of being disturbed by problem behaviors of preschool teachers who were working in both type of institutions. However, there was a positive and significant relationship with their awareness of the strategies, methods and techniques which were used in the education of children with ASD. In addition, it was found that preschool teachers who were working in special education and rehabilitation centers had higher levels of knowledge of autism spectrum disorder and awareness levels about the strategies, methods and techniques used in the education of children with ASD compared to the preschool teachers who were working in general education institutions.

Discussion and Conclusion

The reason why there was no relationship between the ASD knowledge of preschool teachers working in the general education institution and the level of being disturbed by problem behaviors might be that the teachers in the preschool education environments are more prone to play-based activities and that their attitudes towards disturbing behaviors, self-efficacy, knowledge levels, and predictions about problem behaviors are more positive. There are studies which support the findings of the current study (Burak & Ahmetoğlu, 2020; Swaim & Morgan, 2001; Wagner, 1999). For example, by Segall & Campbell (2012) who studied teachers' experience, knowledge and attitudes about ASD found that their knowledge level was quite low, although the attitudes of general education teachers towards the education of students with ASD were positive. In another study by Segall & Campbell (2014), it was found that there was no

relationship between general education teachers' ASD knowledge and their level of disturbance from problem behaviors, but there was a positive relationship between the awareness of education methods which were used in the education of students with ASD. A similar study was carried out by Burak and Ahmetoğlu (2020) who had findings similar to Segall & Campbell (2014). In another study, it was found that their teachers did not know the effective intervention methods about problem behaviors of students with disabilities which were exhibited in the general education classroom and did not have awareness about these methods (Ceylan & Yıkılmış, 2017). For this reason, it is very important to determine the preventive or intervention-oriented trainings which were applied by general education teachers in the classroom environment regarding the problem behaviors encountered in students who are included in the inclusion / integration education with special needs, and to raise awareness of this issue among teachers (Çakıcı, 2020; Güleç Aslan, 2020).

GİRİŞ

Özel gereksinimi olan çocukların bazı temel becerilere sahip olup sosyal hayatta bağımsız bir şekilde yaşamaları oldukça önemlidir. Sosyal yaşamda en önemli olan beceriler; iletişim ve sosyal etkileşimdir. Bu becerilerde de oldukça fazla yetersizliği olan grup otizm spektrum bozukluğu yaşayan çocuklardır (Almasoud, 2010; Hall, 2013).

Tüm dünyada ruhsal bozuklukların teşhisine yönelik kullanılan Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı'nda; otizm spektrum bozukluğunu, "*sosyal etkileşimde eksiklikler, bozulmuş sözlü ve sözsüz iletişim, sınırlı ilgi alanı, kısıtlı hayal gücü ve esneklik ve duyuşsal uyaranların edinimi ve işlenmesinde bozulma ile karakterize yaşam boyu bir durum*" olarak tanımlamaktadır (American Psychiatric Association-APB, 2013). Dünya Otizm Örgütü (2020) tarafından otizm veya otizm spektrum bozukluğu; "*sosyal beceriler, tekrarlayan davranışlar, konuşma ve sözsüz iletişim ile ilgili zorluklarla karakterize edilen geniş bir koşul yelpazesini ifade eder*" şeklinde tanımlanmaktadır. Bununla beraber Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (ÖEHY) otizm spectrum bozukluğu, "otistik birey" olarak kullanılmıştır. ÖEHY (2006, s.2) otistik bireyi; "*sosyal etkileşim, sözel ve sözel olmayan iletişim, ilgi ve etkinliklerdeki sınırlılığı erken çocukluk döneminde ortaya çıkan ve bu özellikleri nedeniyle özel eğitim ile destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey*" şeklinde tanımlanmaktadır. 2013 yılında APB tarafından DSM-IV-TR'nin DSM-V olarak revize etmesi ile birlikte daha önce beş alanda tanılanan Yaygın Gelişimsel Bozukluk; a) başka türde adlandırılmayan yaygın gelişimsel bozukluk (atipik otizm) b) Asperger sendromu, c) otistik bozukluk, d) cocukluk çağı dezintegratif bozukluk ve e) Rett sendromu tek şemsiye terim olan Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) altında birleştirilmiştir. DSM-V kriterlerine paralel olarak ÖEHY 2018 yılında yeniden revize edilmiş ve OSB; hafif düzey, orta düzey ve ağır düzey olarak üç sınıfta tanımlanmıştır. Yukarıdaki tüm tanımlamalardan hareketle OSB tanısının konulabilmesi için bir kişinin sosyal iletişim ve etkileşimde zorluk çekmesi ve kısıtlı tekrarlayan davranışlar, ilgi alanları ve aktiviteler göstermesi gerektiği söylenebilir (Luiselli, 2014)

OSB olan bireylerde doğrudan veya dolaylı bazı duygusal/davranışsal problemler ortaya çıkmaktadır. Davranışsal problemler; anksiyete, depresyon, geri çekilme, somatik şikâyetler, sosyalleşme ile ilgili sorunlar, düşünce veya dikkatte yaşanan problemler, kuralların çiğnenmesi, saldırganlık vb. şeklinde sıralanabilir (Lindor, 2019). Bununla beraber OSB, psikiyatrik ve davranışsal problemlerle karakterize edilmektedir (Guerrera, 2019). Örneğin; OSB olan bireylerde düzensiz durumlara karşı aşırı derecede direnç (Keefer, Singh, Kalb, Mazefsky ve Vasa, 2019), beslenme problemleri (Avery vd., 2018; Leader, Tuohy, Chen, Mannion ve Gilroy, 2020), kendine zarar verme (Cassidy, 2020; Hosozowa, 2020), dikkatsizlik (Krakowski, 2020; Scandurra, 2019), hiperaktivite (Craig, 2019; Vaidya, 2019), dürtüsellik (Fairchild, 2020), saldırgan davranış (Gouveia, 2020), anksiyete (Baribeau, vd., 2020; Wood, 2019), stereotypes hareketler (Olin, vd., 2017) gibi davranışlar sık bir biçimde görülmektedir. Ancak Dordevic (2020) saldırgan davranışın bir OSB semptomu olmadığı, diğer faktörlerin etkisi ile ortaya çıktığını ifade etmektedir. Ayrıca Panju vd., (2015) daha yüksek kaygının (anksiyete) OSB olan bireyde saldırganlık düzeyini arttırdığını belirtmiştir.

ÖEHY'nde (2018) yapılan düzenlemelerle birlikte OSB olan öğrencilerin kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına daha yoğun bir biçimde dahil edilmelerinin önü açılmıştır (Burak & Ahmetoğlu, 2019). Kaynaştırma/bütünleştirme uygulaması, özel gereksinimli öğrencilerin tam zamanlı genel eğitim ortamına erişilebilirlik, sosyal adalet ve eşitlik ilkesi doğrultusunda genel eğitim ortamına yerleştirilmesini gerekli gören bir modeldir. Ancak bu model öğrencilerin sergiledikleri olumsuz davranışlardan öğretmenlerin

belirli derecede rahatsız olmalarına ve kendilerini tükenmiş hissetmelerine sebep olduğu düşünülmektedir (Kurt ve Tomul, 2020). Bununla beraber öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi kapsamında OSB olan öğrencilerin sınıf içinde sergiledikleri olumsuz davranışlarla ilgili en fazla deneyimledikleri durumların; öfke nöbetleri, ders esnasında dikkati dağıtma, normal gelişim gösteren öğrenciler tarafından kabullenmeme, uyum sorunu, sinirlilik davranışlarını sıklıkla sergiledikleri tespit edilmiştir (Çakıcı, 2020). Yapılan araştırmalara göre kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarında yer alan OSB olan öğrencilerin motivasyon düşüklüğü, kişilerarası iletişim becerisindeki yetersizliği, ödev yapma alışkanlığının istenen düzeyin oldukça altında olması, akademik yetersizliği gibi gerekçelerden dolayı genel eğitim öğretmenleri OSB olan öğrencilerin kendi sınıflarına veya yarı/tam zamanlı kaynaştırma ortamına yerleştirilmelerini istemedikleri, aksine yukarıda sıralanan nedenlerden dolayı da karşı oldukları saptanmıştır (Burak & Ahmetoğlu, 2019; Dash, 2000; Dash, 2005). Ayrıca OSB olan öğrencilerin sözel dili anlamada güçlük çekmeleri, anlamsız tekrarlayan davranışları, stereotipik hareketler sergilemeleri, öfke nöbeti geçirmeleri, aynılık yaşantısında ısrarcı olmaları, takıntıları, sosyal temastan kaçınmaları öğretmenleri sınıf ortamında zor durumda bırakmaktadır. Bu durum da OSB olan öğrencilerin kaynaştırma/bütünleştirme uygulamasını daha da zorlaştırmaktadır (MEB, 2017). Tüm bu olumsuzluklar genel eğitim öğretmenlerinin OSB olan öğrencilerin yarı veya tam zamanlı kaynaştırma uygulamasına yerleştirilmesine yönelik tutumlarını büyük ölçüde etkilediği düşünülmektedir (Park ve Chitiyo, 2011).

Genel eğitim öğretmenlerinin OSB olan öğrenciye karşı bakış açısı, tutumu ya da düşüncesi, kaynaştırma/bütünleştirme uygulamasının başarısını etkileyen en önemli faktör olarak görülmektedir (Sucuoğlu, 2014). Literatürde OSB olan öğrencilerin kaynaştırma/bütünleştirme uygulamasına kabul edilmeleri üzerine yapılan çok sayıda çalışmada genel eğitim öğretmenin olumsuz yönde düşüncelerinin olduğunu göstermektedir (Burak ve Ahmetoğlu, 2020; Burak ve Ahmetoğlu, 2019; Çakıcı, 2020; Kurth, 2015). Burak ve Ahmetoğlu (2020) tarafından yapılan araştırmada genel eğitim öğretmenlerinin OSB olan öğrencilerin ayrı bir özel eğitim sınıfında eğitimlerini sürdürmeleri gerektiğini belirttikleri, bu öğrencilerin kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim ortamına yerleştirilmesine yönelik görüşlerinin olumsuz olduğu bulunmuştur. Bu duruma gerekçe olarak öğretmenlerin OSB olan öğrencilere yönelik bilgilerinin yeterli düzeyde olmaması, kaynaştırma/bütünleştirme uygulamasının yasalarla belirlenmiş olan biçiminin uygulamalara daha az yansımaları, kaynaştırma uygulamalarına yönelik nitelikli işbirliğinin olmaması, sunulan destek eğitim hizmetlerinin niteliğinin yetersiz olması, öğretmenlerin OSB konusunda kendilerini yetkin görmemeleri, OSB olan öğrencilerin eğitiminde kullanılan öğretim tekniklerini bilmemesi gösterilmiştir. Kofidou, Mantzikos, Chatzitheodorou, Kyparissos ve Karali (2017) tarafından OSB'li öğrencilerin kaynaştırma/bütünleştirme uygulamasına ilişkin genel eğitim öğretmenlerinin algısı ve tutumu adlı derleme çalışmasında; öğretmenlerin çoğunluğunun OSB hakkında sınırlı, yetersiz bilgiye ve temel kavram yanlışlarına sahip olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin özel eğitim ve kaynaştırma hakkındaki bilgi düzeylerinin yetersiz ve yanlış olduğu, OSB olan öğrencisine kaynaştırma/bütünleştirme ortamında yeterli vakit ayıramadığı, yeterli deneyimlerinin olmadığı bulunmuştur. Buna benzer şekilde Ünal & Saban (2014) ve Ünsal & Öksüz (2017) tarafından yapılan araştırmalar da öğretmenlerin kaynaştırma/bütünleştirme uygulaması konusunda yetersiz bilgiye sahip olduklarını, bu bilgi yetersizliğinin tutumlarını negatif bir biçimde etkilediğini belirtmişlerdir. Sonuç olarak hem özel eğitim öğretmenlerinin hem de genel eğitim öğretmenlerinin genel eğitim sınıfındaki işbirlikçi rollerinin ne olabileceğini bilmedikleri saptanmıştır (Strogilos, Nikolarazi ve Tragoulia, 2012). Yukarıda sıralanan sebeplerden dolayı kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarında çalışan genel eğitim öğretmenlerinin nitelikli sınıf yönetimi hakkında desteğe ihtiyaçları bulunduğu söylenebilir (Akalin, 2015).

ÖEHY'inde (2018) otizmli ve diğer orta ve ağır yetersizliği bulunan çocukların çeşitli kademelerde tam zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamasına dahil edilmesi konusunda maddelere yer verilmesi ile birlikte OSB olan öğrencilerin kaynaştırma uygulamalarına dahil edilmesi hızında artış görülmüştür (Tohum Otizm Vakfı, 2019). Bu da genel eğitim öğretmenlerinin OSB olan çocuklarla karşılaşma olasılığını arttırmaktadır (Burak & Ahmetoğlu, 2019). Bu durumun her geçen gün de artacağı, bu nedenle öğretmenlerin OSB hakkındaki bilgilerinin oldukça önemli olduğu söylenebilir (Burak & Ahmetoğlu, 2020). Nitekim Milli Eğitim Bakanlığının (MEB) 2012 ve 2019/20 yılları arasında ait OSB olan çocukların kaynaştırma eğitimine dahil edilmesine yönelik istatistiksel veriler incelendiğinde OSB olan çocukların genel eğitim ortamında kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamasına dahil edilmesinde sayısal rakamların her geçen gün yükseldiği görülmektedir (MEB, 2017; MEB, 2020). OSB olan çocukların kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim ortamına yerleştirilmesine yönelik nicelik olarak artışın olması öğretmenlerin OSB olan çocuklar hakkındaki görüşlerinin, bilgilerinin ve OSB olan

çocukların eğitiminde kullanılan strateji, yöntem ve teknikler konusundaki farkındalıklarının belirlenmesini önemli hale getirmektedir. Sonuç olarak OSB olan çocukların kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamasına dahil edilmesinde artan oransal sayısı (Otizm Dernekleri Federasyonu, 2020) ve buna paralel olarak kaynaştırma/bütünleştirme eğitim uygulamalarının 2018 yılından bu yana önem ve hız kazanması söz konusudur. Hal böyle iken başarılı kaynaştırma/bütünleştirmenin sağlanması ve verimliliği artırma yönünde engelleri saptamak ve öğretmenlerin OSB hakkındaki bilgi düzeylerini arttırmak önem taşımaktadır (Burak, 2019). Tüm bu nedenlerden dolayı bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerin OSB bilgileriyle problem davranışlardan rahatsız olma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Okul öncesi öğretmenlerin OSB bilgileriyle problem davranışlardan rahatsız olma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada nicel araştırma türünün ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Bu model iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkinin değişkenlere herhangi bir müdahalede bulunulmadan analiz edilen çalışma modelidir (Gay & Airasian, 2000; akt. Arslan, 2008). İlişkisel tarama modeli neden/sonuç ile ilgili bilgiler verebilir ancak kesinlikle sebep sonuç hakkında kesin ifadeler içermez (Büyüköztürk, Akgün, Karadeniz, Demirel ve Çakmak, 2017).

Çalışma Grubu

Araştırmanın örneklem grubu İzmir İlinde olasılıklı olmayan örnekleme türlerinden kartopu örnekleme yöntemi (Sığı, 2018) ile 2020-2021 eğitim öğretim yılının güz döneminde araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden, 2020-2021 eğitim öğretim yılının güz döneminde İzmir İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı özel veya resmi özel eğitim & rehabilitasyon merkezlerinde ve ya okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır.

Kartopu örnekleme (snowball sampling) yönteminde veriler bireyden bireye, bireyden de durumlara ulaşmayı amaçlamaktadır (Baltacı, 2018; Noy, 2008). Yani veri toplamada frekans bir kişi seçilir ve bu kişi ile diğer kişilere ulaşılır. Kişilerin başka kişileri araştırmaya davet etmesi ile örnekleme genişler. Burada kişilerin birbirlerini araştırmaya davet etmesi ile veri toplama grubu zincirleme yöntemi ile yayılmaktadır (Etikan, Alkassim & Abubakar, 2016; Yağar & Dökme, 2018). Okul öncesi öğretmenlerin verilerinin toplanması amacıyla İzmir ilinde bulunan bazı öğretmen gruplarına araştırma formları Google Form üzerinden hazırlanan elektronik form uzantı linki gönderilmiştir. Araştırma formunu dolduracak grubun bilgilendirilmesi amacıyla formun ön kısmında kısa bir bilgilendirme metnine yer verilmiştir. Katılımcıların bu bilgilendirme metnini dikkate alarak araştırma formunu doldurmaları istenmiştir. Açıklamada bu elektronik formu dolduran öğretmenlerin başka öğretmenlere de önermeleri ve elektronik linkini yollamaları istenmiştir. Bu yöntem ile çalışmaya katılan kişilerin verileri kartopu/zincirleme örnekleme ile daha da fazla kitleye yayılması sağlanmıştır. Böylece araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden genel eğitim kurumlarında ve özel eğitim & rehabilitasyon merkezinde çalışan toplam 209 okul öncesi öğretmeni araştırmanın örneklem grubunu oluşturmuştur. Araştırmacılara göre örneklem grubu büyüklüğünün belirlenmesinde ölçme araçlarındaki maddelerin sayısının önemli olmasından dolayı, örneklemin analize alınan ölçeklerde yer alan toplam madde sayısının on katı veya en az alt sınır olarak kabul edilen üç katı olması gerektiği belirtilmiştir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2012). Literatür bilgisi göz önüne alındığında araştırmaya dahil edilen 209 okul öncesi öğretmenin araştırma veri analizi için yeterli bir sayı olduğuna karar verilmiştir. Araştırma kapsamında ölçeklerde yer alan madde sayısının yedi katı göz önünde bulundurularak örneklem 209 katılımcı ile sınırlı kılınmıştır. 209 okul öncesi öğretmenden yedisinin yeni mezun olduğu ve herhangi bir eğitim kurumunda çalışmadığı için araştırma verilerinden çıkartılmış. Araştırmanın veri analizine 48 (%23,8) özel eğitim & rehabilitasyon merkezinde çalışan ve 154 (%76,2) genel eğitim kurumlarında çalışan toplam 202 okul öncesi öğretmenin dahil edilmesi uygun görülmüştür. Tablo1'de çalışmaya dâhil edilmesi uygun görülen örneklem grubunun bilgileri yer almaktadır.

Tablo 1

Okul öncesi öğretmeni olarak çalışan katılımcıların demografik değişkenlerine ilişkin frekans/yüzde bilgileri

Değişkenler		Genel eğitim kurumlarında çalışan (n=154)		Özel eğitim & rehabilitasyon merkezinde çalışan (n=48)	
		n	%	n	%
Cinsiyet	Kadın	140	90,9	35	72,9
	Erkek	14	9,1	13	27,1
Öğrenim durumu	Ön lisans	3	1,9	-	-
	Lisans	138	89,6	42	87,5
	Lisansüstü	13	8,4	6	12,5
Ailede/Çevresinde OSB olan çocuğun olma/ma	Evet	41	26,6	22	45,8
	Hayır	113	73,4	26	54,2
Özel eğitim sertifikasının olma/ma	Evet	38	24,7	36	75,0
	Hayır	116	75,3	12	25,0
OSB alanında eğitim alma/ma	Evet	32	20,8	34	70,8
	Hayır	122	79,2	14	29,2
Daha önce OSB olan çocuklarla çalışma	Evet	91	59,1	35	72,9
	Hayır	63	40,9	13	27,1
Sınıf içi davranış yönetimi için davranışsal teknikleri bilme/me	Evet	97	63,0	44	91,7
	Hayır	57	37,0	4	8,3
		Min	\bar{x}	Min	\bar{x}
		Max	ss	Max	ss
Yaş		20	32,07	18	29,46
		(60)	(8,58)	(53)	(8,53)
Öğretmenlik yaptığı süre		1	8,44	1	6,44
		(35)	(7,99)	(30)	(7,27)

Araştırmaya dahil edilen katılımcıların demografik bilgilerine ilişkin frekans ve yüzde bilgileri incelendiğinde; araştırmaya dahil edilen genel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin %90,9'u "kadın", %9,1'i "erkek"; özel eğitim & rehabilitasyon merkezinde çalışan öğretmenlerin %72,9'u "kadın", %27,1'i "erkek" olduğu görülmektedir. Genel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin %1,9'u ön lisans, %89,6'sı lisans, %8,4'ü lisansüstü mezunu olduğu; özel eğitim & rehabilitasyon merkezinde çalışan öğretmenlerin %87,5'i lisans, %12,5'i lisansüstü mezunu olduğu görülmektedir. Araştırmaya dahil edilen genel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin, "Ailede/Çevresinde OSB olan çocuğun olma/ma durumu" sorusuna %26,6'sı Evet yanıtını, %73,4'ü Hayır yanıtını; özel eğitim & rehabilitasyon merkezinde çalışan öğretmenlerin %45,8'inin "evet" yanıtını, %54,2'sinin ise "hayır" yanıtını verdiği görülmektedir. Araştırmaya dahil edilen genel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin %24,7'si özel eğitim sertifikası olduğu, %75,3'ünün özel eğitim sertifikasının olmadığı; özel eğitim & rehabilitasyon merkezinde çalışan öğretmenlerin %75'inin özel eğitim sertifikasının olduğunu, %25'inin özel eğitim sertifikasının olmadığını belirtmişlerdir. Ayrıca genel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin %20,8'i, OSB alanında eğitim aldığını, %79,2'si OSB alanında eğitim almadığını belirtmişlerdir. Özel eğitim & rehabilitasyon merkezinde çalışan öğretmenlerin %70,8'i OSB alanında eğitim aldıklarını, %29,2'si OSB alanında eğitim almadıklarını belirtmişlerdir. Araştırmaya dahil edilen genel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin %59,1'i daha önce OSB olan çocuklarla çalıştıklarını, %40,9'u daha önce OSB olan çocuklarla çalışmadıklarını; özel eğitim & rehabilitasyon merkezinde çalışan öğretmenlerin %72,9'u daha önce OSB olan çocuklarla çalıştıklarını, %27,1'i daha önce OSB olan çocuklarla çalışmadıklarını belirtmişlerdir. Son olarak araştırmaya dahil edilen genel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin %63'ü sınıf içi davranış yönetimi için davranışsal teknikleri bildiklerini, %37'si, sınıf içi davranış yönetimi için davranışsal teknikleri bilmediklerini belirtirken; özel eğitim & rehabilitasyon merkezinde çalışan öğretmenlerin %91,7'si sınıf içi davranış yönetimi için davranışsal teknikleri bildiklerini ve %8,3'ü sınıf içi davranış yönetimi için davranışsal teknikleri bilmediklerini belirtmişlerdir.

Veri Toplama Aracı

Çalışmada veri toplama aracı olarak okul öncesi öğretmeni olarak çalışan katılımcıların demografik bilgilerinin toplanması amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanan "Genel Bilgi Formu", öğretmenlerin OSB bilgi düzeylerinin belirlenmesi amacıyla "Otizm Spektrum Bozukluğu Bilgi Ölçeği", öğretmenlerin

otizm spektrum bozukluğu olanların eğitiminde kullanılan strateji, yöntem, tekniklere karşı farkındalık düzeylerinin belirlenmesi amacıyla “Hizmet ve Uygulama Seçenekleri (Farkındalık Anketi)” ve öğretmenlerin sınıf ortamında sergilenmesi muhtemel olan problem davranışlardan rahatsız olma düzeylerini belirlemek amacıyla da “Sınıf İçi Rahatsız Edici Davranışlar Ölçeği” kullanılmıştır.

Genel Bilgi Formu: Bu form çalışmayı yürüten araştırmacı/ lar tarafından genel eğitim kurumunda ve özel eğitim & rehabilitasyon merkezinde çalışan okul öncesi öğretmenlerin genel bilgilerinin toplanması amacıyla hazırlanmıştır. Veri toplama araçlarının bu bölümünde, genel eğitim kurumunda ve özel eğitim & rehabilitasyon merkezinde çalışan okul öncesi öğretmenlerin cinsiyetleri, yaşları, kazandıkları en yüksek dereceleri (ön lisans, lisans ve lisansüstü), mesleki hizmet süreleri, sınıf ortamında davranış tekniklerini bilme/me durumu, özel eğitim sertifikası olma/ma durumu, geçmişte OSB olan çocuklar ile çalışma/ma durumu, ailede/çevrelerinde OSB olan bireylerin olma/ma durumu ve OSB alanında eğitim alma/ma durumuna ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Otizm Spektrum Bozukluğu Bilgi Ölçeği (OBÖ): OBÖ, Segall (2011) tarafından geliştirilmiş, Burak ve Ahmetoğlu (2020) tarafından Türk kültürüne uyarlaması yapılmıştır. OBÖ, Segall (2011) tarafından geliştirilen Yerleştirme ve Hizmet Anketinin içinde yer alan bir ölçme aracıdır. OBÖ herhangi bir grubun veya bireyin otizm konusundaki bilgileri belirlemek için geliştirilmiş bir ölçme aracıdır. OBÖ ölçme aracı, otizm spektrum bozukluğunun teşhis, tedavi ve etiyoloji alanındaki bilgi düzeylerini ölçmektedir. Burak ve Ahmetoğlu (2020) tarafından Türkçe uyarlaması için yapılan Açıklayıcı Faktör Analizi sonucunda Otizm Spektrum Bozukluğu Bilgi Ölçeğinin tüm maddelerin (10 madde) anlamlı bir biçimde tek boyuta yüklendiği belirlenmiştir. OBÖ ölçme aracında yer alan her bir madde için “Doğru, Yanlış ve Bilmiyorum” şeklinde üç cevap seçeneği bulunmaktadır. OBÖ’de yer alan her madde “doğru cevap” için bir (1) puan, “yanlış cevap” için sıfır (0) puan ve “bilmiyorum cevabı” için herhangi bir puan verilmemekte yani () boş bırakılmaktadır. Bu durumda “bilmiyorum” seçeneği için araştırmacıların öne sürmüş olduğu hesaplama prensibi göz önünde bulundurularak karar verilmiştir (Harrison, Bradshaw, Naqvi, Paff & Campbell, 2017). OBÖ ölçme aracında 2, 3 ve 8, maddeler “Doğru” olarak, 1, 4, 5, 6, 7, 9 ve 10, maddeler ise “Yanlış” olarak kabul edilmiştir (Burak ve Ahmetoğlu, 2020). Ölçme aracının puan hesaplamasında toplam puan doğru cevaba verilen soruların (%) yüzdesi şeklinde belirlenmiştir. Ölçme Burak ve Ahmetoğlu tarafından yapılan uyarlama çalışmasında iç tutarlık kat sayısının ($\alpha=.86$) olduğu saptanmıştır. Fakat bu araştırmada ölçme aracının iç tutarlılık katsayı değeri tekrar hesaplanmış, genel eğitim kurumunda çalışan öğretmenler için ($\alpha=.74$) ve özel eğitim & rehabilitasyon merkezinde çalışan öğretmenler için ($\alpha=.71$) olduğu bulunmuştur. Bu durum ölçme aracının ölçme gücünün kabul edilebilir düzeyde olduğunu söylenebilir.

Hizmet ve Uygulama Seçenekleri Anketi (HUS): HUS, Segall (2011) tarafından geliştirilmiş, Burak ve Ahmetoğlu (2020) tarafından Türk kültürüne uyarlaması yapılmıştır. HUS, Segall (2011) tarafından geliştirilen Yerleştirme ve Hizmet Anketinin içinde yer alan bir ölçme aracıdır. HUS Anketinde otizmlili bireylerin eğitiminde kullanılan 15 tane Hizmet ve Uygulama Seçeneği sıralanmıştır. HUS Anketinde, katılımcıların otizmlili bir bireyin (Akman senaryosu) eğitiminde yararlı olduğuna inanılan eğitim uygulamaları, bu eğitim uygulamalarının ne kadar etkili olduğuna ilişkin düzeyi tanımlamaları ile ilgili hizmet seçeneklerine yer verilmiştir. HUS Anketinde her madde için üç bölüm yer almaktadır. Bunlar sırasıyla; “A: Bunu Duydunuz mu? (farkındalık) 1=Evet, 0=Hayır, B: Akman İçin Faydalı mı? (fayda/kullanım) 1=Evet, 0=Hayır, C: Etkili mi? (etkililik düzeylerini tanımlama) 4=Çok Etkili, 3 =Etkili, 2=Kısmen Etkili, 1=Etkili Değil” şeklindedir. Ancak bu çalışmada sadece A bölümü yani “Bunu Duydunuz mu? (farkındalık)” kullanılmıştır. Çünkü Segall (2020) tarafından geliştirilen Akman senaryosu ilkököl düzeyine uygun geliştirilmiştir. Bu senaryolar ve bu senaryolarla bütünlüğü olan boyutlar (HUS fayda/kullanım ve HUS etkililik düzeylerini tanımlamaları) kullanılmamış, sadece senaryodan bağımsız doldurulan HUS farkındalık boyutu kullanılmıştır. Burak ve Ahmetoğlu (2020) tarafından yapılan çalışmada HUS Anketinde farkındalık boyutu ($\alpha=.90$), HUS fayda alt boyutu ($\alpha=.84$) ve HUS etkililik düzeylerini tanımlama alt boyutunun ($\alpha=.92$) olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmada HUS Farkındalık boyutu iç tutarlılık katsayı değeri tekrar hesaplanmış, genel eğitim kurumunda çalışan okul öncesi öğretmenleri için ($\alpha=.84$) ve özel eğitim & rehabilitasyon merkezinde çalışan öğretmenler için ($\alpha=.79$) olduğu belirlenmiştir. Bu durum ölçme aracının ölçme gücünün oldukça yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

Sınıf İçi Rahatsız Edici Davranışlar Ölçeği (SİRED): SİRED, Segall (2011) tarafından geliştirilmiş, Burak ve Ahmetoğlu (2020) tarafından Türk kültürüne uyarlaması yapılmıştır. SİRED ölçeği, Segall (2011)

tarafından geliştirilen Yerleştirme ve Hizmet Anketinin içinde yer alan bir ölçme aracıdır. SİRED ölçeği, katılımcıların sınıf ortamında herhangi bir öğrencinin sergileyebileceği problem davranışlardan rahatsız olma düzeylerini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Bu ölçme aracının maddelerinde otizm spektrum bozukluğu ile ilişkili olan davranışlar yer almaktadır. Ölçme aracındaki maddeler OSB olan bireylerin sık bir biçimde sergilemiş oldukları davranışlardan seçilmiştir. Örnek olarak “Göz temasından kaçınma, Zayıf akran ilişkileri” verilebilir. SİRED ölçeği 5’li Likert tipi toplam 7 maddeden oluşmaktadır (1=Hiç Rahatsız Edici Değil ile 5=Oldukça Rahatsız Edici arasında puanlanmıştır). Ölçekte puan ortalaması arttıkça rahatsız edici davranış düzeyinin de o derece yüksek olduğu söylenebilir. SİRED ölçeği için Burak ve Ahmetoğlu (2020) tarafından yapılan uyarılama çalışmasında ($\alpha=.88$) olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmada SİRED ölçeğinin iç tutarlılık katsayı değeri tekrar belirlenmiş, genel eğitim kurumunda çalışan öğretmenler için ($\alpha=.93$) ve özel eğitim & rehabilitasyon merkezinde çalışan öğretmenler için ($\alpha=.94$) olduğu belirlenmiştir. Bu durum ölçme aracının ölçme gücünün oldukça yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

Verilerin Analizi

Araştırmada yer alan verilerin analizinde SPSS-25 istatistik paket programından yararlanılmıştır. Araştırmada öncelikle katılımcıların ölçme araçlarına vermiş oldukları yanıtlarının dağılımının normal olup olmadığı (çarpıklık/basıklık) incelenmiştir. Curran, West ve Finch’in (1996) görüşleri doğrultusunda çarpıklık/basıklık değerlerinin normal olduğu belirlendikten sonra parametrik analiz tekniklerinin kullanılmasına karar verilmiştir. Ayrıca Hair, Black, Babin ve Anderson’a (2010) göre çarpıklık ve basıklık değerlerinin normal dağılım kabul edilmesi için (-1,96 ile +1,96) arasında olması gerekmektedir. Bu her iki çalışmadaki görüşler doğrultusunda dağılım normalitesinin sağlandığı görülmüş ve parametrik analizlerin kullanılmasına karar verilmiştir. Değişkenler arasında ilişkinin belirlenmesi amacıyla Pearson korelasyon katsayısı testi kullanılmıştır (Soper, 2019). Korelasyon analizinden elde edilen anlamlı bulgulara ilişkin katsayıların .70 ve 1,00 değerleri arasında yer alması yüksek düzeyde; .30 ve .70 değerleri arasında yer alması ise orta düzeyde, .00 ve .30 değerleri arasında yer alması ise düşük düzeyde ilişki gösterdiği yönünde yorumlanmıştır (Büyüköztürk, 2010; Statstutor, 2020). Araştırmada anlamlı ilişki tespit edilen değişkenlerin etki büyüklüklerinin belirlenmesinde Cohen d değeri göz önünde bulundurulmuştur (Cohen, 1992). Etki büyüklüğünün değerlendirilmesinde; d değerinin 0,8’den büyük olması durumunda etki büyüklüğünün kuvvetli, 0.5 olması durumunda orta ve 0,2’den küçük olması durumunda, zayıf şeklinde yorumlanmaktadır (Kılıç, 2014). Korelasyon analizine dahil edilen cinsiyet değişkeni kategorik değişken olarak kabul edildiğinden veri analizi gerçekleştirilmeden önce yapay bir değişken olarak 1=Kadın, 2=Erkek biçiminde yeniden SPSS-25 programında kodlanmıştır. Ayrıca yapılan tüm analiz tekniklerinde anlamlılık derecesi “ $p<0,05$ ” veya “ $p<0,01$ ” biçiminde kabul edilmiştir.

BULGULAR

Okul öncesi öğretmenlerin otizm bilgileriyle problem davranışlardan rahatsız olma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi için yapılan araştırmanın bu bölümünde araştırmanın bulgularına yer verilmiştir.

Genel eğitim kurumlarında çalışan okul öncesi öğretmenlerin OBÖ ve HUS Farkındalık ve SİRED ölçme araçlarından aldıkları puanlara ilişkin Pearson korelasyon sonuçları Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

Genel eğitim kurumlarında çalışan okul öncesi öğretmenlerin OBÖ, HUS Farkındalık ve SİRED ölçme araçlarından aldıkları puanlara ilişkin Pearson korelasyon sonuçları

		OBÖ	HUS Farkındalık	SİRED	Cinsiyet
OBÖ	r	-			
	p	-			
	n	-			
HUS Farkındalık	r	,421**			
	p	,000			
	n	154			
SİRED	r	-,057	-,247**		
	p	,486	,002		
	n	154	154		
Cinsiyet	r	,102	,122	,099	-
	p	,206	,131	,221	-

	n	154	154	154	-
\bar{x}		49,80%	10,63	3,00	-
ss		22,736	3,538	1,067	-
Çarpıklık		,092	-1,024	,010	-
Basıklık		-,573	,775	-1,158	-

N=154; *p <0.05; **p <0.01

Tablo 2 incelendiğinde genel eğitim kurumlarında çalışan okul öncesi öğretmenlerin SİRED, OBÖ ve HUS Farkındalık ölçeklerine ilişkin Pearson korelasyon sonuçları incelendiğinde; öğretmenlerin OSB bilgi düzeyleriyle HUS Farkındalık boyut puanları ($r=,421$; $p<0.01$) arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde bir ilişki bulunduğu, fakat SİRED ölçeğinden almış oldukları puanlarında ($r=-,057$; $p>0.05$) herhangi bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda genel eğitim kurumunda çalışan okul öncesi öğretmenlerin OSB bilgileri attıkça otizmliler öğrencilerin eğitiminde kullanılan strateji, yöntem ve tekniklere karşı farkındalık düzeyleri de artarken, problem davranışlardan rahatsız olma düzeylerinde herhangi bir farklılık olmadığı bulunmuştur.

Tablo 3

Özel eğitim & rehabilitasyon merkezlerinde çalışan okul öncesi öğretmenlerin OBÖ, HUS Farkındalık ve SİRED ölçme araçlarından alınan puanlara ilişkin Pearson korelasyon sonuçları

		OBÖ	HUS Farkındalık	SİRED	Cinsiyet
OBÖ	r	-			
	p	-			
	n	-			
HUS Farkındalık	r	,577**			
	p	,000			
	n	48			
SİRED	r	,071	,184		
	p	,631	,211		
	n	48	48		
Cinsiyet	r	,166	,276	,039	-
	p	,260	,058	,794	-
	n	48	48	48	-
\bar{x}		71,04%	13,18	3,22	-
ss		24,688	2,330	1,044	-
Çarpıklık		-,567	-1,278	-,355	-
Basıklık		-,611	,687	-,917	-

N=48; *p <0.05; **p <0.01

Tablo 3'te görüldüğü gibi özel eğitim & rehabilitasyon merkezlerinde çalışan okul öncesi öğretmenlerinin SİRED, OBÖ ve HUS Farkındalık ölçeklerine ilişkin Pearson korelasyon sonuçları incelendiğinde; Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinde çalışan öğretmenlerin OSB bilgileriyle HUS Farkındalık puanları ($r=,577$; $p<0.01$) arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde bir ilişki bulunduğu, fakat SİRED ölçeğinden almış oldukları puanlarında ($r=,071$; $p>0.05$) herhangi bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan okul öncesi öğretmenlerin OSB bilgileri attıkça otizmliler öğrencilerin eğitiminde kullanılan strateji, yöntem, tekniklere ilişkin farkındalık düzeyleri de artarken, problem davranışlardan rahatsız olma düzeylerinde herhangi bir değişim görülmediği tespit edilmiştir.

Tablo 4

Genel eğitim kurumlarında çalışan okul öncesi öğretmenlerin HUS Farkındalık boyutuna ilişkin frekans ve yüzde bilgileri

	Bunu Duydunuz mu?			
	Evet		Hayır	
	n	%	n	%
Hizmet ve Uygulama Seçenekleri Anketi				
Alternatif ve destekleyici iletişimi içeren yardımcı teknoloji (Örneğin, PECS, işaret dili).]	97	63,0	57	37,0
Ayrık denemelerle öğretim	32	20,8	122	79,2
Normal gelişim gösteren öğrencileri (NGGÖ) kaynaştırma öğrencisi hakkında eğitmek	135	87,7	19	12,3
Sınıf içi uyarlamalar	140	90,9	14	9,1
İşlevsel Davranış Değerlendirmesi/Analizi	94	61,0	60	39,0
Doğal ipucu teknikleri (örneğin, temel tepki öğretimi, fırsat öğretimi, vb.)	118	76,6	36	23,4

Duyusal Entegrasyon	75	48,7	79	51,3
Görsel Etkinlik Çizelgeleri	110	71,4	44	28,6
Akran aracılığıyla gerçekleştirilen sosyal beceri müdahaleleri	124	80,5	30	19,5
Normal gelişim gösteren akranlar olmadan sosyal beceri eğitimi	105	68,2	49	31,8
Uygun davranış için pekiştireç kullanımı	135	87,7	19	12,3
Dil ve Konuşma Terapisi Hizmetleri	133	86,4	21	13,6
Meşguliyet (iş-uğraşı) Terapisi Hizmetleri	91	59,1	63	40,9
OSB olan kaynaştırma öğrencisi ile çalışan eğitim asistanı (<i>yardımcı öğretmen</i>)	114	74,0	40	26,0
OSB olan kaynaştırma öğrencisinin duyusal ihtiyaçlarını karşılamak için sınıf ortamında yapılan uyarlamalar	135	87,7	19	12,3

Tablo 4'te görüldüğü gibi genel eğitim kurumlarında çalışan okul öncesi öğretmenlerin HUS Farkındalık boyutuna ilişkin yüzde bilgileri incelendiğinde katılımcıların %87,7'si normal gelişim gösteren öğrencileri kaynaştırma öğrencisi hakkında eğitmeyi, uygun davranış için pekiştireç kullanımını ve kaynaştırma öğrencisinin duyusal ihtiyaçlarını karşılamak için sınıf ortamında yapılan uyarlamaları duyduklarını, %12,3'ü duymadıklarını belirtmişlerdir. Genel eğitim kurumlarında çalışan okul öncesi öğretmenlerin %63'ü alternatif ve destekleyici iletişimi içeren yardımcı teknolojiyi duyduklarını, %37'si duymadıklarını; %90,9'u sınıf içi uyarlamaları duyduklarını, %9,1'i duymadıklarını; %61'i işlevsel davranış değerlendirmesi/analizini duyduklarını, %39'u duymadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca genel eğitim kurumlarında çalışan okul öncesi öğretmenleri %76,6'sı doğal ipucu tekniklerini duyduklarını, %23,4'ü duymadıklarını; %48,7'si, duyusal entegrasyonu duyduklarını, %51,3'ü duymadıklarını; %71,4'ü görsel etkinlik çizelgelerini duyduklarını, %28,6'sı duymadıklarını; %80,5'i akran aracılığıyla gerçekleştirilen sosyal beceri müdahalelerini duyduklarını, %19,5'i duymadıklarını ve %68,2'si normal gelişim gösteren akranlar olmadan sosyal beceri eğitimi duyduklarını, %31,8'i duymadıklarını belirtmişlerdir. Son olarak genel eğitim kurumlarında çalışan okul öncesi öğretmenlerin %86,4'ü dil ve konuşma terapisi hizmetlerini duyduklarını, %13,6'sı duymadıklarını; %59,1'i meşguliyet (iş-uğraşı) terapisi hizmetlerini duyduklarını, %40,9'u duymadıklarını; %74'ü OSB olan kaynaştırma öğrencisi ile çalışan eğitim asistanı duyduklarını ve %26'sı duymadıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 5

Özel eğitim & rehabilitasyon merkezlerinde çalışan okul öncesi öğretmenlerin HUS Farkındalık boyutuna ilişkin frekans ve yüzde bilgileri

<i>Hizmet ve Uygulama Seçenekleri Anketi</i>	Bunu Duydunuz mu?			
	Evet		Hayır	
	n	%	n	%
Alternatif ve destekleyici iletişimi içeren yardımcı teknoloji (<i>Örneğin, PECS, işaret dili</i>).	44	91,7	4	8,3
Ayrık denemelerle öğretim	33	68,8	15	31,3
Normal gelişim gösteren öğrencileri kaynaştırma öğrencisi hakkında eğitmek	47	97,9	1	2,1
Sınıf içi uyarlamalar	48	100,0	-	-
İşlevsel Davranış Değerlendirmesi/Analizi	39	81,3	9	18,8
Doğal ipucu teknikleri (<i>örneğin, temel tepki öğretimi, fırsat öğretimi, vb.</i>)	41	85,4	7	14,6
Duyusal Entegrasyon	34	70,8	14	29,2
Görsel Etkinlik Çizelgeleri	42	87,5	6	12,5
Akran aracılığıyla gerçekleştirilen sosyal beceri müdahaleleri	48	100,0	-	-
Normal gelişim gösteren akranlar olmadan sosyal beceri eğitimi	42	87,5	6	12,5
Uygun davranış için pekiştireç kullanımı	47	97,9	1	2,1
Dil ve Konuşma Terapisi Hizmetleri	47	97,9	1	2,1
Meşguliyet (iş-uğraşı) Terapisi Hizmetleri	33	68,8	15	31,3
OSB olan kaynaştırma öğrencisi ile çalışan eğitim asistanı (<i>yardımcı öğretmen</i>)	43	89,6	5	10,4
OSB olan kaynaştırma öğrencisinin duyusal ihtiyaçlarını karşılamak için sınıf ortamında yapılan uyarlamalar	45	93,8	3	6,3

Tablo 5'e göre özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan okul öncesi öğretmenlerin HUS Farkındalık boyutuna ilişkin yüzde bilgileri incelendiğinde katılımcıların %100'ü sınıf içi uyarlamalar ve akran aracılığıyla gerçekleştirilen sosyal beceri müdahalelerini duyduklarını belirtmişlerdir. Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan okul öncesi öğretmenlerin %97,9'u dil ve konuşma terapisi hizmetlerini, normal gelişim gösteren öğrencileri kaynaştırma öğrencisi hakkında eğitmeyi ve uygun davranış için pekiştireç kullanımını duyduklarını belirtirken, %2,1'i duymadığını belirtmiştir. Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan okul öncesi öğretmenlerin %87,5'i görsel etkinlik çizelgelerini ve

normal gelişim gösteren akranlar olmadan sosyal beceri eğitimini duyduklarını, %12,5'i duymadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan okul öncesi öğretmenlerin %68,8'i ayrı denemelerle öğretimi ve meşguliyet (iş-uğraşı) terapisi hizmetlerini duyduklarını, %31,3'ü duymadıklarını belirtmişlerdir. Son olarak özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan okul öncesi öğretmenlerin %91,7'si alternatif ve destekleyici iletişimi içeren yardımcı teknolojiyi duyduklarını, %8,3'ü duymadıklarını; %81,3'ü işlevsel davranış değerlendirmesi/analizini duyduklarını, %18,8'i duymadıklarını; %85,4'ü doğal ipucu tekniklerini duyduklarını, %14,6'sı duymadıklarını; %70,8'i duysal entegrasyonu duyduklarını, %29,2'si duymadıklarını; %89,6'sı kaynaştırma öğrencisi ile çalışan eğitim asistanı duyduklarını, %10,4'ü duymadıklarını; %93,8'i kaynaştırma öğrencisinin duysal ihtiyaçlarını karşılamak için sınıf ortamında yapılan uyarlamaları duyduklarını ve %6,3'ü duymadıklarını belirtmişlerdir.

Yapılan bu çalışmada çalışma etiği ilkeleri gözetilmiş olup gerekli etik kurul izinleri alınmıştır. Etik kurul izni kapsamında; Trakya Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'nun 13.01.2021 tarihli toplantısında alınan 01/14 numaralı kararı, E-29563864-050.04.04-7298 sayılı belge alınmıştır.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Okul öncesi öğretmenlerin OSB bilgileriyle problem davranışlardan rahatsız olma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen çalışmanın bulgularından elde edilen sonuçlara göre genel eğitim kurumunda çalışan okul öncesi öğretmenlerin OSB bilgileri arttıkça otizmlili öğrencilerin eğitiminde kullanılan strateji, yöntem ve tekniklere ilişkin farkındalık düzeyleri artarken, problem davranışlardan rahatsız olma düzeylerinde herhangi bir değişim bulunmadığı saptanmıştır. Buna göre genel eğitim kurumunda çalışan okul öncesi öğretmenlerin OSB bilgileriyle problem davranışlardan rahatsız olma düzeyi arasında herhangi bir ilişkinin bulunmamasının sebebi okul öncesi eğitim ortamında öğretmenlerin daha oyun temelli etkinliklere eğilimli olmaları, rahatsız edici davranışlara ilişkin tutumları, öz yeterlikleri, bilgi düzeyleri, problem davranışlara yönelik öngörülerin daha olumlu olması gerekçe olarak gösterilebilir. Nitekim literatür incelendiğinde bu çalışmadan elde edilen bulguları destekler nitelikte çalışmaların olduğu görülmektedir (Burak & Ahmetoğlu, 2020; Swaim ve Morgan, 2001; Wagner, 1999). Örneğin Sanz-Cervera vd. (2017) tarafından 866 öğretmen adayının üniversitede ilk ve son yıllarında otizm hakkındaki bilgilerini ölçmek amacıyla araştırmanın bulgularında, son sınıf öğretmen adaylarının birinci sınıf öğretmen adaylarından daha yüksek düzeyde otizm bilgisine sahip olduğu tespit edilmiştir. Benzer bir biçimde Segall & Campbell (2012) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, öğretmenlerin OSB ile ilgili deneyim, bilgi ve tutumlarının incelenmesi amaçlanmış, çalışma bulgularında genel eğitim öğretmenlerinin OSB olan öğrencilerin eğitimine yönelik tutumları olumlu olmasına rağmen bilgi düzeylerinin oldukça düşük olduğu bulunmuştur. Segall & Campbell'ın (2014) gerçekleştirmiş olduğu diğer bir çalışmada genel eğitim öğretmenlerinin OSB bilgileriyle problem davranışlardan rahatsız olma düzeyleri arasında herhangi bir ilişkinin bulunmadığı fakat otizmlili öğrencilerin eğitiminde kullanılan öğretim yöntemlerine yönelik farkındalıkları arasında pozitif yönde bir ilişki bulunduğu saptanmıştır. Benzer bir çalışma Burak ve Ahmetoğlu (2020) tarafından gerçekleştirilmiş ve Segall & Campbell (2014) tarafından gerçekleştirilen çalışmadaki bulgulara benzer bulgular olduğu tespit edilmiştir. Yapılan bir başka çalışmada öğretmenlerinin yetersizliği olan öğrencilerin genel eğitim sınıfında sergilemiş olduğu problem davranışlar hakkında etkili müdahale yöntemlerini bilmedikleri, bu yöntemler konusunda farkındalık sahibi olmadıkları tespit edilmiştir (Ceylan ve Yıkılmış, 2017). Bu nedenle özel gereksinimli kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine dahil edilen öğrencilerde rastlanılan problem davranışlara dönük genel eğitim öğretmenlerinin sınıf ortamında uyguladıkları önleyici ya da müdahaleye yönelik eğitimlerin belirlenmesi, öğretmenlerde bu konu için farkındalık oluşturulması oldukça önem kazanmaktadır (Çakıcı, 2020; Güleç Aslan, 2020). Literatürdeki ilgili bulgular bu çalışmadan elde edilen bulgularla paralellik gösterdiği tespit edilmiştir. Örneğin Brubaker, Bundy, Winslow & Belcher'in (2010) gerçekleştirmiş oldukları çalışmada problem davranışlardan rahatsız olma düzeyi düşük olan genel eğitim öğretmenlerinin OSB bilgilerinin yüksek olduğu, OSB bilgisi ile problem davranışlardan rahatsız olma düzeyleri arasında ters ilişki olduğu tespit edilmiştir. Çünkü öğretmenlerin OSB olan öğrencilerin sergilemiş oldukları problem davranışların OSB belirtisi olduğunu bilmeleri bu öğrencilere yönelik görüşlerinin de daha tolere edilebilir ve müsamahalı davranmalarına sebep olmaktadır (Swaim ve Morgan, 2001). Nitekim Şenel (2009) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin otizmlili öğrencilerin davranış veya gelişim özelliklerini iyi bir biçimde kavrayarak bu özelliklerden eğitim sürecinde yararlandıkları, onların sergilemiş oldukları davranışları

bilerek buna yönelik spor veya sanata yönelik müdahale hazırladıkları tespit edilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi rahatsız edici davranışlar hakkında yeterli bilgi düzeyine sahip olmama görüşünü, Yumuş (2013) tarafından gerçekleştirilen çalışmadan elde edilen, -okul öncesi öğretmenlerin, okul öncesi denem çocuklarının sergilemiş oldukları problem davranışları tanıma ve değerlendirme teknikleriyle davranış yönetimi ve sınıf yönetimi arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada; öğretmenlerin davranış yönetimi ve problem davranışlarla baş etme konusunda yetersiz oldukları tespit edilmiştir.- destekler niteliktedir. Benzer bir çalışma da Gangal ve Öztürk (2019) tarafından gerçekleştirilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerin genel eğitim ortamında rastladıkları istenmeyen veya problem davranışlarla başa etme yollarının belirlenmesi amacıyla yaptıkları çalışma sonucunda, yoğun bir biçimde kullanılan metotlar başlığının altındaki strateji, yöntem ve teknikleri, yoğun bir biçimde kullanılmayan şekilde tanımlamış ve öğretmenlerin kendine özgün yöntem ve stratejilerini daha fazla kullandığı görülmüştür. Eğitimciler açısından bakıldığında ise genel eğitim kurumunda çalışan öğretmenler ile otizmli öğrencilerin ikinci ve üçüncü sınıfları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla Robertson, Chamberlain ve Kasari (2003) tarafından yapılan bir çalışmada genel eğitim öğretmenlerin OSB olan öğrencilerle ilişkilerinin iyi olarak algıladıklarında, çocuklardaki problem davranışların azaldığı, sosyal kabulünün olumlu bir biçimde gerçekleştiği ve bu öğrencilerin sınıf ortamında daha fazla sosyalleştiği tespit edilmiştir.

Hacıbrahimoğlu & Ustaoglu (2019) tarafından okul öncesi öğretmen adaylarının OSB konusunda tutum ve bilgilerini incelemek amacıyla yapılan çalışmada öğretmen adaylarının otizm hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları saptanmıştır. Bamed, Knapp ve Neuharth Pritchett (2011) öğretmenlerin otizm ile ilgili farklı bakış açılarının olduğunu ve OSB özellikleri konusunda bilgilerinin olduğunu fakat bu bilgilerin OSB olan çocuğu destekleme konusunda yeterli olmadığını belirtmişlerdir. Nitekim Er-Sabuncuoğlu (2016), yaptığı araştırmaya göre, okul öncesi öğretmenlerinin OSB bilgilerinin OSB olan öğrencileri normal gelişim gösteren öğrencilerden ayırt edemeyecek kadar düşük olduğu bu öğrencilerin kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına destek olamayacak kadar sınırlı olduğunu belirtmiştir.

Araştırmanın bir diğer sonucuna göre özel eğitim & rehabilitasyon merkezlerinde çalışan okul öncesi öğretmenlerin otizm bilgi düzeylerinin genel eğitim kurumlarında çalışan okul öncesi öğretmenlerin bilgi düzeylerinden daha yüksek olduğu, özel eğitim & rehabilitasyon merkezlerinde çalışan okul öncesi öğretmenlerin otizmli çocukların eğitiminde kullanılan strateji, yöntem ve teknikler konusunda farkındalık düzeylerinin genel eğitim kurumlarında çalışan okul öncesi öğretmenlerinkinden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Buna göre özel eğitim & rehabilitasyon merkezlerinde çalışan okul öncesi öğretmenlerin otizm bilgi düzeylerinin genel eğitim kurumlarında çalışan okul öncesi öğretmenlerin bilgi düzeylerinden daha yüksek olmasının sebebi; bu grubun OSB olan öğrencileri daha iyi tanımaları, onlarla daha çok vakit geçirmeleri, öngörülerini, öğrenci hakkında daha fazla bilgi edinme çabası ve farkındalıkları olduğu söylenebilir. Literatür incelendiğinde bu bulguları ve öngörüyü destekler nitelikte çalışmalar bulunmaktadır (Kahramanoğlu & Tutsoy, 2019). Ayrıca özel eğitim & rehabilitasyon merkezlerinde çalışan okul öncesi öğretmenlerin bu kurumlarda çalışmak için MEB Özel Kurslar Yönetmeliğince (2010) özel eğitim sertifikası almaları gerekmektedir. Bu eğitimin de bilgi düzeylerinde etkili olduğu düşünülmektedir. Nitekim yapılan çalışmalarda öğretmenlerin hizmet-içi veya hizmet öncesinde eğitim almalarının bilgi düzeylerinde etkili olduğu bulunmuştur (Dubey, Singh & Prasad, 2016; Lewis & Bagree, 2013). Burak (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmada özel eğitim sertifikası alan genel eğitim öğretmenlerin bu sertifikayı almayanlara göre daha yüksek düzeyde OSB bilgi seviyesine sahip oldukları bulunmuştur. Bu durumun nedeni öğretmenlerin en güncel bilgileri elde etmelerine ve bu konuya ilgili olmalarına bağlanmıştır. Benzer bir sonuç da Weisel ve Dror (2006) tarafından gerçekleştirilen araştırmada elde edilmiştir.

Genel eğitim kurumlarında çalışan okul öncesi öğretmenlerinin otizmli çocukların eğitiminde kullanılan strateji, yöntem ve teknikler ile ilgili daha çok bilgiye sahip olması adına hizmet-içi eğitime katılmaları, uzman kişilerden görüş alarak, onların deneyimlerinden yararlanmaları ve bu konuda seminerlere katılmaları önerilebilir. OSB olan öğrenciler ile çalışan farklı branştaki veya farklı bölgelerdeki öğretmenlerin OSB bilgileriyle problem davranışlardan rahatsız olma düzeyleri arasındaki ilişki ile ilgili nicel-nitel çalışmaların yapılması önerilebilir. Özel eğitim & rehabilitasyon merkezlerinde çalışan okul öncesi öğretmenlerin OSB olan öğrenciler konusundaki farkındalıkları, uygulamalarda kullandıkları strateji, yöntem ve teknikler konusunda odak grup görüşmesi yapılabilir. Ayrıca bu odak grup görüşmesi çerçevesinde elde edilen kayıtlar kodlanarak nitel bir araştırma yapılabilir. Okul öncesi öğretmen adaylarının lisans döneminde almış oldukları derslerin içerisine OSB konusu da eklenebilir. Bu doğrultuda

daha sonra öğretmen olacak öğretmenlerin OSB konusunda daha nitelikli bir biçimde hem genel eğitim ortamında hem de Özel eğitim & rehabilitasyon merkezinde çalışmalarına katkıda bulunulabilir.

KAYNAKÇA

- Akalın, (2015). Kaynaştırma Sınıfı öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin görüşleri ve gereksinimleri. *Ankara Üniversitesi Özel Eğitim Dergisi*, 2015, 16(3), 215-234.
- Almasoud H. (2010). *Services and support for individuals with autism: a comparative study between the UK and Saudi Arabia*.
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition (DSM-V)*. British Library.
- Avery, J.E., Ingeholm, J., Wohltjen, S., Collins M., Riddell, C., J.Gotts S., Kenworthy L., L.Wallace G., Simmons W & Martin. A., (2018). Neural correlates of taste reactivity in ASD. *NeuroImage: Clinical*, 19, 38-46
- Baribeau, D., Vigod, S., Pullenayegum, M., M.Kerns C., ... & Szatmari P., (2020). Repetitive behavior severity as an early indicator of risk for elevated anxiety symptoms in ASD. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*. 59(7), 890-899.
- Barned, N., Knapp, N. & Neuharth-Pritchett, S. (2011). Knowledge and attitudes of early childhood preservice teachers regarding the inclusion of children with ASD. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 32(4), 302-321.
- Brubaker, R., Bundy, M. B., Winslow, M. P. & Belcher, K. (2010) School psychologists' beliefs about autism: Impact on classroom intervention acceptability *Journal of the Trainer's of School Psychologists* 29, 51-64.
- Burak, Y. & Ahmetoğlu, E. (2019). Otizmli çocukların eğitsel yerleştirilmesi, kaynaştırılması ve bütünleştirilmesine yönelik öğretmen görüşlerinin belirlenmesi. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 685-730.
- Burak, Y. & Ahmetoğlu, E. (2020). Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların kaynaştırılması ve bütünleştirilmesinde öğretmenlerle ilgili değişkenlerin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*.19(73), 478-503.
- Burak, Y. (2019). Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların kaynaştırılması ve bütünleştirilmesinde öğretmenlerle ilgili değişkenlerin incelenmesi. (Doktora Tezi) Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Cassidy S., Robertson A., Townsend E., C. O'Connor R. & Rodgers j., (2020). Advancing our understanding of self-harm, suicidal thoughts and behaviours in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 50: 3445–3449.
- Cassidy, S., White, S., Maddox B. & Mazefsky C., (2020). *Suicidality and self-harm in autism spectrum conditions*. The Oxford Handbook of Autism and Co-Occurring Psychiatric Conditions.
- Ceylan, F., & Yıkımsı, A. (2017). Kaynaştırma öğrencilerinin sergilediği problem davranışlara yönelik sınıf öğretmenlerinin uyguladıkları önleme ve müdahale stratejileri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 239-264.
- Craig F., Savino R. & Trabacca A., (2019). Serebral palsy, ASD and ADHD. *European Journal of Paediatric Neurology*. 23(1), 31-42.
- Dash, N. (2000), *Integrated education for children with special needs*. New Delhi, Dominant Publishers and Distributors.
- Dash, N. (2005), *Inclusive education: for children with special needs*. New Delhi, Atlantic Publishers and Distributors.
- Đorđević, M.V., Glumbić, N.P., & Brojčić, B.B. & Jojić, M.P. (2020) Predictors of aggressive behaviour in children with ASD. *Journal for ReAttach Therapy and Developmental Diversities*, 2(2), 70-81.
- Dubey, R., & Singh, U. & Prasad, D. (2016). Attitude of teachers and peers towards special children. In S. K. Pradhan & J. Mete (Eds.), *Higher Education* (pp. 145-151). New Delhi: APH Publishing Corporation.
- Fairchild G., (2020). Shared or distinct alterations in brain structure in disorders across the impulsivity-compulsivity spectrum: What can we learn from cross-disorder comparisons of ADHD, ASD & OCD?. *AmJPsychiatry* 177(9)
- Gangal, M., Öztürk, Y., (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında istenmeyen davranışlar ve başa çıkma yolları. *Eğitimde Nitel Araştırmalar*, 7(3), 1100-1118.
- Garrad, T.A., Rayner, C. & Pedersen, S. (2019). Attitudes of Australian primary school teachers towards the inclusion of students with ASD. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19(1), 58-67.
- Gouveia, F., Germann, J., Devenyi, G., Morais, R., Santos, A., Fonoff, E., Hamani, C., Brentani, H., Chakravarty, M., & Martinez, R., (2020). Refractoriness of aggressive behaviour to pharmacological treatment: cortical thickness analysis in ASD. *BJPsychOpen* 6,
- Guerrera S., Menghini D., Napoli E., Vara C., Valeri G. & Vicari S., (2019). Assessment of psychopathological comorbidities in children and adolescents with ASD using the child behavior checklist. *Research Topic Comorbidity and ASD. Psychiatry*, 26.
- Güleç Aslan, Y. (2020). Reflections from applied behavior analysis on inclusion of preschool children with ASD, *Sakarya University Journal of Education*, 10(1), 166-184.
- Hacıbrahimoğlu, B.Y. & 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-

- Hall, L.J. (2013). *Autism Spectrum Disorders: From theory to practice* (2.ed.). Upper Saddle River. Nj. : Merrill/Pearson.
- Hosozowa M., Sacker A. & Cable N., (2020). Timing of diagnosis, depression and self-harm in adolescents with ASD. DOI: 10.1177/1362361320945540
- Kahramanoğlu, R., & Tutsoy, T. (2019). Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan öğretmenlerin mesleki beceri yeterliklerine yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Anatolian Turk Education Journal*, 1(1), 35-60.
- Keefer A., Singh V., Kalb L., Mazefsky C. & Vasa R., (2019). *Investigating the factor structure of the child behavior checklist dysregulation profile in children and adolescents with ASD*. Autism Research, INSAR.
- Kofidou C., Mantzikos C., Chatzitheodorou G., Kyparissos N. & Karali A., (2017). Teachers' perceptions and attitudes on the inclusive education of students with ASD: A literature review. *Διάλογοι! Θεωρία και Πράξη στις Επιστήμες της Αγωγής* 3, 35-68.
- Krakowski A., Tombeau Cost K., Anagnostou E., Lai M., Crosbie, J., Schachar R., Georgiades S., Duku E. & Szatmari P., (2020). Inattention and hyperactive/impulsive component scores do not differentiate between autism spectrum disorder and attention-deficit/hyperactivity disorder in a clinical sample. *Molecular Autism* 11(28).
- Kurt A. ve Tomul E.. (2020). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(7); 144-154
- Leader G., Tuohy E., Chen J., Mannion A. & Gilroy S., (2020). Feeding problems, gastrointestinal symptoms, challenging behavior and sensory issues in children and adolescents with ASD. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 50 1401–1410.
- Lewis, I. & Bagree, S. (2013). *Teachers for all: inclusive teaching for children with disabilities*. 12.01.2021. https://www.eenet.org.uk/resources/docs/IDDC_Paper_Teachers_for_all.pdf
- Lindor E., Sivaratnam C., May T., Stefanac N., Howells K. and Rinehart N., (2019). Problem behavior in ASD: Considering core symptom severity and accompanying sleep disturbance. *Front Psychiatry*. 10(487), doi:10.3389/fpsy.2019.00487.
- Luiselli, J.K. (2014). *Children and youth with ASD: Recent advances and innovations in assessment, education, and intervention*. OUP Us.
- MEB, (2006). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. 31.05.2006 tarih ve 26184 sayılı Resmî Gazete
- MEB, (2010). *Millî Eğitim Bakanlığı Özel Kurslar Yönetmeliği* Tarih: 6/2/2010; Sayı No: 27485
- MEB, (2017). Çocuk gelişimi ve eğitimi otizm spektrum bozukluğu ve kaynaştırma MEB Raporu. Ankara,
- MEB, (2018). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. Resmî Gazete, Sayı:30471.
- Olin, S.S., Mcfadden, B.A., Golem, D.L., Pellegrino, J.K., Walker, A.J., Sanders, D.J., & Arent, S.M. (2017). The effects of exercise dose on stereotypical behavior in children with autism. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 49(5), 983-990.
- Otizm Dernekleri Federasyonu, (2020). <http://www.odfed.org/otizm/>
- Panju S., Brian J., Dupuis A., Anagnostou E. & Kushki A., (2015). Atypical sympathetic arousal in children with ASD and its association with anxiety symptomatology. *Molecular Autism* 6(64) DOI:10.1186/s13229-015-0057-5
- Park, M., & Chitiyo, M. (2011). An examination of teacher attitudes towards children with autism. *Journal of Research in Special Education Needs*, 11(1), 70–78.
- Robertson, K., Chamberlain, B., & Kasari, C. (2003). General education teachers' relationships with included students with autism. *Journal Of Autism And Developmental Disorders*, 33(2), 123-130.
- Sanz-Cervera, P., Fernández-Andrés, M.I., Pastor-Cerezuola, G., & Tárraga-Mínguez, R. (2017). PreService teachers' knowledge, misconceptions and gaps about ASD. *Teacher Education and Special Education*, 40(3), 212-224.
- Scandurra, V., Gialloreti L., Barbanera F., Scordo M., Pierini A. and Canitano R., (2019). Neurodevelopmental disorders and adaptive functions: A study of children with ASD and/or ADHD. doi: 10.3389/fpsy.2019.00673.
- Segall, M.J., & Campbell, J.M. (2012). Factors relating to education professionals' classroom practices for the inclusion of students with ASD. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6(3), 1156-1167.
- Segall, M.J., & Campbell, J.M. (2014). Factors influencing the educational placement of students with ASD. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 8 (1), 31-43.
- Şenel, H.G. (2009). Otizmlî bireylerle akranlarının spor ve sanat etkinlikleri aracılığıyla etkileşimde buldukları iki örnek uygulama. *Ankara Üniversitesi Özel Eğitim Dergisi*, 10(02), 65-74.
- Starr, E.M., Foy, J.B., Cramer, K.M. & Singh, H. (2006). How are schools doing? Parental perceptions of children with ASD, down syndrome and LD: A comparative analysis. *Education Training Developmental Disabilities*, 41(4), 315-322.
- Strogiolos, V., Nikolarazi, M., & Tragoulia, E. (2012). Experiences among beginning special education teachers in general education settings: the influence of school culture. *European Journal of Special Needs Education*, 27(2), 185–199.
- Sucuoğlu, B. (2014). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve kaynaştırma. E.Tekin-İftar (ed.), Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri (ss.469-520). Ankara: Vize
- Swaim, K.F., & Morgan, S.B. (2001). Children's attitudes and behavioral intentions toward a peer with autistic behaviors: Does a brief educational intervention have an effect? *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 31, 195–205.

- Tohum Otizm Vakfi (2019). Değerlendirme ve gelişim raporu 2, https://www.tohumotizm.org.tr/wpcontent/uploads/2019/09/turkiyede_otizm_spektrum_bozuklugu_olan_cocuklar_ve_butunlestirme.pdf,
- Ünal F. & Saban A., (2014). Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı sınıflarda, öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumları. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(1), 388-405.
- Ünsal E. & Öksüz Ç., (2017). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda kaynaştırma eğitiminin uzman ve ebeveyn bakış açısı ile incelenmesi. *Ergoterapi ve Rehabilitasyon Dergisi*, 6(1), 31-36
- Vaidya C., You X., Mostofsky S., Pereira F., Berl M. & Kenworthy L., (2019). Data-driven identification of subtypes of executive function across typical development, attention deficit hyperactivity disorder, and autism spectrum disorders. *The Journal Of Child Psychology and Psychiatry*. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13114>
- Wagner, S. (1999). *Inclusive programming for elementary school students with autism*. Arlington, TX: Future Horizons
- Weisel, A., & Dror, O. (2006). School climate, sense of efficacy and Israeli teachers' attitudes toward inclusion of student with special needs' *Education, Citizenship and Social Justice*, 1(2), 157-174.
- Wood J.C. Kendall P. & Wood K., (2019). Cognitive behavioral treatments for anxiety in children with ASD. *JAMA Psychiatry*. 77(5): 474-483.
- World Autism Organisation, (2020). <https://www.autismspeaks.org/what-autism>
- Yumuş, M. (2013). *Okul öncesi eğitimcilerin 36-72 ay aralığındaki çocukların davranış problemleri ile ilgili görüşlerinin incelenmesi ve başa çıkma stratejilerinin belirlenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi/Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

İŞ YAŞAM DENGESİNİN YORDAYICISI OLARAK TÜKENMİŞLİK: HALK EĞİTİMİ MERKEZİ MÜDÜRLERİ ÜZERİNE BİR ÇALIŞMA¹

BURNOUT AS THE PREDICTOR OF WORK-LIFE BALANCE: A STUDY ON PRINCIPALS OF PUBLIC EDUCATION CENTER

Mehmet Saraç BATUR², Ahmet SAYLIK³

ÖZ: Bu çalışmada halk eğitimi merkezi müdürlerinin tükenmişlik düzeyleri ile iş yaşam dengeleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın evreni, Türkiye genelinde görev yapan 992 halk eğitimi merkezi müdürüdür. Örneklem alma yoluna gidilmemiş ve neticede 335 halk eğitim merkezi müdürünün araştırmaya gönüllü olarak katılımı ile araştırma yürütülmüştür. Araştırma verileri Maslach Tükenmişlik Ölçeği ve İş Yaşam Dengesi Ölçeği ile toplanmıştır. Verilerin çözümlemesinde standart sapma, aritmetik ortalama, Pearson korelasyon katsayısı ve çok değişkenli regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda Halk Eğitimi Merkezi müdürlerinin tükenmişlik düzeyleri ile iş yaşam dengesi düzeyleri arasında negatif yönde yüksek düzeyde anlamlı ilişki belirlenmiştir. Araştırmada tükenmişliğin genelini iş yaşam dengesi düzeyinin genelini anlamlı düzeyde ve negatif yönde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar sözcükler: İş-yaşam dengesi, Tükenmişlik, Halk eğitimi merkezi, Müdür

ABSTRACT: This study aimed to detect the relation between burnout levels and work-life balance of managers of public education center. The population of the study is composed of 992 managers of Public Education Centre on duty in Turkey. There is no sampling method and 335 managers of Public Education Centre filled data collection instruments voluntarily. Data were collected through scale of Maslach Burnout Inventory and scale of work-life balance. The statistics employed in this study include standard deviation, arithmetic mean, Pearson correlation coefficient and multivariate regression. The results showed that a negative correlation was found between burnout levels and work-life balance of the participants. Finally, it was detected that general burnout levels significantly affected general work-life balance in a negative way.

Keywords: Work-life balance, Burnout, Public education center

Bu makaleye atıf vermek için:

Batur, M. S. ve Saylık, A. (2022). İş yaşam dengesinin yordayıcısı olarak tükenmişlik: halk eğitimi merkezi müdürleri üzerine bir çalışma, *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(1), ss. 381-395

Cite this article as:

Batur, M. S. ve Saylık, A. (2022). Determination of secondary school students' cognitive structure regarding socio-scientific issues. *Trakya Journal of Education*, 12(1), pp. 381-395

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Technological and scientific improvements entail people to develop swiftly in terms of their informational and occupational capabilities. Accordingly, formal education has been restricted to a certain age range, and has been seen that it failed to provide enough opportunity for life-long sustainable education because it focused on continuing education forward to higher education levels (Miser and Arslan, 2015). Demirel (2005: 211) stated that formal education is not in true age range in order to prepare people for life and occupation, and also indicated that the view of “abilities learnt in schools would help individuals to do their work successfully” lost its validity in our day. Therefore, non-formal education is of importance to provide life-long education opportunity for people as well as opportunities to develop themselves. It

¹ Bu makale 2. Yazarın danışmanlığında yürütülen 1. Yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

² Dr. Öğr. Üyesi, Siirt Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Siirt/Türkiye, ahmet.saylik@siirt.edu.tr, 0000-0001-7754-2199

³ Şube Müdürü, Siirt İl Millî Eğitim Müdürlüğü, Siirt/Türkiye, mehmet.saracatur@gmail.com, 0000-0003-3077-2709

seems that burnout, hence work-life imbalance can face managers of public education centers because compared to formal education, education in public education centers is more complicated and necessitates face-to-face interaction; furthermore because of the existence of courses throughout the education year; 3 times re-registration workload to open high school; face-to-face education for graduate students from supporting and training courses; intense collaboration demands from state and private sectors, and workload of integration of refugees to Turkish language and Turkey. This study is important to investigate the possible levels and dimensions of this problem. The wide-scale implementation of the study across Turkey may create a norm for burnout and work-life balance for the future studies. In that sense, this study may provide a value for the prospective researchers and executives as well as contributing to the literature.

The purpose of the study: This study aimed to detect the relation between burnout levels and work-life balance of managers of public education center. Accordingly, the research questions are as follows.

1. To what extent do managers of public education centers experience burnout?
2. What is the work-life balance level of managers of public education centers?
3. Is there a relation between burnout and work-life balance of managers of public education?
4. Is burnout level of managers of public education a predictor for work-life balance of them?

Method

This is a quantitative study designed through Correlational survey model, and focuses on the views of managers of public education center in terms of burnout level and work-life balance. Correlational survey model is a research model that investigates the relation between two or more variates without interfering any other variates (Neuman, 2017).

Sample Group

The population of the study is composed of 992 managers of Public Education Centre on duty in Turkey in 2018-2019 education years. There is no sampling method and 335 managers of Public Education Centre filled data collection instruments voluntarily.

Data Collection Tools

Data were collected through scale of Maslach Burnout Inventory, which was developed by Maslach ve Jackson (1981) and adopted by Ergin (1992), and scale of work-life balance by Apaydin (2011).

Results, Discussion and Suggestions

It was found that the participants in this study had medium burnout levels in emotional burnout dimension and low burnout level in desensitization and personal success dimensions. This study is in line with other studies (Arıkan, 2019; Babaoğlu, Altun and Çakan, 2010; Kivrak, 2019) that studied burnout levels of managers. Different from this study, İzgar (2001) found that school managers had medium burnout level. When the results of other studies were examined, this study offers a success for managers in dealing with burnout. The study found that the managers had medium work-life balance level, but they had high work-life level in the dimensions of work-life adaptation and allocating-time for themselves. The studies in the literatures show similar results with the present study in that teachers and school managers had high or medium work-life level in general of sub-dimensions of work-life balance (Alkan, 2019; Bostancıoğlu, 2014; Çobanoğlu, Şarkaya and Sertel, 2019). Also, it seems that the managers of public education centers struggle to strike a balance between their private and work life. It can be claimed that they adapted their work places well while they neglected to spare time for their private life. The study also found that there was a high negative correlation between general burnout and work-life balance. Besides, the regression analyses revealed that the burnout levels of the managers significantly predicted work-life balance. In accordance with the findings, this study suggests that researchers might conduct qualitative and mixed-method research on the concept of burnout (i); repeat this study after taking the views of teachers and other personnel working in public education centers (ii); and particularly investigate the concept of culture in terms of burnout and work-life balance (iii). On the other hand, this study has some suggestions for prospective researchers which are the implementation of supporting trainings for young managers because they experience burnout more, and the provision of enough support and education for the managers in the city centers to deal with burnout because they are prone to burnout more when compared to the managers in towns.

GİRİŞ

Teknolojik ve bilimsel gelişmelerdeki hızlı değişimler, insanların bilgilerinde ve mesleki alanlardaki yeterlilik düzey ve ölçütlerinde de hızlı bir değişimin yaşanmasına sebep olmaktadır. Buna bağlı olarak; örgün eğitimin belli bir yaş dönemiyle sınırlandırılmış ve üst eğitim kurumlarına geçmeye odaklanmış olmasından dolayı, insanlara yaşam boyu gerekli olan bilgi ve eğitim ihtiyaçlarının karşılanmasında yetersiz kaldığı görülmektedir (Miser ve Arslan, 2015). Demirel (2005: 221), örgün eğitimin bireylerin hayata ve mesleğe hazırlanmalarında yeterli zaman aralığında olmadığını belirtirken “bireyin okulda öğrendikleri ile hayatı boyunca işlerini başarı ile yapabileceği” görüşünün, günümüzde geçerliliğini yitirdiğine vurgu yapmaktadır. Bu bakımdan yaygın eğitim, örgün eğitimin ötesinde, bireylere kendilerini geliştirme ve kendilerine yaşam boyu öğrenme fırsatları sunması bakımından önem arz etmektedir. Çağcıl toplumlarda artan ve çeşitlenen bireysel talepler, yaşam boyu öğrenmeyi ön plana çıkarmaktadır. İnsanların bilgi ve öğrenmeye ilişkin ihtiyaçlarının örgün eğitim ya da zorunlu eğitim kapsamıyla sınırlı tutulamayacağı yaygın biçimde kabul görmektedir. Bu kabulle dünyanın pek çok ülkesi eğitim planlamalarında ve yapısında her yaş ve gelişim dönemimdeki vatandaşların rahatlıkla yararlanabileceği düzenlemelere gitmektedir. Türkiye’de de halk eğitim merkezleri bu yöndeki taleplerin büyük oranda karşılandığı yaygın eğitim merkezleri konumundaki önemli eğitim kuruluşlarıdır.

Alanyazında ulusal düzeyde “halk eğitimi” kavramının yaygın olarak kullanıldığı, uluslararası düzeyde ise sıklıkla yetişkin eğitimi (adult education), sürekli eğitim (continuing education), yaşam boyu eğitim (lifelong education) ve son zamanlarda ise yaşam boyu öğrenme (lifelong learning) kavramlarının tercih edildiği gözlenmektedir (Kaya, 2015; Sabancı ve Rodoplu, 2013; Tanır, 2006; Türkoğlu ve Uça, 2011). Halk eğitimi etkinliklerinin amaca hizmet edebilmesi; işlerin belli bir plan çerçevesinde gerçekleştirilmesini, aynı zamanda iyi bir örgütlenme yapısına sahip olmasını gerektirmektedir. Halk eğitimi gerçekleştiren kurumlar kurs ve kurs dışı faaliyetler, belge, denklik ve önceki öğrenmelerin tanınması işlemleri, işletmelerde mesleki eğitim faaliyetleri, araştırma, geliştirme ve arşivleme işlemleri, ulusal ve uluslararası tanıtım faaliyetleri, tasarım, üretim ve pazarlama faaliyetleri, nitelikli iş gücü yetiştirilmesinde mesleki ve teknik içerikli eğitim faaliyetleri, her türlü yarışma, fuar, sergi, bilgi şöleni (sempozyum), panel, proje, iş birliği belgesi, sanatsal, sosyal, kültürel ve benzeri etkinlikler düzenleme, katılım sağlama, temsil etme ile yayın hazırlama faaliyetleri, açık öğretim okulları eğitim hizmetleri ve uzaktan öğrenme faaliyetleri gibi geniş yelpazede faaliyetler yürütmektedirler (Hayat Boyu Öğrenme Kurumları Yönetmeliği, 2018). Halk Eğitimi Merkezlerinin farklı alanlardaki iş ve işlemlerle uğraşması ve bu uğraşların geniş bir alana yayılması kurum müdürlerine görece daha fazla sorumluluk yüklemektedir. Bu sorumlulukların üstesinden gelmek için diğer eğitim kurumlarında görev yapan müdürlere kıyasla halk eğitimi merkezi müdürlerinin daha fazla zaman ve enerjiye ihtiyaçları olduğu söylenebilir. Söz konusu zamanı etkili yönetemeyen kurum müdürlerinin iş-yaşam dengesinde birtakım sorunlar, gerekli enerjiyi ve içsel motivasyonu sağlayamayanlarda ise tükenmişlik durumunun ortaya çıkabileceği düşünülmektedir. Tükenmişlik, yoğun iş ve özel yaşamda gerekli enerjinin sağlanamaması neticesinde ortaya çıkan bir duygu durumudur. Maslach ve Jackson (1981: 99), tükenmişliği; “insanlarla yüz yüze çalışan bireyler arasında sıklıkla meydana gelen şüpheli bir yaklaşım ve duygusal tükenme sendromu” olarak tanımlamışlardır. Bu tanımda ön plana çıkan insanlarla yüz yüze çalışma durumu, halk eğitimi merkezlerinde daha yoğun biçimde gözlenmektedir. Bu durum yalnızca kuruma gelen kursiyer, usta öğretici ve açık öğretim öğrencileri dışında eğitim öğretim döneminde farklı birçok paydaşla çalışmanın bir sonucudur. Dolayısıyla bu kadar geniş yelpazede gruplarla iletişim kuran halk eğitimi merkezi müdürlerinin tükenmişlik düzeylerinin araştırmaya konu olabilecek nitelikte olduğu düşünülmektedir. Tükenmişliğin özellikle de mesleki tükenmişliğin ortaya çıkması ve uygun olan yaklaşımın izlenmemesi durumunda olumsuz sonuçlar ortaya çıkmakta ve mesleki tükenmişliğin iş yaşamını etkileme olasılığı artmaktadır. Halk eğitimi merkezleri gibi birçok alanda hizmet veren kurumların iş ve işleyişlerindeki yoğunluk ve buna bağlı olarak süreçte yaşanabilecek sorunların yöneticilerde mesleki bakımdan tükenmişliğe sebep olabilmektedir. Buna bağlı olarak halk eğitimi merkezi müdürlerinin tükenmişliklerinin onların iş-yaşam dengeleri üzerinde de olumsuz etkiler bırakabileceği söylenebilir. Çalışma hayatı içerisinde tükenmişlik kadar önemli olan bir diğer kavram da iş-yaşam dengesidir. Kavram, çalışanın işi ve özel yaşam alanlarında denge kurması bir anlamda her iki alandaki rollerine ayırdığı zaman ve duyduğu ilgiyi dengelemesi, eşit biçimde yürütmesi anlamında kullanılmaktadır (Erben ve Ötken, 2014). İş yaşam dengesinin olumlu yönde gelişim göstermesinin hem bireysel açıdan hem de örgütsel açıdan faydalar sağlayacağı düşünülmektedir. Thulasimani, Duraisamy ve Rathinasabapathi (2010: 448) örgütsel açıdan iş-yaşam dengesinin faydalarını; bireyin işe yönelik verimliliğinin, işteki sorumluluğunun ve işe bağlılığının belirlenmesinde, çalışanlar arasında iyi bir takım çalışması ve iyi bir iletişim ve ileri düzeyde ahlaki anlayış olarak belirtmişlerdir. İş

yaşam dengesinin sağlanması ile kurumsal işleyişinin olumlu bir seyir içerisinde gelişim göstereceğini varsaymak mümkündür. Tükenmişlikte ise kurumların işleyişinin olumsuz şekilde etkilenmesi söz konusudur. İş yaşam dengesini sağlayamayan çalışanların da çalıştıkları kuruma olumsuz etkilerinin olabileceği ifade edilebilir.

Tükenmişlik

Çağcıl toplumlarda bireyler çok yönlü ilişkilerin ve çok sayıda örgütsel yapının bir parçası olma durumundadır. Bu durum bir yandan hayatın idamesi için gereken enerjinin kaynağı iken bir yandan da beraberinde baş edilmesi gereken pek çok zorluğu da getirmektedir. Bireyin psikolojik dengesini sarsabilen bu durum bazen bireyi çaresiz ve savunmasız bırakabilmektedir (Avşaroğlu, Deniz ve Kahraman, 2005; Erkul ve Dalgıç, 2014). Tükenmişlik, kişilerin yaşam içerisinde karşılaştıkları çeşitli sorunlarla başa çıkamamaları karşısında ortaya çıkan psikolojik bir haldir. 1970’lerden günümüze kadar araştırmacıların ilgisini çeken tükenmişlik kavramının pek çok bilimsel çalışmanın konusu olduğu belirtilmektedir (Şıklar ve Tunalı, 2012). Ancak tükenmişlik kavramını, bilimsel anlamda ilk defa Freudenberger (1974) tanımlamıştır. Freudenberger (1974: 159) tükenmişliği; “başarısızlık, yıpranma, enerji ve gücün azalması veya karşılanamayan istekler sonucunda kişinin iç kaynaklarında oluşan bir tükenme durumu” biçiminde tanımlamıştır. Kaçmaz (2005: 29) ise tükenmişlik kavramını; “meslekten kişilerin mesleğin özgün anlamı ve amacından kopması ve hizmet götürdüğü insanlarla artık gerçekten ilgilenemiyor oluşu ya da aşırı stres ve doyumsuzluğa tepki olarak kişinin kendini psikolojik olarak işinden geri çekmesi” olarak tanımlamıştır. Erkul (2014: 5) tükenmişlik kavramını; “fiziksel hastalıklarla karakterize olan, işe ilişkin stresin kronik bir periyodundan sonra, ruhsal ve fiziksel enerji azalması durumu olarak kullanılan bir terim” olarak ele almıştır. Güllüce ve İşcan’ın (2010: 7-8), işi gereği insanlarla yoğun ilişkiler içerisinde olan bireylerde daha çok rastlanan bir tür stres olarak ele aldıkları kavramı: “Erken teşhis edilip, mücadele teknikleri uygulamaya konulmadığı takdirde, kişinin sosyal-psikolojik ve fiziksel hayatına zararlı hatta yıkıcı etkiler yapabilen bir sendrom” şeklinde tanımlamışlardır. Tanımlardan hareketle tükenmişliğin, yoğun stresin yol açtığı enerji yetmezliği ve sonrasında ortaya çıkan ruhsal çöküntü hali olduğu belirtilebilir. Günümüzde en çok kabul gören ve yaygın biçimde başvurulan tükenmişlik tanımının Maslach tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda yapıldığı belirtilmektedir (Çınar ve Güven, 2018; Dincerol, 2013; Izgar, 2000). Freudenberger’den sonra tükenmişliğin en yaygın kabul gören tanımının Maslach Tükenmişlik Envanterini de geliştirmiş olan Christina Maslach’a ait olduğunu belirtmektedirler (Özen ve Yüceler, 2019). Maslach ve Jackson (1981: 99) tükenmişliği “insanlarla yüz yüze çalışan bireyler arasında sıklıkla meydana gelen şüpheli bir yaklaşım ve duygusal tükenme sendromu” olarak ele almışlardır.

Tükenmişlik kavramı özellikle başta hizmet sektöründe olmak üzere sağlık alanında, eğitimde, sosyal hizmetlerde, psikoterapi alanında, yasal hizmetlerde ve yasaların uygulanmasında bir fenomen olarak tanımlanmış ve tartışılmıştır (Schauffell, 2017). Özellikle eğitim kurumlarında ve hizmet sektöründe görev yapanların tükenmişliği daha yoğun yaşadıkları belirtilirlerken bunun sebebinin bu tür mesleklerde görev yapan kişilerin insanlarla sürekli olarak etkileşim halinde olması olarak gösterilmiştir (Ertürk ve Keçecioglu, 2012). İnsan, iş ve iş dışı yaşamıyla bir bütündür. Bu bütünlük denklemin herhangi bir tarafının bozulmasıyla çözülebilir yapıdadır.

İş Yaşam Dengesi

Çağımızın hızlı sosyal değişimleri, iş ve özel-aile yaşam arasındaki dengeyi hemen her toplum için zorlaştırmaktadır. Bu iki alandaki çatışma pek çok çalışanın baş etmek zorunda kaldığı bir sorun olarak kendini göstermektedir (Kuzulu, Kurtuldu ve Özkan, 2013: 88). İş ve yaşam arasında denge kurmada farklı yaklaşımlar sergilenmesi bireylerin kişisel ve çalışma hayatlarında karşılaştıkları problemlerin üstesinden gelmede ön plana çıkmaktadır (Doğrul ve Tekeli, 2010). Çalışanın iş-özel yaşam dengesi her iki alandaki rollerine eşit zaman ayırması ve eşit düzeyde ilgilenmesini belirtir (Erben ve Ötken, 2014). Çalışanların özel ve iş yaşamlarındaki memnuniyeti ve çalışanlara kendini geliştirme fırsatı sunulması çalışanların kurumlarına da olumlu yönde yansıdığı belirtilmektedir (Doğrul ve Tekeli, 2010). Genellikle araştırmanın kapsamına ve araştırmacının bakış açısına bağlı olarak iş yaşam dengesi kavramının tanımları farklılaşmaktadır (Tekel, 2015). Cieri, Holmes, Abbott ve Pettit (2005: 90) iş yaşam dengesi kavramını çalışanların bakış açısından işteki ve evdeki sorumluluklar arasında bir dengenin korunması olarak ele almışlardır. İş-yaşam dengesi genel olarak bireyin hem iş hem de kişisel yaşam taleplerinin dengede olması durumudur. Ayrıca kavramın, akademik ve profesyonel hayatta sıklıkla kullanılmasına rağmen belirgin bir tanımının olmadığı da görülmektedir (Kuzulu, Kurtuldu ve Özkan, 2013; Tabak, 2019). İş yaşam dengesiyle ilgili tanımlar incelendiğinde, çalışanların kişisel olarak mutlu olmaları için hayatlarındaki

bütün alanlara ilişkin rol dağılımının eşit düzeyde olması gerektiği belirtilmektedir (Gökkaya, 2014).Gerçek, Atay ve Dünder'a göre, (2015: 67) “iş yaşam dengesi çalışma hayatının önemli bir parçasıdır ve gerek çalışanların esenliği gerekse işten ayrılma niyeti ile ilişkileri bakımından dikkat çekicidir”. Guest (2002: 263), kavramı kısaca “hem evdeki hem de işteki sorumlulukları yerine getirmek için yeterli zamanın olması” şeklinde ele almıştır. Bu tanımlar doğrultusunda kavramı; bireylerin özel yaşamları ile iş yaşamlarına ilişkin sorumluluklarının gerektirdiği düzeyde ve dengede yürütmesi şeklinde ele almak mümkündür.

Yapılan araştırmalarda iş-yaşam dengesi arttıkça çalışma performansında (İzki, 2019), örgütteki adalet algısında (Tekel, 2015) ve örgütsel bağlılıkta artış yaşandığı, işten ayrılma niyetinde ise düşüş yaşandığı (Babayiğit, 2016) tespit edilmiştir. Halk eğitimi merkezi müdürlerinin yönetsel sorunlarının ele alındığı araştırmada yoğun iş yükü vurgusu dikkat çekmektedir (Dolanbay, 2014). Buna bağlı olarak yönetici tutumlarının tükenmişliğin anlamlı bir yordayıcısı olduğunu tespit eden çalışmalar (Topyan-Öz, 2019) söz konusudur. Halk Eğitim Merkezlerinin eğitim öğretim takvimi içerisinde diğer eğitim örgütlerine kıyasla, daha karmaşık iş ilişkileri ve çok sayıda insanla yüz yüze etkileşimin görece olarak fazlalığı, yıl boyunca yetişkinlere dönük kursların açılması, açık lise kayıtlarının yılda üç kere yenilenmesi, destekleme yetiştirme kurslarında mezun öğrencilere dönük derslerin yüz yüze verilmesi, il veya ilçede bulunan kamu ve özel sektörden gelen iş birliği talepleri, yabancı uyruklu veya mülteci durumda olan bireylerin ülkemize ve Türkçe'ye entegrasyonları gibi çalışma yoğunluk ve çeşitliliğinin sonucunda halk eğitimi merkezi müdürlerinin tükenmişlik yaşamaları bunun neticesinde ise iş yaşam dengelerinde sapma yaşanabileceği bir problem olarak belirlenmektedir. Araştırma, bu problemin olası düzey ve boyutlarını görmeyi sağlaması bakımından önemlidir. Araştırmanın Türkiye'nin her bölgesinden çok sayıda katılımcıyla yürütülmesi, halk eğitim merkezleri bağlamında tükenmişlik ve iş yaşam dengesi açısından bir norm oluşturmaya hizmet edebilir niteliktedir. Bu yönüyle araştırmacılara ve karar alıcılara bunu yanında alanyazına katkı sunacağı düşünülmektedir. Bu araştırmanın amacı halk eğitimi merkezi müdürlerinin tükenmişlik düzeyleri ile iş yaşam dengeleri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Halk eğitimi merkezi müdürlerinin tükenmişlikleri ne düzeydedir?
2. Halk eğitimi merkezi müdürlerinin iş yaşam dengeleri ne düzeydedir?
3. Halk eğitimi merkezi müdürlerinin iş yaşam dengeleri ile tükenmişlikleri arasında ilişki var mıdır?
4. Halk eğitimi merkezi müdürlerinin tükenmişlikleri iş yaşam dengelerini yordamakta mıdır?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Tükenmişlik düzeyi ile iş yaşam dengesi arasındaki ilişki örüntüsü içinde halk eğitimi merkezi müdürlerinin görüşlerine odaklanan araştırma ilişkisel tarama modeliyle desenlenmiş betimsel bir araştırmadır. Araştırılan konunun kendi koşulları içinde, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkinin betimlenmesi amacıyla (Fraenkel ve Wallen, 2003; Neuman, 2017), geçmişte ya da halen var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bu yaklaşım, çok sayıda elemandan oluşan bir evren hakkında, ya evrenin tümü ya da evrenden alınacak bir grup üzerinde yapılan çalışma biçimleridir (Karasar, 2009, 79). İlişkisel tarama modelinde iki ya da daha çok değişken arasındaki ilişkinin herhangi bir değişkenle bu değişkenlere karışmadan incelendiği araştırma yaklaşımıdır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma evreni 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Türkiye'de il ve ilçelerde görev yapan toplam 992 halk eğitim merkezi müdüründen oluşmaktadır. Araştırmanın örnekleminde, olasılığa dayalı örnekleme yöntemlerinden basit tesadüfi örnekleme (simple random sampling) yaklaşımı esas alınmıştır. Bu yöntemde örnekleme birimlerinin örnekleme seçilmede eşit ve bağımsız olma olasılığı söz konusudur (Balci, 2013, 99). Bu doğrultuda Bakanlık, alınan araştırma iznine istinaden ilgili kurumlara resmi yazı ile bilgilendirme yapmıştır. Ayrıca araştırmacılar bütün müdürlüklere mail yoluyla ulaşmış ve bazılarında telefon aracılığıyla bilgilendirme yapmışlardır. Neticede 339 halk eğitim merkezi müdürü, veri toplama aracını gönüllü olarak doldurmuştur. Ancak 4 katılımcının ölçek maddelerini eksik veya hatalı doldurmalarından dolayı analizler 335 kişi üzerinden gerçekleştirilmiştir. Katılımcılara ait kişisel bilgiler tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.

Araştırmada yer alan halk eğitimi merkezi müdürlerine ilişkin tanılayıcı bilgiler

Değişkenler	Düzy	N	%
Cinsiyet	Kadın	41	12,24
	Erkek	294	87,76
Yaş	20-35 yaş	38	11,34
	36-40 yaş	81	24,18
	41-45 yaş	66	19,70
	46-50 yaş	65	19,40
	51 ve üzeri	85	25,37
Medeni Durum	Evli	311	92,84
	Bekar	24	7,16
Eğitim Düzeyi	Önlisans	20	5,97
	Lisans	258	77,01
	Lisansüstü	57	17,01
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	7	2,09
	6-10 yıl	14	4,18
	11-15 yıl	74	22,09
	16-20 yıl	187	55,82
	21 yıl ve üstü	53	15,82
Kurumdaki Görev Süresi	1-4 yıl	189	56,41
	5-8 yıl	127	37,91
	9-12 yıl	19	5,67
Görev Yapılan Bölge	Akdeniz	35	10,45
	Doğu Anadolu	42	12,54
	Ege	55	16,42
	Güneydoğu A.	43	12,83
	İç Anadolu	47	14,03
	Karadeniz	69	20,60
Merkezin Bulunduğu Yerleşim	Marmara	44	13,13
	İlçe	243	72,54
	Şehir Merkezi	92	27,46

Tablo 1’de görüldüğü üzere katılımcıların büyük çoğunluğu erkektir (% 88). Bu durum kadınların Türkiye’de yönetimde temsil edilmelerini genel anlamda yansıtmaktadır. Katılımcıların yaşlarına göre dağılımları incelendiğinde 20-35 yaş aralığında 38, 36-40 yaş aralığında 81, 41-45 yaş aralığında 66, 46-50 yaş aralığında 65 ve 51 yaş ve üzeri kategorisinde 85 kişi olduğu; medeni duruma göre ise katılımcıların büyük oranda evli (% 93) olduğu görülmektedir. Katılımcıların eğitim durumuna göre dağılımının ise 20’sinin önlisans, 258’inin lisans ve 57’sinin de lisansüstü eğitim mezunu olduğu şeklindedir. Katılımcı halk eğitim merkezi müdürlerinin 7’si 1-5 yıl mesleki kıdemde, 14’ü 6-10 yıl mesleki kıdemde, 74’ü 11-15 yıl mesleki kıdemde, 187’si 16-20 yıl mesleki kıdemde ve 53’ü 21 yıl ve üstü mesleki kıdemdedir. Müdürlerin 243’ü ilçede, 92’si şehir merkezinde görev yapmaktadır. Çalışmaya katılan halk eğitimi merkezi müdürlerinin 189’u kurumunda 1-4 yıl arasında, 127’si 5-8 yıl arasında ve 19’u 9-12 yıl arasında görev yapmaktadır. Müdürlerin görev yaptıkları bölge açısından 35’i Akdeniz Bölgesi’nde, 42’si Doğu Anadolu Bölgesi’nde, 55’i Ege Bölgesi’nde, 43’ü Güneydoğu Anadolu Bölgesi’nde, 47’si İç Anadolu Bölgesi’nde, 69’u Karadeniz Bölgesi’nde ve 44’nün de Marmara Bölgesi’nde görev yaptıkları saptanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilen ve Ergin (1992) tarafından uyarlanan Maslach Tükenmişlik Ölçeği (Maslach Burnout Inventory) kullanılmıştır. Müdürlerin iş yaşam dengesi düzeylerini belirlemek için ise Apaydın (2011) tarafından geliştirilen İş Yaşam Dengesi Ölçeği

kullanılmıştır. Maslach Tükenmişlik Ölçeği üç boyuttan oluşmakta ve ölçekte toplam 22 madde yer almaktadır. Ölçeğin “Duygusal tükenme” alt boyutunda 9 madde, “Duyarsızlaşma” alt boyutunda 5 madde ve “Kişisel başarı” boyutunda ise 8 madde yer almaktadır. Duygusal Tükenme ve Duyarsızlaşma alt boyutlarında olumlu, Kişisel Başarı alt boyutunda ise olumsuz ifadeler yer almaktadır. Bu nedenle “kişisel başarı” boyutu bu çalışmada “düşük kişisel başarı” olarak isimlendirilmiş analiz ve değerlendirmeler buna göre yapılmıştır. Bu şekilde her üç boyuttan ve ölçek toplamından alınan yüksek puanlar tükenmişliği ortaya koymaktadır. Bu çalışmada Ölçekteki maddeler “hiçbir zaman” (0), “çok nadir” (1), “bazen” (2), “çoğu zaman” (3) ve “her zaman” (4) şeklinde belirtilen 5’li likert olarak düzenlenmiştir. Ergin (1992) tarafından hesaplanan Cronbach Alpha katsayıları; “Duygusal tükenme” alt boyutu için .83, “Duyarsızlaşma” alt boyutu için .65 ve “Kişisel başarı” alt boyutu için ise .72 olarak belirlenmiştir. Bu araştırmada ise araştırmaya katılan 335 Halk eğitimi merkezi müdüründen elde edilen veriler kullanılarak ölçeğin geneli ve her bir alt boyut için Cronbach Alfa güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır. Buna göre; güvenilirlik katsayıları ölçeğin geneli için .89; duygusal tükenme alt boyutu için .90; duyarsızlaşma alt boyutu için .74 ve düşük kişisel başarı alt boyutu için .74 olarak hesaplanmıştır. Analiz sonuçları ölçeğin yeterli düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir.

Araştırmada kullanılan ve Apaydın (2011) tarafından geliştirilen İş Yaşam Dengesi Ölçeği, dört boyuttan oluşmakta ve ölçekte toplam 20 madde yer almaktadır. Ölçeğin boyutları “iş-yaşam uyumu, yaşamı ihmal etme, kendine zaman ayırma, yaşamın işten ibaret olması” olarak ifade edilmiştir. Ölçekteki maddeler “hiç katılmıyorum” (1), “çok az katılıyorum” (2), “biraz katılıyorum” (3), “büyük ölçüde katılıyorum” (4) ve “tam katılıyorum” (5) şeklinde belirtilen 5’li likert olarak düzenlenmiştir. Ölçeğin toplam varyansı % 62.423 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin güvenilirlik katsayıları “İş- Yaşam Uyumu” (boyut-1) için .88, “Yaşamı İhmal Etme” (boyut-2) için .81 ve “Kendine Zaman Ayırma” (boyut-3) için .77, “Yaşamın İşten İbaret Olması” (boyut-4) için .79 olarak bulunmuştur. Ölçeğin geneli için ise .91 olarak hesaplanmıştır (Apaydın, 2011: 121). Bu araştırmada ölçeğin geneli ve her bir alt ölçek için Cronbach Alfa güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır. Buna göre; güvenilirlik katsayıları ölçeğin geneli için .85; “iş yaşam uyumu” alt boyutu için .67; “yaşamı ihmal etme” alt boyutu için .73; “kendine zaman ayırma” alt boyutu için .70 ve “yaşamın işten ibaret olması” alt boyutu için .78 olarak hesaplanmıştır. Analiz sonuçları ölçeğin yeterli düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir.

Verilerin Analizi ve İşlemler

Hazırlana anket formunun uygulanacağı halk eğitimi merkezi müdürleri belirlenmiş ve bir uygulama planı çıkarılmıştır. Form uygulanmadan önce Bakanlıktan gerekli yasal izinler alınmıştır. Hazırlanan plan doğrultusunda kurumlara gerekli bilgiler verilmiştir. Çevrimiçi form olarak oluşturulan veri toplama aracına ilişkin link müdürlerin e-mail adreslerine gönderilmiş, mailde de gerekli açıklamalar yapılmıştır. Verilerin analizinde parametrik veya parametrik olmayan test yöntemlerinden hangisinin kullanılacağına ilişkin karar vermede birtakım ölçütlere bakılmıştır. Araştırma örnekleminin 50 ve üzerinde olması parametrik test yöntemlerinin kullanılmasını sağlayan ilk etmendir (Kilmen, 2015). Randolph ve Myers’e göre (2013: 49) bir dağılımın normallliğini gösteren unsurlardan biri de çarpıklık (Skewness) ve basıklık (Kurtosis) istatistikleridir. Örnekleminin 335 (N>50) kişiden oluştuğu bu çalışmada yapılan analizler sonucunda ortalama, medyan ve mod değerlerinin tüm boyutlarda genelde birbirine yakın olduğu, Q-Q grafiğinde noktaların 45 derecelik çizgiye yakın toplandığı; çarpıklık katsayılarının -1,5 ile +1,5 arasında dağıldığı gözlenmiştir. Verilerin homojenliği için bağımsız değişkenlere göre Levene test sonuçları incelendiğinde anlamlı farklılığın tüm boyutlarda p değerinin .05’ten büyük olduğu (p>.05) görülmüştür. Tüm bu sonuçlar ışığında araştırma verilerinin analizinde parametrik test yöntemlerinin kullanılmasına karar verilmiştir. Halk eğitimi merkezi müdürlerinin veri toplama aracına verdikleri yanıtlar, araştırmanın amacına ve alt amacına yönelik olarak analiz edilmiştir. Katılımcılardan toplanan veriler doğrultusunda Maslach Tükenmişlik Ölçeği’nin ve İş Yaşam Dengesi Ölçeği’nin alt boyutlarının betimsel analizi yapılmış ve bu süreçte ortalama ve standart sapma değerlerinden yararlanılmıştır. Ayrıca halk eğitimi merkezi müdürlerinin tükenmişlik düzeyleri ile iş yaşam dengesi düzeyleri arasında ilişki olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Müdürlerin tükenmişlik düzeyleri ile iş yaşam dengesi düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik Pearson momentler korelasyon (r) analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırmada yer alan ölçekler ve alt boyutlarının birbiri arasındaki ilişki için Pearson korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Ayrıca Halk eğitimi merkezi müdürlerinin tükenmişlik düzeylerinin iş yaşam dengesi düzeylerini yordayıp yordamadığını belirlemek için regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Regresyon analizi varsayımları incelendiğinde yordayıcı (bağımsız değişken) değişkenlerle bağımlı değişken

arasındaki farklılığın anlamlı olduğu, VIF değerlerinden hareketle çoklu bağıntı probleminin olmadığı, Durbin Watson değerinden hareketle oto korelasyonun olmadığı belirlenmiştir. Araştırmada kullanılan 5’li likert tipi veri toplama araçlarında araştırmaya katılan müdürlerin araştırma sorularına verdikleri yanıtların aritmetik ortalamaların değerlendirilmesinde aşağıdaki “Değer Aralıkları Tablosu” ölçütleri esas alınmıştır. Buna göre 4.20 – 5.00 “çok yüksek”, 3.40 – 4.19 “yüksek”, 2.60 – 3.39 “orta”, 1.80 – 2.59 “düşük” ve 1,00- 1,79 “çok düşük” ölçütüyle değerlendirilmiştir.

BULGULAR

Halk eğitimi merkezi müdürlerinin Maslach Tükenmişlik Ölçeği’ne verdikleri cevaplar doğrultusunda ortaya çıkan ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.

Halk eğitimi merkezi müdürlerinin tükenmişliğin alt boyutlarına ve tükenmişliğin geneline yönelik betimsel analiz sonuçları

Boyut/Ölçek Toplamı	\bar{x}	ss
Duygusal Tükenme	2.72	1.03
Duyarsızlaşma	2.11	.84
Düşük Kişisel Başarı	1.93	.62
Tükenmişlik Ölçeği Toplamı	2.29	.69

Tablo 2 incelendiğinde tükenmişliğin genel ortalamasının ($\bar{x} = 2.29$, $ss = .69$) düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Buna göre Halk eğitimi merkezi müdürlerinin tükenmişliklerinin düşük düzeyde olduğu söylenebilir. Ortalamalara bakıldığında; halk eğitimi merkezi müdürlerinin, diğer boyutlara kıyasla görece daha çok duygusal tükenme yaşadıkları görülmektedir. Bunda, halk eğitimi merkezlerinin her kesimden insana hitap eden ve yoğun insan ilişkilerinin yaşandığı bir kurum olmasından dolayı yaşanan sorunların etkili olmuş olabileceği düşünülmektedir.

Halk eğitimi merkezi müdürlerinin tükenmişlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz sonuçlarına göre müdürlerin genel tükenmişlik düzeylerinin; cinsiyet, medeni durum, öğrenim durumu, mesleki kıdem, kurumundaki görev süresi ve kurumun bulunduğu bölge değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık göstermezken; yaş, kurumun bulunduğu yerleşim birimi ve işbirliği yapılan kurum değişkenleri açısından anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir. Halk eğitimi merkezi müdürlerinin yaş değişkeni açısından “duygusal tükenme” alt boyutunda ($F=4.69$, $p<.05$), “duyarsızlaşma” alt boyutunda ($F=2.44$, $p<.05$) ve tükenmişliğin genelinde ($F=4.00$, $p<.05$) anlamlı farklılık belirlenmiştir. Yaş değişkeni açısından yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucunda Tükenmişliğin genelinde belirlenen anlamlı farkın ($F=4.00$, $p<.05$) 51 yaş ve üzeri halk eğitimi merkezi müdürleri ile 20-35 yaş ve 41-45 yaş aralığındaki halk eğitimi merkezi müdürlerinin tükenmişlik düzeyleri arasında olduğu tespit edilmiştir. Buna göre görece genç yöneticilerin daha fazla tükenmişlik yaşadıkları görülmektedir. Yöneticilerin konum itibari ile daha fazla sorumluluk taşıdıkları için daha deneyimli yöneticilerin karşılaştıkları sorunlarla başa çıkmada daha başarılı oldukları varsayımından hareketle daha az tükenmişlik yaşadıkları düşünülmektedir.

Halk eğitim merkezi müdürlerinin tükenmişlik düzeylerinin kurumun bulunduğu yerleşim birimi değişkeni açısından yapılan analizinde “duygusal tükenme” ($t=-2.96$, $p<.05$), “duyarsızlaşma” ($t=-3.36$, $p<.05$) alt boyutlarında ve tükenmişliğin genelinde ($t=-2.830$, $p<.05$) kurumun bulunduğu yerleşim birimi değişkeni açısından anlamlı farklılık belirlenmiştir. Buna göre kurumun bulunduğu yerleşim merkezi değişkeni tükenmişlik üzerinde anlamlı bir etkiye sahiptir. Şehir merkezinde görev yapmakta olan müdürlerin, ilçede görev yapan müdürlere göre tükenmişlik düzeyleri ortalamalar açısından karşılaştırıldığında daha yüksek düzeyde olduğunu görülmektedir.

Halk eğitim merkezi müdürlerinin tükenmişlik düzeylerinin kurumlarla iş birliği değişkeni açısından yapılan analizinde “duygusal tükenme” ($t=-6.88$, $p<.05$), “duyarsızlaşma” ($t=-3.99$, $p<.05$), “düşük kişisel başarı” ($t=-2.86$, $p<.05$) alt boyutlarında ve tükenmişliğin genelinde ($t=-6.30$, $p<.05$) kurumlarla iş birliği değişkeni açısından anlamlı farklılık belirlenmiştir. Buna göre iş birliği yapılan kurumlarla ilişkilerin olumsuz olarak gelişmesinin müdürlerin tükenmişliklerinin artmasında etkili olduğu ileri sürülebilir.

Halk eğitimi merkezi müdürlerinin iş-yaşam dengesi düzeylerine ilişkin betimsel istatistik değerleri Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3.

Halk Eğitimi merkezi müdürlerinin iş yaşam dengesi ölçek toplamı ve alt boyutlarına ilişkin betimsel istatistik değerleri.

Boyut/Ölçek Toplamı	\bar{x}	ss
İş Yaşam Uyumu	3.51	.70
Yaşamı İhmal Etme	2.89	.84
Kendine Zaman Ayırma	3.43	.75
Yaşamın İşten İbaret Olması	2.92	.99
İş Yaşam Dengesi Ölçek Toplamı	3.19	.64

Tablo 3 incelendiğinde iş-yaşam dengesinin genel ortalamasının ($\bar{x} = 3.19$, $ss = .64$) orta düzeyde olduğu görülmektedir. Halk eğitimi merkezi müdürlerinin yanıtları doğrultusunda iş ve özel yaşamları arasında denge sağlamada kısmen başarılı oldukları söylenebilir. İdarecilere ve öğretmenlere yönelik olarak iş yaşam dengesi ile ilgili çalışmalarda da benzer sonuçların elde edildiği görülmektedir (Alkan, 2019; Bostancıoğlu, 2014; Çobanoğlu, Şarkaya ve Sertel, 2019).

Halk Eğitimi Merkezi müdürlerinin iş yaşam dengesine ilişkin görüşleri; medeni durum, öğrenim durumu, yaş, mesleki kıdem ve kurumundaki görev süresi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermezken; cinsiyet, kurumun bulunduğu yerleşim birimi, işbirliği yapılan kurum ve kurumun bulunduğu bölge değişkenleri açısından anlamlı düzeyde farklılaştığı saptanmıştır. Yapılan analizlerde “iş yaşam uyumu” ($t=-2.027$, $p<.05$) ve “yaşamı ihmal etme” ($t=-2.686$, $p<.05$) alt boyutlarında ve iş yaşam dengesinin genelinde ($t=-1.971$, $p<.05$) cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık belirlenmiştir. İş yaşam dengesinin genelinde erkek müdürlerin ortalamasının ($\bar{x} = 3.21$, $ss = .64$) kadın müdürlerin ortalamasından ($\bar{x} = 3.00$, $ss = .60$) yüksek olduğu saptanmıştır. Buna göre halk eğitimi merkezlerinin erkek müdürleri, kadın müdürlere kıyasla iş yaşam dengesi konusunda daha olumlu bir algıya sahiptirler.

Halk eğitim merkezi müdürlerinin iş yaşam dengesinin genelinde ($t=3.79$, $p<.05$), “yaşamı ihmal etme” ($t=4.63$, $p<.05$) ve “yaşamın işten ibaret olması” ($t=4.64$, $p<.05$) alt boyutlarındaki algıları, kurumun bulunduğu yerleşim birimi değişkeni açısından anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. İş Yaşam Dengesi Ölçeği’nin genel ortalamasında ilçede görev yapan halk eğitimi merkezi müdürlerinin ortalamalarının ($\bar{x} = 3.27$, $ss = .64$) şehir merkezinde görev yapan halk eğitimi merkezi müdürlerinin ortalamalarından ($\bar{x} = 2.98$, $ss = .60$) yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda ilçe merkezinde görev yapan müdürlerin şehir merkezinde görev yapan müdürlere göre iş yaşam dengesi sağlamakta daha başarılı oldukları söylenebilir.

Halk eğitim merkezi müdürlerinin “iş yaşam uyumu” ($t= 4.74$, $p<.05$), “yaşamı ihmal etme” ($t= 5.77$, $p<.05$), “kendine zaman ayırma” ($t= 4.09$, $p<.05$) ve “yaşamın işten ibaret olması” ($t= 5.25$, $p<.05$) alt boyutlarında ve iş yaşam dengesinin geneline ($t= 6.55$, $p<.05$) ilişkin algıları, kurumlarla işbirliği değişkeni bakımından anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. İş Yaşam Dengesi Ölçeği’nin genel ortalamasında iş birliği yapılan kurumlardan memnun olma durumunu ‘evet’ olarak yanıtlayan halk eğitimi merkezi müdürleri ($\bar{x} = 3.41$, $ss= .53$) ve ‘hayır’ olarak yanıtlayan halk eğitimi merkezi müdürleri ($\bar{x} = 2.97$, $ss= .67$) arasında anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur. Bu anlamlı farklılığın başka kurumlarla yapılan işbirliğinden memnun olan müdürlerin lehinde olduğu görülmektedir. Söz konusu memnuniyetin müdürlerin iş-yaşam dengesi sağlamada olumlu katkı yaptığı ileri sürülebilir.

Kurumun bulunduğu bölge değişkeni açısından Halk eğitimi merkezi müdürlerinin iş yaşam dengesi algıları karşılaştırıldığında en yüksek iş-yaşam dengesi ortalamasının Karadeniz Bölgesi’nde görev yapan müdürlere ait ($\bar{x} = 3.34$, $ss = .63$) olduğu görülmektedir. İş yaşam dengesinin genelinde en düşük ortalamanın Marmara Bölgesi’nde görev yapan müdürlere ait olduğu belirlenmiştir ($\bar{x} = 2.88$, $ss= .74$). Halk eğitimi merkezi müdürlerinin “yaşamı ihmal etme” ($F=2.52$, $p<.05$), “yaşamın işten ibaret olması” ($F=3.31$, $p<.05$) ve iş yaşam dengesinin geneline ($F=3.03$, $p<.05$) ilişkin algılarının kurumun bulunduğu bölge değişkeni açısından anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir. İş yaşam dengesinin genelinde ise ortaya çıkan farkın Marmara Bölgesi ile Akdeniz, Ege, İç Anadolu ve Karadeniz bölgeleri arasında olduğu anlaşılmıştır.

Tükenmişlik ile İş Yaşam Dengesi arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığına ilişkin yapılan korelasyon analizi Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.

Tükenmişlik ve iş yaşam dengesi ölçek toplamları ile alt boyutlarının korelasyon analizi değerleri.

	İş-Yaşam Uyumu	Yaşamı İhmal Etme	Kendine Zaman Ayırma	Yaşamın İşten İbareti Olması	İş-Yaşam Dengesi
Duygusal Tükenme	,518**	-,648**	-,606**	-,611**	-,756**
Duyarsızlaşma	,405**	-,411**	-,522**	-,362**	-,529**
Düşük Kişisel Başarı	,452**	-,159**	-,280**	-,176**	-,331**
Tükenmişlik	,578**	-,564**	-,608**	-,532**	-,719**

N=335; **p<.01; *p<.05

Tablo 4'te görüldüğü üzere, tükenmişlik ölçeğinin bütün alt boyutları ile iş yaşam dengesinin alt boyutları arasında negatif yönde değişen düzeylerde ($r=-.16$, ile $-.64$ arasında, $p<.01$) anlamlı bir ilişki söz konusudur. Tablo incelendiğinde tükenmişliğin geneli ile iş yaşam dengesinin geneli arasında negatif yönlü yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=-.71$, $p<.01$). Buna göre tükenmişlik arttıkça iş ve özel yaşam arasındaki denge bozulmaktadır. Benzer şekilde iş ve özel yaşam arasındaki denge bozuldukça tükenmişlik artmaktadır.

Halk eğitimi merkezi müdürlerinin tükenmişlik düzeylerinin iş-yaşam dengelerinin anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığı basit regresyon analizi ile açıklanmıştır. Bir bağımsız değişkenin bir bağımlı değişkeni ne kadar açıkladığını gösteren analiz basit regresyon analizidir. Tükenmişlik düzeyinin iş-yaşam dengesi üzerindeki etkisini belirlemek üzere oluşturulan basit regresyon analizi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5.

Tükenmişliğin iş-yaşam dengesini yordamasına ilişkin basit regresyon analizi sonuçları.

Değişken	B	Std. Hata	β	t	p	Tolerance	VIF
Sabit	4.73	.08		55.53	.000*		
Tükenmişlik Genel	-.66	.03	-.71*	-18.85	.000*	1,000	1,000
R ² = 0.51				Bağımlı Değişken: İş Yaşam Dengesi			
F(3- 331)= 355.45, p=.00				Durbin Watson= 1,690			
*p<.05							

Regresyon analizi sonuçları incelendiğinde yordayıcı (bağımsız değişken) değişken ile bağımlı değişken arasındaki farklılığın anlamlı ($F= 355,45$; $p=,000$ $p<0.05$) olduğu belirlenirken, VIF değerlerinin 10'un altında olmasının çoklu bağıntı probleminin olmadığını, Durbin Watson değerinin 2'ye yakın olması oto korelasyonun olmadığını ifade etmektedir. Tükenmişliğin ($t=-18,85$; $p=,000$ $p<0.05$) iş-yaşam dengesi üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu belirlenmiştir. Tükenmişliğin iş-yaşam dengesi düzeyinin 0,51'ini açıkladığı belirlenmiştir ($R^2=0,51$). Katılımcıların iş-yaşam dengesine ilişkin algı düzeylerinin %51'i tükenmişlikle açıklanabilirken %49'u modele dâhil edilmeyen diğer değişkenler tarafından açıklanabileceği ileri sürülebilir.

Regresyon analizi sonucuna ilişkin regresyon eşitliği aşağıda verilmiştir.

$$\text{İş Yaşam Dengesi} = 4.732 + (-.669) * \text{Tükenmişlik}$$

Regresyon eşitliği incelendiğinde, tükenmişlik düzeyinde bir birimlik artışın iş-yaşam dengesinde 0,67 birimlik azalış göstereceği bulunmuştur. Sonuç olarak müdürleri olumsuz yönde etkileyen yoğun iş yaşamı ve stres kaynaklı faktörlerin zamanla tükenmişlik duygusunun oluşmasına neden olabileceği, bunun da iş ve özel yaşamları arasındaki dengeyi zamanla bozabileceği yorumu yapılabilir.

Etik Beyan: Bu araştırmanın verileri 2020 yılı öncesinde Milli Eğitim Bakanlığı, Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü'nün 16.04.2019 tarih ve 26879895-605.01-E.7685060 Sayılı izni alınarak toplanmıştır. Ancak yine de yazarlar bu araştırmanın, insan katılımcıları içeren çalışmalarda gerekli tüm prosedürler, kurumsal ve / veya ulusal araştırma komitelerinin etik standartlarına ve 1964 Helsinki bildirgesine ve daha sonra yapılan değişikliklere veya karşılaştırılabilir etik standartlara uygunluğunu açık bir şekilde beyan eder.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Halk eğitim merkezlerinde görev yapan ve araştırmaya katılan müdürlerin, tükenmişliklerinin düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Halk Eğitimi Merkezi müdürlerinin; tükenmişliğin alt boyutlarından olan duygusal tükenme boyutunda orta düzeyde, diğer alt boyutlar olan duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık boyutlarında da tükenmişliğin geneliyle benzer şekilde düşük düzeyde tükenmişlik yaşadıkları tespit edilmiştir. Bu bulgu idarecilerle ilgili tükenmişliğe odaklanmış pek çok çalışmayla (Arıkan, 2019; Babaoğlu, Altun ve Çakan, 2010; Kıvrak, 2019) benzerlik göstermektedir. Bu araştırma bulgularından farklı olarak İzgar (2001) okul yöneticilerinin orta düzeyde tükenmişlik yaşadıklarını bulmuştur. Bu çalışma ve diğer çalışmaların sonuçları değerlendirildiğinde genel anlamda yöneticilerin tükenmişliğe kaynaklık edebilecek sorunların üstesinden gelmede ve tükenmişlikle baş etme konusunda belli bir düzeyde başarı gösterdikleri ileri sürülebilir. Halk Eğitimi Merkezi müdürlerinin genel tükenmişlik düzeyleri; cinsiyet, medeni durum, öğrenim durumu, mesleki kıdem, kurumundaki görev süresi ve kurumun bulunduğu bölge değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık göstermezken; yaş, kurumun bulunduğu yerleşim birimi ve işbirliği yapılan kurum değişkenleri açısından anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Yaş değişkeni açısından tükenmişliğin genelinde ortaya çıkan farkın 20-35 yaş ile 51 ve üzeri yaş aralığındaki yöneticiler ve 41-45 yaş ile 51 ve üzeri yaş aralığındaki yöneticilerden kaynaklandığı tespit edilmiştir. Özdemir (2019), 20-29 yaş grubu okul yöneticileri, 40-49 yaş ve 50 yaş ve üstü yaş grubu okul yöneticilerine göre daha fazla mesleki tükenmişlik yaşadığı belirlemiştir. Araştırmanın sonuçlarından birinin tükenmişliğin genelinde genç yöneticilerin (20-35 yaş arası) daha fazla tükenmişlik yaşadıkları yönündedir. Bu durum, müdürlerin karşılaştıkları sorunlarla başa çıkmada deneyimli olmalarının etkisi olduğunu haliyle daha az tükenmişlik yaşadıklarını göstermektedir. Shi (2020), gerçekleştirdiği çalışmada Çinli girişimcilerin yaşam boyu öğrenme, kişilik ve girişimcilik performansı arasında bir ilişkinin olup olmadığını araştırmıştır. Aynı zamanda öğrenme içeriği, öğrenme motivasyonu, öğrenme stili gibi çeşitli değişkenler açısından da yaşam boyu öğrenmenin girişimcilik performansı üzerinde bir etkisinin olup olmadığı da bulunmaya çalışılmıştır. Karma desende gerçekleştirilen çalışmanın sonucunda yaşam boyu öğrenme ile kişiliğin girişimci performansı üzerinde önemli etkileri olduğu belirlenmiştir. Yaşam boyu öğrenmenin kişilik ve girişimcilik performansı arasında arabulucu bir etkiye sahip olduğu bulunmuştur. Kurumun bulunduğu yerleşim birimi değişkeni açısından şehir merkezinde görev yapan müdürlerin duygusal tükenme ile duyarsızlaşma boyutlarında ve tükenmişliğin genelinde ilçe merkezinde görev yapan müdürlere göre daha fazla tükenmişlik yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Şehir merkezinde görev yapan müdürlerin daha fazla tükenmişlik yaşamaları açılan kursların çeşitliliğine bağlı olarak iş yükünün ilçelerdeki halk eğitim merkezlerine kıyasla fazla olmasına dayandırılabilir.

Halk eğitimi merkezi müdürlerinin tükenmişliğin alt boyutlarında ve tükenmişliğin genelinde iş birliği yapılan kurum değişkeni açısından anlamlı farklılık belirlenmiştir. Buna göre işbirliği yapılan kurumlarla ilişkilerin olumlu yönde olmasının tükenmişliği azalttığı belirlenirken iş birliği yapılan kurumlarla ilişkilerin olumsuz yönde gelişmesinin ise tükenmişliği arttırdığını tespit edilmiştir. Fernet, Austin ve Vallerand (2012), gerçekleştirdikleri çalışmada Kanada'da görev yapan okul müdürlerinin iş motivasyonlarının çalışanların tükenmişliği ve bağlılığına etkilerini ele almışlardır. Çalışmada iş kaynaklarına ilişkin gecikme etkilerinin bağlılık ve tükenmişlik açısından hesap edildiğinde otonom motivasyonun tükenmişlik için negative etki oluştururken, bağlılık için pozitif etki oluşturduğunda ise kontrollü motivasyon tükenmişlik üzerinde pozitif etki gösterdiği belirlenmiştir. Beauseart, Froehlich, Devos ve Riley (2016), çalışmalarında destek faktörünün okul yöneticilerinin stres ve tükenmişlik düzeyleri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışma sonucunda destek ve tükenmişlik arasında ters yönlü ilişki belirlenmiştir. Ayrıca daha fazla sosyal destek sağlandığında yöneticilerin daha az tükenmişlik yaşadıkları bulunmuştur. Federiki ve Skaalvik (2012) yöneticilerin tükenmişliğinin iş tatmini ve işi bırakma motivasyonu ile ilişkisini ele almışlardır. Çalışma sonucunda yöneticilerin öz yeterliği ile iş tatmini ve iş bırakma motivasyonu arasında pozitif yönlü, tükenmişlik ile negatif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Tükenmişlik ve iş tatmini arasında negatif; tükenmişlik ile iş bırakma arasında pozitif yönlü bir ilişki belirlenmiştir. Araştırmada halk eğitimi merkezi müdürlerinin orta düzeyde iş yaşam dengesine sahip oldukları belirlenmiştir. İş yaşam dengesinin iş yaşam uyumu ve kendine zaman ayırma boyutlarında ise

yüksek düzeyde iş yaşam dengesi sergiledikleri görülmektedir. Alanyazında yapılmış olan diğer çalışmalarda da öğretmenlerin ve idarecilerin iş yaşam dengesinin genelinde ve alt boyutlarında yüksek veya orta düzeyde iş yaşam dengesi sergiledikleri görülmektedir (Alkan, 2019; Bostancıoğlu, 2014; Çobanoğlu, Şarkaya ve Sertel, 2019). Halk eğitimi merkezi müdürlerinin iş ve özel yaşamları arasında denge kurmaya çalıştıkları görülmektedir. Özellikle işleriyle uyum gösterirken özel yaşamlarına da zaman ayırmayı ihmal etmedikleri söylenebilir.

Halk Eğitimi Merkezi müdürlerinin genel iş yaşam dengesi düzeyleri; medeni durum, öğrenim durumu, yaş, mesleki kıdem ve kurumundaki görev süresi değişkenlerine göre farklılık göstermezken; cinsiyet, kurumun bulunduğu yerleşim birimi, işbirliği yapılan kurum ve kurumun bulunduğu bölge değişkenleri açısından anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. İş yaşam dengesinin alt boyutları olan iş yaşam uyumu ile yaşamı ihmal etme boyutlarında ve iş yaşam dengesinin genelinde cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık belirlenmiştir. Buna göre erkek halk eğitimi merkezi müdürlerinin, kadın halk eğitimi merkezi müdürlerine göre iş yaşam dengesini sağlamada görece daha başarılı oldukları görülmektedir. Alkan (2019) ise okul yöneticileriyle gerçekleştirdiği çalışmasında cinsiyet değişkeni açısından kendine zaman ayırma ve yaşamın işten ibaret olması alt boyutlarında kadın yöneticiler lehine anlamlı farklılık tespit etmiştir. Türkiye'nin toplumsal yapısında, kadınların iş hayatındaki statülerine rağmen ev yaşamında hala geleneksel rollerin sürdürülmesiyle karşı karşıya kaldıkları görülmektedir. Dolayısıyla kadına yüklenen aile yaşamındaki sorumlulukları ile iş yaşamındaki sorumlulukları arasında bir denge oluşturması daha zor olabilmektedir. İş yaşam dengesinin yaşamı ihmal etme ve yaşamın işten ibaret olması alt boyutlarında ve iş yaşam dengesinin genelinde kurumun bulunduğu yerleşim birimi değişkeni açısından anlamlı farklılık söz konusudur. İlçe merkezinde görev yapan müdürlerin şehir merkezinde görev yapan müdürlere göre iş yaşam dengesi sağlamakta daha başarılı olduklarını ortaya çıkarmıştır. İlçede görev yapan müdürlerin şehir merkezinde görev yapan müdürlere göre iş yaşam dengelerinin yüksek olmasında ilçede görev yapanların iş yüklerinin görece daha az olmasından, insan ilişkilerinin daha informal düzeyde olmasından ve şehir yaşamının daha çok sorun içermesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Halk eğitimi merkezi müdürlerinin iş yaşam dengesinin alt boyutlarında ve iş yaşam dengesinin genelinde iş birliği yapılan kurum değişkeni açısından anlamlı farklılık belirlenmiştir. İşbirliği yapılan kurumların kursların açılması ve eğitmen görevlendirilmesi süreçlerinde halk eğitimi merkezi ile koordineli bir şekilde çalışması kurumlar arası ilişkileri olumlu yönde etkilemektedir. Bu durumun dolaylı olarak merkez müdürlerinin iş-yaşam dengelerine de olumlu yansımaktadır. Kurumun bulunduğu bölge değişkeni açısından iş yaşam dengesinin genelinde ortaya çıkan farkın Marmara Bölgesi ile Akdeniz, Ege, İç Anadolu ve Karadeniz bölgeleri arasında olduğu tespit edilmiştir. Bölgeler nüfus yapısı, kültürel alt yapı, coğrafi oluşumlar, göç alıp-verme durumları gibi birçok farklı faktöre maruz kalabilmektedirler. Bu faktörler, bölgelerdeki kurumların iş ve işleyişleri üzerinde de etkili olmaktadır. Örneğin Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde yetişkinler arası okuma-yazma oranlarının düşük olması bu tür kursların yoğunlaşmasına neden olmaktadır. İş yaşam dengesinin genelinde özellikle Marmara Bölgesi'nde görev yapan müdürlerin, diğer bölgelerde görev yapan müdürlere kıyasla daha düşük düzeyde iş yaşam dengesi sergilemeleri; bölgenin nüfus yoğunluğuna, insan ilişkilerinin yapısına, kursların işleyişinde bölgeler arası farkların olmasına bağlanabilir.

Alanyazın incelendiğinde yurtdışında iş yaşam dengesini farklı araştırma yöntemleri ile ele alan çok sayıda araştırma olduğu görülmektedir. Thulasimani, Duraisamy ve Rathinasabapathi (2010) Hindistan'ın Tamilnadu eyaletinde 480 yöneticiyle iş-yaşam dengesi kavramını çalışmışlardır. Çalışma sonucunda yöneticilerin mevcut çalışma saatleri, çalışma ortamı, iş yükü, işteki sorumlulukları nedeniyle iş güvenliğinin azalmasından dolayı iş-yaşam dengesinin tam olarak başarılı olmadığı belirlenmiştir. Annink (2017) Hollanda, İspanya ve İsveç'te 50 bağımsız profesyonel ile yüz yüze görüşmeler yapmış; bu görüşme verileri, iş-yaşam dengesine ilişkin yetenekler açısından analiz edilmiştir. Bağımsız profesyoneller için en önemli sosyal destek kaynaklarının, duygusal ve araçsal destek sağlayabilen iş ve işle ilgili olmayan arkadaşların yanı sıra eşleri, aileleri olarak belirlenmiştir. Uluslararası karşılaştırma, kurumsal ve toplumsal bağlamın, iş-yaşam dengesi için sosyal desteği engelleyebileceğini veya güçlendirebileceğini ve bunun ülke genelinde farklı deneyimlere yol açabileceğini göstermektedir. Cochran'ın (2021) gerçekleştirdiği nitel fenomenoloji çalışmasındaki amacı, ortaokul müdürü olan bekâr annelerin yaşadıkları deneyimlerine ve iş ile aileyi dengelemenin zorluklarıyla nasıl yüzleştiklerine odaklanmaktır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla, çalışma dört bekâr anne ortaokul müdürüne odaklanmıştır. Araştırmada şu sorunun yanıtı amaçlandığı belirtilmektedir: "Etkili tek ebeveynli kadın ortaokul müdürlerinin iş ve aileyi dengelemenin zorluklarıyla yüzleşmelerini sağlayan iç ve dış etkenler nelerdir?" Çalışma, ev ve iş hayatı arasında rekabet

eden talepler olduğu ve dengeyi bulmanın son derece zor olabileceği şeklindeki kilit bulguyla sonuçlandı. Bu çalışmadaki kadınlar, her iki rolün de başarısına adanmış ve yaşamın her iki alanını da yönetmede yüksek azim gösterdikleri belirlenmiştir. İş-yaşam dengeleri olmasa da, her iki rolün de stresli taleplerini nötralize etmek için çeşitli destek sistemleri ve yönetim stratejileri buldukları belirlenmiştir.

Araştırmanın sonuçları, tükenmişliğin geneli ile iş yaşam dengesinin geneli arasında negatif yönlü yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Ayrıca yapılan regresyon analizi sonucunda halk eğitimi merkezi müdürlerinin tükenmişlik düzeylerinin iş yaşam dengesi düzeylerini anlamlı bir şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bulgularından hareketle araştırmacılara yönelik olarak; (i) halk eğitim merkezlerinde görev yapmakta olan öğretmen ve diğer personelin görüşlerine başvurularak bu çalışmanın tekrar edilmesi, (ii) bölgeler açısından halk eğitimi merkez müdürlerinin tükenmişlik ve iş yaşam dengesine yönelik çalışmaların özellikle kültür boyutuyla ele alınması önerilmektedir. Öte yandan araştırma bulguları doğrultusunda uygulamacılara yönelik olarak; (i) yaşlı genç müdürlerin daha çok tükenmişlik yaşamalarından dolayı bu yaş grubuna yönelik destekleyici eğitimlerin düzenlenmesi; (ii) şehir merkezinde görev yapan müdürlerin tükenmişlik yaşadıkları göz önünde bulundurularak tükenmişlikle başa çıkılmalarını sağlamaya yönelik eğitim ve desteklerin sağlanması, (iii) iş yükünü azaltacağı varsayımıyla müdür yardımcısı kontenjanlarının artırılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Alkan, U. (2019). *Okul yöneticilerinin çalışmaya tutkunluk ve iş-yaşam dengesi arasındaki ilişkisi (İstanbul ili Sancaktepe ilçesi örneği)*, (Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Annink, A. (2017). From social support to capabilities for the work-life balance of independent professionals. *Journal of Management and Organization*, 23(2), 258-276.
- Apaydın, Ç. (2011). *Öğretim üyelerinin işe bağımlılık düzeyi ile iş-yaşam dengesi ve iş-aile yaşam dengesi arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Arıkan, P. A. (2019). *Okul yöneticilerinin öz yeterlik inançları ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*, (Yüksek Lisans Tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Avşaroğlu, S., Deniz, E. M. & Kahraman, A. (2005). Teknik öğretmenlerde yaşam doyumu, iş doyumu ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 115-129.
- Babaoğlu, E., Altun, S. A. & Çakan, M. (2010). İlköğretim okulu yöneticilerinin tükenmişlik düzeyi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 355-373.
- Babayiğit, A. (2016). *İş yaşam dengesinin örgütsel bağlılık ve işten ayrılma niyeti üzerindeki etkisi*, (Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Balcı, A. (2013). Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Beauseart, S., Froehlich, D. E., Devos, C. & Riley, P. (2016). Effects of support on stress and burnout in school principals. *Educational Research*, 56(4), 347-365. <https://doi.org/10.1080/00131881.2016.1220810>
- Bostancıoğlu, A. İ. (2014). *İş yaşam dengesi ve iş yaşam dengesinin çalışan verimliliği üzerine etkileri: İstanbul ili Kağıthane ilçesi lise ve dengi okul öğretmenleri üzerinde bir alan araştırması*, (Yüksek Lisans Tezi). Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Gaziantep.
- Cieri, H. D., Holmes, B., Abbott, J. & Pettit, T. (2005). Achievements and challenges for work/life balance strategies in Australian organizations. *The International Journal of Human Resource Management*, 16(1), 90-103. <https://doi.org/10.1080/0958519042000295966>
- Cochran, A. (2021). *The work-life balance of a single mother and secondary school principal (Unpublished Master's Thesis)*. Hamline University, Minnesota.
- Çınar, Y. & Güven, M. (2018). Psikolojik danışmanların tükenmişlik düzeyleri ve problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 47(219), 105-136.
- Çobanoğlu, F., Seven-Şarkaya, S. & Sertel, G. (2019). İş-yaşam dengesi: Öğretmen ve yöneticiler üzerinde bir çalışma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(66), 783-795.
- Demirel, Ö. (2005). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya* (8. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dincerol, C. (2013). *Tükenmişlik sendromunun mesleki tükenmişlik ve iş tükenmişliği açısından incelenmesi: Öğretmenler üzerinde bir uygulama*, (Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Doğrul, B. Ş. & Tekeli, S. (2010). İş-yaşam dengesinin sağlanmasında esnek çalışma. *Sosyal Beşeri Bilimler Dergisi*, 2(2), 11-18.
- Dolanbay, T. (2014). *Hayat boyu öğrenme sürecinde halk eğitimi merkezlerinin yaşadığı yönetsel sorunlar*, (Yüksek Lisans Tezi). Bartın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bartın.
- Dong, S. (2020). *Lifelong learning, personality and entrepreneurial performance*. Unpublished dissertations, ETD Collection for Fordham University, New York.

- Erben, G. S. & Ötken, B. (2014). Paternalist liderlik ve işe ilişkin iyilik ilişkisinde iş-yaşam dengesinin rolü. *Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 12(22), 103-121.
- Ergin, C. (1992). Doktor ve hemşirelerde tükenmişlik ve maslach tükenmişlik envanterinin uygulanması. R. Bayraktar, İ. Dağ (Ed), VII. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları. Türk Psikologlar Derneği Yayını, 143-154.
- Erkul, A. (2014). *Meslek lisesi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyi*, (Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Erkul, A. & Dalgıç, G. (2014). Meslek lisesi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 1-18.
- Ertürk, E. & Keçecioglu, T. (2012). Çalışanların iş doyumları ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiler: Öğretmenler üzerine örnek bir uygulama. *Ege Akademik Bakış*, 12(1), 39-52.
- Fernet, C., Austin, S., & Vallerand, R. J. (2012). The effects of work motivation on employee exhaustion and commitment: An extension of the JD-R model. *Work & Stress*, 26(3), 213-229.
- Federiki, R. A. & Skaalvik, E. M. (2012). Principal self-efficacy: Relations with burnout, job satisfaction and motivation to quit. *Social Psychology of Education*, 15, 295-320. <https://doi.org/10.1007/s11218-012-9183-5>
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2003). *How to design and evaluate research in education*. McGraw-Hill Higher Education.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burn-out. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159-165. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x>
- Gerçek, M., Atay, S. E. & DüNDAR, G. (2015). Çalışanların iş-yaşam dengesi ile kariyer tatmininin, işten ayrılma niyetine etkisi. *Kafkas Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 6(11), 67-86.
- Gökkaya, Ö. (2014). Yerel yönetimlerde iş-yaşam dengesi ve çalışan davranışı ilişkisinin incelenmesi- Kocaeli Belediyeler örneği. *Elektronik Mesleki Gelişim ve Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 1-18.
- Guest, D. E. (2002). Perspectives on the study of work-life balance. *Social Science Information*, 41(2), 255-279. <https://doi.org/10.1177/0539018402041002005>
- Güllüce, A. Ç. & İşcan, Ö. F. (2010). Mesleki tükenmişlik ve duygusal zekâ arasındaki ilişki. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 5(2), 7-29.
- Gürbüzkol, H. (2018). *Lise öğretmenlerinin mükemmeliyetçilik algıları ile iş yaşam dengesi arasındaki ilişki*, (Yüksek Lisans Tezi). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Haar, J. M., Russo, M., Sune, A. & Ollier-Malaterre, C. (2014). Outcomes of work-life balance on jobsatisfaction, life satisfaction and mental health: A study across seven cultures. *Journal of Vocational Behavior*, 85, 361-373. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2014.08.010>
- Hayat Boyu Öğrenme Kurumları Yönetmeliği, (2018). <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=24507&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5> (Erişim Tarihi: 04/02/2019).
- Izgar, H. (2000). *Okul yöneticilerinin tükenmişlik düzeyleri (burnout), nedenleri ve bazı etken faktörlere göre incelenmesi (Orta Anadolu örneği)*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Izgar, H. (2001). Okul yöneticilerinde tükenmişlik. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- İzki, Ö. (2019). *Öğretmenlerin iş-aile yaşam dengesinin performanslarına etkisi*, (yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kaçmaz, N. (2005). Tükenmişlik (burnout) sendromu. *İstanbul Tıp Fakültesi Dergisi*, 68(1), 29-32.
- Karasar, N. (2009). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, H. E. (2015). Türkiye’de halk eğitimi merkezleri. *International Journal of Science Culture and Sports, Special issue 3*, 268-277.
- Kıvrak, M. (2019). *Ortaöğretim okul yöneticilerinin tükenmişlik düzeyleri ile yaşam doyumları arasındaki ilişki*, (Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Kilmen, S. (2015). Eğitim araştırmaları için SPSS uygulamalı istatistik. Ankara: Edge Akademi.
- Kuzulu, E., Kurtuldu, S. & Özkan, G. V. (2013). İş yaşam dengesi ile iş doyumunu ilişkisi üzerine bir araştırma. *Sakarya İktisat Dergisi*, 2(5), 88-127.
- Lau, P. S. Y., Yuen, M. T., & Chan, R. M. C. (2005). Do demographic characteristics make a difference to burnout among Hong Kong secondary school teachers? *Social Indicators Research*, 71(1), 491-516. <https://doi.org/10.1007/s11218-012-9183-5>
- Maslach, C. & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2(2), 99-113. <https://doi.org/10.1002/job.4030020205>
- Miser, R. & Arslan, S. (2015). Halk eğitim merkezlerinin rekreatif kullanımı. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 404-410.
- Neuman, L.W. (2017). *Toplumsal araştırma yöntemleri, nitel ve nicel yaklaşımlar* (Çev: S. Özge). Ankara: Yayın Odası.
- Özdemir, Ö. (2019). *Okul yöneticilerinin demografik özelliklerine göre tükenmişlik düzeyleri ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*, (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özen, M. & Yüceler, A. (2019). Sağlık çalışanlarında duygusal emek, tükenmişlik ve iş tatmini ilişkisinin incelenmesi: Konya ilinde bir uygulama. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 41, 194-209.

- Randolph, K. A., & Myers, L. L. (2013). *Basic statistics in multivariate analysis*. London: Oxford University Press.
- Sabancı, A. & Rodoplu, D. (2013). Halk eğitim merkezlerinin denetiminde karşılaşılan sorunlar. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 61-77.
- Schaufeli, W. B. (2017). Burnout: A short socio-cultural history. In S. Neckel, A. K. Schaffner & G. Wagner (Eds.), *Burnout, fatigue, exhaustion: An interdisciplinary perspective on a modern affliction* (p. 105-127). Palgrave Macmillan.
- Şıklar, E. & Tunalı, D. (2012). Çalışanların tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi: Eskişehir örneği. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 33, 75-84.
- Tabak, D. H. (2019). *İş-yaşam dengesi ve stres: İstanbul'da ilçe belediyelerinde çalışanlar üzerinde bir araştırma*, (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tanır, M. (2006). *Türkiye'de halk eğitim hizmetlerinin yönetimi ve halk eğitim merkezlerinin etkililiği üzerine alan araştırması*, (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Teker, S. (2015). *Okullarda iş-yaşam dengesiyle örgütsel adalet ilişkisi*, (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Thulasimani, K. K., Duraisamy, M. & Rathinasabapathi, S. S. (2010). A study on work life balance amongst managers of garment units in Tamilnadu State, India. *International Journal of Human Sciences*, 7(2), 445-460.
- Topyan-Öz, N. (2019). *Yönetici tutumları ve ders imkânlarının müzik öğretmenlerinin mesleki tükenmişlikleri üzerine etkisi*, (Yüksek Lisans Tezi). Marmara ve İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi (Ortak yüksek lisans programı), Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Türkoğlu, A. & Uça, S. (2011). Türkiye'de halk eğitimi: Tarihsel gelişimi, sorunları ve çözüm önerileri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 48-62.

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNE YÖNELİK ÖZEL YETENEKLİ ÇOCUKLARLA İLGİLİ HİZMET İÇİ EĞİTİM PROGRAMI ETKİLİLİĞİ³

THE EFFECTIVENESS OF IN-SERVICE TRAINING RELATED TO GIFTED CHILDREN FOR PRESCHOOL TEACHERS

Sevinç BAYRAM¹, Şener ŞENTÜRK²

ÖZ: Bu çalışmada, okul öncesi öğretmenlerine yönelik, özel yetenekli çocuklarla ilgili eğitim programının etkililiğini ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırmada ön test – son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmada çalışma grubunu, resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan 58 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Çalışma verileri “Katılımcılara İlişkin Kişisel Bilgiler Formu”, “Özel Yetenekliler Başarı Testi” ve “Program Sonu Değerlendirme Formu” aracılığıyla elde edilmiştir. Deney grubundaki okul öncesi öğretmenlerine 3 gün 18 saatten oluşan, araştırmacının hazırladığı özel yeteneklilere ilişkin bilgi ve farkındalık düzeyini artırmayı temel alan eğitim programı uygulanmıştır. Verilerin analizinde parametrik testlerden T- testi ve Anova kullanılmıştır. Araştırma sonunda deney grubu öğretmenlerin öntest-sontest puan ortalamaları arasında son test lehine; deney ve kontrol grubu sontest puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı fark çıkmıştır. Ayrıca program sonu değerlendirme görüşlerine göre de eğitim programının etkili olduğu görülmüştür.

Anahtar sözcükler: Hizmet içi eğitim programı, özel yetenekli çocuk, okul öncesi öğretmeni

ABSTRACT: In this study, it was aimed to reveal the effectiveness of the education program for preschool teachers about specially gifted children. In the research, experimental design with pretest-posttest control group was used. The study group consisted of 58 pre-school teachers working in public and private preschool education institutions. The study data were obtained through “Personal Information Form for Participants”, “Special Skilled Achievement Test” and “Program End Assessment Form”. A training program based on increasing the level of knowledge and awareness of special talented children, consisting of 3 days and 18 hours, was applied to pre-school teachers in the experimental group. T-test and Anova, which are among the parametric tests, were used in the analysis of the data. At the end of this search, among the pretest-posttest mean scores of the experimental group teachers, in favor of the posttest; There was a significant difference between the experimental and control group posttest mean scores in favor of the experimental group. In addition, according to the end-of-program evaluation views, the training program was found to be effective.

Keywords: In-Service education curriculum, Gifted children, pre-schoolteacher

Bu makaleye atf vermek için:

Bayram, S. ve Şentürk, Ş. (2022). Ortaokul öğrencilerinin sosyobilimsel konulara ilişkin zihinsel yapılarının tespiti, *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(1), ss. 396-416

Cite this article as:

Bayram, S. & Şentürk, Ş. (2022). Determination of secondary school students' cognitive structure regarding socio-scientific issues. *Trakya Journal of Education*, 12(1), pp. 396-416

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The most significant period of discovering gifted children is the early childhood period, which should be taken into consideration as it is the basic building block of special education and covers all special needs children (Ataman, 2011). In the preschool period, when the development is the fastest, it is very important to arrange rich stimulating environments, which are suitable for the interests and abilities of special talented children. Also preparing educational programs, informing and raising awareness of parents and teachers, maximizing children's cognitive, physical, social and emotional development areas are very

¹Uzm., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun/Türkiye, e-mail: sevinc.aydin.26@gmail.com, ORCID 0000-0002-3358-9371

²Doç.Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun/Türkiye, e-mail: egitimhekimi@gmail.com, ORCID 0000-0002-0672-7820

³ Bu çalışma 2020 Güz döneminde tez çalışmasından türetilmiştir.

vital matters. (Dağlıoğlu, 2010) In this process, called the diagnostic process, the biggest task belongs to the teacher. Therefore, the teacher needs to have the necessary skills and proficiency in special talented children and their education (Seyhan, 2015). Preschool teachers' knowledge about special abilities and gifted children provides a more qualified detection stage for children and increases the quality of education (Yoleri, Tetik, & Çetken, 2018). Teachers, who do not have the necessary training for gifted students can't meet the demands of children with these characteristics (Archambault, Westberg, Brown, Hallmark, Emmons, & Zhang, 1993). In this direction, within the scope of the in-service program; to increase the awareness level of preschool teachers about special ability, to ensure that potentially gifted children are diagnosed and healthily guided in their classrooms, to ensure healthy communication with the families of specially gifted children, to ensure that families are informed correctly in the process, to strengthen teacher-family-child communication and to establish correct cooperation form the original value of the work. It is expected that the study will take a key place in the literature and will be a source for many studies.

Method

In the study on Special Talented Awareness Education Program (ÖYEP) for preschool teachers, two of the full experimental designs, pre-test and post-test control group were conducted with random experimental design. Experimental and control groups consist of a total of 58 preschool teachers who applied to participate in the program from preschool teachers working in public and private schools affiliated to Samsun Provincial Directorate of National Education. The experimental and control groups were formed as 29 teachers each, and it was applied to the participants in ÖYEP experimental group in 18-sessions. The application, where each session was 1 hour, took 18 hours in total. In the study, "ÖYEP Achievement Test" was applied to the experimental and control groups as a pre-test and a post-test. In the research, personal information form, special gifted achievement test (ÖYBASAT) developed by Şentürk and Kalem (2018) and post-program evaluation forms were used. As a result of the Kolmogorov-Smirnov test conducted to determine whether the ÖYBASAT scores showed normal range, it was observed that the range showed normality ($z = .087$; $p > .05$). Due to the normal range, T-test and ANOVA were used among parametric tests. The level of significance regarding the analysis was accepted as .05.

Findings

According to the data obtained from the research, it was determined that the academic achievement scores of the teachers in the experimental group differed significantly after the experimental application ($t(58) = -9.950$, $p < 0.005$) According to the arithmetic average scores, it is seen that the pre-test academic achievement scores ($\bar{x} = 58,103$) of the teachers in the experimental group are significantly lower than the post-test academic success scores ($\bar{x} = 77,931$). This result can be interpreted as that the experimental study has affected the academic achievements of the teachers in the experimental group to a great extent, and improved their knowledge about special talented. At the same time, when the t-test results for dependent groups regarding whether there is a significant difference between the pre-test and post-test scores of the control group teachers participating in the ÖYEP, there was no significant difference between the pre-test and post-test academic achievement scores of the teachers in the control groups. ($t(58) = -.217$, $p < 0.005$). According to this result, it was observed that the pre-test and post-test knowledge level of the teachers in the control group, where ÖYEP was not applied, did not change significantly. In the study, a significant difference was found between the post-test academic achievement scores of the teachers in the experimental and control groups according to the t-test results for the independent groups regarding whether there is a significant difference between the post-test scores of the experimental and control group teachers participating in ÖYEP. ($t(56) = 9.243$, $p < 0.005$). Considering the arithmetic average scores, it is seen that the post-test academic achievement scores of the teachers in the experimental group ($\bar{x} = 77,931$) are higher than the control group post-test academic achievement scores ($\bar{x} = 57,931$). According to this result, the knowledge level of the pre-school teachers in the experimental group increased at the end of the ÖYEP and they obtained a higher average score than the control group. This situation shows that the program applied to preschool teachers is effective by reaching its outcomes and can be successful in increasing the level of knowledge and awareness of teachers.

Discussion and Conclusion

At the end of the study, 29 preschool teachers in the experimental group participated in the ÖYEP, consisting of 3 days and 18 hours' work, and ÖYBASAT was applied during the research process. There is a differentiation in favour of the post-test, between the ÖYBASAT pre-test and post-test scores of the experimental group. Accordingly, ÖYEP has increased the level of knowledge and awareness of preschool

teachers towards special gifted children and helped them to correct their misinformation. It was observed that ÖYEP had a positive effect by succeeding in bringing their outcomes to preschool teachers. When the t-test results are analysed, regarding the ÖYBASAT pre-test and post-test scores of the control group participants in the study, it was seen that there was no significant difference. Accordingly, the fact that there is no difference between the pre-test and post-tests of the preschool teachers who did not participate in the ÖYEP shows that their level of success remains constant by not being exposed to any factors that increase the knowledge level of the teachers and revise their mistakes. To reveal the effectiveness of the program, it was determined that there was a differentiation in favour of the experimental group when the t-test results for the independent groups regarding the post-test scores of ÖYBASAT were examined for the pre-school teachers who participated in the experimental group and the pre-school teachers who did not participate in the ÖYEP. It can be declared that the success scores of preschool teachers who attended and trained in ÖYEP showed an improvement. The knowledge and awareness levels of the teachers increased, and knowledge inaccuracies decreased. When the opinions and criticisms of the preschool teachers participating in the ÖYEP are examined, it can be interpreted that the participating teachers have increased their education, knowledge and awareness levels in the direction of learning outcomes, and they end the education up happily and suggest it to other colleagues. As a result of the study, it shows that pre-school teachers become more qualified in the definition of special talented, myths, developmental characteristics of gifted children, their diagnosis, educational processes, various problems faced by families with gifted children, and suggestions for these problems, preschool teachers' problems and solutions for these problems, picture analysis, and evaluation in the preschool period and relationship of special gifted children with their pictures, various activities related to the education of gifted children or adaptation of their daily education programs. This is reflected in the final test scores. The lack of a significant difference between the pre-test and post-test results of the control group is thought to be due to their lack of education.

GİRİŞ

Çocukluk dönemi içerisinde 0 – 6 yaşı kapsayan “okul öncesi dönem” gelişim sürecinin kritik dönemlerinden biridir (Oktay, 2007). Okul öncesi eğitim ise bu dönemdeki çocuğa ilk bütüncül desteğin sağlandığı ve çocukların öğrenme ve eğitime ilişkin tutumlarının oluşmaya başladığı önemli bir eğitim ortamıdır (Roepel, 1977). Bu süreç tüm çocuklar için aynı önemde olmakla birlikte, çeşitli yönleriyle akranlarından önde gelişim göstererek farklılaşan özel yetenekli çocuklar için ayrı bir önem taşımaktadır. Özel yetenekli birey; akranlarına göre daha hızlı öğrenen, yaratıcılık, sanat, liderliğe yönelik kapasitede önde olan, özel akademik yeteneği bulunan, soyut düşünceleri anlayabilen, ilgi alanlarında bağımsız hareket etmeyi seven ve yüksek düzeyde performans gösteren birey olarak tanımlanmıştır (MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2018b). Özel yetenekli çocukları keşfetmede en önemli dönem, erken çocukluk dönemi olup, erkenlik ilkesi olarak kabul edilen bu süreç, özel eğitimin temel yapı taşı oluşturan ve tüm özel gereksinimli çocukları kapsadığı için dikkate alınması gereken bir durumdur (Ataman, 2011). Gelişimin, hızlı olduğu okul öncesi dönemde özel yetenekli çocukların ilgi ve yeteneklerine uygun, zengin, uyarıcı çevre ve ev ortamlarının düzenlenmesi, eğitim programlarının hazırlanması, ailelerin ve öğretmenlerin bilgilendirilmesi ve bilinçlendirmesi onların bilişsel, fiziksel, sosyal ve duygusal gelişim alanlarını ulaşabileceği en üst seviyeye çıkarılması açısından oldukça önemlidir (Dağlıoğlu, 2010). Bu çocukların erken teşhis edilerek ve uygun eğitim müdahalelerinin yapılmasının, çocukların başarılarını olağanüstü artırdığını ve farklı ihtiyaçları olan çocukların duygusal ve eğitsel uyumsuzluk riskini minimuma indirdiği ifade edilmektedir (Hodge ve Kemp, 2000). Teşhis süreci olarak adlandırılan bu süreçte, en büyük görev öğretmene aittir. Dolayısıyla öğretmenin de özel yetenekliler ve eğitimleri hakkında gerekli donanım ve yeterliliğe sahip olması gerekmektedir (Seyhan, 2015). Okul öncesi öğretmenlerinin özel yetenekler, özel yetenekli çocuklar hakkında bilgili, aktif olması, çocukları belirleme aşamasının daha nitelikli hale gelmesi ve eğitimin kalitesinin artmasını sağlamaktadır (Yolcu, Tetik ve Çetken, 2018). Özel yeteneklilere ilişkin gereken eğitimi almamış öğretmenler, bu özellikleri taşıyan çocukların ihtiyaçlarını karşılama konusunda yetersiz kalmaktadır (Archambault, Westberg, Brown, Hallmark, Emmons ve Zhang, 1993).

Okul öncesi öğretmenlerinin özel yetenekli öğrencilere yönelik bilgi eksikliklerinin giderilerek, bu çocukların fark edilmesi ve tanınması aşamasında doğru yönlendirmelerde bulunmalarını sağlamak oldukça önemlidir. Bu doğrultuda özel yetenekli çocukların örgün eğitimde karşılaştıkları ilk öğretmenler olmaları nedeniyle okul öncesi öğretmenlere görevler düşmektedir. Okul öncesi eğitim, özel yetenekli çocukların eğitiminde ilk basamaktır. Okul öncesi öğretmenleri ise ilk eğitimcileridir. Bu noktada öğretmenlerin doğru eğitim uygulaması yapmaları, bu çocukları iyi yönlendirmeleri, sınıf içi etkinliklerinde

uyarlamalar yaparak özel yetenekli çocukları da içine alan planlar hazırlamaları gerekmektedir. Özcan ve Kayadelen (2015), öğretmenlerin özel yetenekli çocuklara ilişkin eğitime yönelik görüşlerini araştırdığında da çalışmanın önemini destekler nitelikte öğretmenlerin eğitime ihtiyaç duydukları saptanmıştır. Öğretmenlerin, özellikle özel yetenekli çocukların eğitimi hakkında bilgi eksikliklerinin hizmet içi eğitimler ile giderilmesi, yanlış yargılarının düzeltilmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda hizmet içi program kapsamında; okul öncesi öğretmenlerinin özel yeteneğe ilişkin farkındalık düzeylerini artırmak, sınıflarında muhtemel özel yetenekli çocukların tanınması ve yönlendirilmesinin sağlıklı şekilde gerçekleştirilmesini sağlamak ayrıca özel yetenekli çocukların aileleri ile sağlıklı iletişim kurularak, ailelerin süreç içinde doğru bilgilendirilmesini sağlamak, öğretmen-aile-çocuk iletişimini güçlendirerek doğru iş birliğinin kurulmasını sağlamak çalışmanın özgün değerini oluşturmaktadır. Literatür incelendiğinde ilkökul öğretmenlerine (Şahin ve Kargın, 2013), fen öğretmenlerine (Gökdere ve Çepni, 2004), BİLSEM’de görev yapan öğretmenlere (Kontaş, 2009) ve okul öncesi yardımcı öğretmen adaylarına yönelik (Şahin, 2011) özel yeteneklilere ilişkin eğitim programları hazırlanarak uygulandığı, etkililiğinin araştırıldığı çalışmalara ulaşılmıştır. Okul öncesi alanında da Kıldan (2011), okul öncesi öğretmenlerin yeterliliklerini belirlemeye yönelik bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerin özel yetenekli çocuklar hakkındaki bilgi seviyelerinin erken teşhis açısından önemli olduğu ve bu konuda çeşitli hizmet içi eğitim seminerlerine ihtiyaç duyulduğu ortaya çıkmıştır. Ancak incelenen literatür kapsamında okul öncesi öğretmenlerine yönelik özel yetenekli çocuklara ilişkin hazırlanan bir eğitim programının etkililiğini saptamayı hedefleyen bir çalışma ülkemizde bulunmamıştır. Tüm bu bulgular yapılan çalışmanın önemini daha da vurgular niteliktedir. Çalışmanın literatürde önemli bir yer tutarak pek çok araştırmaya kaynaklık edeceği düşünülmektedir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Okul öncesi öğretmenlerine yönelik Özel Yetenekliler Farkındalık Eğitim Programına (ÖYEP) ilişkin araştırmada tam deneysel desenlerden ön test son test control gruplu seçkisiz deneysel desen ile yürütülmüştür; bu desen iki veya daha fazla gruba rastgele seçkiyle katılımcı denekler tayin edilerek deneklerin dâhil olduğu grubun deneysel uygulamaya katılması, diğer control grubunun ise deneysel çalışma sırasında herhangi bir uygulamaya katılmamasına dayanmaktadır (Heppner, Kivlighan ve Wampold, 1999). Deney ve control gruplarını 29’ar kişi toplam 58 öğretmenin oluşturduğu araştırmada 18 oturumdan oluşan ÖYEP deney grubunda bulunan katılımcılara uygulanmıştır. Her oturumun 1’er saat olduğu uygulama, 18 saat sürmüştür. Araştırmada “ÖYEP Başarı Testi” deney ve control grubuna ön-test ve son-test olarak uygulanmıştır. Deney grubuna ayrıca Program Değerlendirme Formu uygulanmıştır. Araştırma deseni Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. *Araştırma deseni*

Gruplar	Ön-test ÖYEP Başarı Testi.	Uygulama ÖYEP(18 Oturum)	Son-Test ÖYEP Başarı Testi
Deney	X	X	X
Kontrol	X	-	X

Çalışma Grubu/ Evren- Örneklem

Araştırmada çalışma grubu, Samsun İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı resmi ve özel okullarda görev yapan okul öncesi öğretmenlerden programa katılmak için müracaat etmiş öğretmenlerden oluşturulmuştur.

Müracaat eden okul öncesi öğretmenlerinden eğitime katılanlar deney grubunu oluştururken kontrol grubu ise yine Samsun İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı resmi ve özel okullarda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinden programa katılmak için müracaatta bulunup, programa katılmayan öğretmenlerden oluşturulmuştur. Deney ve kontrol grubunun demografik özelliklerine göre sayısal dağılımı Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Deney ve kontrol grubundaki katılımcı özellikleri

Değişkenler	Özellikler	DeneyGrubu		KontrolGrubu	
		F	%	f	%
Cinsiyet	Kadın	29	100	29	100
	Erkek	-	0	-	0
	1	3	10	1	4
Kıdem	2	3	10	5	17
	3	12	42	12	41
	4	4	14	8	28
Eğitim durumu	5	7	24	3	10
	Lisans	25	83	27	93
	Lisansüstü	4	17	2	7
Çocuk sayısı	Çocuk yok	-	0	1	3
	1 Çocuk	21	72	16	55
	2 Çocuk	8	28	10	35
Tanı	3 Çocukveüzeri	-	0	2	4
	Konulmuş	4	14	6	21
	Yoktur	25	86	23	79
Özel Yetenekliler Eğitimi aldınız mı?	Evet	7	24	2	7
	Hayır	22	76	27	93

Tablo 2'ye göre araştırmaya katılan deney ve kontrol grubu öğretmenlerinin tamamı kadındır. Aynı zamanda deney ve kontrol grubunda yer alan okul öncesi öğretmenlerinin çoğunluğunun 3 yıl mesleki kıdemi bulunmaktadır. Deney grubunda 3 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenleri 5 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenler (%24) takip ederken kontrol grubunda ise 4 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenler (%28) takip etmektedir. Deney ve kontrol grubundaki katılımcıların çoğunluğu lisans mezunu okul öncesi öğretmenler olmakla birlikte dağılımları farklılaşmaktadır. Deney grubunun %83'ü lisans mezunu iken kontrol grubunun %93'ü lisans mezunudur. Katılımcılar sahip oldukları çocuk sayısı bakımından incelendiğinde ise deney grubunun %72'si 1 çocuğa sahipken; kontrol grubunun %55'i 1 çocuğa sahiptir. İki grupta da çoğunluğu 1 çocuklu okul öncesi öğretmenleri oluşturmuştur. Katılımcı öğretmenler "Ailenizde özel yetenekli tanısı konulmuş kimse var mı?" sorusuna deney grubunun %86'sı "yoktur" cevabı vererek çoğunluğu oluştururken; kontrol grubunun %79'u "yoktur" cevabı vererek çoğunluğu oluşturmaktadır. Bu noktada dikkat edilmesi gereken kontrol grubundaki öğretmenlerin ailesinde özel yetenekli tanısı konulmuş birey sayısı daha fazladır. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin özel yetenekliler eğitimi almış olma durumu incelendiğinde ise; iki grupta da eğitim alamayan sayısı daha fazladır ancak kontrol grubunda daha fazla öğretmenin %93 ile eğitim almadığı görülmektedir.

Araştırma Gruplarının Denkliğine İlişkin Bağımsız Gruplar İçin t-testi Sonuçları

Deney grubu ile kontrol grubu katılımcıların uygulama öncesinde denkliği için yapılan Bağımsız Gruplar İçin t-Testi puanlarının karşılaştırılmaları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Deney ve kontrol grubu katılımcılarının ÖYBASAT ön test puanlarına ilişkin bağımsız gruplar için t-testi sonuçları

	N	\bar{x}	Ss	T	Df	P
Deney	29	58,103	10,036	,211	56	,834
Kontrol	29	57,586	8,621			

Tablo 3’te elde edilen değerlere göre programa dahil edilen deney ve kontrol grubu öğretmenlerin ÖYBASAT testinden elde ettikleri puanların ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t-testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t(56)=,211$; $p<.05$). Diğer bir ifade ile uygulama öncesi deney ve kontrol grubu katılımcıların özel yeteneklilere ilişkin bilgileri hakkındaki görüşlerinin birbirine yakın olduğu görülmüştür.

Verilerin Toplanması

Bu bölümde araştırmada kullanılacak olan veri toplama araçları ve veri toplama sürecine ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Araştırmada verilerin toplanması sürecinde aşağıdaki basamak takip edilmiştir:

- ÖYEP için ihtiyaç analizi (Okul öncesi Öğretmenlerinin Özel Yetenekli Çocuklara Yönelik Algıları)
- Eğitim ortamının hazırlanması (Doküman, materyal, projeksiyon, vb.)
- Veri toplama aracı için izin alınması
- Deney ve kontrol grubu gönüllü katılımcıların belirlenmesi
- Program öncesi uygulanması planlanan ölçeklerin deney ve kontrol grubuna açıklanarak uygulanması
- Programın uygulanması
- Deney grubuna program sonu değerlendirme formunun uygulanması
- Deney ve kontrol grubuna ÖYBASAT uygulanması.
- Toplanan verilerin analiz edilmesi

ÖYEP için ihtiyaç analizi kapsamında Aydın ve Şentürk (2020) tarafından gerçekleştirilen “Okul öncesi Öğretmenlerinin Özel Yetenekli Çocuklara Yönelik Algıları” çalışmasında 50 okul öncesi öğretmenin özel yetenekli çocuklara ilişkin algıları araştırılmış, araştırma sonuçları 5 alt faktörde incelenmiştir. Tüm alt faktörlerde “katılıyorum” ($=3.76$) düzeyinde sonular elde edilmiştir. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin özel yetenekli çocuklara ilişkin algılarını belirlemek için elde edilen veriler incelendiğinde “katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda okul öncesi öğretmenlerinin algı düzeylerinin olumlu olduğu ancak bilgi eksikliklerinin olduğu görülmüş, araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamının özel yetenekli çocuklara yönelik ayrı programların hazırlanması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Deney Grubuna Uygulanan İşlemler

Araştırmada, kontrol grubuna herhangi bir eğitim yapılmazken, deney grubuna her bir oturumu 1 saat olan 18 oturumdan oluşan eğitim programı uygulanmıştır.

İç ve Dış Geçerlik

Araştırma sürecinde veri araçlarının, ölçüm-tepki etkileşimi etkisi, açısından öntest-sontest arası geçen sürenin 2 ay olmasına, fiziki şartların eğitim açısından uygunluğuna dikkat edilmiştir. Ayrıca katılımcıların yansız olarak seçilmiş olması da araştırmanın dış geçerliliği ve evreni temsili bakımından göz önünde bulundurulmuştur.

Araştırmanın iç geçerliği için; deney grubuna gruba, kontrol grubunun ise bir kısmına grup, kalanına bireysel uygulama ile aynı ölçme araçlarının kullanıldığı çalışmada veri toplama araçlarına ilişkin uygulama araştırmacı tarafından yürütülmüştür. 60 kişiden oluşturulmuş olan grupta olası, deneysel düşmeler, göz önünde bulundurulurken yeterli sayının kalmasına dikkat edilmiş, veri

araçlarının neyi ölçtükleri hakkında kontrol ve deney grubuna herhangi bir bilgi verilmeyerek araştırmacının sonucunu etkilemesinin önüne geçilmeye çalışılmıştır.

Program Hazırlama Süreci

Bu bölümde Taba Modeline göre hazırlanan programın ihtiyaç analizi, kazanımların belirlenmesi, içeriğin belirlenmesi, eğitim durumlarının seçimi, programın uygulanması, değerlendirilmesi ve raporlaştırılması anlatılmış, program hazırlama süreci hakkında bilgi verilmiştir.

Tablo 4. Program hazırlama süreci

Süreç	Yapılan Çalışmalar
İhtiyaç Analizi	1. Çalışma Planı Hazırlama: Okul öncesi öğretmenlerine yönelik özel yetenekliler eğitim programı amacıyla 2 yıllık çalışma planı hazırlanmıştır. 2. İhtiyaç analizi tespiti için yaklaşım belirlenmesi: Farklar yaklaşımı benimsenerek ihtiyaç analizi için “özel yetenekli öğrencilere yönelik algı ölçeği” kullanılmıştır. 3. Veri Toplama: 2017-2018 yıllarında resmi ve özel kurumlarda görev yapmakta olan 50 okul öncesi öğretmenine ulaşılarak veri toplanmıştır. 4. Bilgilerin Analizi 5. Sonuç ve Rapor Hazırlama: Araştırma sonucunda “Okul öncesi Öğretmenlerinin Özel Yetenekli Çocuklara Yönelik Algıları” çalışması ile raporlaştırılmıştır.
Kazanımların Belirlenmesi	Yapılan “Okul öncesi Öğretmenlerinin Özel Yetenekli Çocuklara Yönelik Algıları” araştırması sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin özel yetenekli çocuklara ilişkin bazı bilgilere hâkim oldukları ancak bilgi eksikliklerinin bulunduğu, algı düzeyinin beklenilenin altında kaldığı, bu noktada öğretmenlerin eğitime ihtiyaç duydukları sonucuna ulaşılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin bilgi yanlışlığı ya da eksikliği bulunduğu noktalar saptanarak ve literatür taraması yapılarak programın kazanımları belirlenmiştir.
İçeriğin Belirlenmesi	Kazanımlar doğrultusunda literatür taramasından faydalanılarak eğitim içeriği belirlenmiş, 3 gün 18 saatlik eğitim içeriği hazırlanmıştır.
Eğitim Durumlarının Seçimi	İçeriğin etkili olabilmesi adına kazanımlar doğrultusunda gerekli olan strateji, yöntem-teknik, araç-gereçleri her türlü etkinlikler ile fiziki düzenlemeler yapılmıştır. Farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanılarak, uygulamalı eğitime yer verilerek, etkinlikler kullanılarak ve katılımcı özellikleri göz önünde bulundurularak program zenginleştirilmiştir.
Uygulama	Okul öncesi öğretmenlerine yönelik özel yetenekliler eğitimi Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sürekli Eğitim Merkezinde 29 okul öncesi öğretmenin katılımı ile şubat ayında gerçekleştirilmiştir.
Değerlendirme	Eğitim öncesinde öntest yapılmış olan gruba eğitim sonunda sontest ve program sonu değerlendirme formu uygulanarak programın etkililiği ölçülmüştür.
Raporlaştırma	Elde edilen veriler kontrol grubu verileri ile bir araya getirilerek raporlaştırılmıştır.

Araştırmacı tarafından yapılan okul öncesi öğretmenlerinin özel yetenekli çocuklara ilişkin algı düzeyini ölçen ön çalışma sonucunda öğretmenlerin belirli bilgi düzeyine sahip oldukları ancak eğitime ihtiyaç duydukları sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda yapılan çalışma Özel Yetenekliler Eğitimi Programının ihtiyaç analizi olarak tasarlanmış, araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin hangi konularda eksiklik duydukları saptanmıştır. Çalışma sonuçları yapılan diğer çalışmalar ile analiz edilmiş bu doğrultuda eğitim kazanımları oluşturulmuştur. Kazanımlar ışığında literatür taraması yapılarak eğitim içeriği hazırlanmış, eğitim durumları seçimi yapılmıştır. Hazırlanan program kendi talebi ile gönüllü olarak çalışmaya katılım gösteren okul öncesi öğretmenlerine uygulanmış ve sonuçlar analiz edilerek programın etkililiği araştırılmıştır. Hazırlanan eğitim programının eksik yönleri araştırma sonuçlarına ve öğretmenlerin program değerlendirme formuna göre belirlenmiştir.

Programa İlişkin Açıklamalar

ÖYEP, haftada 3 gün 6 ders saati olmak üzere, toplam 18 saatlik bir süreyi kapsamaktadır. Amacı okulöncesi öğretmenlerin özel yetenekliğe ilişkin farkındalık düzeylerini artırmaktır. Bu doğrultuda hazırlanan programın etkili olup olmadığı bu araştırma ile test edilmiştir. Programa ilişkin içerik süre ve kazanım sayıları Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. ÖYEP içeriği

Ünite	Ünite Adı	Süre (Saat)	Program İçi Yüzdesi	Hedefler
I	Özel Yetenek Nedir? Temel Kavramlar	1	5,56	3
II	Özel Yeteneklilik ile İlgili Yanlış Bilinenler	1	5,56	2
III	Özel Yetenekli Çocukların Genel Özellikleri	1	5,56	2
IV	Özel Yetenekli Çocukların Bilişsel, Sosyal-Duygusal ve Dil Gelişim Özellikleri	2	11,11	4
V	Özel Yetenekli Çocukların Eğitimi	1	5,56	2
VI	Özel Yetenekli Çocukların Tanılanma Süreci	1	5,56	5
VII	Türkiye’de Özel Yetenekli Çocukların Eğitimi (BİLSEM)	1	5,56	2
VIII	Özel Yetenekli Çocukların Ailelerinin Karşılaştığı Zorluklar ve Ailelere Öneriler	2	11,11	8
IX	Okul Öncesi Dönemdeki Özel Yetenekli Çocuklar, Sorunlar, Öneriler	2	11,11	8
X	Okul Öncesi Dönemde Resim Analizi ile Değerlendirme	1	5,56	5
XI	Okul Öncesinde Yapılabilecek Atölye Çalışmaları	3	16,67	4
XII	Açılış, Programın Tanıtımı, Testlerin Uygulanması ve Değerlendirme	2	11,11	2
Toplam		18	100	47

ÖYEP 11 ayrı üniteden oluşan, 3 gün 18 ders saati uygulanan bir eğitim programıdır. Programda yer alan ünitelerin program içi yüzdesi konuların uzunluğu, detayları, etkinlikler ve kazanımlar doğrultusunda belirlenmiştir. Program içi yüzdesi en yüksek olan ünite %16,67 ile “okul öncesinde yapılabilecek atölye çalışmaları” oluşturmuştur. Bu üniteye özel yetenekli çocukların eğitimine yönelik okul öncesi öğretmenlerine örnek etkinlikler uygulanmış, onların da bazı yönlendirmeler ile yeni etkinlikler oluşturarak sürece katkı sağlamaları beklenmiştir. ÖYEP programının kazanım sayısı 47’dir. Eğitimin uygulama bölümüne 3 saat ayrılmış ve uygulamalı eğitime önem verilmiştir. Aynı zamanda üniteler içinde de interaktif eğitimi destekleyecek etkinlikler yapılarak zenginleştirilmiştir. Drama, eğitsel oyun, anlatım, soru-cevap, tartışma, örnek olay, grup çalışması, gibi öğretim yöntem ve teknikleri kullanılmıştır. Oturum sonlarında sık sık değerlendirme yapma fırsatı sunulmuştur.

Veri Toplama Aracı

Araştırma kapsamında veri toplamak için kullanılacak ölçme araçları şunlardır:

- Kişisel Bilgiler Formu
- Özel Yetenekliler Başarı Testi (ÖYBASAT)
- Program Sonu Değerlendirme Formu

1. Katılımcılara İlişkin Kişisel Bilgiler Formu

Araştırmacı tarafından “Kişisel Bilgiler Formu” deney ve kontrol grubuna ait katılımcıların demografik özelliklerini belirlemek adına hazırlanmıştır. Bu form kapsamında katılımcı okul öncesi öğretmenlerinin cinsiyeti, sahip olduğu çocuk sayısı, mesleki kıdemi, eğitim durumu, ailesinde özel yetenekli bireylerin olup olmadığı ve daha önce özel yetenekliler eğitimi alıp almadığı sorgulanmıştır. Hazırlanan form araştırmaya katkı sağlamak isteyen katılımcıların tamamına uygulanmıştır.

2. Özel Yetenekliler Başarı Testi (ÖYBASAT):

Özel yetenekliler başarı testi (ÖYBASAT), Kalem ve Şentürk (2018) tarafından öğretmenlerin özel yetenekli çocuklara ilişkin konulardaki bilgilerini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Testin güvenilirliği için KR20 katsayısı .70; testin ortalama güçlük indeksi .59 ve ayırıcılık indeksi .50 olarak bulunmuştur. 20 maddeden oluşan çoktan seçmeli test, zekâ kavramı, özel yetenekliliğin tanımı, özel yetenekliler ile ilgili yanlış bilinenler, özel yeteneklilerin özellikleri ve tanılama süreci, özel yeteneklilere yönelik eğitim stratejileri, özel yetenekli çocuklarda görülen sorunlar, özel yetenekli çocuğa sahip ailelerin davranış ve tutumlarını kapsamaktadır. Testin uygulamasında doğru cevaplara “5”, yanlış cevaplara ise “0” rakamı girilerek değerlendirme yapılmıştır. Testten alınabilecek en yüksek puan 100’dür. Testin amacı özel yetenekliler farkındalık eğitimi programının kazanımları doğrultusunda okul öncesi öğretmenlerinin kazanımlara ne derece ulaştığını ölçmektir.

Program Sonu Değerlendirme Formu:

Program Sonu Değerlendirme Formu, Sürekli Eğitim Merkezinin eğitim programlarında rutin olarak kullandığı formun hizmet içi eğitim programına uygun olarak uyarlanması sonucu oluşturulmuştur. Araştırma hedefleri doğrultusunda 5’li likert şeklinde derecelendirilmiş 12 madde ve açık uçlu 2 sorudan oluşmuştur. Uzman görüşünün alındığı ankette güvenilirlik katsayısı Cronbach Alpha değeri .85’tir. Likert maddeler, 5 “kesinlikle katılıyorum”, 4 “kısmen katılıyorum”, 3 “katılıyorum”, 2 “kısmen katılmıyorum” ve 1 “kesinlikle katılmıyorum”, şeklinde puanlanmıştır. Verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması için beşli ölçek aralıkları 0.80 ($5-1=4 \div 4/5=0.80$) oranında eşit aralıklar olarak aşağıdaki şekliyle belirlenmiştir.

Kesinlikle katılıyorum 4.20 – 5.00

Kısmen Katılıyorum 3.40 – 4.19

Katılıyorum 2.60 – 3.39

Kısmen Katılmıyorum 1.80 – 2.59

Kesinlikle Katılmıyorum 1.00 – 1.79

Açık uçlu soruyla ise programa ilişkin öneri ve eleştirilerle, programın katkıları ortaya konmaya çalışılmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi sürecinde, hangi testlerin kullanılacağına karar verebilmek amacıyla öncelikle deney ve kontrol gruplarının öntestlerine ilişkin ÖYBASAT puanlarının, parametrik testlerin temel varsayımlarını karşılayıp karşılayamadıkları incelenmiştir. Bu doğrultuda yapılan Kolmogorov-Smirnov testi sonucu Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Deney ve kontrol gruplarının ÖYBASAT ön-test puanlarına ait Kolmogorov- Smirnov normallik testi sonuçları

Gruplar	Static	Df	Sig.	Static	Df	Sig.
Deney	,141	29	,148	,945	29	,139
ÖYBASAT Öntest						
Kontrol	,135	29	,188	,966	29	,453

Tablo 6'ya göre, ÖYBASAT puanların normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda dağılımın normallik gösterdiği görülmüştür ($z=,087$; $p>,05$). Dağılımın normal olması sebebi ile parametrik testlerden T- testi ve ANOVA kullanılmıştır. Analizlere ilişkin anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın temel amacı doğrultusunda ÖYEP'e ilişkin "ÖYBASAT", deney ve kontrol gruplarından elde edilen verilerin çözümlenmesiyle ulaşılan bulgulara ve bu bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiştir.

Araştırmanın amacına ilişkin bulgular aşağıda sırasıyla verilmiştir.

Deney Grubu Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Bulgular

Deney grubu katılımcıların ÖYBASAT öntest-sontest puanlarına ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir. Araştırmada ÖYEP'e katılan öğretmenlerin ÖYBASAT'dan aldıkları öntest-sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına ilişkin bağımlı gruplar için t-testi sonuçları Tablo7'de verilmiştir:

Tablo 7. Deney grubu katılımcılarının ÖYBASAT öntest-sontest puanlarına ilişkin bağımlı gruplar t-testi sonuçları

	N	\bar{x}	Ss	T	Df	p
Öntest	29	58,103	10,036	-9,950	28	,000
Sontest	29	77,931	9,9568			

Tablo 7'deki veriler incelendiğinde, deney grubundaki öğretmenlerin akademik başarı puanlarının deneysel uygulama sonrasında anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir ($t(58) = -9,950$, $p < 0,005$). Aritmetik ortalama puanlara göre deney grubundaki öğretmenlerin öntest akademik başarı puanlarının ($\bar{x}=58,103$), sontest akademik başarı puanlarından ($\bar{x}=77,931$) anlamlı şekilde düşük olduğu görülmektedir. Bu sonuç, yapılan deneysel çalışmanın deney grubundaki öğretmenlerin akademik başarılarını büyük oranda etkilediği, özel yetenekliler hususunda bilgi birikimlerini geliştirdiği şeklinde yorumlanabilir. Yine aynı doğrultuda okul öncesi öğretmenlerinin özel yetenekli çocuklara ilişkin algılarının da deney grubu lehine anlamlılaştığı görülmüştür. Bu bağlamda özel yeteneklilere ilişkin sunulan hizmet içi eğitimlerin etkili olduğu söylenebilir. Bu durum ihtiyaç analizi aşamasında da karşımıza çıkmış, öğretmenlerin ek eğitim hizmetlerine ihtiyaç duyduklarını belirtmeleri bulgusunu doğrulamıştır.

Kontrol Grubu Katılımcıların Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Bulgular

Kontrol grubu katılımcıların ÖYBASAT öntest-sontest puanlarına ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir. Araştırmada ÖYEP'e katılan kontrol grubu öğretmenlerin ÖYBASAT'dan aldıkları öntest-sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına ilişkin bağımlı gruplar için t-testisonuçları Tablo8'de verilmiştir:

Tablo 8.Kontrol grubu ÖYBASAT öntest-sontest puanlarına ilişkin bağımlı gruplar için t-testi sonuçları

	N	\bar{x}	Ss	T	Df	P
Öntest	29	57,586	8,6210	-,217	28	,830
Sontest	29	57,931	6,0529			

Tablo 8'deki verilere göre, kontrol gruplarındaki öğretmenlerin öntest ve sontest akademik başarı puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. ($t(58) = -,217$, $p < 0,005$). Aritmetik ortalama puanlarına göre kontrol grubundaki öğretmenlerin öntest akademik başarı puanlarının ($\bar{x}=57,586$), sontest akademik başarı puanlarının ($\bar{x}=57,931$) ortalamaları ile birbirlerine yakın olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre ÖYEP uygulanmayan kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin öntest ve sontest bilgi düzeyinin anlamlı ölçüde değişmediği sabit kaldığı görülmüştür. Aynı şekilde programa katılmayan okul öncesi öğretmenlerinin farkındalık düzeylerinde de bir farklılaşma olmadığı yorumu yapılabilir. Kontrol grubu

öntest sontest puanlarının farklılaşmaması, okul öncesi öğretmenlerinin özel yetenekli çocuklara ilişkin farkındalık ve bilgi düzeylerini etkileyecek herhangi bir etkene maruz kalmadıkları görülmüştür.

Deney ve Kontrol Grubu Sontest Puanlarına İlişkin Bulgular

Araştırmada ÖYEP'e katılan deney ve kontrol grubu öğretmenlerin ÖYBASAT'dan aldıkları sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına ilişkin bağımsız gruplar için t-testi sonuçları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. *Deney ve kontrol grubu ÖYBASAT sontest puanlarına ilişkin bağımsız gruplar için t-testi sonuçları*

	N	\bar{x}	Ss	T	Df	P
Deney Sontest	29	77,931	9,956	9,243	56	,000
Kontrol Sontest	29	57,931	6,052			

Tablo 9'daki verilere göre, deney ve kontrol gruplarındaki öğretmenlerin sontest akademik başarı puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. ($t(56)=9,243, p<0,005$). Aritmetik ortalama puanlara göre deney grubundaki öğretmenlerin sontest akademik başarı puanlarının ($\bar{x}=77,931$), kontrol grubu sontest akademik başarı puanlarından ($\bar{x}=57,931$) ortalama ile daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre deney grubundaki okul öncesi öğretmenlerinin ÖYEP sonunda bilgi düzeyi artmış ve kontrol grubuna göre daha yüksek ortalama puanı elde etmişlerdir. Bu bilgiler çalışmaya katkıda bulunan ancak programa katılmayan okul öncesi öğretmenleri ile 3 gün 18 saatten meydana gelen ÖYEP'e katılım gösteren okul öncesi öğretmenlerinin ÖYBASAT sontest puanları arasında deney grubunun son test puanları lehine farklılaştığını göstermektedir. Bu durum okul öncesi öğretmenlerine uygulanan programın kazanımlarına ulaşarak etkili olduğunu, programın öğretmenlerin bilgi ve farkındalık düzeyini arttırmada başarılı olabileceğini göstermektedir.

ÖYEP'e katılmış okul öncesi öğretmenlerinin özel yetenekliliğin tanımı, mitleri, özel yetenekli çocukların gelişim özellikleri, tanınması, eğitim süreçleri, özel yetenekli çocuğa sahip ailelerin karşılaştığı çeşitli sorunlar ve bu sorunlara yönelik öneriler, okul öncesi öğretmenlerinin özel yetenekli çocuklara ilişkin karşılaştığı sorunlar ve bu sorunların çözümü adına öneriler, okul öncesi dönemde resim analizi ile değerlendirme ve özel yetenekli çocukların resimleri ile ilişkisi, özel yetenekli çocukların eğitimine ilişkin çeşitli etkinlikler ya da kendi günlük eğitim programlarının uyarlama çalışmaları hakkında daha donanımlı oldukları görülmüştür. Bu nedenle bu tarz hizmet içi eğitimlerin etkili olduğu, pek çok yönde katkı sağladığı söylenebilir.

ÖYEP Uygulanan Deney Grubu Katılımcıların Uygulanan Programa Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde deney grubu katılımcıların programa ilişkin görüşleri sunulmuştur. Görüşler, eğitim programı, organizasyon, katılım ve genel değerlendirme başlıkları şeklinde Tablo 10'da verilmiştir. Ayrıca değerlendirmede öğretmenlerin program hakkındaki açık uçlu görüşlerine de yer verilmiştir.

Tablo 10. *Program sonu deney grubu katılımcıların ÖYEP hakkında görüşleri*

	İFADELER	\bar{x}
Eğitim programı	1- Eğitimde ele alınan konuların yeterliliği	4,78
	2- Görsel ve işitsel araçlar	4,60
	3- Eğitim notları	4,57
	4- Eğitim süresi	4,32
	5- Eğitim içeriği	4,71
Organizasyon	Toplam	4,60
	1- Eğitim salonunun oturma düzeni	4,07
	2- Eğitim salonunun ısı ve havalandırılması	4,07
	3- Eğitim salonunun ışık düzeni	4,25
	4- Eğitim salonunun ses yalıtımı	4,32
Eğitimciler	Toplam	4,17
	1- Verdikleri eğitim konusunda bilgi ve tecrübesi	4,71
	2- Anlatımları, örnek olay ve uygulamaları	4,66
	3- Zaman planlamaları	4,60
	4- Katılımcılarla iletişim kurabilme yetenekleri	4,71

Katılım	1-	Toplam	4,67
		Eğitime aktif olarak katılım	4,78
	2-	Eğitimin mesleki gelişime katkısı	4,82
	3-	Eğitimin kişisel gelişime katkısı	4,85
	4-	Eğitimin motivasyonu artırması	4,89
Genel değerlendirme	5-	Anlatılan konunun öğrenilmesi	4,89
		Toplam	4,85
	1-	Eğitim beklentilerimi karşıladı, hedefime ulaştım.	4,82
	2-	Eğitimde ihtiyacım olan bilgiyi edindim.	4,75
	3-	Bu eğitimi diğer iş arkadaşlarıma öneririm.	4,89
	Toplam	4,82	

Katılımcıların ÖYEP hakkındaki görüşlerini belirlemek için “Program Sonu Değerlendirme Formu” uygulanmış Tablo 10’da saptanan bulgular ele alınmıştır. Bu doğrultuda ÖYEP’e katılan okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerine göre eğitim programının genel olarak hedeflere ulaşma oranı ortalaması 4,82 olarak saptanmıştır. Elde edilen bu oran ÖYEP’in okul öncesi öğretmenlerinin özel yeteneklilere ilişkin bilgi ve farkındalık düzeylerini arttırmada etkili olduğu görülmektedir. Daha detaylı incelendiğinde ise program sonu değerlendirme formu kapsamında katılımcılara eğitim programı, organizasyon, eğitimler, katılım ve genel değerlendirmeden oluşan 5 alt boyut ile programı değerlendirmeleri istenmiştir. Aynı zamanda okul öncesi öğretmenlerinin açık uçlu sorular ile programa yönelik fikir ve önerileri saptanmaya çalışılmıştır.

Program sonu değerlendirme formunun ilk alt boyutunu oluşturan eğitim programı çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenleri tarafından incelenmiş; eğitimde ele alınan konuların yeterliliği, görsel ve işitsel araçlar, eğitim notları, eğitim süresi ve eğitim içeriği bakımından değerlendirmiştir. Bu kapsamda eğitim programı ortalama puanı toplamı ($\bar{x}=4,6$) “Kesinlikle katılıyorum” düzeyinde olduğu saptanmıştır. Kazanımlar doğrultusunda oluşturulan program ve içeriğinin etkili olduğu, öğretmenlerin beklentilerini karşıladığı, eğitim programının kazanımlarına ulaştığı söylenebilir. Katılımcılardan açık uçlu soruya ilişkin K27 eğitim programı alt boyutuna yönelik öneri ve eleştiriler kısmına şöyle yazmıştır: “Eğitimin konusu çok iyi seçilmiş, öncelikle bu konuda sizi tebrik ediyorum. Ancak zamanlama açısından yetersiz geldi fakat bende bir ışık yandı.” ifadeleri ile eğitimin konusu ve içeriği ile ilgili olumlu ifadeler kullanırken, eğitim süresinin yetersiz olduğu yönünde eleştiri yapmıştır. K23 “Eğitimin konusu anlamında etkili ve kalıcı bir eğitim süreciydi.” ve K26 “program ve içerik farkındalık için iyiydi, yeterliydi” ifadesi ile eğitim programını pozitif yönde eleştirmiştir. K21 “Örneklerin videolarla desteklenmesi ve film önerilerinde bulunulması öğrenmede kalıcılığı artırmıştır.” ifadelerini kullanırken K25 ise öneri olarak “Eğitimin yarım günlük süreler ile bir haftaya veya onbeş güne yayılmasını istiyorum. Teşekkürler.” ifadesini kullanarak zamanlama açısından eleştirmiş ve öneride bulunmuştur. Bu bakımdan programın gelişim süreci bakımından yapıcıdır. Aynı doğrultuda K22 de “Program çok zevkliydi ama biraz daha uzun olabilirdi.” şeklinde bir görüş beyan ederek süreye ilişkin eleştiride bulunmuştur.

Eğitim değerlendirme formunun bir alt boyutu olan organizasyon çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenleri tarafından incelenmiş; eğitim salonunun oturma düzeni, ısı ve havalandırma, ışık düzeni ve ses yalıtımı bakımından değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonucundan organizasyon ortalama puanı toplamı ($\bar{x}=4,17$) “Kısmen Katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda organizasyon alt boyutu maddeleri incelendiğinde eğitime katılan okul öncesi öğretmenlerinin oturma düzeni, ısı ve havalandırmanın ışık düzeni ve ses yalıtımına oranla daha yetersiz bulunduğu söylenebilir. Katılımcıların programa yönelik görüş, eleştiri ve önerilerini belirttiği açık uçlu soru doğrultusunda K26 “Eğitim salonu etkinliğe uygun bir yer olabilirdi. Biraz küçüktü.” şeklinde görüş beyan ederek eğitim salonuna yönelik eleştiride bulunmuştur.

Değerlendirme formunun bir başka alt boyutu olan eğitimler katılımcı okul öncesi öğretmenleri tarafından eğitimlerin verdikleri eğitim konusunda bilgi ve tecrübesi, anlatımları örnek olay ve uygulamaları, zaman planlamaları, katılımcılarla iletişim kurabilme yetenekleri bakımından değerlendirilmiş değerlendirme sonucunda eğitimler boyutu ortalama puanı ($\bar{x}=4,67$) ile “Kesinlikle Katılıyorum” düzeyinde olduğu saptanmıştır. Bu sonuçtan hareketle eğitimcilerin yeterli bilgi ve tecrübeye sahip oldukları, eğitim esnasında farklı yöntem ve tekniklerden destek alarak aktif katılımı sağlamaya çalıştıkları, zamanlama planlamalarının iyi olduğu ve katılımcılarla olumlu iletişim kurabildikleri yönünde yorum yapılabilir. Bu anlamda katılımcılardan K26 “Eğitmenler ve uygulamaları harikaydı.”, K9 “Eğitimcilerin konuya hakim olmaları ok iyiydi. Eğitimcilerin eğitimlerinden haberdar olmak ve katılmak isterim. Her şey için teşekkürler.” şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Program değerlendirme formunun katılım alt boyutunda öğretmenler programı eğitime aktif olarak katılım, eğitimin mesleki gelişime katkısı, kişisel gelişime katkısı, eğitimin motivasyonu artırması, anlatılan konunun öğrenilmesi bakımından değerlendirilmiş; değerlendirme sonucunda katılım ortalama puanı ($\bar{x}=4,85$) “Kesinlikle Katılıyorum” düzeyinde olduğu bulunmuştur. Katılım boyutunun maddeleri incelendiğinde ise eğitimin motivasyonu artırması ortalama puanı ($\bar{x}=4,89$) ve anlatılan konunun öğrenilmesi ortalama puanının ($\bar{x}=4,89$) diğer maddelere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda programın katılımcıların kolay öğrenebileceği şekilde anlaşılır ve açık olduğu, katılımcıların motivasyonunu artırdığı, mesleki ve kişisel gelişime olumlu katkı sağladığı söylenebilir. Eğitime katılan okul öncesi öğretmenlerinin katılım boyutuna yönelik eleştirileri olumlu yönde olmuş; K6 “Çok verimli ve keyifli bir eğitim süreciydi. Bilgi ve tecrübelerinizi bizimle paylaştığınız için teşekkürler. Genelde bu tür eğitimler uzman ancak alanında veya anlatım, sunum konusunda kısır bir süreç içerisinde olan kişilerce verilir. Şunu gördüm ki bu güzel ülkede güzel işler yapan eğitimciler de var. Sizleri tanımak bize ümit verdi. Teşekkür ederiz. Emeğinize sağlık.”, K12 “Katıldığım en etkileşimli paylaşımdı. Sonsuz teşekkürler.” ve K24 “Sıkıcı bir eğitim olmadı, sohbet ederek ve sorular sorarak; doğru-yanlış, eksik-fazla gördüğümüz şeyleri analiz etmekle beraber yararlı bir eğitim almış olduk. Öğretmenlere sevgiler.” ifadelerinde görüş bildirmişlerdir.

Program değerlendirme formunun son alt boyutu olan genel değerlendirme; eğitimin katılımcıların beklentilerini karşılaması ve hedefine ulaşması, öğretmenlerin eğitim ile ihtiyaç duyduğu bilgiyi edinmiş olmaları ve bu eğitimi iş arkadaşlarına önermeleri bakımından deney grubunda yer alan okul öncesi öğretmenleri tarafından değerlendirilmiştir. Genel değerlendirme ortalama puanı ($\bar{x}=4,82$) “Kesinlikle Katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmüştür. Eğitimin iş arkadaşlarına önerilmesi maddesi diğer maddeler arasından en yüksek ortalamaya ($\bar{x}=4,89$) sahip olduğu sonucundan hareketle programdan öğretmenlerin memnun ve tatmin olmuş olarak ayrılarak bu eğitimin diğer okul öncesi öğretmenlerine de ulaşmasını istedikleri şeklinde yorumlanabilir. Katılımcılar genel değerlendirme boyutuna yönelik K26 “Eğitimin devamı ya da öğretmenlerin yeni eğitimlerine katılmayı çok isterim, genel olarak çok iyi.”, bir başka okul öncesi öğretmeni K23 “Etkili ve kalıcı paylaşımlar için teşekkür ediyoruz, eğitim çok güzeldi kaliteli bir eğitim geçirdiğime inanıyorum. Diğer eğitimlerinize de severek katılım sağlamak isterim” şeklinde görüş ve olumlu eleştirilerle programın başarılı bir şekilde sonuçlandırıldığını ifade etmişlerdir.

Araştırmanın Etik İzinleri

Yapılan bu çalışmada araştırma etiği ilkeleri gözetilmiş olup gerekli etik kurul izinleri alınmıştır. Etik kurul izni kapsamında; Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurul Kararı ile 28.06.2019 tarihinde, 2019-212sayılı karar belge alınmıştır.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırma Samsun İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı resmi ve özel okullarda görev yapan 58 okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadır. Bu öğretmenlerin 29’u deney grubunu 29’u ise kontrol grubunu oluşturmuştur. Araştırma deneysel çalışma olup deney ve kontrol gruplarına öntest ve sontest uygulanmıştır.

Çalışmada deney grubunda bulunan 29 okul öncesi öğretmeni ve 3 gün 18 saatten oluşan ÖYEP’e katılımı ve araştırma sürecinde ÖYBASAT uygulanmıştır. Deney grubunun ÖYBASAT öntest sontest puanları arasında sontest lehine farklılaşma bulunmaktadır. Buna göre ÖYEP istendik şekilde okul öncesi öğretmenlerinin özel yetenekli çocuklara yönelik bilgi ve farkındalık düzeyini önemli oranda yükseltmiş, yanlış bilgilerini düzeltmelerini sağlamıştır. ÖYEP kazanımlarını okul öncesi öğretmenlerine kazandırmayı başararak olumlu yönde etki ettiği söylenebilir. Bu araştırmaya göre hizmet içi eğitim programlarının pozitif etkiye sahip olarak geliştirici etkisi olduğu sonucuna ulaşılabilir. Johnson ve Hatch (1988) özel yetenekli olduğu belirlenmiş dört okul öncesi çocuğunu farklı boyutları ile gözlemlemiş ve çocukların sosyal gelişimini incelemiştir. Özellikle okul öncesi dönemde çocukların yeteneklerini gizlemeye yatkın olduğu, sınıf içinde daha çok bireyselliği tercih ettiği gözlemlenmiş, okul öncesi öğretmenlerinin onları fark ederek gelişimlerini desteklemelerinin önemini ortaya koymuştur. Okul öncesi öğretmenlerinin farkındalığının yüksek, bilgi eksikliğinin az olmasının önemini vurgulamıştır. Bu araştırma ÖYEP’in amaçlarını desteklemekte, özel yetenekli çocukları tanılama, yönlendirme ve eğitmede okul öncesi öğretmenlerinin en iyi destekleyiciler olduğunu ifade etmektedir. Iwuagwu (2010) ise hizmet içi eğitimlerin öğretmenler üzerinde pozitif etkiye sahip olduğunu, kurum ve kuruluşların değişen dinamikleri karşısında etkili birer araç olduklarını savunmuştur. Bu bulguyu destekler nitelikte Iwuagwu ve Aiwuyo (2017) hizmet içi eğitimin öğretmenlerin sınıf hakimiyeti ve öğretmen-öğrenci ilişkisi üzerine etkisini incelediği çalışmasında eğitim alan öğretmenlerin mesleğinde kendini daha donanımlı gördüğü, mesleki sorunlar ile

daha az karşılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç yapılan çalışmayı da destekler niteliktedir. Issaka (2018), Gana'da işitme engellilere yönelik okullarda görev yapan özel eğitim öğretmenlerine uygulanan hizmeti içi eğitimin etkililiğini araştırmış ve araştırma sonucunda hizmet içi eğitimin önemli olduğu ancak özel çocukların ihtiyaçlarının da bireysel olması sebebiyle hizmet içi eğitimin her öğrenci için uygulanabilirlik boyutunun yetersiz olduğunu saptamıştır. Bu doğrultuda özel öğrencilere sahip öğretmenlerin öğrenci profiline göre hizmet içi eğitim programının hazırlık sürecine katkıda bulunması gerektiğini, eğitimcilerin sık sık değerlendirilerek eğitimlerin düzenli aralıklarla tekrarlanması gerektiğini vurgulamıştır. Çalışma ulaştığı sonuçlar yönüyle mevcut araştırmaya eleştiri olabilecek niteliktedir.

Araştırmada kontrol grubu katılımcılarının ÖYBASAT öntest-sontest puanlarına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Buna göre ÖYEP'e katılım göstermemiş okul öncesi öğretmenlerini öntest ve sontestleri arasında farklılığın olmaması öğretmenlerin bilgi düzeyini artırıcı, yanlışlıklarını revize edici herhangi bir etkene maruz kalmayarak başarı düzeylerinin sabit kaldığını göstermektedir. Çengel ve Alkan (2018) üstün zekâlı / özel yetenekli öğrencilerin öğretmenlerinin karşılaştığı sorunlara yönelik yaptığı çalışmasında, araştırmasına katılım gösteren öğretmenlerin çoğunun lisans eğitiminde özel yetenekli çocuklar konusunda yeterince eğitilmediği ve sınıfında özel yetenekli olma potansiyeli bulunan çocukları fark etmede, eğitime ve yönlendirme konusunda büyük sorunlar yaşadığı görülmüştür. Özel yetenekli çocuklara ilişkin eğitimlerin çoğunun hizmet içi eğitimlerle sağlanabildiğini ifade etmiştir. Aynı zamanda özel yetenekli öğrencilerin, eğitilmiş ve eğitimsiz öğretmenleri ile yapılan bir araştırma ile Hansen ve Feldhusen (1994), özel yeteneklerin eğitimi için eğitim almış öğretmenlerin, eğitim almamış öğretmenlerden daha iyi öğretim becerileri ve daha olumlu bir sınıf ortamı sergilediğini, öğretmenin düzenli olarak kendini geliştirdiğini göstermiştir. Özel yetenekliler üzerine hazırlanan ve uygulanan hizmet içi eğitimlerin etkili olduğunu vurgulanmıştır. Bu sonuçlar yapılan araştırmanın da önemini vurgulamakta ve sonuçlarını desteklemektedir.

Programın etkililiğini ortaya koymak amacıyla ÖYEP'e katılmış deney grubunu oluşturan okul öncesi öğretmenleri ve ÖYEP'e katılmamış okul öncesi öğretmenlerinin oluşturduğu kontrol grubunun ÖYBASAT son test puanlarına ilişkin bağımsız gruplar için t-testi sonuçları incelendiğinde ise deney grubu lehine farklılaşma olduğu saptanmıştır. ÖYEP'e katılmış ve eğitim almış okul öncesi öğretmenlerinin başarı puanlarının olumlu yönde gelişim gösterdiği, söz konusu öğretmenlerin bilgi ve farkındalık düzeylerinin arttığı, bilgi yanlışlıklarının ise azaldığı söylenebilir. Özsırkıntı ve Akay (2019), okulöncesi öğretmenleri için kaynaştırma uygulamalarına yönelik geliştirilmiş pilot hizmet içi eğitimin etkililiğinin inceledikleri çalışmada hizmet içi eğitim programı, kapsayıcı eğitimde öğretmenlerin test öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir fark yaratmış ve aritmetik ortalamayı artırmıştır. Eğitim programının öğretmenlerin başarı puanlarını artırdığı görülmüştür. Araştırma sonuçları yapılan araştırmayı pozitif yönde desteklemektedir. Tortop (2014), ise özel yetenekliler eğitimi için sınıf, fen, matematik ve okul öncesi öğretmeninden oluşan araştırma grubuna uygulanan hizmet içi eğitimin etkinliğinin incelemiştir. Bir haftalık hizmet içi eğitim sonucunda öğretmenlerin bilimsel araştırma danışmanlığı ve özel yetenekli çocukların eğitimi için öz-yeterlik algısının arttığı tespit edilmiştir. Karnes, Shwedel ve Linnemeyer (1982) benzer bir çalışmayı ebeveynler ile yürütmüş ve özel yetenekli çocuğu olduğundan şüphelenen ailelerin bir ihtiyaç sonucu başvurması ile bebekleri 3 yaşına gelene dek haftalık olarak ebeveynler bir araya gelerek çocuklarının gelişimini daha iyi desteklemek için hizmet içi eğitim almış ve program sonucunda bilgi düzeylerinin büyük oranda arttığı görülmüştür. Araştırma hizmet içi eğitimlerin pozitif etkisini vurgulamaktadır. Kabadayı(2016), hizmet içi öğretmen eğitimlerinin, öğretmenlerin sadece bilgilerini yükseltmekle kalmayıp aynı zamanda kendi kendilerini yansıtan, farkındalığa götürecekt inançlarını yeniden inceleyebilecekleri, yeniden değerlendirebilecekleri kendilerini revize ederek mesleki gelişim sağlayacaklarını ifade etmiştir. Ancak Karnes (1983), 1979-1981 yıllarında yürütülen çalışmanın benzerlerinin çok az olduğu; genellikle deneysel amaçlı, kısa süreli ve tek seferlik çalışmaların yapıldığına değinmiştir. Bu ifade ÖYEP'in sınırlı sürede ve bir kez uygulanmış olmasına eleştiri olarak görülebilir. Yolcu ve Kartal (2017), Türkiye'deki öğretmenler için hizmet içi eğitim etkinliklerinin etkililiğini değerlendirdiği çalışmasında ancak öğretmenlerin ihtiyaçları, coğrafi ve kültürel şartları göz önünde bulundurulduğunda ve yeterli süre ile eğitim verildiğinde olumlu sonuçlara ulaşabileceğini vurgulamaktadır. Çalışma daha geniş kitlelere ulaşarak ve öğretmen ihtiyaçları doğrultusunda belirli aralıklarla tekrarlanıp sürekliliği sağlanarak yapılacak ilerideki çalışmalara kaynaklık edebilir. Leana-Tascılar, Özyaprak ve Yılmaz (2016), özel yetenekli çocukların ebeveynlerinin farkındalık düzeyini artırmak için çevrimiçi eğitim programı uygulamış ve uygulama sonucunda deney grubunun son test sonuçları lehine değişim gösterdiği görülmüştür. Uzaktan eğitimin bu amaca ulaşmak için pratik ve ekonomik bir yol olduğunu göstermiştir. Mevcut çalışmanın daha ileri taşınarak gelişmesi adına iyi bir örnek niteliğinde olmuştur. Yine Dereli (2019) çalışmasında okul öncesi dönemdeki üstün yetenekli

çocukların aday gösterilmelerine yönelik geliştirilen eğitim programının etkililiğini incelemiştir. Bu kapsamda örneklem grubu öğretmenlere eğitim uygulanmış ve özel yetenekliliğe aday gösterilen okul öncesi dönem çocuklarının eğitim sonucunda doğru tespit edilip edilemediği üzerine çalışılmış, eğitimin etkililiği araştırılmıştır. Çalışma sonucunda eğitimin etkili olduğu, eğitim alan okul öncesi öğretmenlerinin daha doğru aday göstermelerde buldukları görülmüştür. Bu durum çalışmanın sonularını destekler nitelikte olup, ek eğitim hizmetlerinin etkili olduğunu göstermektedir. Çalışma uygulanan eğitim programı, amacı ve hedef davranışlarının farklılığı yönüyle mevcut çalışmadan farklılaşmaktadır.

Çalışma sonucunda göstermektedir ki ÖYEP'e katılmış okul öncesi öğretmenlerinin özel yetenekliliğin tanımı, mitleri, özel yetenekli çocukların gelişim özellikleri, tanınması, eğitim süreçleri, özel yetenekli çocuğa sahip ailelerin karşılaştığı çeşitli sorunlar ve bu sorunlara yönelik öneriler, okul öncesi öğretmenlerinin özel yetenekli çocuklara ilişkin karşılaştığı sorunlar ve bu sorunların çözümü adına öneriler, okul öncesi dönemde resim analizi ile değerlendirme ve özel yetenekli çocukların resimleri ile ilişkisi, özel yetenekli çocukların eğitimine ilişkin çeşitli etkinlikler ya da kendi günlük eğitim programlarının uyarılma çalışmaları adına hakkında daha donanımlı olmuşlardır. Bu da son test puanlarına yansımıştır. Kontrol grubunun öntest-sontest sonuçları arasından anlamlı bir farklılığın olmaması ise eğitim almamış olmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

ÖYEP programına katılan okul öncesi öğretmenlerinin program sonu değerlendirme formu verilerine göre eğitim programı boyutuna ilişkin ortalama ($\bar{x}=4,6$) “kesinlikle katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmüştür. Bu anlamda katılımcıların eğitimde ele alınan konuların yeterliliği, görsel ve işitsel araçlar, eğitim notları, süresi ve içeriği bakımından olumlu görüşlere sahip oldukları, programın kazanımları doğrultusunda etkin olabildiği yorumu yapılabilir. Nitekim katılımcı öğretmenlerin görüş ve eleştirileri de elde edilen verileri destekler nitelikte olup programda ele alınan konuların yeterliliği, içeriği ve kullanılan ara gereçlerin çeşitliliği desteklenmiş ancak eğitim süresi eleştirilmiş, eğitimin daha uzun süre ile yapılması gerektiği ifade edilmiştir. Program değerlendirme formunun organizasyon boyutu ortalama puanı ise ($\bar{x}=4,17$) “kısmen katılıyorum” düzeyinde olduğu saptanmıştır. Bu doğrultuda katılımcı okul öncesi öğretmenlerinin organizasyona yönelik pozitif tutuma sahip oldukları ancak “kesinlikle katılıyorum” düzeyinde olmadığı söylenebilir. Bu anlamda organizasyon boyutu maddeleri incelendiğinde en düşük ortalamaların eğitim salonunun oturma düzeni ($\bar{x}=4,07$) ve eğitim salonunun ısı ve havalandırması ($\bar{x}=4,07$) maddelerinde görülmüş; eğitim salonuna yönelik değişikliklerin yapılmasının gerektiği söylenebilir. Eğitimci alt boyutu ortalama puanı ise ($\bar{x}=4,67$) “kesinlikle katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda deney grubunda yer alan okul öncesi öğretmenleri; eğitimcilerin eğitim konusunda bilgi ve tecrübesinin yeterli olduğu, anlatımların, örnek olay ve uygulamaların yeterli olduğu, katılımcıların iletişim kurabilme yeteneklerinin gelişmiş olduğunu ifade ettikleri söylenebilir. Ancak eğitimci boyutunun en düşük ortalamaya sahip maddesinin zaman planlamaları olduğu görülmüş bu doğrultuda eğitimcinin zaman planlaması açısından geliştirilebilir düzeyde olduğu şeklinde yorumlanabilir. Program değerlendirme formunun katılım alt boyutunda ise program aktif katılım sağlama, mesleki ve kişisel gelişime katkı sağlama, motivasyonu artırma ve anlatılan konunun öğrenilmesi bakımından katılımcılar tarafından incelenmiş ve katılım boyutu ortalama puanı ($\bar{x}=4,85$) “kesinlikle katılıyorum” düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Bu veriler ışığında programın interaktif bir yapıya sahip olduğu, akıcı, açık olduğu, mesleki gelişimi ve kişisel gelişimi olumlu manada desteklediği, katılımcıların motivasyonunu artırdığı söylenebilir. Programın içeriğinin anlaşılır olduğu, katılımcıların akılda kalıcı bilgiler edindikleri ve programın kazanımlarına ulaşmada etkili olduğu söylenebilir. Program değerlendirme formunun son boyutu genel değerlendirme boyutu ise katılımcıların yanıtları doğrultusunda analiz edilmiş ve genel değerlendirme ortalama puanı ($\bar{x}=4,82$) “kesinlikle katılıyorum” düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Genel değerlendirme boyutu maddelerinden yola çıkarak eğitimin katılımcıların beklentilerini karşıladığı, katılımcıları hedefine ulaştırdığı, deney grubu öğretmenlerinin ihtiyaç duyduğu bilgiyi edindiği söylenebilir. Sonuç olarak ÖYEP'e katılım gösteren okul öncesi öğretmenlerinin görüş ve eleştirilerinden yola çıkılarak eğitimden bilgi ve farkındalık düzeylerinin kazanımlar doğrultusunda arttığı, eğitimden mutlu ayrılarak diğer meslektaşlarına da önerdikleri yorumu yapılabilir.

Araştırma sonuçları doğrultusunda çeşitli önerilerde bulunulmuştur. Bunlar:

- Programın etkili olması sebebiyle program daha geniş öğretmen kitlesine ulaştırılabilir.
- Aynı zamanda eğitim programı online eğitim ortamlarına taşınabilir, web tabanlı öğretimden faydalanılabilir. Bu sayede yüz yüze eğitime katılmayan okul öncesi öğretmenlerinin eğitimden faydalanmaları sağlanabilir.

- Eğitim süresinin uzatılabilir. Eğitim programının kazanımları daha geniş bir zamana yayılarak daha uzun süre eğitim uygulanması sağlanabilir. Aynı zamanda eğitim planlamasındaki değişiklikler ile okul öncesi öğretmenlerine katkı sağlayacak uygulamalı faaliyetlerin sayısı artırılabilir.
- Programın amacına göre, modül programlar uygulanabilir. Özel yeteneklilik alanı çok geniş bir alan olduğu için; ihtiyaç süresine göre kazanımlar doğrultusunda ve konulara göre modül programlar hazırlanarak uygulanabilir.

KAYNAKÇA

- Archambault, F. S., Westberg, K. L., Brown, S. W., Hallmark, B. W., Emmons, C. L., ve Zhang, W. (1993). Regular classroom practices with gifted students: results of a national survey of classroom teachers. Storrs, CT: *The National Research Center On The Gifted And Talented*.
- Ataman, A. (2011). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim*. A. Ataman (Ed.) Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş İçinde (S.13-28). Ankara: Gündüz.
- Aydın, S , Şentürk, Ş . (2020). *Okul öncesi öğretmenlerinin özel yetenekli çocuklara yönelik algıları* . Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi , 24 (2) , 413-431.
- Büyüköztürk, Ş. (2001). *DeneySEL Desenler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çengel, M. ve Alkan, A. (2018). Problems faced by teachers of gifted / talented students. *INTE-ITICAM- IDEC 2018*, 2, 400-406.
- Dağlıoğlu, H. E. (2010). Üstün yetenekli çocukların eğitiminde yeterlikleri ve özellikleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 186, 72-84.
- Dereli, F. (2019). Okul Öncesi Dönemdeki Üstün Yetenekli Çocukların Aday Gösterilmelerine Yönelik Geliştirilen Eğitim Programının Etkililiği. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gökdere, M. Ve Çepni, S. (2004). Üstün yetenekli öğrencilerin fen öğretmenlerinin hizmet içi ihtiyaçlarının değerlendirilmesine yönelik bir çalışma; bilim sanat merkezi örnekleme. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 1-14
- Hansen, J. B. ve Feldhusen, J. F. (1994). Comparison of trained and untrained teachers of gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 38(3), 115-123.
- Hatch, J.ve Johnson, L. G. (1988). *Guiding the social development of gifted and talented preschoolers*. Paper Presented At The Annual Conference Of The National Association For The Education Of Young Children, Anaheim, CA.
- Heppner, P.P., Kivlighan, D.M. ve Wampold, B.E. (1999). *Research design in counseling* (2nd ed.). New York: Brooks/Cole.
- Hodge, K.A. ve Kemp, C. R. (2000). Exploring the nature of giftedness in preschool children. *Journal For The Education Of The Gifted*, 24 (1), 46-73.
- Issaka, C. A. (2018). Effect and snags of provision of in-service education and training for teachers in basic schools for the deaf. *International Journal Of Educational Administration And Policy Studie*, 10(10), 128-134.
- Iwuagwu, B. O. (2010). *Influence Of In-Service Training On Job Performance Of Secondary School Teachers In Edo Central Senatorial District*. Unpublished M.Ed. Thesis, Department Of Educational Foundations And Management, Ambrose Alli University, Ekpoma, EdoState.
- Iwuagwu, B. O. Ve Aiwuyo, O. M. (2017). Effect Of In-Service Training On Effective Classroom Control And Teachers’-Students’ Relationship In Secondary Schools In Edo Central Senatorial District. *African Educational Research Journal*, 5(2), 152-155
- Kabadayı, A. (2016). A suggested in-service training model based on turkish preschool teachers conceptions for sustainable development. *Journal Of Teacher Education For Sustainability*, 18(1), 5-15.
- Kalem, M.ve Şentürk, Ş. (2019). Özel yetenekliler farkındalık eğitimine yönelik başarı testi geliştirme. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*. 5(2), 160-175. DOI: <https://dx.doi.org/10.30855/gjes.2019.05.02.009>
- Karnes, M. B., Shwedel, A. M., ve Linnemeyer, S. A. (1982). The young Gifted/Talented Child: Programs At the university Of Illinois. *The Elementary School Journal*, 82(3), 195-213.
- Karnes, M.B. (1983). *The underserved: our young gifted children*. The Council For Exceptional Children 1920 Association Dr. Reston VA.

- Kıldan, O. A. (2011). Okul öncesi öğretmenlerin üstün yetenekli çocuklar hakkındaki görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19 (3), 805-818.
- Kontaş, H. (2009). Bilsem Öğretmenlerinin Program Geliştirme İhtiyaçlarına İlişkin Geliştirilen Programın Etkililiği. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.
- Leana-Tascılar, M.Z., Özyaprak, M. ve Yılmaz, Ö. (2016). An online training program for gifted children's parents in turkey. *Eurasian Journal Of Educational Research*, 65, 147-164.
- MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2018b). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*: [Http://Orgm.Meb.Gov.Tr/Meb_İys_Dosyalar/2018_07/09101900_Özel_Egitim_Hizmetleri_Yonetmeliği_07072018.Pdf](http://orgm.meb.gov.tr/meb_ıys_dosyalar/2018_07/09101900_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeliği_07072018.pdf) Erişim Tarihi: 7.05.2020
- Oktaç, A. (2000). *Yaşamın sihirli yılları: okul öncesi dönem*. ISBN:9753311672. İstanbul: Epsilon.
- Özcan, D ve Kayadelen, K. (2015). Special education teachers and their opinions about the education of gifted students. *Procedia –Social And Behavioral Sciences*, 190, 358 – 363.
- Özsırkıntı, D. ve Akay, C. (2019). The effectiveness of pilot in-service training program developed on inclusive practices for preschool teachers. *Jass Studies- The Journal Of Academic Social Science Studies*, 75 (Summer), 17-33.
- Roeper, A. (1977). The young gifted child. *Gifted Child Quarterly*, 21(3), 388–396.
- Seyhan, B. (2015). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Üstün Yetenekli Çocuklara Yönelik Algıları ile Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Şahin, F. (2011). Okul öncesi yardımcı öğretmen adaylarına üstün zekâlı ve üstün yetenekli bireyler konusunda verilen bir eğitimin etkililiği. *21. Ulusal Özel Eğitim Kongresi*, Gazimagusa-Kıbrıs.
- Şahin, F. ve Kargın, T. (2013). *Sınıf öğretmenlerine üstün yetenekli öğrencilerin belirlenmesi konusunda verilen bir eğitimin öğretmenlerin bilgi düzeyine etkisi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 14(02), 1-15. DOI: 10.1501.
- Tortop, H.S. (2014). Examining the effectiveness of them-service training program for the education of the academically gifted students in turkey: a case study. *Journal For The Education Of The Young Scientist And Giftedness* 2014, 2(2), 67-86.
- Yolcu, H. Ve Kartal, S. (2017). *Evaluating of in-service training activities for teachers in turkey: a critical analysis*. *Universal Journal Of Educational Research* 5(6), 918-926 DOI: 10.13189/Ujer.2017.050602.
- Yoleri, S., Tetik, G. Ve Çetken, H.Ş. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli çocuklar hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi (uşak ili örneği). *Gefad / Gujgef*, 38(1), 159-183.

EKLER

EK1- ÖYBASAT

Sayın katılımcı, bu test özel yeteneklilere ilişkin bilgi düzeyinizi belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Testte 20 soru bulunmaktadır. Her sorunun tek bir doğru cevabı bulunmaktadır. Cevaplama yaparken sorulardan size göre en doğru olan şıkkı yuvarlak içine alarak cevaplayınız. Samimi cevaplarınız için teşekkürler. Süreniz 30 dakikadır.

1. Aşağıdakilerden hangisi dikkat eksikliği ve hiperaktiviteye sahip özel yetenekli çocuklarla, özel yetenekli olmayan çocukları ayıran farklardan biridir?
 - A. Sürekli hareket hâlinde olmak.
 - B. Düşmanca ve saldırgan bir şekilde otoriteye karşı gelmek.
 - C. Dürtüsel ve aşırı hareketli olduğu için sınıf ortamını bozmak.
 - D. Çocuğun enerjisini bir hedefe yönlendirmek, odaklanması sağlamak.
3. İlköğretim kurumlar yönetmeliğine göre özel yetenekli çocukla ilgili sınıf yükseltme sınavı eğitim hayatı boyunca aynı öğrenci için kaç kez yapılır?
 - A. 1 kez
 - B. 2 kez
 - C. 3 kez
 - D. Yapılmaz
4. Aşağıdakilerden hangisi destek eğitim hizmetlerinin temel amacıdır?
 - A. Bireylerin 7 yaşından önce eğitime başlamasını sağlamak.
 - B. Bireylerin ihtiyaçları doğrultusunda eğitim sağlamak.
 - C. Bireylerin öğretmenlerine ve okul personellerine eğitim ve danışmanlık sağlamak.
 - D. Bireyin eğitimi için araç ve gereç sağlamak.
5. Özel yetenekli çocukların düşük akademik başarıya sahip olmalarının sebepleri aşağıdakilerden hangisi olamaz?
 - A. Zayıf düzenleme becerileri
 - B. Motivasyon eksikliği
 - C. Zararlı arkadaşlıklar ve davranışlar
 - D. Yüksek benlik saygısı
8. Özel yetenekli çocuklarda görülen sorunlar ve bunlara ilişkin aşağıda verilen aile yaklaşımlarından hangisi yanlıştır?
 - A. Düşük Başarı ve Motivasyon Eksikliği: Onun özel yetenekli bir birey olduğunu fark ettirerek çok başarılı olabileceğini söylemek
 - B. Korku, Kaygı ve Depresyon: Çocuğa bulunduğu durumun felaket olmadığını ve bir deneyim olduğunu söylemek.
 - C. Mükemmeliyetçilik: Kendilerinin de zamanında hayal kırıklığı ve başarısız oldukları durumları olduğunu, her şeyin mükemmel olmak zorunda olmadığını söylemek
 - D. Öz Disiplin Geliştirme: Çocuğa neyi yanlış yaptığını vurgulayarak söylemek yerine genelleyerek durumu açıklamak
9. Özel yetenekli çocukların sosyal duygusal gelişimleri ile ilgili aşağıda verilenlerden hangisi doğrudur?
 - A. Yaşıtlarının üstünde olgunluk gösterirler.
 - B. Espriden hoşlanmazlar
 - C. Grup çalışmalarında genellikle sessizlerdir.
 - D. Aceleci bir yapıya sahiplerdir.
10. Aşağıdakilerden hangisi, özel yetenekli bir çocuğa sahip olduğunu öğrenen bir ailenin yaşayacağı duygulardan biri değildir?
 - A. Mutluluk
 - B. Gurur
 - C. Şüphe
 - D. Şefkat

11. Özel yetenekli bireylerin tanılması, merkezi sınavlar dışında hangi kurum tarafından yapılır?

- A. BİLSEM
B. RAM
C. İlçe Özel Eğitim Komisyonu
D. Rehberlik Servisi

14. Okula erken başlatma, sınıf atlama ve üniversiteye erken başlatma uygulamaları özel yeteneklilere yönelik hangi eğitim stratejisi içinde yer alır?

- A. Zenginleştirme
B. Gruplama
C. Mentörlük
D. Hızlandırma

20. Aşağıdakilerden hangisi, özel yetenekli çocukların zihinsel gelişim özellikleri arasında yer almaz?

- A. Genelleme yapmada ve ilişkileri görmede yaşıtlarından ileri düzeydedirler.
B. Herkesçe bilinen cevapların, mantıksal yanını görürler.
C. Zaman, ölüm gibi soyut kavramları yaşıtlarına göre çabuk kavrarlar.
D. Yoğun düşünme becerileri nedeniyle grupla çalışmayı tercih ederler.

EK2- Program Sonu Değerlendirme Formu

ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM DEĞERLENDİRME FORMU

6

Değerli Katılımcı,
Bu değerlendirme formu bundan sonra düzenlenecek eğitimlerde görüş ve önerilerinizden yararlanmak amacı ile hazırlanmıştır.
Katılımlarınız için teşekkür ederiz.

Eğitim Tarihi: 15, 16 ŞUBAT 2020

Eğitimin Adı: OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNE YÖNELİK ÖZEL YETENEKLİ ÇOCUKLAR FARKINDALIK EĞİTİMİ

CİNSİYET: Kadın Erkek

EĞİTİM PROGRAMI	ÇOK YETERSİZ	YETERSİZ	ORTA	İYİ	ÇOK İYİ
Eğitimde ele alınan konuların yeterliliği					<input checked="" type="checkbox"/>
Görsel ve işitsel araçlar				<input checked="" type="checkbox"/>	
Eğitim notları					<input checked="" type="checkbox"/>
Eğitim süresi					<input checked="" type="checkbox"/>
Eğitimin içeriği					<input checked="" type="checkbox"/>

ORGANİZASYON	ÇOK YETERSİZ	YETERSİZ	ORTA	İYİ	ÇOK İYİ
Eğitim salonunun oturma düzeni					<input checked="" type="checkbox"/>
Eğitim salonunun ısı ve havalandırılması					<input checked="" type="checkbox"/>
Eğitim salonunun ışık düzeni					<input checked="" type="checkbox"/>
Eğitim salonunun ses yalıtımı					<input checked="" type="checkbox"/>

EĞİTİMCİLER	ÇOK YETERSİZ	YETERSİZ	ORTA	İYİ	ÇOK İYİ
Eğitmenin Unvanı, Adı Soyadı: Dr. Öğr. Üyesi Şener ŞENTÜRK					<input checked="" type="checkbox"/>
Verdikleri eğitim konusunda bilgi ve tecrübesi					<input checked="" type="checkbox"/>
Anlatımları, örnek olay ve uygulamaları					<input checked="" type="checkbox"/>
Zaman planlamaları					<input checked="" type="checkbox"/>
Katılımcılarla iletişim kurabilme yetenekleri					<input checked="" type="checkbox"/>
Eğitmenin Unvanı, Adı Soyadı: Sevinç AYDIN				<input checked="" type="checkbox"/>	
Verdikleri eğitim konusunda bilgi ve tecrübesi				<input checked="" type="checkbox"/>	
Anlatımları, örnek olay ve uygulamaları				<input checked="" type="checkbox"/>	
Zaman planlamaları				<input checked="" type="checkbox"/>	
Katılımcılarla iletişim kurabilme yetenekleri				<input checked="" type="checkbox"/>	
Eğitmenin Unvanı, Adı Soyadı: Dr. Öğr. Üyesi Esat ŞANLI					<input checked="" type="checkbox"/>
Verdikleri eğitim konusunda bilgi ve tecrübesi					<input checked="" type="checkbox"/>
Anlatımları, örnek olay ve uygulamaları					<input checked="" type="checkbox"/>
Zaman planlamaları					<input checked="" type="checkbox"/>
Katılımcılarla iletişim kurabilme yetenekleri					<input checked="" type="checkbox"/>
Eğitmenin Unvanı, Adı Soyadı: İnan, İsmail KUFELİ					<input checked="" type="checkbox"/>
Verdikleri eğitim konusunda bilgi ve tecrübesi					<input checked="" type="checkbox"/>
Anlatımları, örnek olay ve uygulamaları					<input checked="" type="checkbox"/>
Zaman planlamaları					<input checked="" type="checkbox"/>
Katılımcılarla iletişim kurabilme yetenekleri					<input checked="" type="checkbox"/>

KATILIMCI	ÇOK YETERSİZ	YETERSİZ	ORTA	İYİ	ÇOK İYİ
Eğitime aktif olarak katılım					<input checked="" type="checkbox"/>
Eğitimin mesleki gelişime katkısı					<input checked="" type="checkbox"/>
Eğitimin kişisel gelişime katkısı					<input checked="" type="checkbox"/>
Eğitimin motivasyonu artırması					<input checked="" type="checkbox"/>
Anlatılan konunun öğrenilmesi					<input checked="" type="checkbox"/>

KATILIMCI GÖRÜŞLERİ	ÇOK YETERSİZ	YETERSİZ	ORTA	İYİ	ÇOK İYİ
Eğitim beklentilerini karşıladı, hedefime ulaştım					<input checked="" type="checkbox"/>
Eğitimde ihtiyacım olan bilgiyi edindim					<input checked="" type="checkbox"/>
Bu eğitimi diğer iş arkadaşlarıma öneririm					<input checked="" type="checkbox"/>

Katılımcı ve öğretmenler de ilgili olarak alınması gereken olumlu, olumsuz görüşlerinizi ve önerilerinizi lütfen yazınız.

Çok verimli ve keyifli bir eğitim süreciydi. Bilgi ve tecrübelerinizi bizlerle paylaştığınız için sonsuz teşekkürler. Genelde; bu seminerler zaman orca alanında ve her hafta anlatım ve sunum konusunda kısır bir süreç içerisinde olan kişilerce verildi. Buna karşın bu güzel ülkede özel işler yapan eğitimciler var. Sizleri tanımadık birer ümit verdi. Fehrey Tan teşekkür ederim. Anajinize sağlık

EK 3- Etik Kurul Onay Belgesi



T.C.
ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURUL KARARLARI

KARAR TARİHİ	TOPLANTI SAYISI	KARAR SAYISI
28.06.2019	6	2019 - 212

KARAR NO: 2019 - 212
Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Sevinç AYDIN'ın Dr. Öğr. Üyesi Şener ŞENTÜRK danışmanlığında “ Okul Öncesi Öğretmenlerine Yönelik Özel Yetenekli Çocuklarla İlgili Hizmet İçi Eğitim Programı Etkililiği” isimli yüksek lisans tezine ilişkin anket, mülakat ve gözlem çalışmalarını içeren 19705 sayılı dilekçesi okunarak görüşüldü.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Sevinç AYDIN'ın Dr. Öğr. Üyesi Şener ŞENTÜRK danışmanlığında “ Okul Öncesi Öğretmenlerine Yönelik Özel Yetenekli Çocuklarla İlgili Hizmet İçi Eğitim Programı Etkililiği” isimli yüksek lisans tezine ilişkin anket, mülakat ve gözlem çalışmalarının kabulüne oy birliği ile karar verildi.

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN SOSYOBİLİMSEL KONULARA İLİŞKİN ZİHİNSEL YAPILARININ TESPİTİ¹

DETERMINATION OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS' COGNITIVE STRUCTURE REGARDING SOCIO-SCIENTIFIC ISSUES

Eyüp ÖKKEŞOĞULLARI², Hanife Gamze HASTÜRK³

ÖZ: Bu çalışmada sekizinci sınıf öğrencilerinin sosyobilimsel konulara ilişkin zihinsel yapılarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma 2018-2019 eğitim öğretim yılında Türkiye’de İç Anadolu Bölgesinde yer alan bir ille bağlı sekiz devlet ortaokulunda 136 sekizinci sınıf öğrencisiyle yürütülmüştür. Çalışmada, nitel veri toplama ve analiz yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen sosyobilimsel konulara ilişkin hazırlanan “Kelime ilişkilendirme testi” (KİT) kullanılmıştır. Kelime ilişkilendirme testinde; kök hücre, klonlama, genetiği değiştirilmiş organizma, nükleer santraller, biyoteknoloji ve genetik mühendisliği, küresel ısınma, hidroelektrik santraller ve organ nakli kavramları yer almaktadır. Kelime ilişkilendirme testi sonucunda elde edilen veriler kullanılarak frekans tablosu oluşturulmuştur. Frekans tablosuna göre de öğrencilerin bilişsel yapılarını ortaya koyan kavram ağları çizilmiştir. Kavram ağlarında ortaya çıkan ilişkilere göre veriler analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrenciler verilen anahtar kavramlardan en çok organ nakli (932) ve küresel ısınma (848) kavramlarını; en az ise kök hücre (555) ve klonlama (625) kavramlarını ilişkilendirmişlerdir. Çizilen kavram ağları ile öğrencilerin sosyobilimsel konuları birbiri ile ilişkilendirme dereceleri analiz edilmiştir. Elde edilen bulgulardan yola çıkarak sosyobilimsel konuların önemine dikkat çekilmiş ve öğretimi konusunda program belirleyicilere, araştırmacılara ve uygulayıcılara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar sözcükler: Sosyobilimsel Konular, Kelime İlişkilendirme Testi, Kavram Ağ Haritası, Zihinsel Yapı

ABSTRACT: In this study, it was aimed to examine secondary school students' cognitive structure regarding Socio-scientific Issues. The study was conducted with eighth grade students studying in eight public secondary schools in a province located in the Central Anatolia region in Turkey in the 2018-2019 academic year. Qualitative data collection and analysis methods were used in the study. The "word association test" (WAT), which is prepared for socio-scientific issues developed by the researchers, was used as the data collection tool in the study. The word association test includes the concepts such as stem cell, cloning, genetically modified organism, nuclear power plants, biotechnology and genetic engineering, global warming, hydroelectric power plants and organ transplantation. The frequency table was created using the data obtained from the result of the word association test. Concept networks that reveal students' cognitive structures were drawn according to the frequency table. Data were analyzed and interpreted according to the connections in a concept network. As a result of the study, the students mostly used the concepts of organ transplantation (932) and global warming (848) while at least they associated the concepts of stem cell (555) and cloning (625). With drawn concept networks, the degree to which students associate socio-scientific issues with each other has been analyzed. Based on the findings, the importance of socio-scientific issues was pointed out and suggestions have been made to program makers, researchers and practitioners about teaching.

Keywords: Socioscientific Issues, Word Association Test, Conceptual Network Map, Mental Structure

Bu makaleye atf vermek için:

Ökkeşoğulları, E. & Hastürk, H.G. (2022). Ortaokul öğrencilerinin sosyobilimsel konulara ilişkin zihinsel yapılarının tespiti, *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(1), ss. 417-435

Cite this article as:

Ökkeşoğulları, E. & Hastürk, H.G. (2022). Determination of secondary school students' cognitive structure regarding socio-scientific issues. *Trakya Journal of Education*, 12(1), pp. 417-435

¹ Bu makale, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırlanan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

² Öğretmen, Gazibey Şehit Davut Toy Ortaokulu, Sivas/Türkiye, e-mail: eyup.okkesogullari@gmail.com, ORCID: 0000-0003-3244-8216

³ Dr.Öğr.Üyesi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Tokat/ Türkiye, e-mail: gamzeyalvac@gmail.com, ORCID: 0000-0002-8495-560X

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Socio-scientific issues are described as dilemmas that are related to real-life, that people have to make decisions, that concern society and science, that involve moral and ethical concerns, and that belong to technology, health, science and the environment in which they live (Sadler, 2004). In order to introduce a topic as an SSI, the issue must be related to science and it should have significant effect on the society (Eastwood, Sadler, Zeidler, Lewis, Amiri and Applebaum, 2012). The Centre for Research in Education in Science, (NRC, 1996; Queensland School Curriculum Council, 2001) emphasized that individuals should be able to discuss socio-scientific issues, moreover their ability to analyze and make decisions on this issue should be developed. Therefore, students' decision-making processes on socio-scientific issues are important. In addition, according to most studies, learning environments based on socio-scientific issues enable students to better understand the science concepts (Topçu, Muğaloğlu and Güven, 2014). Since the sub-topics included in socio-scientific issues are real life problems, explaining these topics and teaching them to students are among the main objectives of science education (Albe, 2008; Kolsto, 2006; Nielsen, 2012; Walker and Zeidler, 2007). It is striking that most of the studies on socio-scientific issues is at the undergraduate level and there is less study on secondary school students. The achievements related to SSI at the eighth-grade level in the curriculum are more than the other grade levels and SSI is directly related to the science lesson considering the two aspects of the SSI including social and scientific, so it is important to conduct studies on the SSI for the eighth graders. Based on the specified features, the socio-scientific issues such as socio-scientific topics such as stem cell, cloning, GMO, nuclear power plants, biotechnology, global warming, HEPP and organ transplantation have been selected in the study. The main purpose of the study is to examine 8th grade secondary school students' cognitive structures on socio-scientific issues. For this purpose, an answer will be sought for the question "What are 8th grade secondary school students' cognitive structures on socio-scientific issues?"

Method

Qualitative data collection and analysis methods were used in this study, which aimed to examine the secondary school students' cognitive structures on socio-scientific issues. Case study method was used in the study. The sample of the study consists of 136 eighth grade students studying in eight state secondary schools in a province located in Central Anatolia in the 2018-2019 academic year. The associations of the concepts in students' minds in educational settings and the quality of the relationships between the concepts are important. Recently, researchers try to understand not only the knowledge students have; the relationship between students' different knowledge and concepts, their cognitive structures, and whether they provide meaningful learning by associating existing knowledge with new information. One of these techniques, the most important, is word association tests. While applying the word association test, the teacher determined key concepts related to any subject. WAT used in the study includes the issues such as stem cell, cloning, genetically modified organism, nuclear power plants, biotechnology and genetic engineering, global warming, hydroelectric power plants and organ transplantation. A detailed frequency table has been prepared to show showed which words were used and the frequency of their use for key concepts (Daskolia, Flogaitis and Papageorgiou, 2006; Kostova and Radoynovska, 2008; Kostova and Radoynovska, 2010). While choosing the words, the words that are related to the subject and meaningful and scientific are entered in the frequency table. Concept networks were created by evaluating the data in the frequency table. The cut-off point technique developed by Bahar, Johnstone, and Sutcliffe (1999) was used while creating the concept network.

Findings

When the study findings were examined, totally 5693 answer words were produced by the students. The answer words were mostly given to the key concept 'organ transplantation' (932) and 'global warming' (848) following 'nuclear power plants' (715), 'biotechnology' (697), 'HEPP' (667), 'GMO' (654), cloning (625) and 'stem cell' (555). The number of answers given to key concepts is close to each other. According to this result, it can be said that students have knowledge about these concepts. However, the qualities of the answers are also important in understanding the concepts correctly. In the study, answer words with scores 10 and below were not included in the calculation while preparing the frequency table because the answer words with scores 10 and below are generally unrelated and meaningless words. In many studies, the answers below the cut-off point are not included in the study (Aydemir, 2014; Eren, 2012; Karaca, 2018). The key concepts 'organ transplantation' and 'HEPP' only emerged at the cut-off point of 80 and

above. The least answer was given to the key concept ‘stem cell’ (555), ‘cloning’ (625), ‘GMO’ (654) and ‘HEPP’ (667).

Discussion and Conclusion

All keywords have emerged between the cut-off point 10-19. The key concept which is most associated with this cut-off point is global warming (14). Respectively the key concepts ‘biotechnology’ (13) and ‘stem cell’ (9), ‘nuclear power plant’ (7), ‘organ transplantation’ (7), ‘GMO’ (7), ‘HEPP’ (5) and ‘cloning’ (4) were used. The key concept ‘Stem cell’ is seen as the least associated key concept among other key concepts. The reason is that it can be said that these concepts are less shaped in the minds of students compared to other key concepts. When the concept network results are analyzed as a whole it was found that the production of meaningful and scientific concepts is adequate and many concepts are disconnected from each other; it is due to the lack of studies that can create knowledge, awareness and awareness about SSIs in textbooks, written and visual media. At the end of the study, the cognitive structures of the students regarding the determined SSI were concretely presented and the importance of SSI in science teaching was pointed out.

GİRİŞ

Bilim ve toplum arasındaki bağ her zaman dinamik bir biçimde gelişmiştir. Geçmişten bugüne bilim insanlığı etkilemiş ve bu sayede insanlık da bilime yön vermiştir. Bu sayede bilim toplumdan, toplum da bilimden etkilenmiştir. 21. yüzyılda toplumların gelişim düzeyleri, bilimsel alanlardaki aldıkları yola bağlı olarak incelenmektedir. Toplum içerisinde yer alan fertlerden teknoloji ve bilimi etkin bir şekilde kullanması, bu alanlardaki ilerlemelerin kendisine ve çevresine yönelik oluşabilecek etkilerini yorumlaması beklenmektedir. Bundan dolayı birçok ülkede eğitim stratejileri incelendiğinde sorgulayan, inceleyen, eleştirel fikir sunabilen, hayat boyu öğrenme becerisine sahip, öğrendiklerini günlük yaşamla ilişkilendirebilen fertlerin yetiştirilmesine ağırlık verilmektedir.

Bu bağlamda, birçok alanda olduğu gibi bilimsel anlamda da hızlı değişimler meydana gelmektedir. Her geçen gün insanlar yeni şeyler öğrenmekte ve bilgi birikimi sürekli artmaktadır. Bu durumda fen okuryazarı birey günümüzde gelişen bilime ve hayata doğru bir şekilde uyum sağlayacak, karşısına çıkan bilgilerden hangisinin kanıtlarla desteklenebildiğini hangisinin kurama dayalı olduğunu bilecek ve fenin doğasının sürekli değiştiğini ve değişime açık olduğunu görecektir. Yine fen okuryazarı olan birey karşısına çıkan bir problemi çözerken etkin olacak, bir problem hakkında yararları, riskleri ve var olan imkânları düşünecek ve karar verirken etkin olacaktır (Çepni, 2005). Ek olarak fen okuryazarı olan bireyin zihninde yer alan bilgileri nasıl tanımladığı, nasıl birleştirdiği ve nasıl değerlendirdiği büyük önem taşımaktadır. Bilimin de toplumla iç içe olduğu düşünüldüğünde (Yavuz Topaloğlu ve Balkan Kıyıcı, 2017) fen okuryazarı olarak düşünülen bireyin bilimi ve toplumu ilgilendiren sosyobilimsel konularda da düşüncelerini anlatabilecek düzeyde bilgi sahibi olması, bu konular hakkında bilimsel bilgiye ulaşabilmesi, bu bilgileri yorumlayabilmesi ve karar verebilmesi önemlidir.

Bilimin hızla gelişmesi, değişen dünyaya bireylerin ayak uydurmaya çalışması, bireylerin medyayı takip etmesi, bilginin hızla yayılması ve ayrıca bireylerin karşısına çıkan bilimsel ve bilimsel olmayan bilgilerden etkilenmesi kaçınılmaz bir durumdur. Ayrıca sık sık medyada, internet sitelerinde ve daha birçok yerde karşımıza çıkan sosyobilimsel konular olumlu ve olumsuz yönleriyle toplum tarafından sıkça tartışma konusu olmaktadır. Sosyobilimsel konular, günlük hayatla ilişkili olan kişilerin karar vermesi gereken, toplumu ve bilimi ilgilendiren, ahlaki ve etik açıdan kaygı içeren, yaşadığı ortama, sağlığa, bilim ve teknolojiye ait ikilemler olarak anlatılmaktadır (Sadler, 2004). Bir konunun sosyobilimsel bir konu olduğunu söylemek için, fen bilimleri ile alakalı ve sosyal anlamda önemli bir konu olması gerekmektedir (Eastwood, Sadler, Zeidler, Lewis, Amiri ve Applebaum, 2012). Dünyada önemli olarak gösterilen fen eğitimi araştırma ve inceleme merkezleri (NRC, 1996; Queensland School Curriculum Council, 2001), bireylerin sosyobilimsel konuları tartışabilmelerini ayrıca bu konu hakkında analizler yapabilmeleri ve karar alabilmeleri konusunda yeteneklerinin geliştirilmesi gerektiğine vurgu yapmışlardır. Son yıllarda bilimsel ve teknolojik çalışmalar ve bu çalışmaların olası riskleri sosyobilimsel konuların eğitimde kullanılmasını zorunlu kılmıştır. Fen eğitimi bağlamında da fen okuryazarlığı için sosyobilimsel konular hakkında bilgiye dayalı karar verme önemli olarak görülmektedir. Bu yüzden öğrencilerin sosyobilimsel

konular üzerine karar verme aşamaları önem arz etmektedir. Ayrıca çoğu araştırmaya göre sosyobilimsel konuların temelde olduğu öğrenme ortamları öğrenciler tarafından fen kavramlarının daha iyi anlaşılmasını sağlamıştır (Topçu, Muğaloğlu ve Güven, 2014). Çünkü sosyobilimsel konulara dâhil olan alt konular günlük hayatla ilgili problemler olduğundan bu konuların anlatılması ve öğrencilere öğretimi fen eğitiminin temel amaçlarından (Albe, 2008; Kolsto, 2006; Nielsen, 2012; Walker ve Zeidler, 2007). Örnek olarak sosyobilimsel konular açısından düşünüldüğünde sosyal endişeler ve etik ikilemler, fen bilimleri dersinden ayrı düşünülmemelidir (Sadler, 2011; Sadler, Amirshokoohi, Kazempour ve Allspaw, 2006). Bu yüzden sosyobilimsel konular birçok ülkede fen müfredatına eklenmiş ve öğrencilerin bu konuda düşüncelerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır (Oulton, Dillon ve Grace, 2004).

Sosyobilimsel konuların öğrenciler tarafından anlaşılması onların günlük yaşamda karşılarına çıkan ve ikilem içeren konularda verdikleri kararlar ve bu kararları alırken ne tür süreçleri ve eylemleri kullandıkları ve bu sürecin farkına varmaları önemli olarak görülmektedir (Albe, 2008; Kolsto, 2006; Van der Zande, Warloo, Brekelmans, Akkerman ve Vermunt, 2011). Bu konu hakkında bilinçli bireyler, etik, yasal ve psikolojik faktörlerin farkında olan, karar verme süreçlerinde rol alan ve sağlıkla ilgili problemler hakkındaki etkisinden haberdardır (Van der Zande, 2009). Öğrencilerin bu farkındalığı onların toplumda etkin bir üye olmasını da sağlar. (Dawson, 2011). Bu sebeple, bireylerin etik ikilemler içeren mevzularda farkındalıklarının ve farklı düşüncelere olan anlayışlarının yükseltilmesi ve bu ikilemlerin çözüme ulaşmasında etkin olarak yer almaları gereklidir (Dawson, 2011).

Ülkemizde de fen bilimleri programında sosyobilimsel konular vurgulanmıştır (MEB, 2018). Sosyobilimsel konular hakkında konuşabilmek ve tartışabilmek bireyin kendisi, çevresi ve ülkesi adına doğru kararları verebilmesi için günlük hayatta karşısına çıkan sosyobilimsel konularla alakalı okulda alınan eğitimle küçük yaşlarda karşılaşmak ve bireylerin dikkatlerini çekmek önemlidir. Birçok konuyu içerisine alan sosyobilimsel konularla ilgili tüm bireylerin bilgi sahibi olması gerekir. Bunun için öğrenciler derslerde sosyobilimsel konular hakkında bilinçlendirilmelidir. Ülkemizde her geçen yıl sosyobilimsel konularla ilgili araştırma sayısı artmaktadır. Bu nedenle eğitim kademelerinde araştırılması gereken özelliktedir. İlgili alan yazın incelendiğinde sosyobilimsel konular hakkında yükseköğretimde (Al, 2015; Arslan ve Atabey, 2018; Altuntaş, Yılmaz ve Turan, 2017; Demiral ve Çepni, 2018; Demircioğlu ve Uçar, 2014; Eş, Işık Mercan ve Ayas, 2016; Gürbüzöğlü Yalmanlı ve Gözüm, 2016; Harman ve Çökelez, 2017; İşbilir, 2010; Karakaya, 2015; Kaya, 2013; Kurt ve Ekici, 2013; Sönmez ve Kılınc, 2012; Ural Keleş, 2018; Yalvaç Hastürk, 2013), ortaöğretimde (Ayvaci ve Şenel Çoruhlu, 2009; Çetin ve Harman, 2012) ve ortaokul öğrencilerine (Çavuş, 2013; Demirci ve Yüce, 2018; Gülhan, 2012; Kırbag Zengin, Keçeci, Kırılmazkaya, 2012; Özsoy ve Kılınc, 2017; Öztürk, 2013; Topçu ve Atabey, 2017; Yavuz Topaloğlu ve Balkan Kıyıcı, 2017) çalışmalar yapılmıştır. Yapılan araştırmaların büyük kısmının lisans düzeyinde olduğu ve ortaokul öğrencilerine yapılan çalışmaların daha az olduğu göze çarpmaktadır. Ulaşılan çalışmalarda, zihinsel yapıya ve sekizinci sınıflara yönelik bir araştırmaya rastlanmamıştır. Öğretim programında sekizinci sınıf düzeyinde SBK ile ilgili kazanımların diğer sınıf düzeylerine göre daha fazla bulunması ve SBK'nın sosyal ve bilimsel olmak üzere iki yönü göz önüne alındığında fen bilimleri dersini doğrudan ilgilendiriyor olması SBK hakkında sekizinci sınıflara yönelik çalışma yapılmasını önemli kılmaktadır. Belirtilen özelliklerden hareketle, bu çalışmada sosyobilimsel konulardan olan; kök hücre, klonlama, GDO, nükleer santraller, biyoteknoloji, küresel ısınma, HES ve organ nakli gibi sosyobilimsel konular seçilmiştir. Seçilen bu kavramlar ortaokul fen bilimleri öğretim programında yer almaktadır. Bu bağlamda, bireylerin SBK'ya ilişkin bilişsel alanını incelemeye yönelik dizayn edilen bu çalışma; birden fazla sosyobilimsel konuyu aynı anda ele alması, örneklem grubu ve zihinsel yapıların tespiti açısından alan yazına katkı sağlamayı amaçlamaktadır. Bahsedilen özelliklerden hareketle ortaokul sekizinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerin sosyobilimsel konulara yönelik zihinsel yapılarını incelemek çalışmanın temel amacıdır. Bu amaç doğrultusunda 'Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin sosyobilimsel konulara ilişkin zihinsel yapıları nasıldır?' sorusuna cevap aranacaktır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Sosyobilimsel konulara ilişkin ortaokul öğrencilerinin zihinsel yapılarının incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada, nitel veri toplama ve analiz yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması; bir kişi, bir okul, bir yer, bir ortam gibi bir çevre içinde gerçekleştirilir. Duruma neden olan ortam veya süreçler bütüncül olarak araştırılır ve "niçin" ve "nasıl" sorularını temel alır.

Araştırmacının kontrol edemediği bir olgu ya da olayı derin olarak incelemesine olanak sağlayan durum çalışması yöntemi örnek olay çalışması olarak da bilinir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Örneklem

Araştırmanın örneklemini İç Anadolu'da bulunan bir ilde, 2018-2019 eğitim öğretim yılında öğrenim gören 136 sekizinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışmada örneklem, kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi araştırmaya hız ve pratiklik kazandırmıştır. Bilindiği üzere bu yöntemde araştırmacı kendisine yakın ve ulaşılması kolay bir durumu seçer (Yıldırım ve Şimşek, 2016). İlgili ilin seçilmesinin nedeni araştırmacının öğretmen olarak görev yaptığı yer olmasıdır.

Veri Toplama Araçları

Araştırma sürecinde kullanılan veri toplama araçlarına ilişkin bilgiler aşağıda sunulmuştur.

Kelime İlişkilendirme Testi

Öğrenilen kavramların eğitim ortamlarında öğrenci üzerindeki çağrışımları ve ilişkilerin niteliği konusundaki çalışmalar oldukça önem taşımaktadır. Son zamanlarda araştırmacılar öğrencilerin sadece sahip oldukları bilgileri değil; öğrencilerin farklı bilgi ve kavramları arasındaki ilişkilerini, bilişsel yapılarını, var olan bilgileriyle yeni bilgileri ilişkilendirip anlamlı öğrenmeyi sağlayıp sağlamadıklarını anlamaya çalışmaktadır. Bireylerin zihninde kendi oluşturdukları bilgilerle fen bilimlerinin kapsamında yer alan gerçek ve doğal dünyadaki olayların işleyişi arasındaki benzerlikleri ne ölçüde anladıklarını ölçen tekniklere yönelmişlerdir (Ercan, Taşdere ve Ercan, 2010). Bu tekniklerden biri ve en önemlisi kelime ilişkilendirme testleridir. Bu testler öğrencilerin bilişsel yapısını ve bu yapı içerisindeki kavramlar arası bilgi ağlarını açığa çıkarmaya yarayan (Bahar ve Kılıç, 2001; Işıklı, Taşdere ve Göz, 2011), hafızada yer alan kavramlar (Kostova ve Radoynovska, 2010; Torkar ve Bajd, 2006) ve bu kavramlar arası ilişkilerin (Atasoy, 2004; Bahar ve Kılıç, 2001; Bahar ve Özatalı, 2003; Cardellini ve Bahar, 2000; Hovardas ve Korfiatis, 2006) ne düzeyde olduğunu tespit etmek amacıyla kullanılan alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerindedir (Bahar, Johnstone ve Sutcliffe, 1999). KİT hakkında alan yazın incelendiğinde bu testlerin çok farklı amaçlar için kullanıldığı görülmüştür. Örneğin öğrencilerin; zihinsel yapılarını açığa çıkarmada (Bahar, Johnstone ve Sutcliffe, 1999; Cardellini ve Bahar, 2000), kavramsal değişimlerini ve (Nakiboğlu, 2008) kavram yanlışlarını belirlemede (Bahar ve Özatalı, 2003; Bahar, Johnstone ve Sutcliffe, 1999; Ercan, Taşdere ve Ercan, 2010; Hovardas ve Korfiatis, 2006) kullanılmaktadır.

Kelime ilişkilendirme testi uygulanırken, öğretmen herhangi bir konu ile ilgili anahtar kavramları belirlemiştir. Seçilecek olan kavramların konunun merkezinde yer alan kavramlar olmasına dikkat edilmiştir. Çalışmada kullanılan KİTde; kök hücre, klonlama, genetiği değiştirilmiş organizma, nükleer santraller, biyoteknoloji ve genetik mühendisliği, küresel ısınma, hidroelektrik santraller ve organ nakli konuları yer almaktadır. Kit amaca uygunluğu, kapsamı iki alan uzmanı ile birlikte değerlendirilerek konu ile ilgili anlamlı bilimsel kavramlar analiz edilmiş ve geçerliği sağlanmaya çalışılmıştır. Ölçme aracı öneriler doğrultusunda son halini almıştır.

Veri Toplama Süreci

KİT'in uygulanması sırasında öğrencilere genellikle 30-45 saniye verilmekte ve bu süre içerisinde onlardan anahtar kavramların akıllarına getirdiği diğer kavramları yazmaları istenmektedir. Bu zaman dilimi bu konu ile ilgili daha önceki akademik çalışmalarda (Kempa ve Nicholls, 1983; Bahar, Johnstone ve Sutcliffe, 1999; Bahar ve Özatalı, 2003; Özatalı, 2006; Yalvaç, 2008; Yalvaç Hastürk, 2013) en uygun zaman dilimi olarak görülmektedir. Çalışmamızda da gerek çalışma konusu gerekse öğrencilerin yaş düzeyi düşünülmüş ve bu çalışmada 45 saniyelik zaman dilimi uygun görülmüştür. Anahtar kavramların alt alta 10 kez yazılmış ve zincirleme cevap riskinin azaltılması amaçlanmıştır. Çünkü öğrenci anahtar kavrama sürekli dönmezse son yazdığı kavram aklına gelecek ve bu kavram hakkında bilgiler yazmaya başlayacaktır. Bu şekilde de test amacından sapacaktır. Öğrenciler için her sayfada yer alan anahtar kavram için verilen süre kontrol edilmiştir. Her kavram için verilen süre bittiğinde öğrencilerin diğer kavrama geçmeleri istenmiştir. Tüm anahtar kavramlar bitene kadar bu uygulama devam etmiştir. Öğrencilerin tekniğe alışmasını kolaylaştırmak için test uygulanmadan önce onlara testin mantığı ile ilgili kısa bir açıklama yapılmış ve testte yer alan asıl kavramları vermeden önce okul, ev, fotosentez gibi kavramlara ilişkin birkaç alıştırmaya yapılmıştır. Testte yer alan toplam sekiz kavram sırası ile öğrencilere sunulmuş ve belirtilen sürelerde öğrencilerin cevaplamaları istenmiştir. Tüm kavramların cevaplanması yaklaşık 12 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

KİT sonuçlarını analiz etmek üzere anahtar kavramlara verilen cevaplar ayrıntılı bir şekilde tablo oluşturularak incelenmiştir. Anahtar kavramlar için hangi kavram veya kelimelerin kaç kez tekrarlandığını gösterecek şekilde ayrıntılı bir frekans tablosu hazırlanmıştır (Daskolia, Flogaitis ve Papageorgiou, 2006; Kostova ve Radoynovska, 2008; Kostova ve Radoynovska, 2010). Kelimeler seçilirken konu ile bağlantılı, anlamlı ve bilimsel özelliklere sahip kelimeler frekans tablosuna işlenmiştir. Anahtar kelimelere verilen cevaplar uzman yardımı ile incelenmiş ve frekans tablosuna son hali verilmiştir. Frekans tablosuna bakılarak kavram ağı oluşturulmuştur. Kavram ağı oluşturulurken Bahar, Alex, Johnstone ve Sutcliffe, (1999) tarafından ortaya konmuş olan kesme noktası tekniğinden faydalanılmıştır. Bu tekniğe göre; frekans tablosunda yer alan herhangi bir anahtar kavram için en fazla verilen cevap, kelimenin birkaç sayı aşağısı kesme noktası olarak belirlenir. Belirlenen değer üzerindeki kavramlar kavram ağının ilk kısmını oluşturmaktadır. Bundan sonraki işlemde kesme noktası belli aralıklarla aşağı çekilir ve tüm anahtar kelimeler kavram ağında çıkana dek işleme devam edilir. Örneğin bu çalışmada böbrek (81), elektrik (81) ve kalp (80) cevap kelimeleri belirtilen sayılarda öğrenciler tarafından kullanılmıştır. Kesme noktasında da en çok geçen kelimelerin birkaç sayı aşağısı belirleneceğinden dolayı 80 ve üstünü üst sınır olarak belirleyip kesme noktası buna göre dizayn edilmiştir. Araştırmamızda kesme noktası aralıkları alan uzmanı ile 20 olarak belirlenmiştir.

Her bir kesme noktası arasında açığa çıkan kelimeler o aralıktaki öğrenci sayısı kadar tekrar edildiği anlamına gelmektedir. Örneğin 20-39 kesme noktası aralığında ortaya çıkan kelimeler 20 ile 39 arasındaki öğrenci tarafından cevaplanmıştır. Bu şekilde oluşturulan kavram ağı, öğrencilerin kavramlar arasındaki ilişkileri nasıl gördüğünü ortaya koyar ve yeni ilişkilerin bulunmasına öncülük etmiş olur (Ercan, Taşdere ve Ercan, 2010).

Sosyobilimsel konularla ilgili yapılan araştırmada kesme noktası tekniği kullanılarak oluşturulmuş olan kavram ağları yardımıyla kavramlar arası ilişkilendirmelere ve yeni üretilen kelimelere bakılarak elde edilen veriler yorumlanmıştır. Araştırmada kullanılan kesme noktaları; 80-üstü, 79-60, 59-40, 39-20, 19-10 şeklinde belirlenmiştir.

Araştırmada her bir kesme noktası için farklı bir renk seçilmiştir. Verilerden hareketle oluşmuş kavram ağında kesme noktaları ve her bir kesme noktası aralığını ifade eden renkler; kesme noktası 80 ve üzeri kalın siyah, 79-60 arası kalın, vurgulu kırmızı, 59-40 arası orta kalınlıkta, vurgulu yeşil, 39-20 arası ince, vurgulu mavi, 19-10 arası ince, vurgulu yeşil rengi ile ifade edilmiştir.

BULGULAR

Öğrencilere uygulanan kelime ilişkilendirme testinden elde edilen veriler analiz edilmiştir. Bulgular ve yorumlar, çeşitli tablolar ve kavram ağlarıyla sunulmuştur. Aşağıda çalışmada elde edilen bulgular yer almaktadır.

Anahtar Kavramlara Verilen Toplam Cevap Sayısına İlişkin Bulgular

Testten elde edilen anahtar kavramlar için öğrenciler tarafından cevap verilmiş olan toplam kelime sayısı ve her anahtar kavram için üretilen kelime sayısı hesaplanmış ve elde edilen bu veriler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1.

Anahtar Kavramlara Verilen Toplam Cevap Kelime Sayıları

Anahtar Kavram	Kelime Sayısı
Kök Hücre	555
Klonlama	625
GDO	654
Nükleer Santraller	715
Biyoteknoloji	697
Küresel Isınma	848
HES	667
Organ Nakli	932
Toplam	5693

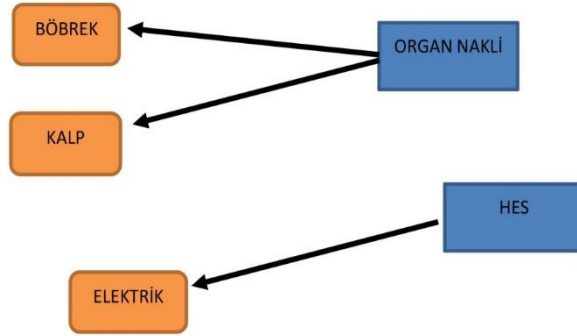
Tablo 1’de görüldüğü üzere öğrenciler tarafından toplam 5693 cevap kelime verilmiştir. En çok organ nakli (932) ve küresel ısınma (848) anahtar kavramına cevap kelimesi verilmiştir. Daha sonra nükleer santraller (715), biyoteknoloji (697), HES (667), GDO (654), klonlama (625) ve kök hücre (555) gelmektedir.

Anahtar Kavramlara Verilen Cevaplara Göre Oluşturulmuş Kavram Ağlarına İlişkin Bulgular

Bu bölümde anahtar kelimelere verilen cevap kelime sayılarına göre hazırlanmış olan anahtar kavramlar ve cevap kelimelerin birbirleriyle ilişkilerini gösteren kavram ağları gösterilmiştir.

Kesme Noktası 80 ve Üzerindeki Cevap Kelimelerinden Oluşturulan Kavram Ağına İlişkin Bulgular

Şekil 1’de anahtar kavramlara verilen cevap sayılarının 80 ve üzerindeki kesme noktasına göre hazırlanmış olan kavram ağı verilmiştir.

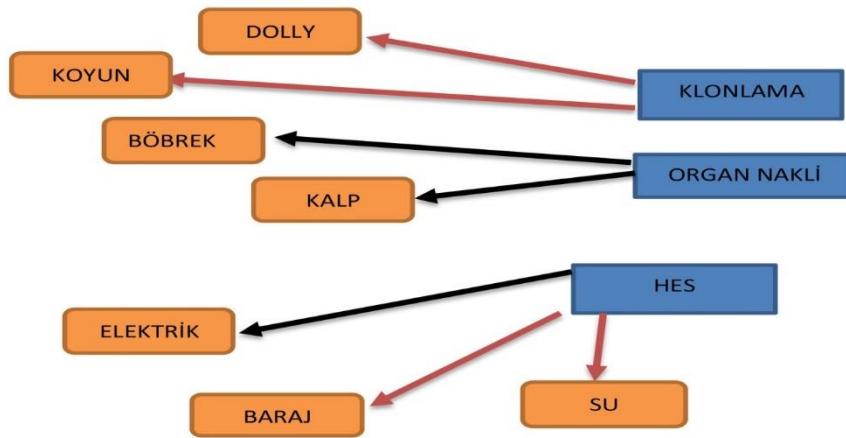


Şekil 1. Kesme Noktası 80 ve Üzerine Göre Oluşturulmuş Olan Kavram Ağı

Şekil 1.’deki kavram ağına göre organ nakli anahtar kavramıyla böbrek (81) ve kalp (80) cevap kelimelerinin, HES anahtar kavramıyla elektrik (81) cevap kelimesinin ilişkilendirildiği görülmektedir. Ortaya çıkan kavramlar bu seviyedeki KN için birbirinden kopuk ve ilişkisizdir.

Kesme Noktası 60-79 Arası Cevap Kelimelerinden Oluşturulan Kavram Ağına İlişkin Bulgular

Şekil 2’ de anahtar kavramlara verilen cevap sayılarının 60-79 arası kesme noktasına göre hazırlanmış olan kavram ağı verilmiştir.

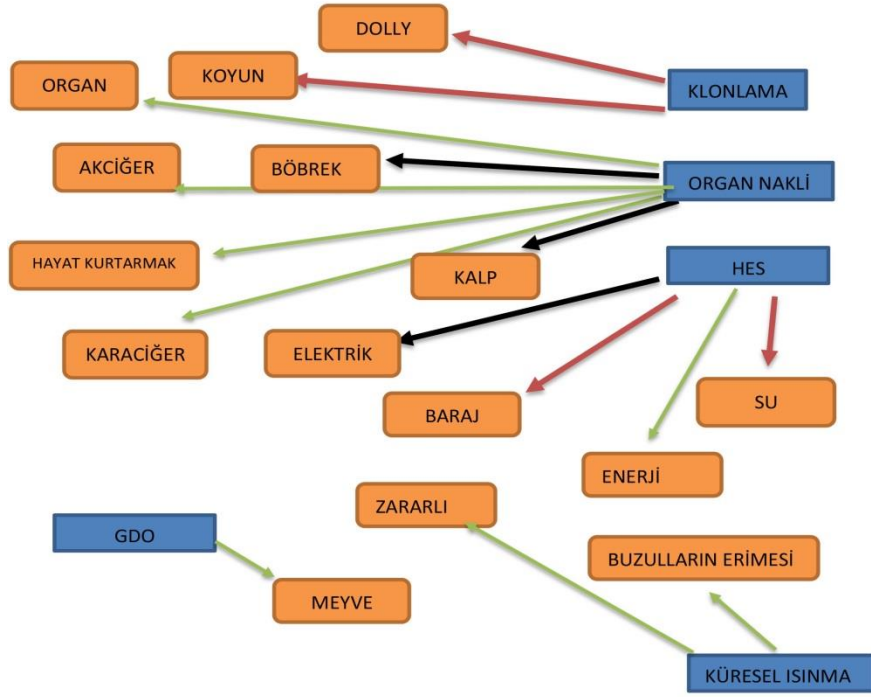


Şekil 2. Kesme Noktası 60-79’a Göre Oluşturulmuş Kavram Ağı

Bu kesme noktasına göre hazırlanmış olan kavram ağına anahtar kavramlardan klonlama anahtar kavramının ortaya çıktığı görülmektedir. Klonlama anahtar kavramının koyun (62) ve dolly (64) cevap kelimeleri ile ilişkilendirildiği gözlenmiştir. Ayrıca yeni oluşan kavram ağına HES anahtar kavramına baraj (67) ve su (76) cevap kelimelerinin de verildiği gözlenmiştir.

Kesme Noktası 40-59 Arası Cevap Kelimelerinden Oluşturulan Kavram Ağına İlişkin Bulgular

Şekil 3’de anahtar kavramlara verilen cevap sayılarının 40-59 arası kesme noktasına göre hazırlanmış olan kavram ağı verilmiştir.

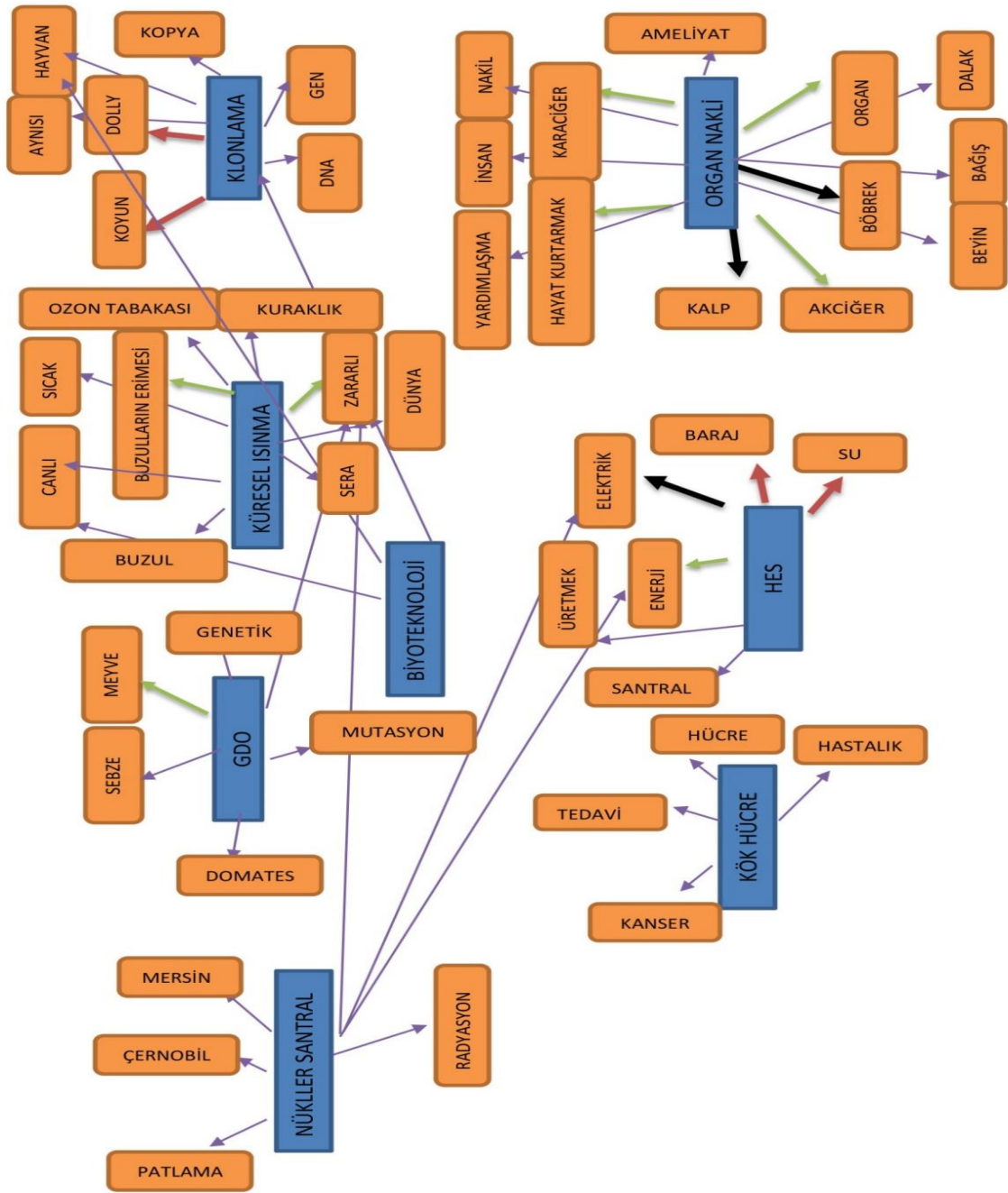


Şekil 3. Kesme Noktası 40-59'a Göre Oluşturulmuş Kavram Ağı

Şekil 3. de yer alan kavram ağına anahtar kavramlardan küresel ısınma ve GDO'nun ortaya çıktığı görülmüştür. GDO anahtar kavramının meyve (43) cevap kelimesi ile ilişkilendirildiği görülmüştür. Küresel ısınma anahtar kavramının buzulların erimesi (42) ve zararlı (41) cevap kelimeleri ile ilişkilendirildiği gözlenmiştir. Organ nakli anahtar kelimesi bu yeni oluşturulan kavram ağına organ (53), akciğer (46), hayat kurtarmak (45) ve karaciğer (45) cevap kelimeleri ile ilişkilendirildiği gözlenmiştir. HES anahtar kavramının bu yeni oluşturulan kavram ağına enerji (44) cevap kelimesi ile ilişkilendirildiği gözlenmiştir.

Kesme Noktası 20-39 Arası Cevap Kelimelerinden Oluşturulan Kavram Ağına İlişkin Bulgular

Şekil 4'de anahtar kavramlara verilen cevap sayılarının 20-39 arası kesme noktasına göre hazırlanmış olan kavram ağı verilmiştir.



Şekil 4. Kesme Noktası 20-39'a Göre Oluşturulmuş Kavram Ağı

Şekil 4.' de görüldüğü gibi 20-39 kesme noktasına göre yeni oluşturulan kavram ağında kök hücre, biyoteknoloji ve nükleer santral anahtar kavramlarının açığa çıktığı, ilişkilendirme ve cevap kelime sayısında artışın oldukça fazla olduğu gözlenmiştir. Bu aralıkta en çok ilişkilendirilen anahtar kelimeler küresel ısınma, organ nakli ve nükleer santraldir. Küresel ısınma anahtar kavramı buzul (23), canlı (20), sıcak (22), ozon tabakası (32), kuraklık (30) ve Dünya (29) cevap kelimeleri ile ilişkilendirilmiştir. Bu ilişkilendirmede öğrencilerin küresel ısınma anahtar kavramı ile ilgili daha bilimsel, anlamlı kelimeler ürettikleri tespit edilmiştir. Nükleer santral anahtar kavramı bu aralıkta patlama (24), Çernobil (23), Mersin (24), zararlı (30), elektrik (20) ve enerji (28) cevap kelimeleriyle ilişkilendirilmiştir. Ayrıca bu kesme noktasında ilk kez gruplar arası bir etkileşim görülmüştür. Daha önce küresel ısınmanın cevap kelimelerinde kullanılan zararlı cevap kelimesi ve HES anahtar kavramının cevap kelimelerinde kullanılan enerji ve elektrik cevap kelimeleri nükleer santral anahtar kavramı ile ilişkilendirilmiştir. Organ nakli anahtar kavramı bu kesme noktasında yardımlaşma (23), insan (37), nakil (37), ameliyat (20), dalak (20), bağış (35) ve beyin (26) cevap kelimeleri ile ilişkilendirilmiştir. Ayrıca organ nakli anahtar kavramı

toplamda 13 cevap kelimesi ile en çok etkileşimli anahtar kelime olarak göze çarpmaktadır. İnsan cevap kelimesi ilk defa bu anahtar kavramda açığa çıkması dikkat çekicidir. Klonlama anahtar kavramının bu aralıkta beş cevap kelimesi ile etkileşim halinde olduğu görülmüştür. Bunlar; aynısı (25), hayvan (29), kopya (30), gen (22) ve DNA (21) dır. GDO anahtar kavramı bu aralıkta beş cevap kelimesi ile ilişkilendirilmiştir. Bunlar; sebze (39), domates (20), mutasyon (23), zararlı (20) ve genetik (31) cevap kelimeleridir. Zararlı cevap kelimesi GDO, biyoteknoloji ve küresel ısınma anahtar kelimelerinin ortak cevap kelimesi haline gelmiştir. Kök hücre anahtar kelimesi ilk defa bu kesme noktasında açığa çıkmıştır. Kök hücre anahtar kelimesi bu kesme noktasında kanser (27), hücre (37), tedavi (31) ve hastalık (22) olmak üzere 4 cevap kelimesi ile eşleştirilmiştir. Biyoteknoloji anahtar kelimesi bu kesme noktasında hayvan (24) ve canlı (21) cevap kelimeleri ile eşleşmiştir. HES anahtar kavramı bu kesme noktasında santral (31) ve üretmek (37) cevap kelimeleri ile ilişkilendirilmiştir.

Kesme Noktası 10-19 Arası Cevap Kelimelerinden Oluşturulan Kavram Ağına İlişkin Bulgular

Şekil 5'de anahtar kavramlara verilen cevap sayılarının 10-19 arası kesme noktasına göre hazırlanmış olan kavram ağı verilmiştir.

(18) ve DNA (14) cevap kelimeleri ile eşleştirilmiştir. Sağlık cevap kelimesi kök hücre ve organ nakli anahtar kelimeleri arasında ilişki kurmasını sağlamıştır. Kök hücre anahtar kavramının diğer anahtar kavramlara göre daha az ilişkilendirilmesi bu kavramın öğrenciler tarafından daha az bilindiğinin göstergesi olabilir. Ayrıca organ ve kan cevap kelimeleri organ nakli anahtar kavramında da kullanılan kelimeler olmasından dolayı bu iki cevap kelimesi iki anahtar kavram arasında ilişki oluşmasına sebep olmuştur. DNA cevap kelimesi klonlama ve kök hücre arasında ilişki oluşmasına sebep olan cevap kelimesi olması göze çarpmaktadır. İnsan cevap kelimesi kök hücre, klonlama GDO, biyoteknoloji, küresel ısınma ve organ nakli anahtar kelimelerinin ilişkilendirilmesini sağlayan önemli bir cevap kelimesi haline gelmiştir. Nükleer santral anahtar kavramı diğer anahtar kavramlar arasında en az ilişkilendirilen anahtar kavramlardan biri olarak görülmektedir. Bu kesme noktasında nükleer santral anahtar kavramı; atom (19), uranyum(19), termik santral (10), atom bombası (11), kimyasal (12), santral (17) ve atık (15) olmak üzere yedi cevap kelimesi ile ilişkilendirilmiştir. Atık cevap kelimesinin küresel ısınma ile nükleer santral anahtar kelimeleri arasında ilişki sağlaması önemlidir. Atom bombası cevap kelimesi nükleer patlama ile atom bombası arasında öğrencilerin ilişki kurduğunu gösterebilir. HES anahtar kavramı bu kesme noktasında dinamo (12), türbin (12), yenilenebilir (12) ve yararlı (11) cevap kelimeleriyle ilişkilendirilmiştir. Yararlı cevap kelimesi HES ve biyoteknoloji anahtar kelimeleri arasında bağlantı oluşturması açısından önemlidir. Organ Nakli anahtar kavramı bu kesme noktasında hastane (12), sevap (16), hayat (15), göz (14), kan (16), sağlık (10) ve ölüm (17) cevap kelimeleriyle ilişkilendirilmiştir. Ölüm cevap kelimesi küresel ısınma anahtar kelimesi ile organ nakli anahtar kelimeleri arasında bağlantı oluşturmuştur. GDO anahtar kavramı bu kesme noktasında hormon (11), yiyecek (13), mısır (17), gen (13), insan (14) ve değişim (10) cevap kelimeleriyle ve biyoteknoloji anahtar kelimesi (12) ile ilişkilendirilmiştir. Bu kesme noktasında ilk defa iki anahtar kelime birbiri ile ilişkilendirilmiş olarak karşımıza çıkmaktadır. Klonlama anahtar kavramı bu kesme noktasında benzer (17), insan (16), canlı (17) ve hücre (13) cevap kelimeleri ile ilişkilendirilmiştir. Canlı cevap kelimesi bu kesme noktasında küresel ısınma ve klonlama anahtar kelimeleri arasında ilişki oluşmasına sebep olmuştur. Ayrıca hücre cevap kelimesi bu kesme noktasında kök hücre ve klonlama anahtar kelimeleri arasında ilişki olmasını sağlayan başka bir ara kavram olarak göze çarpmaktadır. Biyoteknoloji anahtar kavramı bu kesme noktasında genetik mühendisliği (19), ilaç (17), antibiyotik (11), aşılama (13), yararlı (14), insülin (15), ıslah (18), doğa (10), teknoloji (18), insan (12), zararlı (14) ve çekirdeksiz üzüm (11) cevap kelimeleri ile ve GDO (11) anahtar kelimesi ile ilişkilendirilmiştir. Yararlı cevap kelimesi HES ve biyoteknoloji anahtar kelimeleri arasında ilişki oluşmasına sebep olmuştur. Zararlı cevap kelimesi ise GDO, nükleer santraller, küresel ısınma ve biyoteknoloji anahtar kelimeleri arasında bağlantı oluşturan önemli bir cevap kelimesi haline gelmiştir. Küresel ısınma anahtar kelimesi bu kesme noktasında daha da önemi bir kelime haline gelmiştir. Kavram ağı incelendiğinde birçok cevap kelimesi ile ilişkilendirilmiştir. Küresel ısınma anahtar kelimesi atık (11), deodorant (11), hava kirliliği (12), kutup ayısı (16), çevre (13), gaz (14), kutup (11), çölleşme (19), hayvan (15), ölüm (15), parfüm (12), erime (14), yok olma (12) ve güneş (18) cevap kelimeleri ile ilişkilendirilmiştir. Atık cevap kelimesi küresel ısınma ve nükleer santral anahtar kelimeleri arasında ilişki kurulmasını sağlamıştır. Hayvan cevap kelimesi klonlama, biyoteknoloji ve küresel ısınma anahtar kelimeleri arasından ilişki oluşmasını sağlayan bir cevap kelimesi haline gelmiştir. Ölüm cevap kelimesi ise organ nakli ve küresel ısınma anahtar kelimeleri arasında bağlantı kuran bir diğer cevap kelimesidir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırmanın bulguları incelendiğinde anahtar kavramlara verilen cevap sayıları birbirine yakındır. Bu sonuca göre öğrencilerin bu kavramlar hakkında bilgi sahibi oldukları söylenebilir. Fakat verilen cevapların nitelikleri de kavramların doğru anlaşılıp anlaşılmamasında önemlidir. Çalışmada, frekans tablosu hazırlanırken 10 ve altındaki cevap kelimeleri hesaplama katılmamıştır. Çünkü 10 ve altında oluşan cevap kelimeleri genellikle konu ile bağlantısız ve anlamsız kelimelerden oluşmaktadır. Birçok çalışmada da belli kesme noktasından aşağısı çalışmaya dâhil edilmemektedir (Aydemir, 2014; Eren, 2012; Karaca, 2018). 80 ve üzeri kesme noktasında anahtar kavramlardan sadece organ nakli ve HES anahtar kavramı açığa çıkmıştır. En az cevap ise kök hücre (555), klonlama (625), GDO (654) ve HES (667) anahtar kavramına verilmiştir. Diğer kavramlara verilen cevaplara göre az olması bu kavramların diğer anahtar kavramlara göre öğrencilerin zihninde daha az şekillendiği söylenebilir. Aşağıda kelime ilişkilendirme testindeki sıraya göre anahtar kavramların her bir kesme noktası için hangi cevap kelimeleri ile ilişkilendirildiği sonuçları ilgili alan yazın desteği ile birlikte tartışılmıştır.

Kök Hücre: Kesme noktası 20-39'a göre oluşturulmuş kavram ağı incelendiğinde; kök hücre anahtar kavramının bu değerde açığa çıkması öğrencilerin bu anahtar kavramın klonlama, organ nakli, küresel ısınma, HES ve GDO anahtar kavramlarına göre daha az bilgi sahibi olduklarını göstermektedir. Bu kesme

noktasında hücre cevap kelimesinin çıkması, kök hücre anahtar kelimesinin bu kelimeyi çağrıştırıyor olması olabilir. Kök hücre anahtar kavramının diğer anahtar kavramlara göre daha az ilişkilendirilmesi bu kavramın öğrenciler tarafından daha az bilindiğinin göstergesi olabilir. Bu cevap kelimesinin az bilinmesinin sebebi ise öğretim programında bahsedilmemesi olabilir (MEB, 2018). Kök hücre ile ilgili eğitim alanında herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Genellikle yapılan çalışmalar tıp, biyokimya, biyomühendislik ve biyoloji alanındadır.

Klonlama; Kesme noktası 60-79'a göre oluşturulmuş kavram ağı incelendiğinde; anahtar kavramlardan klonlama anahtar kavramının ortaya çıktığı görülmektedir. Klonlama anahtar kavramının koyun ve Dolly cevap kelimeleri ile ilişkilendirildiği gözlenmiştir. Dolly cevap kelimesi klonlanan koyunun ismi olmasından dolayı bu cevap kelimesinin klonlama anahtar kelimesini çağrıştırdığı söylenebilir. Ayrıca klonlama konusu 8. sınıf birinci döneminde öğrencilerin görmüş oldukları bir konu olması, bu kavramların klonlama anahtar kelimesi ile ilişkilendirdikleri söylenebilir (MEB, 2018). Ayrıca ortaokul 8. sınıf ders kitabında klonlama tanımı içerisinde "hayvan" kavramı kullanılmakta ve öğrenciler bu kelimeyi cevap olarak üretmektedirler. Kesme noktası 10-19'a göre oluşturulmuş kavram ağı incelendiğinde, klonlama anahtar kelimesinde eş anlamlı kavramların kullanılması öğrencilerin bu konuyu fazla anlamadığı sonucu çıkarılabilir. Literatür incelendiğinde Kahraman (2020) fen bilimleri öğretmen adaylarına kelime ilişkilendirme testi uygulamış ve orada çıkan kelimeleri tablo olarak göstermiştir. Bahsedilen çalışmada klonlama anahtar kelimesiyle ilgili olarak koyun (25) ve Dolly (23) diğer kelimelere oranla en fazla kullanılmıştır. Ek olarak, DNA ve gen cevap kelimeleri en çok kullanılan cevap kelimeleri olması araştırmamızla benzerlik göstermektedir.

GDO; Kesme noktası 40-59'a göre oluşturulmuş kavram ağı incelendiğinde, GDO anahtar kavramı meyve cevap kelimesi ile ilişkilendirildiği görülmüştür. Öğrencilerin bu kavramla ilişkilendirilmesinin sebebi günlük yaşamda, televizyonlarda ve internet sitelerinde sıkça karşlarına çıkması ve 8. Sınıfta (MEB, 2018) bu kavramı biyoteknoloji konusunda yer alması olabilir. Kavram ağı haritaları incelendiğinde, GDO, biyoteknoloji ve küresel ısınma anahtar kelimeleri arasında zararlı cevap kelimesi bağlantı oluşturmuştur. GDO konusu 8.sınıfta biyoteknoloji ünitesinde görülüyor olması bu cevap kelimelerinin çıkmasına neden olmuş olabilir. Ayrıca ünite içerisinde bu kavramın olumlu ve olumsuz özelliklerinden bahsedilmesine rağmen öğrencilerin zararlı anahtar kavramını öne çıkarması da dikkat çekici olarak görülebilir. İlgili alan yazın incelendiğinde, Çinici, Özden, Akgün, Gülmez ve Demirtaş (2013) 8. Sınıf öğrencileriyle yapmış oldukları çalışmada elde edilen bulgular neticesinde öğrencilerin genel anlamda GDO'dan haberdar oldukları ve genetiğiyle oynanmış besinlerin zararlı olduğunu düşündükleri ayrıca öğrencilerin büyük çoğunluğunun en çok meyve ve sebzelerde bulunduğunu düşündüklerini ortaya koymuşlardır. Bu yapılan çalışmada elde edilen veriler incelendiğinde çalışma ile benzer yönleri bulunmaktadır. Benzer şekilde, birçok araştırmacının elde ettiği sonuçlar (Demirci; 2008; Özel, Erdoğan, Uşak ve Prokop, 2009; Prokop, Leskova, Kubiato, ve Diran, 2007; Uşak, Erdoğan, Prokop ve Özel 2009) öğrencilerin GDO'nun zararlı olduğunu düşündükleri yönündedir.

Nükleer Santraller; Kesme noktası 20-39'a göre oluşturulmuş kavram ağı incelendiğinde; Nükleer santral anahtar kavramı bu aralıkta patlama, Çernobil, Mersin, zararlı, elektrik ve enerji cevap kelimeleriyle ilişkilendirilmişti. Bu kesme noktasında ilk kez gruplar arası bir etkileşim görülmüştür. Daha önce küresel ısınmanın cevap kelimelerinde kullanılan zararlı cevap kelimesi ve HES anahtar kavramının cevap kelimelerinde kullanılan enerji ve elektrik cevap kelimeleri nükleer santral anahtar kavramı ile ilişkilendirilmiştir. Öğrenciler tarafından hiçbir kesme noktasında nükleer santraller hakkında yararlı veya faydalı gibi cevap kelimeleri çıkmamıştır. Nükleer santraller denilince ilk önce öğrencilerin aklına zararlı yanları aklı gelmiştir. Hâlbuki ders kitabında nükleer santrallerin hem olumlu hem de olumsuz yönleri tablo şeklinde yer almaktadır (MEB, 2018). Bu yönüyle düşünüldüğünde nükleer santrallerle ilgili öğrencilerin hem olumlu hem olumsuz yanları konusunda bilgi eksikliği mevcuttur. Ayaz, Karakaş ve Sarıkaya (2016) nükleer enerji kavramına yönelik yapmış oldukları bir çalışmada sınıf öğretmeni adaylarına KİT uygulanmış ve bu konu hakkında sınıf öğretmeni adaylarının yeterli kelime üretmedikleri sonucu elde edilmiştir. Bu durum çalışmamızla benzerlik göstermektedir. Ortaokul öğrencileriyle nükleer santraller hakkında Kırbağ Zengin, Keçeci ve Kırılmazkaya (2012), yapmış oldukları çalışmada, online argümantasyon yöntemiyle fen bilimleri dersinin işlendiğini bu sayede nükleer santraller konusunda öğrencilerin farkındalığının arttığını tespit etmişlerdir. Benzer şekilde Türkoğlu ve Öztürk (2019), çalışmalarında aday öğretmenlerin, nükleer enerji konularında genellikle olumsuz duruş sergilediklerini ifade etmiştir.

Biyoteknoloji; Kesme noktası 20-39'a göre oluşturulmuş kavram ağı incelendiğinde; biyoteknoloji anahtar kelimenin burada açığa çıkması ve sadece 2 kelime ile eşleştirilmesi oldukça düşündürücüdür.

Ayrıca bu anahtar kavramın 8. sınıf öğrencilerinin biyoteknoloji konusunu derslerinde işlemelerine rağmen daha az kullanmaları bu kavramın pek fazla anlaşılmadığını göstermektedir. Bu anahtar kavramdaki üç kelimedeki küresel ısınma ve klonlamadaki cevap kelimeleri ile ilişki kurması yavaş yavaş bu kavramın merkeze yazılmasını gerektirebilir. Kesme noktası 10-19'a göre oluşturulmuş kavram ağı incelendiğinde, bu kesme noktasında ilk defa iki anahtar kelimenin birbiri ile ilişkilendirilmesinin sebebi GDO anahtar kelimesinin 8. Sınıf ders kitabında biyoteknoloji konusu içerisinde yer alıyor olması olabilir. Bunun sonucu olarak öğrenciler bu kesme noktasında bu iki anahtar kavramı birbirleri ile ilişkilendirmiş olabilecekleri düşünülmektedir. Yine mısır, hormon, yiyecek ve gen cevap kelimeleri ders kitaplarında bu konu anlatılırken biyoteknoloji konusunda öğrencilerin karşısına çıkan diğer kelimelerdir. Değişim cevap kelimesi biyoteknoloji konusunda genetik mühendisliği alt konusunda bahsedilen gen aktarımı ile ilgili bu cevap kelimesinin kullanabileceğini akla getirmektedir (MEB, 2018). İlgili alan yazın incelendiğinde, Bouis, Chassy ve Ochanda (2003), Qin ve Brown (2007) eğitim ortamlarında GDO ile ilgili yeterli ve doğru bilgilendirilmenin önemini vurgulamıştır.

Küresel Isınma; Kesme noktası 40-59'a göre oluşturulmuş kavram ağı incelendiğinde, küresel ısınma anahtar kavramının buzulların erimesi ve zararlı cevap kelimeleri ile ilişkilendirildiği gözlenmiştir. Bu kelimelerin seçilme sebebi de öğrencilerin 8. sınıfta ve alt sınıflarda bu anahtar kavramın bu kelimelerle sıkça ilişkilendirilmiş olması olabilir. Ayrıca gerek televizyonlardaki belgesellerde gerekse internet sitelerinde bu cevap kelimelerin bu anahtar kavramla ilişkilendirilmiş olması olabilir. Kesme noktası 20-39'a göre oluşturulmuş kavram ağı incelendiğinde; küresel ısınma anahtar kavramı buzul, canlı, sıcak, ozon tabakası, kuraklık ve dünya cevap kelimeleri ile ilişkilendirilmişti. Bu ilişkilendirmede öğrencilerin küresel ısınma anahtar kavramı ile ilgili daha bilimsel ve anlamlı kelimeler üretmeleri önemlidir. Küresel ısınmanın sonuçlarından birisi olan buzulların erimesi, canlıların bundan olumsuz etkilenmesi ve küresel iklim değişiklikleri bu kelimelerin açığa çıkmasında önemlidir. Küresel ısınma anahtar kavramı 8. sınıfta mevsimler ve iklim konusunda küresel iklim değişikliği alt konu başlığı altında verilmektedir (MEB, 2018). Ayrıca küresel ısınmanın gerek öğrencilerin çevresinde gerekse televizyon ve internet sitelerinde sürekli karşısına çıkan bir konu olması bu anahtar kavramın diğer kelimelere oranla daha sık kullanıldığı sonucunu göstermektedir.

HES; Kesme noktası 80 ve üzerine göre oluşturulmuş olan kavram ağına göre; HES anahtar kavramına cevap olarak verilen elektrik kelimesi HES kelimesinin içerisinde elektrik kelimesi olmasından olabilir. Ayrıca HES'lerin sayısının zaman geçtikçe artması bu kelimenin elektrik cevap kelimesi verilme sayısının fazla olmasına sebep olmuş olabilir. Kesme noktası 60-79'a göre oluşturulmuş kavram ağı incelendiğinde; HES anahtar kavramına baraj ve su cevap kelimelerinin de cevap olarak verildiği gözlenmiştir. Daha önce de belirttiğimiz gibi HES'lerin günlük hayatımızdaki yerinin artması ve öğrencilerin bu konu hakkındaki bilgilerinin artması, baraj ve su cevap kelimelerinin verilme sayısını artırmış olabilir. Ayrıca yine HES konusunu 8. sınıf öğrencileri ikinci dönem derslerinde görmüş olmaları (MEB, 2018), bu kelimelerin sayısını etkilemiş olabilir. HES konusu 8. Sınıfta 'Elektrik Yükleri ve Elektrik Enerjisi' ünitesinde elektrik enerjisi nasıl üretilir konu başlığı altında anlatılmaktadır (MEB, 2018). HES ile ilgili Yavuz Topaloğlu ve Balkan Kıyıcı (2017), yapmış oldukları çalışmada hidroelektrik santralinde yürütülen uygulamalar kapsamında kazandırılması planlanan temel kavramlara ilişkin öğrencilerin görüşlerini incelemişlerdir. Bu çalışmada öğrencilerin tanım yaparken en çok su kavramını kullanması bizim uyguladığımız kelime ilişkilendirme testinde de su (76) cevap kelimesinin çok defa kullanılması bu çalışmadaki sonuçlara benzemektedir. Ancak bu çalışmada öğrencilerin tanım yaparken hareket enerjisinden bahsetmesine rağmen bizim çalışmamızdaki KİT sonuçları incelendiğinde hareket enerjisi anahtar kelimesinden sadece 4 kez bahsedilmesi bu çalışma ile farklılık göstermektedir.

Organ Nakli; Kesme noktası 80 ve üzerine göre oluşturulmuş olan kavram ağına göre; organ nakli anahtar kavramına cevap olarak verilen böbrek ve kalp kelimeleri verilmiştir. Bunun sebebi kalbin vücudumuz için hayati öneme sahip önemli bir organ olması, böbreğin ise en çok nakil yapılan organlardan biri olması olabilir. Ayrıca organ nakli konusu 6.sınıfta (MEB, 2018) sistemlerimizin sağlığı ünitesinde geçiyor olması ve çevremizde diyaliz hastası kişi sayısının fazla görülüyor olması böbrek cevap kelimesinin fazla olmasını sağlamış olabilir. İnsan cevap kelimesi ilk defa bu anahtar kavramda açığa çıkması dikkat çekicidir. Ayrıca öğrencilerin organ nakli anahtar kelimesini yardımlaşma cevap kelimesi ile ilişkilendirmesi önemli bir diğer noktadır. Kesme noktası 10-19'a göre oluşturulmuş kavram ağı incelendiğinde, sevap ve hayat kurtarma kelimeleri öğrencilerin daha önceki senelerde ders kitaplarında organ bağışının insanlarda dayanışma duygularını geliştirdiğini ve toplumda birlik, beraberlik duygularını kuvvetlendirdiğini bilmeleri, organ nakli anahtar kelimesine bu cevapları vermelerini sağlamış olabilir (MEB, 2018). Ayrıca kan nakli de 6. Sınıfta öğrencilerin daha önce öğrendiği bir diğer konudur. Burada

öğrencilerin yine sık sık kan bağıışı ile ilgili çevrelerinden edindiğı bilgi kan anahtar kelimesinin cevap kelimesi olarak verilmesini sağlamış olabilir. İnsan cevap kelimesinin kök hücre, klonlama GDO, biyoteknoloji, küresel ısınma ve organ nakli anahtar kelimeleriyle ilişkilendirilmesi öğrencilerin bu anahtar kelimelerin insan kaynaklı olduğunu bilmesi olabilir. Organ nakli konusunda çalışmamızla benzer olarak Tetik ve Cebesoy (2018) araştırmalarında öğrencilerin önemli bir çoğunluğunun böbrek (%74.3), karaciğer (%60.7) ve kalp (%47.8) naklinden haberdar olduğunu, kemik iliğı (%24.3) ve kornea (%16.2) naklinin yapılabileceğinden haberdar olan öğrenci sayısının daha az olduğunu tespit etmişlerdir. Yine benzer şekilde yetişkinlerle yapılan bazı çalışmaların bulguları incelendiğinde (Bedi, Hakeem, Dave, Lewington, Sanfey ve Ahmed, 2005; Efil, Sise, Üzel ve Eser 2013) çalışmamızla benzerlik göstermektedir. Böbrek ve karaciğer gibi organların haberlerinin medyada fazlaca yer almasından dolayı bu organların organ nakliyle ilişkilendirildiğı sonucu çıkarılmaktadır. Literatür incelendiğinde çoğunlukla şahısların organ bağıışı ile alakalı bilgilerini televizyon ya da internetten edindiğini belirtilmektedir (Özer, Karamanoğlu, Beydağ, Fidancıoğlu, Akıncı, Şanlı ve Urak, 2008; Yazıcı, Kavak, Kaya, Tekin ve Kalaycı, 2015). Yine Tetik ve Cebesoy (2018) yapmış oldukları çalışmada öğrencilerin hayat kurtarmak (%45.2), dini duygular (%12.13) ve insanlara yardımcı olmak (%18.01) gayesiyle organ naklinde bulunmak istediklerini ifade etmişlerdir. Hayat kurtarmak (45) cevap kelimesi de bizde en çok kullanılan kelimelerden biri olması sebebiyle bizim çalışmamızla benzerlik göstermektedir. Ayrıca sevap (16) ve yardımlaşma (23) cevap kelimeleri ifade edilen çalışmayla benzerlik göstermektedir. Benzer şekilde Özdağ (2001), toplumların organ bağıışı ve nakli konusunda farkında olma ve rıza göstermelerinde yaş, cinsiyet ve eğitimin büyük etkisi olduğunu, Türkoğlu ve Öztürk (2019) ise aday öğretmenlerin organ bağıışına genellikle olumlu baktıklarını belirlemişlerdir. Çalışmamızda çizilen kavram ağı sonuçları bir bütün halinde incelendiğinde birçok kavramın birbirinden kopuk olarak yer alması, anlamlı ve bilimsel kavramların üretilmesindeki eksiklik, ders kitaplarında, yazılı ve görsel medyada SBKlara ilişkin bilgi, bilinç ve farkındalık oluşturabilecek çalışmaların eksikliğinden kaynaklanabilir.

Sosyobilimsel konular üzerine yapılan bu çalışma ile birlikte aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

- i. Sosyobilimsel konularla ilgili kelime ilişkilendirme testinde farklı kavramlara yer verilebilir.
- ii. Hazırlanan kavram ağı haritaları örneklem grubunun yanı sıra bireysel olarak da hazırlanabilir.
- iii. Programlar düzenlenirken kazanımlar tartışılabilir ve çözüm önerileri sunulabilir.
- iv. İlköğretimden başlayarak sosyal bilgiler ve fen bilimleri derslerinde sosyobilimsel konular temelli kazanımlar ve etkinlikler uygulanabilir.

KAYNAKÇA

- Al, S. (2015). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının sosyo-bilimsel konulara yönelik görüş ve yaklaşımları: Küresel Isınma Üzerine Vaka Çalışması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Albe, V. (2008). Students' positions and considerations of scientific evidence about a controversial socioscientific issue. *Science ve Education*, 17(8-9), 805-827.
- Altuntaş, E. Ç., Yılmaz, M., ve Turan, S. L. (2017). Biyoloji öğretmen adaylarının sosyobilimsel bir konudaki eleştirel düşüncelerinin empati açısından incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(3), 915-931.
- Arslan, A., ve Atabey, N. (2018). Biyoteknoloji ve klonlama konusunun işbirlikli öğrenme modeli ile öğretiminin sınıf öğretmeni adaylarının argümantasyon nitelikleri üzerine etkisi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(18), 35-45.
- Atasoy, B. (2004). *Fen öğrenimi ve öğretimi*. Ankara: Asil Yayınevi.
- Ayaz, E., Karakaş, H. ve Sarıkaya, R. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının nükleer enerji kavramına yönelik düşünceleri: Bağımsız kelime ilişkilendirme örneğı. *Fen Bilimleri Dergisi (CFD)*, 37, 42-54.
- Aydemir, A. (2014). *Ortaokul 7. Sınıf öğrencilerinin beşeri coğrafya kavramlarına ilişkin algılarının kelime ilişkilendirme testi aracılığıyla incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ayvacı, H. Ş., ve Şenel Çoruhlu, T. (2009). Öğrencilerin küresel çevre sorunlarına bakışları ve kavram yanılgılarının belirlenmesine yönelik gelişimsel bir araştırma. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 11-25.
- Bahar, M. ve Kılıç, F. (2001). *Kelime ilişkilendirme testi yöntemi ile Atatürk ilkeleri arasındaki kavramsal bağların araştırılması*. X. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunuldu, Bolu.

- Bahar, M., Alex H. Johnstone ve Sutcliffe, R. (1999). Investigation of students' cognitive structure in elementary genetics through word association tests. *Journal of Biological Education*, 33, 134.
- Bahar, M., ve Özatlı, S. (2003). Kelime ilişkilendirme testi yöntemi ile lise 1. Sınıf öğrencilerinin canlıların temel bileşenleri konusundaki bilişsel yapılarının araştırılması. *BAU. Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 5, 75-85.
- Bedi, K. K., Hakeem, A. R., Dave, R., Lewington, A., Sanfey, H., ve Ahmad, N. (2015). Survey of the knowledge, perception, and attitude of medical students at the University of Leeds toward organ donation and transplantation. *In Transplantation proceedings (2)*, 247-260.
- Bouis, H. E., Chassy, B. M., ve Ochanda, J. O. (2003). 2. Genetically modified food crops and their contribution to human nutrition and food quality. *Trends in Food Science & Technology*, 14(5-8), 191-209.
- Cardellini, L. ve Bahar, M. (2000). Monitoring the learning of chemistry through word association tests. *Australian Chemistry Resource Book*, 19, 59-69.
- Çavuş, R. (2013). *Farklı epistemolojik inanışlara sahip 8. Sınıf öğrencilerinin sosyo-bilimsel konulara bakış açıları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Çepni, S. (Editör). (2005). *Bilim, fen, teknoloji ve eğitim programlarına yansımaları. Kuramdan uygulamaya fen ve teknoloji öğretimi. (3. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi
- Çetin, G., ve Harman, Ö. (2012). Lise öğrencilerinin organ nakli ve organ bağıışı konusundaki bilgi ve tutumları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 172-177.
- Çinici, A., Özden, M., Akgün, A., Gülmez, H., ve Demirtaş, F. (2013). 8. Sınıf öğrencilerinin genetiği değiştirilmiş organizmalar (GDO) hakkındaki bilgi düzeyleri ve biyoteknolojiye yönelik tutumlarının incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 3 (2), 94-115.
- Daskolia, M., Flogaitis, E., & Papageorgiou, E. (2006). Kindergarten teachers' conceptual framework on the ozone layer depletion. Exploring the associative meanings of a global environmental issue. *Journal of Science Education and Technology*, 15(2), 168-178.
- Dawson, V.M. (2011). A case study of the impact of introducing socio-scientific issues into a reproduction unit in a Catholic Girls' school. T. D. Sadler (Ed.). *Socio-scientific Issues in the Classroom (313-345)*. New York: Springer Dordect.
- Demiral, Ü., ve Çepni, S. (2018). Fen bilgisi öğretmen adaylarının sosyobilimsel bir konudaki argümantasyon becerilerinin incelenmesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 734-760.
- Demirci, A. (2008). Perceptions and attitudes of geography teachers to biotechnology: A study focusing on genetically modified (GM) foods. *African Journal of Biotechnology*, 7 (23), 4321-4327.
- Demirci, M. ve Yüce, Z. (2018). Biyoteknoloji ve genetik mühendisliği konusunun öğretiminde 8. Sınıf öğrencileri için dersin deneysel planlanması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (35), 87-108.
- Demircioğlu, T. ve Uçar, S. (2014). Akkuyu nükleer santrali konusunda üretilen yazılı argümanların incelenmesi. *İlköğretim Online*, 13(4), 1373-1386.
- Eastwood, J. L., Sadler, T. D., Zeidler, D. L., Lewis, A., Amiri, L., & Applebaum, S. (2012). Contextualizing nature of science instruction in socioscientific issues. *International Journal of Science Education*, 34(15), 2289-2315.
- Efil, S., Sise, S., Üzel, H., ve Eser, O. (2013). Afyon ilinde halkın ve Afyon Kocatepe Üniversitesi Tıp Fakültesi sağlık çalışanlarının organ bağıışı konusuna ilgilerinin değerlendirilmesi. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 2(3), 361- 384.
- Ercan, F., Taşdere, A., ve Ercan, N. (2010). Kelime ilişkilendirme testi aracılığıyla bilişsel yapının ve kavramsal değişimin gözlenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 7(2), 136-154.
- Eren, F. (2012). *İlköğretim öğrencilerinin bilişim teknolojileri algılarının kelime ilişkilendirme testi kullanılarak incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Eş, H., Mercan, S. I., ve Ayas, C. (2016). Türkiye için yeni bir sosyo-bilimsel tartışma: Nükleer ile yaşam. *Turkish Journal of Education*, 5(2), 47-59.

- Gülhan, F. (2012). *Sosyo-bilimsel konularda bilimsel tartışmanın 8. Sınıf öğrencilerinin fen okuryazarlığı, bilimsel tartışmaya eğilim, karar verme becerileri ve bilim-toplum sorunlarına duyarlılıklarına etkisinin araştırılması*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Gürbüzöğlü, Yalman, S., ve Gözüm, A. İ. C. (2016). Fen bilgisi öğretmen adaylarının (GDO) Sosyo bilimsel konusuna yönelik araştırma davranışlarının incelenmesi. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 17(1).
- Harman, G., ve Çökelez, A. (2017). Fen bilgisi öğretmen adaylarının sosyo-bilimsel bir konu olan organ bağına yönelik metaforik algıları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), 55-70.
- Hovardas, T. ve Korfiatis, K.J. (2006). Word associations as a tool for assessing conceptual change in science education. *Learning and Instruction*, 16(5), 416- 432.
- İşikli, M., Taşdere, A. ve Göz, N. L. (2011). Kelime ilişkilendirme testi aracılığıyla öğretmen adaylarının Atatürk ilkelerine yönelik bilişsel yapılarının incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 50-72
- İşbilir, E. (2010). Investigating pre-service science teachers's quality of written argumentations about socio scientific issues in relation to epistemic beliefs and argumentativeness. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, ODTÜ, Fen Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Kahraman, S. (2020). Fen bilimleri öğretmen adaylarının biyoteknoloji, genetik mühendisliği ve klonlama kavramlarına ilişkin algılarının incelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 14(1), 57-83.
- Karaca, A. (2018). *Yedinci sınıf öğrencilerinin çeşitli meslek grupları hakkındaki algılarının kelime ilişkilendirme testi (kit) aracılığıyla incelenmesi ve öğrencilerin gelecekte meslek seçiminde rol oynayan faktörlerin belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Karakaya, E. (2015). *Bilimsel bilginin doğasını anlama ve sosyo-bilimsel konularda akıl yürütme*. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kaya, M. F. (2013). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “küresel ısınma” kavramına yönelik metafor algıları. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 18(29), 117-134.
- Kempa, R.F., & Nicholls, C.E. (1983). Problem solving ability and cognitive structure—an explanatory investigation. *European Journal of Science Education*, 5(2), 171-184.
- Kırbağ Zengin, F., Keçeci, G., Kırılmazkaya, G., ve Şener, A. (2012). İlköğretim öğrencilerinin nükleer enerji sosyobilimsel konusunu online argümantasyon yöntemi ile öğrenmesi. *Education Sciences*, 7(2), 647-654.
- Kilinc, A., ve Sönmez, A. (2012). Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının GDO’lu besinler konusunun öğretimine yönelik öz yeterlilikleri: Bazı psikometrik faktörlerin muhtemel etkileri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 6(2), 49-76.
- Kolsto, S. O. (2006). Patterns in students' argumentation confronted with a riskfocused socio-scientific issue. *International Journal of Science Education*, 28 (14), 1689-1716
- Kostova, Z., & Radoynovska, B. (2008). Word association test for studying conceptual structures of teachers and students. *Bulgarian Journal of Science and Education Policy*, 2(2), 209–231.
- Kostova, Z. & Radoynovskar, B. (2010). Motivating students' learning using Word association test and concept maps. *Bulgarian Journal of Science and Education Policy*, 4(1), 62-98.
- Kurt, H., ve Ekici, G. (2013). Biyoloji öğretmen adaylarının “bakteri” konusundaki bilişsel yapılarının ve alternatif kavramlarının belirlenmesi. *Turkish Studies*, 8(8), 885-910.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2018), Fen bilimleri dersi (İlkokul ve Ortaokul 3,4,5,6,7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı.
- Nakiboğlu, C. (2008). Using word associations for assessing nonmajor science students' knowledge structure before and after general chemistry instruction: the case of atomic structure. *Chem. Educ. Res. Pract.*, 9(4), 309-322.
- National Research Council. (1996). *National science education standards*. Washington, DC: National Academy Press.
- Nielsen, J.A. (2012). Science in discussions: An analysis of the use of science content in socio-scientific discussions. *Science Education* 96(3), 428-456.

- Oulton, C., Dillon, J., ve Grace, M.M. (2004). Reconceptualizing the teaching of controversial issues. *International Journal of Science Education*, 26(4), 411-423.
- Özatlı, N. S. (2006). *Öğrencilerin biyoloji derslerinde zor olarak algıladıkları konuların tespiti ve boşaltım sistemi konusundaki bilişsel yapılarının yeni teknikler ile ortaya konması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Özdağ, N. (2001). Organ nakli ve bağışına toplumun bakışı. *Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 5(2), 46-55.
- Özel, M., Erdoğan, M., Uşak, M., ve Prokop, P. (2009). Lise öğrencilerinin biyoteknoloji uygulamalarına yönelik bilgileri ve tutumları. *Science Education*, 2(10), 61-69.
- Özer, F. G., Karamanoğlu, A. Y., Beydağ, K. D., Fidancıoğlu, H., Akıncı, E., Şanlı, İ.,... ve Urak, S. (2008). Sağlık yüksekokulunda öğrenim gören bir grup öğrencinin organ nakli/bağışına yönelik görüşleri ve bilgi düzeylerine eğitimin etkisi. *TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni*, 7(1), 39-46.
- Özsoy, T. ve Kılınç, A. (2017). Beşinci sınıf öğrencilerinin sosyobilimsel konulara dayalı fen öğretimi (feskök pedagojisi) ile ilgili görüşleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 909-925.
- Öztürk, A. (2013). *Sosyo-bilimsel konularla argümantasyon becerisi ve insan haklarına karşı tutum geliştirmeye yönelik bir eylem araştırması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Prokop, P., Leskova, A., Kubiato, M., & Diran, C. (2007). Slovakian students' knowledge of and attitudes toward biotechnology. *International Journal of Science Education*, 29(7), 895-907.
- Queensland School Curriculum Council. (2001). Studies of society and environment [Online]. Retrieved from <http://www.cmec.ca/science/framework/index.htm>
- Qin, W. ve Brown, J.L. (2007). Public reactions to information about genetically engineered foods: effects of information formats and male/female differences. *Public Understanding of Science* 16(4), 471-488.
- Sadler, T. (2004). Informal reasoning regarding ssı: a critical review of research. *Journal of Research in Science Teaching*, 41 (5), 513-536.
- Sadler, T. D., & Zeidler, D. L. (2004). The morality of socioscientific issues construal and resolution of genetic engineering dilemmas. *Science Education*, 88 (1), 4-27.
- Sadler, T.D. (2011). Situating socio-scientific issues in classrooms as a means of achieving goals of science education. T.D. Sadler (Ed.). *Socioscientific Issues in the Classroom (1-10)*. New York: Springer Dordeckt.
- Sadler, T.D., Amirshokohi, A., Kazempour, M., & Allspaw, K. (2006). Socioscience and ethics in science classrooms: Teacher perspectives and strategies. *Journal of Research in Science Teaching*, 43(4), 353-376.
- Tetik, S., ve Cebesoy, Ü. B. (2018). Ortaokul öğrencilerinin organ bağışına ve nakline yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Journal of Theoretical Educational Science/Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 11(3).
- Topçu, M. S., Muğaloğlu, E. Z., ve Güven, D. (2014). Fen eğitiminde sosyobilimsel konular: Türkiye örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(6), 1-22.
- Topçu, M. S., ve Atabey, N. (2017). Sosyobilimsel konu içerikli alan gezilerinin ilköğretim öğrencilerinin argümantasyon nitelikleri üzerine etkisi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 68.
- Torkar, G. ve Badj, B. (2006). Trainee teachers' ideas about endangered birds. *Journal of Biological Education*, 41 (1), 5-8.
- Türkoğlu, A. Y. ve Öztürk, N. (2019). Sosyo-bilimsel konulara ilişkin fen bilgisi öğretmen adaylarının zihinsel modelleri. *Başkent University Journal of Education*, 6(1), 127-137.
- Ural Keleş, U. (2018) Kök hücre konulu seminerin fen bilgisi öğretmen adaylarının bilişsel yapılarına etkisi. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 4(1),41-57.
- Usak, M., Erdogan, M., Prokop, P., ve Özel, M. (2009). High school and university students' knowledge and attitudes regarding biotechnology: a Turkish experience. *Biochemistry and Molecular Biology Education*, 37(2), 123-130.

- Van der Zande, P.A.M. (2009). Health-related genomics in classroom practice. D. J. Boerwinkel, ve A. J. Waarlo (Eds.). *Rethinking science curricula in the genomics era (82–89)*. FISME series on Research in Science Education No. 62. Utrecht: CD-β Press.
- Van der Zande, P.A.M., Warloo, A.J., Brekelmans, M., Akkerman, S.F. ve Vermunt J.D. (2011). A knowledge base for teaching biology situated in the context of genetic testing. *International Journal of Science Education*, 33(15), 2307-2067.
- Walker, K., ve Zeidler, D.L. (2007). Promoting discourse about socioscientific issues through scaffolded inquiry. *International Journal of Science Education*, 29(11), 1387-1410.
- Yalvaç Hastürk, H. G. (2013). *Öğretmen adaylarının bazı çevre konularına ilişkin zihinsel yapılarındaki değişimlerin otantik öğrenme ortamlarında incelenmesi ve değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yalvaç, G. H. (2008). *İşbirlikli öğrenme yaklaşımının öğretmen adaylarının çevreye ilişkin zihinsel yapılarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Yavuz Topaloğlu, M., ve Balkan Kıyıcı, F. (2017). Ortaokul öğrencilerin hidroelektrik santrali hakkındaki görüşleri. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 18(1).
- Yazıcı, S. Ö., Kavak, H. O., Kaya, E., Tekin, A., ve Kalaycı, I. (2015). Hemşirelik öğrencilerinin organ nakli ve bağışı konusunda bilgi ve düşüncelerinin belirlenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 3(2), 66-76.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10.Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

ÖĞRETMEN ADAYLARININ SENKRON EĞİTİME KATILIMLARINI ETKİLEYEN FAKTÖRLER

AFFECTING FACTORS OF PROSPECTIVE TEACHERS TO INVOLVE IN SYNCHRONOUS SESSIONS

Bilge ASLAN ALTAN¹, Güler GÖÇEN KABARAN²

ÖZ: Bu araştırmanın amacı öğretmen adaylarının senkron olarak gerçekleştirilen uzaktan eğitime katılımlarını etkileyen faktörlerin belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda öğrencilerin uzaktan eğitime eş zamanlı devam etmelerini olumlu ve olumsuz etkileyen faktörler, karşılaştıkları problemler, bu problemlere çözüm yolları ve önerileri değerlendirilmiş ve senkron uzaktan eğitime katılım durumlarını etkileyen faktörler belirlenmiştir. Araştırmada nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması benimsenmiştir. Araştırma bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde öğrenim gören 10 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunun oluşturulmasında amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örneklemeden faydalanılmıştır. Doğru ve ilişkili verilerin toplanabilmesi için, çalışma grubuna dahil olacak öğrenenlerde %70 ve üzeri oranda eş zamanlı (senkron) derslere katılım kriteri aranmıştır. Araştırma verilerini toplamada araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen verilerin analizinde betimsel ve içerik analizi yöntemlerinden faydalanılmıştır. Verilerin analizinden elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının senkron uzaktan eğitime katılımlarını öğrenci özellikleri, öğretim elemanı, öğretim süreci ve teknik özellikler faktörlerinin etkilediği belirlenmiştir. Öğrenci özellikleri faktörü kapsamında öğrenme stilleri, öğrenme motivasyonu ve inançlar ile beklentiler kodları ön plana çıkmıştır. Öğretim elemanı faktörü kapsamında öğretim elemanının tutum ve davranışları, yeterliliği, iletişimi ve derse hazırlık durumu kodları yer almıştır. Öğretim süreci faktörü kapsamında materyal kullanımı, öğretim yöntem ve teknikleri, etkileşim ve anlık dönüt kodları ön plana çıkmıştır. Teknik özellikler faktörü kapsamında ise ders kayıtları ve sistem alt yapısı kodları yer almıştır.

Anahtar sözcükler: Katılım, motivasyon, senkron eğitim, uzaktan eğitim.

ABSTRACT: The study concerns to examine affecting factors on prospective teachers' actual involvement in synchronous distant education. Within the framework, positive and/or negative affecting factors, problems, and authentic solutions and suggestions, which students have experienced in synchronous online courses, were examined. To reveal rich data, the study was conducted as a case study. Participants included 10 students studying in a faculty of education in a state-based university. Criterion sampling technique was consulted in the selection of participants to present relevant and consisted data. The criterion was stated as minimum %70 percent actual involvement in synchronous sessions. Therefore, participants with stated criterion could contribute to the study with their experiences. Data were obtained through semi-structured interview forms that were applied in online focus group meetings. The data were examined with descriptive and content analysis. The findings showed that prospective teachers were prominently affected by student-based, instructor-based, instruction-based, and technology-based factors during their synchronously continued course sessions. Student-based factors, in details, capture learning styles, motivation, beliefs, and expectations. Instructor-based factors include instructors' attitudes, behaviors, adequacy, communication, and preparation for the session. Instruction-based factors cover material adaptation, teaching methods and techniques, interaction, and feedback related sub-factors. As the final factor, technology-based factors particularly highlight recorded sessions, and applied system and its infrastructures.

Keywords: Involvement, motivation, synchronous education, distant education.

Bu makaleye atf vermek için:

Aslan-Altan, B. ve Göçen-Kabaran, G. (2022) Öğretmen adaylarının senkron eğitime katılımlarını etkileyen faktörler. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(1), ss. 436-450

Cite this article as:

Aslan-Altan, B. & Göçen-Kabaran, G. (2022) Affecting factors of prospective teachers to involve in synchronous sessions. *Trakya Journal of Education*, 12(1), pp. 436-450

¹ Arş. Gör. Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla/Türkiye, e-mail: bilgeaslan@mu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-3309-933X

² Arş. Gör. Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla/Türkiye, e-mail: gulergocen@mu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-2631-8768

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

As far as distant education is concerned, information and communication technology (ICT) has a priority since technological background and access to related sources are very crucial to benefit from distant education. Particularly in pandemic period, such backgrounds and sources may not be available and adequate for many educators and learners. Though distant education and online courses have many conveniences, troubles experienced due to online systems, communication and interaction, course materials, time management and etc. have resulted in a new work load for educators and learners. Besides, there can be varied factors that affect fruitful teaching and learning experiences. These factors can be derived from institutions', educators', and/or learners' authentic challenges and can be very demotivating to facilitate actual involvement and effective learning. Similar studies conducted particularly to engage students in learning and to organize a touching instruction address basic needs of students and remind some teacher-and-student based responsibilities.

The very basic aim of the study is to determine affecting factors of prospective teachers' involvement in synchronous course sessions of distant education. Connectedly, positive and/or negative affecting factors, problems, and authentic solutions and suggestions, which students have experienced in synchronous online courses, were examined. Hopefully, findings of the study will contribute to educators' instructional plans to increase actual involvement in synchronous online sessions.

Method

The study adopted case study design to obtain rich data. During the study, relevant and consistent data for presenting affecting factors of students' actual involvement in synchronous online courses were gathered and examined accordingly.

The data were obtained from 10 students studying in a faculty of education in a state-based university. Criterion sampling technique was consulted in the selection of participants to present relevant and consisted data. The criterion was stated as minimum %70 percent actual participation in synchronous sessions. The reason for the criterion is to have deeper understanding for students' experiences in synchronous sessions and therefore, to present concrete data in defining factors affecting students' actual involvement in these sessions. Relatedly, these experiences could be transferred to instructional designs to increase regular and synchronous involvement.

Data were collected through semi-structured interview forms that were applied in online focus group meetings. The forms consisted basic questions according to research purpose. The interview questions were structured regarding present literature, similar studies and research findings. Before finalizing the forms, non-participant students were asked to answer the questions in order to examine intelligibility and validity. Considering pandemic precautions, data were obtained through online focus group meetings. With the permission of the participants, a ZOOM meeting was scheduled and interviews were recorded. The total meeting duration was estimated as 1 hour and 50 minutes

The data were examined with descriptive and content analysis. The recorded data were first transcribed and documented. During analysis, participants' demographic information was described. Then, their responses were deeply analyzed and coded by the researchers independently. The consented codes were brought together and categorized. The codes and categories were exemplified with anonymous quotations.

The study has ethics approval from the related committee supervised by Muğla Sıtkı Koçman University with the date 12.11.2020 and protocol number 38 before any data collection procedure was initiated.

Findings

The research findings showed that prospective teachers were prominently affected by four main categories during their synchronously continued course sessions namely, student-based, instructor-based, instruction-based, and technology-based factors. Prospective teachers' responses on students-based factors reflected that their differences in learning styles, motivation and belief in learning, and individual expectations highly affected their actual involvement in synchronous course sessions.

In following responses, prospective teachers stated that they are affected by instructor-based factors. Instructors' attitudes and behaviors, adequacy, communication, and preparation for the session have an influence on directing prospective teachers to involve in synchronous sessions.

Examined responses also showed that prospective teachers were affected by instruction-based factors as well. The participant students stated that adapted and source materials, teaching methods and techniques, interaction, and providing immediate feedback have an influence on prospective teachers' involvement in synchronous sessions.

Lastly, prospective teachers emphasized that technical backgrounds and qualifications during synchronous sessions can be affecting factors, too. They reflected that recorded course sessions and technical infrastructures can affect regular involvement in synchronous sessions.

Discussion and Conclusion

As a result, the study concluded that there are both positive and negative factors that can affect prospective teachers' actual involvement in synchronous sessions during distant education. It is seen that regular involvement in such sessions can be affected positively or negatively due to learners' different characteristics. Depending on the students' characteristics, it is likely to say that the more students are motivated, the more they are willing to involve in synchronous sessions. In addition, instructors' positive attitudes and behaviors, adequacy in technology use and pedagogy, increased interaction, and readiness in teaching can reinforce students' intention to involve in synchronous sessions. Leaning on the results, it is assumed that varied and dynamic material design and adaptation, integrating effective teaching methods and techniques, increasing interaction between teacher and students, and among students, and providing immediate feedback can result in regular, mental and actual involvement in synchronous sessions. As final implication, challenges experienced in technology adaptation should be overcome since it is one of the affecting factors of students that hinder them to follow synchronous sessions.

GİRİŞ

Çevrimiçi öğrenme ve öğretme ortamlarında gerçekleştirilen uzaktan eğitim, bugünün eğitim uygulamalarının kaçınılmaz bir parçası haline gelmiştir. COVID-19 pandemisi ile birlikte, uzaktan eğitim etkinliklerinin, kademe fark etmeksizin, öğrenen ihtiyaçlarının giderilmesinde ve öğrenme devamlılığının sağlanmasında (Gülbahar ve Adnan, 2020; Mohr ve Shelton, 2017) önemli bir kaynak olduğunu söylemek mümkündür. Salgın hastalıklar, teknolojik gelişmeler, bireysel engeller, alternatif ders yaklaşımlarının benimsenmesi vb. gerekçelerle çevrimiçi ortamlarda sürdürülen öğrenme-öğretme etkinlikleri yükseköğrenim kurumlarının özgün ve özerk planlamalarının da merkezinde yer almaktadır (Muir vd., 2019). Bu planlamalar ile öğrenenlerin öğretim imkânlarından faydalanabilmelerinde de devamlılık sağlanabilmektedir.

Uzaktan eğitim etkinlikleri sunduğu ortam ve kazanımlar açısından olumlu özelliklere sahip olsa da, yüz yüze gerçekleştirilen geleneksel öğrenme etkinliklerine daha fazla aşına olan birçok öğreten ve öğrenen bazı zorluklarla da karşılaşabilmektedir (Hechinger ve Lorin, 2020; McMurtie, 2020). Özellikle günümüz COVID-19 pandemi etkisi altında sürdürülen öğrenme etkinliklerinde alt yapı, teknoloji kullanım becerileri, materyal tasarımı ve paylaşımı, çevrimiçi araç ve sistemleri, çevrimiçi roller gibi etken dinamikler bağlamında öğretenlerin ve öğrenenlerin hazırlıksız yakalandığı durumlar da söz konusu olmuştur.

Yükseköğrenime uzaktan devam eden öğrencilerin katılmış oldukları öğrenme etkinliklerinde de bazı dinamikler dikkat çekmektedir. Eş zamanlı derslere etkin katılım, devam durumları, kendi kendine öğrenme, ders kaynaklarına erişim, ölçme-değerlendirmede başarı gibi dinamikler öğrenenlerin daha önce deneyimlemediği bazı kaygıları da beraberinde getirmiştir. Bu kaygıların en aza indirilmesinde ve daha işlevsel ve yüksek katılımlı öğrenme ortam ve süreçlerinin planlanmasında (Baran ve Alzoubi, 2020) öğrenci deneyimlerine de büyük oranda yer verilmesi uzaktan eğitim uygulamalarına etkili katkılar sağlayabilecektir.

Öğrenenlerin Uzaktan Eğitime Katılma Sürecini Etkileyebilen Dinamikler

Uzaktan eğitimin çevrimiçi ortamlarda ve bilgi iletişim teknolojileri aracılığıyla gerçekleştirildiği düşünüldüğünde, teknoloji alt yapı ve erişim kaynaklarının yeterliği, süreçten verim alabilmede oldukça önemli bir yere sahiptir. Pandemi dönemi özelinde, teknolojik kaynakların ve erişimin yeterli olmadığı durumlar söz konusu olmuştur. Bu kaynakların ve erişim imkânının öğrencilere ve öğretim elemanlarına

yeterince sunulmaması, bu süreçte gönüllü ve aktif katılımı da yakından etkileyebilmektedir (Kelchtermans, 2009). Çoğu durumda üniversitelerin kendi bünyesinde yer alan uzaktan eğitim sistemlerinden ve dışarıdan alınabilen hizmetlerden faydalandığını söylemek mümkündür (Durak, Çankaya ve İzmirli, 2020). Çevrimiçi ortamların günümüz teknoloji dünyasında sunumu kolay olsa da, bu ortamların etkin kullanımına ilişkin bazı zorluklar yaşanabilmektedir.

Uzaktan eğitimde öğretim araçlarının ve yönetiminin farklılaşması ve öğretim elemanlarının bu farklılaşmaya uyum sağlaması fazladan zaman alabilmektedir (Quintana, 2020). Bilinen yüz yüze eğitim şekline göre, uzaktan eğitim yoluyla öğretim etkinlikleri düzenleme deneyiminde yaşanan eksiklikler ve isteksizlikler, birçok öğretim elemanının hem kendilerini hazırlıksız hissetmelerine hem de uyum sorunlarına yol açmıştır. Bu durum sürdürülen uzaktan eğitim etkinliklerine de yansımış ve öğrenenlerin ilgili süreçte yapılan araştırmalardaki (Yıldız, 2020; Zan ve Zan, 2020) ifadelerinde de belirtilmiştir.

Tipik bir öğrenme ve öğretme sürecinde öğrencilerden beklenen katılım ve bağlılık; davranışsal, duygusal ve bilişsel özellikleri barındıran çok yönlü karmaşık bir yapıda değerlendirilmektedir (Fredericks, Blumenfeld ve Paris, 2004). Davranış olarak gösterilen katılım akademik, sosyal ya da program dışı etkinliklere katılımı ve dâhil olmayı gerektirmektedir. Duygusal katılım, öğrencilerin öğretmenlere, sınıf arkadaşlarına ya da öğrenmenin gerçekleştiği kuruma yönelik gösterdiği duygusal tepkilerle gerçekleşmektedir. Bilişsel katılım ise ilgili konuyu ve hedef becerileri deneyimlemek ve yaşantıya dâhil etmedeki düşünsel katılım ve istekle ortaya çıkmaktadır. Bu katılımların uzaktan öğrenme ortamlarında farklılaştığını ve sürece doğrudan etki edebildiğini söylemek mümkündür.

Uzaktan öğrenme ortamlarına katılımda farklı özelliklerin ortaya çıktığını belirten Kuh (2001), akademik zorluk derecesi, aktif ve işbirlikli öğrenme, öğrenci-fakülte etkileşimi ve zenginleştirilmiş öğrenme yaşantılarının bu ortamlardaki öneminden bahsetmektedir. Ayrıca uzaktan eğitimin sağlamış olduğu kolaylık bazen teknik aksaklıklar, öğretmen ve diğer öğrencilerle etkileşim yetersizliği, öğretim materyallerinden kaynaklanan problemler, öğrencilerin kendi zaman yönetiminde yaşadıkları sıkıntılar gibi gerekçelerle yerini büyük bir iş yüküne bırakabilmektedir (Ilgaz ve Gülbahar, 2015). Öğrencilerin bu ve benzeri gerekçelerle uzaktan eğitime katılımı; kendilerine yabancı ortam, ilişki ya da bağlantı kurulamayan sanal sınıf ve öğrenimi gerçekleştirmede angarya olarak tanımladığını (Wimpenny ve Savin-Baden, 2013) söylemek mümkündür. Ayrıca, uzaktan eğitim, iş ve öğrenim sorumluluğunu birlikte yürüten öğrenciler için iyi bir alternatif olarak değerlendirilse de, iş, aile ve bireysel sebeplere bağlı durumların öğrencilerin katılım durumlarına olumsuz etki ettiği de araştırma sonuçları arasında yer almaktadır (Greenland ve Moore, 2014).

İlgili araştırmalar içerisinde, uzaktan eğitimde öğrenci katılımını etkileyen dinamiklerden birisi de sosyal bulunmuşluk olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrenenlerin birbirine ya da öğretene bağlılığını arttıran önemli etkenlerin başında öğrenme ortamlarının sunmuş olduğu sosyalleşme gelmektedir (Lambrinidis, 2014). Çevrimiçi ortam dahi olsa öğretmen tarafından etkileşimi arttırıcı ortam ve dönütlerin sunulması, ders içeriği fark etmeksizin, öğrenenlerin aidiyet ve sosyal mevcudiyetlerini pekiştirmede önemli bir role sahiptir. Ragusa ve Crampton (2018) bu pekiştirmenin senkron ve asenkron etkileşimler, tartışma duvarları, bloglar, sohbet odaları, wikiler, sosyal medya gibi araçlarla gerçekleştirilebileceğini vurgulamaktadır. Çevrimiçi araçların yanı sıra yaratıcı videoların, işitsel öğelerin, kısa hikâyelerin, değerlendirme etkinliklerinin hem bireysel hem de küçük gruplar içerisinde öğrenen hızına göre iyi organize edilerek kullanılması, öğrenene çok yönlü ve hızlı dönütlerin sunulmasında da etkili görülmekte ve katılımı arttırmada iyi bir yol olarak ifade edilmektedir (Botton ve Gregory, 2015; Lambrinidis, 2014).

Uzaktan eğitimde öne çıkan dinamiklerden bir tanesi de etkileşimdir. Geleneksel eğitim sürecinde aynı ortamda bulunma ile gerçekleşen etkileşimden farklı olarak, uzaktan eğitimde gerçekleşen etkileşim farklı şekillerde ön plana çıkabilmektedir. Moore'a (1993) göre, etkileşimin temelinde üç kategori yer almaktadır: öğrenen-öğrenen, öğrenen-öğreten, öğrenen-içerik. Öğrenenlerin özellikle öğretmenle olan etkileşimi biraz daha fazla önemsenabilmekte (Martin ve Bollinger, 2018) ve öğrenenlerin, öğretene birden fazla kanaldan ulaşabilmeyi istedikleri bilinmektedir. Burada öğrenenlerin esasen önemsedikleri nokta öğretenin her daim var olduğunu hissetme arzusu olarak vurgulanabilir. Bu durum öğretene sorumluluğunu üstlenen kişilerin etkileşim amacıyla kullandığı yaklaşım ve tarzla da yakından ilişkilendirilebilmektedir.

Özetle, öğrencilerin uzaktan eğitim etkinliklerinde aktif katılım ve etkili öğrenmeler gerçekleştirebilmesinde kurumsal, öğretici ve kişisel dinamiklerin etkili olabileceği söylenebilir. Öğrenme davranışının ortaya çıkmasında uzaktan eğitimin doğru planlanması ve aktif katılımın sağlanması amacıyla yürütülen benzer araştırmalar, öğrenenlerin bazı temel ihtiyaçlarını ortaya koymakta ve öğretici ve öğrenen temelinde bazı sorumlulukları hatırlatmaktadır. Ancak konu üzerinde yürütülen araştırmaların gelecek uygulamalara yön vermesi ve ihtiyaçlar temelinde daha fazla kanıt sunulmasında henüz yeterli düzeyde ve sayıda olmadığı görülmektedir (Akkuş ve Acar, 2017; Demirkan, 2016; Ilgaz 2014; Karatepe, Küçükgençay ve Peker, 2020).

Dünya genelinde acil uzaktan eğitime geçiş sürecinde yüksek öğrenimde yaşanan olumsuzluklara ilişkin sunulan birçok bulgudan bahsedilebilse de (Bilgiç ve Tüzün, 2015; Eken, Tosun ve Tuzcu Eken, 2020; Sezgin, 2021), bu olumsuzlukların özellikle senkron eğitime katılımı güçlendirmede kaynak olabilmeye devam eden araştırmalara hala ihtiyaç duyulduğu düşünülmektedir. Bu doğrultuda, öğretici eğitimi özelinde, öğrenenlerin senkron eğitime katılım durumlarını etkileyen dinamiklerin ortaya çıkarılması ve gelecekte benzer durumlarla karşılanabilecek öğretici adaylarına bir farkındalık oluşturulması araştırmanın temel problem durumunu oluşturmaktadır. Belirtilen problem durumuna istinaden, bu araştırma ile öğretici adaylarının senkron uzaktan eğitime devam etmelerini olumlu ve olumsuz etkileyen faktörler, karşılaştıkları problemler, bu problemlere çözüm yolları ve önerileri değerlendirilmesi ve detaylıca betimlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın planlanan ve uygulanan eğitim etkinliklerinde uzaktan eğitim sürecinde eş zamanlı katılımın artırılması konusunda eğitim elemanlarına da katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırmada nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması benimsenmiştir. Durum çalışmasının belli bir zaman diliminde sınırlandırılmış bir veya birkaç durumun gözlem, görüşme, dokümanlar gibi veri toplama araçları ile derinlemesine incelendiği ve bu duruma bağlı temaların tanımlandığı nitel bir yaklaşım olduğu ifade edilmektedir (Creswell, 2007). Bu yaklaşım içerisinde durum çalışması olarak yürütülen araştırmada, öğrenenlerin eş zamanlı (senkron) derslere katılımına etki eden faktörlere ilişkin detaylı bilgiler toplanmış ve derinlemesine incelenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırma bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde öğrenim gören 10 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunun oluşturulmasında amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örneklemeden faydalanılmıştır. Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel (2020) tarafından ölçüt örnekleme yönteminin katılımcıların, çalışılan araştırma problemi ile ilgili olarak istenilen özelliklere sahip kişiler, nesnelere veya durumlardan oluştuğu belirtilmektedir. Doğru ve ilişkili verilerin toplanabilmesi için, çalışma grubuna dahil olacak öğrenenlerde %70 ve üzeri oranda eş zamanlı (senkron) derslere katılım kriteri aranmıştır. Bu veriler öğrenme yönetim sistemi loglarından elde edilmiştir. Çalışma grubu için belirlenen bu ölçütte amaç, eş zamanlı derslere yüksek katılım sağlayan öğrenenlerin deneyimlerini incelemek ve bu katılımı etki edebilecek faktörleri ortaya çıkarabilmektedir. Böylelikle öğrenenlerin düzenli ve eş zamanlı ders takibi ve öğrenme etkinliklerine katılımını sağlamada eğitim planlamalarına kaynak olabilmektedir.

Araştırmaya çalışma grubuna ilişkin belirlenen ölçüte ve gönüllük esasına göre toplamda 10 öğrenci katılmıştır. Katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin bilgiler aşağıda sunulmuştur.

Tablo 1.

Katılımcı demografik bilgileri

Katılımcı	Cinsiyet	Yaş	Bölüm	Sınıf	Toplam Ders
K1	Kadın	21	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	3	10 ders
K2	Kadın	22	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	3	10 ders
K3	Kadın	21	İngilizce Öğretmenliği	3	10 ders
K4	Erkek	21	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	3	11 ders
K5	Erkek	36	İngilizce Öğretmenliği	3	10 ders
K6	Kadın	21	Türkçe Öğretmenliği	2	10 ders
K7	Kadın	22	Türkçe Öğretmenliği	2	10 ders
K8	Erkek	26	Türkçe Öğretmenliği	2	12 ders
K9	Kadın	21	Türkçe Öğretmenliği	2	11 ders
K10	Erkek	21	Sınıf Öğretmenliği	3	8 ders

Veri Toplama Aracı

Araştırma verilerini toplamada araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formlarında yer alan soruların oluşturulmasında bu konuda yapılan güncel çalışmalar incelenmiş (Akkuş ve Acar, 2017; Karatepe, Küçükgençay ve Peker, 2020; Yıldız, 2020) ve sorular oluşturulmuştur. Görüşme formunun kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla Eğitim Bilimleri alanında çalışan iki uzmandan görüş alınmıştır. Uzmanlar arasındaki görüş birliği hesaplanmış ve bulunan değere göre görüş birliğinin sağlandığı yönünde karar verilmiştir. Uzmanlardan gelen görüşler doğrultusunda bazı soruların ifade biçimleri değiştirilmiş ve ön uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Daha sonra soruların anlaşılabilirliği ve araştırma amacına uygunluğu, çalışma grubuna dâhil olmayan öğrenenlere sorulmuş ve anlaşılmayan sorular tekrar gözden geçirilerek forma son şekli verilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Pandemi önlemleri de dikkate alınarak, veri toplama süreci katılımcıların da izni ve isteği ile çevrimiçi olarak gerçekleştirilmiş ve kayıt altına alınmıştır. Her bir oturumda 5 öğrenci olacak şekilde iki odak grup görüşmesi yapılmış, belirlenen gün ve saatte ZOOM programı üzerinden canlı bağlantı düzenlenmiştir. Odak grup görüşmeleri toplamda 1 saat 50 dakika sürmüştür.

Araştırma kapsamında elde edilen verilerin analizinde betimsel ve içerik analizi yöntemlerinden faydalanılmıştır. Betimsel analizde elde edilen veriler daha önceden belirlenmiş temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Bu analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s224). İçerik analizi, metinlerin ya da transkriptlerin içerisinde gizli kalmış anlamların veya orada verilmek istenen mesajların, belli bir sistematik izlenerek kavramlar ve kategoriler şeklinde ortaya konarak bu kavram ve kategorilerin nicel ve nitel olarak analiz edilmesidir (Güler, Halıcıoğlu ve Taşgın, 2015, s.333).

Görüşme yoluyla toplanan verilerin analiz öncesinde transkripti çıkartılmış ve yazılı hale getirilmiştir. Analiz sürecinde öncelikle betimsel inceleme yapılmış ve katılımcılara ilişkin demografik bilgiler tanımlanmıştır. Devam eden süreçte detaylı içerik analizi yapılmış, katılımcıların cevapları araştırma amacı doğrultusunda incelenmiş ve kodlamalar yapılmıştır. Kodlamalar sonrasında ortaklaşan bulgular temalaştırılmış ve alıntılarla örneklendirilmiştir. Verilerin analizi araştırmacılar tarafından ayrı ayrı gerçekleştirilmiş ve sonrasında birleştirilerek ortak uzlaşa sağlanmıştır. Analiz sonucunda elde edilen bulgular ilgili bölümde sunulmuş, araştırma kapsamında tartışılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Araştırmanın geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları için nitel araştırmalarda kullanılan yöntemler benimsenmiştir. Bu kapsamda araştırmanın geçerliği için inandırıcılık ve aktarılabirlik ölçütleri esas alınmıştır. İnandırıcılığın sağlanması için toplanan veriler ayrıntılı bir biçimde raporlanmış ve katılımcıların verdikleri cevaplardan örnek alıntılara yer verilmiştir. Aktarılabirlik için veri toplama süreci, katılımcı seçim kriterleri ve verilerin analizi ayrıntılı bir şekilde betimlenmiştir. Bununla birlikte çalışma grubunun seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tercih edilmiş ve aktarılabirliğe katkı sağlanması amaçlanmıştır.

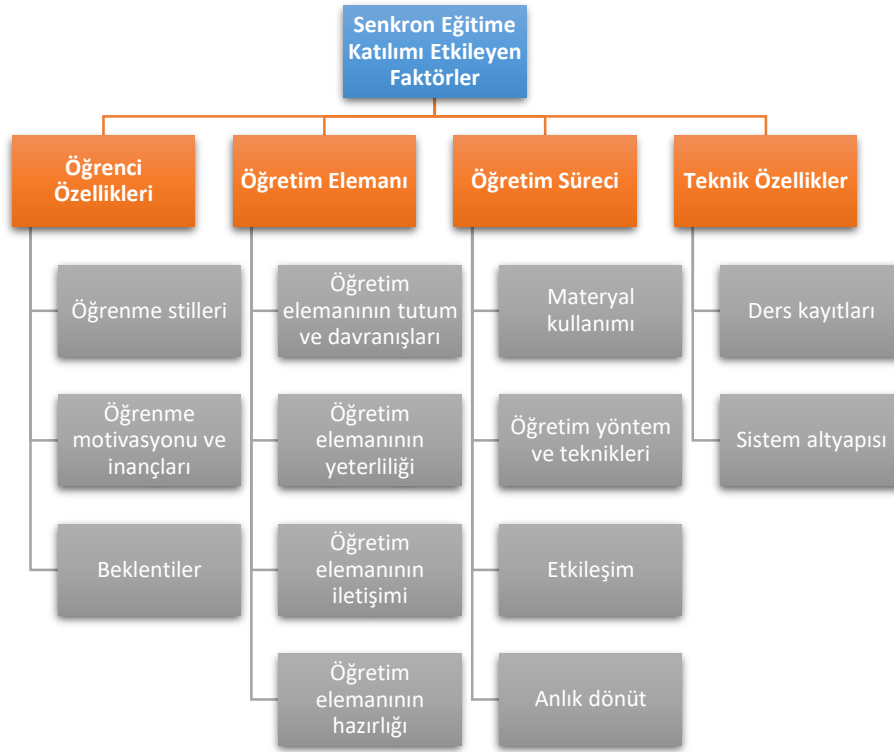
Araştırmanın güvenilirliği için tutarlık ve teyit edilebilirlik ölçütleri esas alınmıştır. Katılımcılardan elde edilen görüşler iki araştırmacı tarafından bağımsız olarak kodlanmış ve uyuşum yüzdesi hesaplanmıştır. Hesaplanan uyuşum yüzdesi %81.1 olarak belirlenmiş ve nitel araştırmalar için kabul edilen %70 (Yıldırım ve Şimşek, 2005) değerinin üzerinde olması nedeniyle güvenilir olarak kabul edilmiştir. Bununla birlikte teyit edilebilirlik ölçütü için araştırmacılarından birisi tarafından veri seti farklı zamanlarda kodlanmış ve uyuşum yüzdesi % 93.0 olarak hesaplanmıştır. Tüm bu ölçütler doğrultusunda araştırmanın güvenilirliği sağlanmıştır.

Araştırmanın Etik İzinleri

Yapılan bu çalışmada araştırma etiği ilkeleri gözetilmiş olup gerekli etik kurul izinleri alınmıştır. Araştırma Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulunun 12.11.2020 tarih ve 38 sayılı kararı ile etik açıdan uygun bulunmuştur.

BULGULAR

Araştırmada öğretmen adayları ile yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin analizi sonucunda senkron eğitime katılımı etkileyen faktörler teması ve bu temaya ilişkin dört alt temaya ulaşılmıştır. Analizler sonucunda ortaya çıkan tema, alt temalar ve kodlar Şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1. Senkron uzaktan eğitime katılımı etkileyen faktörler

Şekil 1’de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının senkron eğitime katılımlarını etkileyen faktörler öğrenci özellikleri, öğretim elemanı, öğretim süreci ve teknik özellikler olmak üzere dört alt temada toplanmıştır. Aşağıda bu alt temalara ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

Öğrenci Özellikleri

Öğretmen adayları senkron eğitime katılım durumlarını belirleyen faktörler arasında öğrenci özelliklerine değinmişlerdir. Genel olarak öğretmen adayları öğrenme stillerindeki farklılıkların, öğrenmeye yönelik olarak sahip oldukları motivasyon ve inancın, kişisel olarak eğitime ilişkin sahip oldukları beklentilerin senkron eğitime katılma durumlarını etkilediğini ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının öğrenci özellikleri faktörü ile ilgili görüşlerine yönelik kodlar aşağıda açıklanmıştır.

Öğrenme stilleri: Öğretmen adayları senkron eğitime katılım durumlarının öğrencilere göre farklılık gösterebildiğini ve öğrenme stillerinin bu noktada önemli olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarından birisi bu durumu şu şekilde açıklamıştır. “*Bazı öğrencilerde hocam hani şey de olabiliyor. Etkileşim ihtiyacı olabiliyor. Arkadaşlarla ya da hoca ile aynı ortamda bir şekilde bulunmadan dersi anlamak zor olabiliyor. Bu sebeple canlı derslere katılma ihtiyacı artıyor ve senkron derslerin cezbediciliği de artıyor gibi geliyor bana.*” (K5). Bir başka öğretmen adayı da bu görüşü benzer şekilde desteklemiştir. “*Katıldığım derslerde soru sormaya çalışıyorum. Bu benim motive olmamı sağlıyor ve ne kadar aktif olursam o kadar motivasyonum yükseliyor. Bu sayede daha iyi anlıyorum ve öğreniyorum.*” (K8)

Öğrenme motivasyonu ve inançları: Öğretmen adaylarından bazıları senkron eğitime katılım durumlarının sahip oldukları motivasyon ve inançtan kaynaklandığını belirtmişlerdir. Öğretmen adayları sahip oldukları motivasyon ve inançların onların senkron uzaktan eğitime katılımlarını olumlu yönde etkilediğini vurgulamışlardır. Öğretmen adaylarından birisi bu durumu şu şekilde ifade etmiştir. “*Bence bu bir sorumluluk. Okulda kendimi nasıl ayarlıyorsam ve derslere katılıyorsam senkron eğitimde de o şekilde ayarlıyorum. Öğrenme motivasyonum bu noktada senkron olarak derslere katılmamı sağlıyor.*” (K9). Bir başka öğretmen adayı ise öğrenme motivasyonunun ve inancının düşük olmasının senkron eğitime katılması önünde bir engel olduğunu belirtmiştir. “*Benim bu süreçte öğrenme motivasyonum düşük diyebilirim. Çünkü ne kadar alıştık desek de ben bu sürece uyum sağlama konusunda zorlanıyorum. Bir şeyler hep eksik kalıyor gibi hissediyorum. Bu nedenle bazı dersler için tam olarak öğrenemediğime olan inancım varsa senkron olarak katılma isteğim düşük oluyor.*” (K7).

Beklentiler: Öğretmen adayları senkron eğitime katılma durumları üzerinde sahip oldukları beklentilerin de olumlu yada olumsuz olarak etkili olduğunu belirtmişlerdir. Bu duruma örnek olarak bir öğretmen adayı şu ifadeyi kullanmıştır. “*Bazen yeni ve farklı bir durum olmasından dolayı beklentilerimiz de oluştu. Ben bunu deneyimlemek için ve beklentilerimi karşılamak için senkron eğitimlere hep katılmaya çalıştım.*” (K9). Bir başka öğretmen adayı ise beklentilerinin karşılanmamasının senkron eğitime katılımını olumsuz yönde etkilediğini belirtmiştir. “*Ben açıkçası bazı derslerde beklentilerim karşılanmadığı için birkaç hafta sonra senkron katılmayı bıraktım.*” (K7).

Öğretim Elemanı

Öğretmen adayları senkron eğitime katılım durumlarını öğretim elemanı faktörünün etkilediğini belirtmişlerdir. Öğretim elemanının tutum ve davranışları, öğretim elemanının yeterliliği, öğretim elemanının öğrencilerle olan iletişimi ve öğretim elemanının derse hazırlık durumunun kendilerinin senkron olarak derslere katılım durumları üzerinde etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının öğretim elemanı faktörü ile ilgili görüşlerine yönelik kodlar aşağıda açıklanmıştır.

Öğretim elemanının tutum ve davranışları: Öğretim elemanının tutum ve davranışları öğretmen adaylarının derslere senkron olarak katılmalarını etkileyen bir özellik olarak görülmektedir. Öğretmen adaylarından bir tanesi şu ifade ile öğretim elemanının tutum ve davranışlarının senkron eğitime katılımı üzerinde etkili olduğunu belirtmiştir. “*Bazı hocalar derse çok isteksiz katılıyorlar. Bu yüzden öğrencilerin de motivasyonu düşüyor. Her hoca soru sorduğumuzda cevaplamıyor hatta soru sormamızı bile istemiyor. Böyle olunca o derse senkron katılmak yerine kayıttan izlemeyi tercih ediyorum.*” (K9). Bir başka öğretmen adayı öğretim elemanının tutum ve davranışlarının derse katılımı olumlu yönde etkilediğine ilişkin şu görüşü belirtmiştir. “*Hocanın tutumu ve derse bakış açısı derse olan ilgiyi çok etkiliyor. “Dersin konusu ilgi çekmese bile, hoca o enerjiyi verebildiğinde derse katılımı kesinlikle olumlu etkiliyor.”* (K1).

Öğretim elemanının yeterliliği: Öğretmen adayları öğretim elemanının konu alanı, pedagojik bilgi ve teknik anlamda sahip oldukları yeterliklerin onların derslere senkron olarak katılımları üzerinde etkili olduğunu belirtmişlerdir. Bir öğretmen adayı öğretim elemanının teknik anlamda yeterli olmasının derse olan katılımı üzerinde etkisinden şu şekilde bahsetmiştir. “*Bazı hocalarımız sistemi çok etkili kullanabildi mesela. Etkili kullanan hocaların derslerine böyle daha motivasyonlu daha istekli katıldık mesela.*” (K3). Bir öğretmen adayı ise öğretim elemanının uzaktan eğitim konusunda yetersiz olmasının derse katılımı üzerinde olumsuz yönde etkili olduğunu şu görüş ile belirtmiştir. “*Bazı derslerde hocalarımız uzaktan eğitime daha uygun yöntem ve teknikler kullandılar. Ama bazı derslerimizde hocalar uzaktan eğitime uygun ders işleyemediler. Belki de ilk kez yaptıkları için bu konuda yeterli değillerdi. Ama bu durum hem öğrenmemizi hem de derse katılımımızı olumsuz olarak etkiledi maalesef.*” (K8)

Öğretim elemanının iletişimi: Öğretmen adayları öğretim elemanlarının öğrencilerle olan iletişiminin senkron eğitime katılmalarını etkileyen bir özellik olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarından birisi öğretim elemanlarından bazılarının öğrencilerle çeşitli kanallardan iletişim kurduğunu ancak bazılarının ise iletişimi sadece dersle sınırlı tuttuğunu ifade etmiştir. “*Bazı hocalarımız erişilebilir değildi bazı hocalarımız daha kolay erişilebilirdi. Sadece iletişimi ders saati ile sınırlı tutanlar vardı. Whatsapp gruplarımızın olduğu hocalar vardı. Herkes kafasına takılan soruları sorabiliyordu. O da çok rahatlıyordu süreci.*” (K1). Bir diğer öğretmen adayı ise senkron eğitim sürecindeki iletişimin ekileşimi etkileyen bir durum olduğunu belirterek bu duruma ilişki şu görüşü ifade etmiştir. “*Bence zaten senkron eğitim olmasının amacı öğretim elemanı ile iletişim kurabilmek. Öğretim elemanı ile iletişim kurulmadığı zaman daha doğrusu hoca buna izin vermediğinde derse senkron olarak katılmanın da bir anlamı kalmıyor.*” (K9).

Öğretim elemanının hazırlığı: Öğretmen adayları öğretim elemanlarının derse hazırlıklı olarak katılmalarının senkron olarak derslere katılmaları üzerinde etkili olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarından bir tanesi öğretim elemanının derse hazırlıklı olarak katılmasının senkron eğitime katılım durumunu olumlu yönde etkilediğini belirten şu görüşü ifade etmiştir. “*Öğretim elemanı çok etkiliydi benim için. Derse hazırlıklı gelmiş bir öğretim elemanı, materyalleri dersten önce yüklemiş, bize ara değerlendirmeler veren, dönütler veren hocaların derslerine daha aktif katılıyordum.*” (K4). Bir başka öğretmen adayı ise öğretim elemanının hazırlıksız olarak derse katılımı konusunda şu ifadede bulunmuştur. “*Hocanın derse hazırlıklı gelmemesi de son derece olumsuz bir şeydi bizim için. Dersten iten bir tutumdu diyebilirim.*” (K2).

Öğretim Süreci

Öğretmen adayları senkron eğitime katılım durumlarını öğretim süreci faktörünün etkilediğini belirtmişlerdir. Bu noktada öğretmen adayları derste materyal kullanımı, süreçte kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri, etkileşim ve anlık dönüt özelliklerinin senkron olarak derslere katılım durumları üzerinde etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının öğretim süreci faktörü ile ilgili görüşlerine yönelik kodlar aşağıda açıklanmıştır.

Materyal kullanımı: Öğretmen adayları öğretim sürecinde kullanılan materyallerin senkron olarak derse katılım üzerinde etkili olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarından bir tanesi derslerde çeşitli materyal kullanımının kendilerini olumlu yönde etkilediğini belirten şu ifadede bulunmuştur. “*Bazı hocalarımız gerçekten ilgi çekici materyaller kullanıyor. Bu da bizim her dersi merakla beklememizi ve aktif olarak katılmamızı sağlıyor.*” (K10). Bir diğer öğretmen adayı ise bu süreçte sadece tek bir materyal olarak ders sunularının kullanılmasının etkili olmadığını ve derse katılım konusunda ilgilerinin düşmesine sebep olduğunu belirtmiştir. “*Yani sadece derste bir sunum açılıp onun üzerinden ders anlatılırsa nasıl etkileşim olabilir ki. Bu durum benim derse olan ilgimi çok azaltıyor. Bence öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun dersleri kayıttan izlemelerinde bu da etkili olmuştur.*” (K6).

Öğretim yöntem ve teknikleri: Öğretmen adayları öğretim sürecinde kullanılan yöntem ve tekniklerin senkron olarak derse katılmalarını etkilediğini vurgulamışlardır. Bu hususta bir öğretmen adayı süreçte aktif öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılmasının derse aktif katılımı sağlayan bir unsur olduğunu belirten şu görüşü ifade etmiştir. “*Bu süreçte yükün çoğu öğretim elemanlarına kalabiliyor. Onlar dersi aktif bir şekilde işlediklerinde biz de aktif bir şekilde katılabiliyoruz. Bizim örnek derslerimiz var bu konuda. Öğretim elemanı dersi biraz daha farklı işliyor, farklı materyaller kullanıyor, etkinlikler yaptırıyordu. Biz zaten o derse ister istemez aktif katılıyorduk. Mikrofon açıyorduk, görüntü açıyorduk. Beraber tartışıyorduk*” (K4). Bir başka öğretmen adayı ise aktif öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılmadığı derslerin kendileri üzerinde olumsuz bir etkisi olduğunu belirten şu ifadeyi kullanmıştır. “*Bir dersimde bir kitap var mesela ve hoca ekran karşısında da bu kitabı okuyordu. Hoca kendisinden hiçbir şey katmıyordu. Biz beklentilerimizi paylaştığımızda da tepki alıyorduk. Dersin sonunda hep ben konuştum hiç konuşmuyorsunuz diyordu. Ama başka bir derste öyle değildi. Bizim daha aktif olduğumuz derslerde keyfimiz de katılımımız da iyi oluyordu.*” (K2)

Etkileşim: Öğretmen adayları öğretim sürecinde etkileşimin olmasının senkron olarak derslere katılım üzerinde olumlu yönde etki ettiğini belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarından bir tanesi öğretim

sürecinde etkileşimin derslere katılma üzerinde olumlu yönde etki ettiğine dair şu ifadede bulunmuştur. “*Dersleri anlamada bir sıkıntı yok bence kayıttan izleyerek de yapabiliyoruz bunu. Ama derse katılmak hocanın sorduğu soruya cevap vermek, katılmak önemli. Çünkü ne kadar etkileşim yüksek olursa o kadar aktif oluyoruz ve hep katılmak istiyoruz.*” (K10). Bir başka öğretmen adayı ise senkron olarak yürütülen uzaktan eğitimde en önemli faktörlerden birinin etkileşim olduğunu belirtmiştir. “*Zaten senkron olarak yapılmasının nedeni etkileşimin sağlanması. Hoca ve öğrenciler arasında etkileşim ne kadar çok olursa o kadar senkron eğitimin çekiciliği artıyor. Etkileşim olmayınca asenkron gibi oluyor dersler.*” (K7).

Anlık dönüt: Öğretmen adayları öğretim sürecinde anlık dönüt alabildiklerinde senkron uzaktan eğitime katılma isteklerinin daha fazla olduğunu vurgulamışlardır. Öğretmen adaylarından birisi anlık dönüt almanın kendi öğrenme sürecindeki etkisine değinerek bu durumun senkron olarak derslere katılmasını sağladığını ifade etmiştir. “*Anlamadığım yerleri hocaya sormak ve cevap almak benim öğrenmemde çok etkili oluyor. O yüzden olabildiğince senkron olarak katılıyorum derslere.*” (K6) bir başka öğretmen adayı da bu görüşü destekleyecek yönde senkron eğitime katılmada anlık dönüt alabilme özelliğini vurgulamıştır. “*Yani senkron derslerde sorularımızı anında sorup cevap alabiliyoruz. Dersleri her ne kadar kayıttan izleme hakkımız olsa da bu derse katılmak için önemli bir neden bence.*” (K8).

Teknik Özellikler

Öğretmen adayları senkron eğitime katılım durumları üzerinde teknik özelliklerin de ekili olabildiğini belirtmişlerdir. Bu noktada özellikle ders kayıtlarının olması ve sistem altyapısından kaynaklı durumlarla ilgili görüşler belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının teknik özellikler faktörü ile ilgili görüşlerine yönelik kodlar aşağıda açıklanmıştır.

Ders kayıtları: öğretmen adayları senkron olarak yapılan derslerin kayıtlarının olması ve bu dersleri kayıttan izleme özelliğinin bulunmasının derslere senkron olarak katılım üzerinde bazen olumsuz bir durum olarak yansıdığını ifade etmişlerdir. Bu kapsamda bir öğretmen adayı görüşünün şu şekilde ifade etmiştir. “*Sabah olan derslere girmede sıkıntı oluyor. Evde olduğumuz için rahatlık oluyordu ve ders kayıtlarını izleme hakkımız olduğu için sabahki derslere girmedim bazen.*” (K10). Bir başka öğretmen adayı da benzer şekilde ders kayıtlarının senkron eğitime katılma noktasında ertelemeye neden olabildiğini belirtmiştir. “*Canlı bağlantıları kaçırsak da devamsızlık kaygısı taşımamamız çok rahatlatıyordu. Akşam izlerim, yarın izlerim. O yüzden erteleyebiliyorduk bazen dersleri.*” (K4)

Sistem altyapısı: Öğretmen adayları senkron derslere katılma konusunda sistemsel yaşanan bazı durumların olumsuz yönde etki ettiğini belirtmişlerdir. Bu noktada özellikle sistemde meydana gelen yoğunluktan dolayı dersten kopma veya internet sıkıntısından dolayı senkron derslere katılmama durumlarının ortaya çıktığı vurgulanmıştır. “*Bazı günler sanırım sistemdeki yoğunluk nedeniyle derslere girişte çok problem oluyordu. Motivasyonumuz düştüğü için senkron olarak katılmamayı tercih ettik.*” (K7). Bir başka öğretmen adayı ise internette yaşanan sorunların kendisinin derslere senkron olarak katılmasına engel olabildiğini belirtmiştir. “*Ben mesela kendim katılmak istesem de bazen internette sorun olduğu için senkron olarak katılmadım bazı derslere.*” (K10).

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Öğretmen adaylarının senkron olarak gerçekleştirilen uzaktan eğitime katılımlarını etkileyen faktörlerin belirlenmesini amaçlayan bu çalışmada eğitim fakültesinin farklı bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerden görüşler elde edilmiştir. Elde edilen bulgular kapsamında öğretmen adaylarının senkron eğitime katılım durumlarının etkileyen faktörlerin öğrenci özellikleri, öğretim elemanı, öğretim süreci ve teknik özellikler olmak üzere dört ana temada toplandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmen adayları öğrenci özellikleri temasında öğrenme stillerinin derslere senkron olarak katılımlarında önemli bir etken olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrenme stilleri Dunn ve Dunn (1993) tarafından her bireyin bir bilgiyi öğrenirken ya da hatırlarken tercih ettiği kendine özgü yollar olarak tanımlanmaktadır. Öğretim süreçlerinde öğrenme stilleri bireyin öğrenime katılma ve motive olmasını etkileyen bir faktördür. Senkron olarak gerçekleştirilen uzaktan eğitim sürecinde de öğrenme stilleri öğrenciler tarafından derse katılımı etkileyen bir unsur olarak görülmüştür. Öğrenciler senkron uzaktan eğitim süreçlerinin sunmuş olduğu etkileşim ve sınıf ortamı hissi sayesinde kendi öğrenme stillerine hitap

ettiğini, bu nedenle de derslere daha fazla katılım sağladıklarını belirtmişlerdir. Öğrenme ortamlarının bireylerin öğrenme stillerine uygunluğunun bireyin öğrenme ihtiyacını gidermesine yardımcı olabileceği (Rovai, 2002), bu sayede de topluluk hissinin oluşturulabileceği ifade edilmektedir (McMillan ve Chavis, 1986). Bu kapsamda araştırma özelinde değerlendirildiğinde, uzaktan eğitim süreçlerinin senkron olarak gerçekleştirilmesinin öğrencilerin daha çok motive olmaları ve derse aidiyet hissetmelerine de katkı sağladığı söylenebilir.

Öğrenci özellikleri temasında öne çıkan etkenlerden bir diğeri ise öğrenme motivasyonu ve inançlar olarak belirlenmiştir. Öğretmen adayları öğrenme motivasyonlarının senkron olarak uzaktan eğitime katılım üzerinde etkisi olduğunu belirtmişlerdir. Uzaktan eğitim sürecinde öğrenciler örgün eğitimde olduğundan daha pasif durumda olması, öğrenme sorumluluklarını yeterli düzeyde yerine getirememelerine sebep olmakta ve bu da onların derse katılımları üzerine olumsuz olarak yansımaktadır (Aragon ve Johnson, 2008; Smith, 2008). Bu gibi sorunların en önemli nedenleri arasında motivasyon faktörünün yer aldığı belirtilmektedir (Uçar ve Kumtepe, 2016). Uzaktan eğitim süreçlerinde öğrenenlerin motivasyonları içsel ve dışsal birçok faktörden etkilenmektedir (Kim ve Frick, 2011). Öğrenenlerin bu süreçte motivasyonlarının artırılmasına yönelik çalışmaların onların uzaktan eğitimi benimseme ve derslere katılma durumlarını olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir. Bu kapsamda uzaktan eğitim ortamlarında yüz yüze öğrenme ortamlarından farklı strateji ve teknikler kullanılmalı (Keller ve Suzuki, 2004), kullanılan bu stratejiler de öğrenenlerin motivasyonlarını yüksek tutmalarına katkı sağlamalıdır.

Öğrenci özellikleri temasında yer alan etkenlerden bir diğeri ise beklentiler olarak belirlenmiştir. Öğretmen adayları beklentilerinin karşılandığı bir senkron eğitim sürecine daha fazla motive olduklarını ve bu durumun da derse katılımlarını arttırdığını düşünmektedirler. Yıldız (2020) tarafından yapılan çalışmada da katılımcıların çevrimiçi ortamlara katılırken birtakım beklentilere sahip oldukları, bu beklentiler karşılandığında kendilerini daha değerli hissettikleri belirlenmiştir. Online eğitimde öğrencilerin eğitmenin iletişimi, verilen geri bildirim, derslerin planlanması, materyal erişimi, teknoloji kullanımı gibi birçok beklentilerinin olduğu belirtilmektedir (Huss ve Eastep, 2015, 15-32). Öğrencilerin bu türde beklentilere sahip olması davranışlara da yansımakta, aldıkları eğitimin kalitesini değerlendirme ve derse devamlılık konusunda bir yargıya varmalarına neden olmaktadır. Senkron olarak uzaktan eğitime katılım ve devamlılık göstermeme gibi sorunların öğrenen beklentilerinin karşılanamaması faktöründen etkilenmesi muhtemel görülmektedir.

Öğretmen adayları öğretim elemanı temasında öğretim elemanın tutum ve davranışlarının derslere senkron olarak katılımlarında önemli bir etken olduğunu ifade etmişlerdir. Çevrimiçi bir öğrenme topluluğunda öğrenciler akademik, sosyal ve duygusal hedeflere ulaşmada eğitmenler ile birlikte işbirliği içinde çalışmaktadırlar (Berry, 2017). Bu nedenle öğretim elemanın sahip olduğu tutum ve davranışlar öğrencilerin motivasyonlarını, derse katılım ve devam durumlarını etkilemektedir. Öğretim elemanları süreç içerisinde işbirliğini teşvik etme, güven verme ve öğrencilerin akademik ihtiyaçlarını karşılama, öğrenciye karşı saygılı ve kibar olma davranışlarını göstererek onlarda bir topluluk hissi uyandırabileceklerdir (Alvarez, Espasa & Guasch, 2012; Randolph ve Crawford, 2013; Wolsey, 2008).

Öğretim elemanı temasında öne çıkan etkenlerden bir diğeri ise öğretim elemanının yeterliliği olarak belirlenmiştir. Bu noktada öğretim elemanının senkron uzaktan eğitim sürecine yönelik teknik ve pedagojik yeterliklerinin öğretmen adayları tarafından derse katılım durumları üzerinde etkili bir unsur olduğu görülmektedir. Öğrencilerin uzaktan eğitime dâhil olmalarında bu sürece, farklı öğrenme ortam ve bağlamlarının varlığına yönelik bir anlayış geliştirmeleri gerekmektedir (Baran ve AlZoubi, 2020). Öğrencilere bu deneyimi sağlayacak ve senkron uzaktan eğitime yönelik zengin içeriklerin ve ortamların sağlanmasında en önemli katkı sağlayacak kişiler öğretim elemanlarıdır. Öğretim elemanının eş zamanlı olmayan içerikte paylaştığı bilgileri, canlı dersler ve eş zamanlı etkileşimlerde aynen sunması durumunun, öğrenme ortamlarına uygun bir öğretim stratejisi seçmediği şeklinde yorumlanacağı, bu durumun da öğrencinin hem motivasyonunu hem de katılımını düşürebileceği ifade edilmiştir (Yıldız, 2020). Öğretim elemanının etkili bir öğretim tasarımı yapabileceği ve pedagojik olarak öğrenenlerin bilgiyi yapılandırılmalarına katkı sağlayacak yöntemleri kullanması hem senkron eğitimde topluluk hissinin oluşmasına (Shea, 2006), hem de öğrencilerin derse devamlılık göstermelerine katkı sağlayacaktır. Açık ve uzaktan öğrenme ortamlarına yönelik geliştirilen öğreten rolleri kapsamında Berge (1995) tarafından dört ana temada çevrimiçi öğreten rolleri ifade edilmektedir. Buna göre öğretenler pedagojik, sosyal, yönetsel ve teknik rollere sahip olmalıdırlar. Araştırma kapsamında öğretmen adaylarının öğretim elemanlarının

bütün bu çevrimiçi öğretmen rolleri özelliklerine göre (özellikle de pedagojik ve teknik roller) senkron eğitime katılma durumlarının etkilendiğini belirtmiş oldukları söylenebilir.

Öğretmen adayları öğretim elemanı temasında öğretim elemanın öğrencilerle olan iletişiminin derslere senkron olarak katılımlarında önemli bir etken olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının görüşlerine göre öğrencilerle çeşitli kanallardan iletişim kuran öğretim elemanları sürecin daha etkileşimli geçmesini sağlamaktadır. Uzaktan eğitim sürecinde öğrenciler ve eğitimciler yüz yüze olmadıkları için genel olarak öğretim sürecinde metin tabanlı bir iletişimden bahsetmek mümkündür. Senkron eğitim sürecinde genel olarak öğrenciler öğretim elemanına duygu ve düşüncelerini yazarak iletmektedirler. Çevrimiçi öğrenme topluluğunda meydana gelen bu metin tabanlı iletişimin bazen yanlış anlaşılmalara neden olabildiği ve bunun da öğrencilerin sürece uyumu konusunda sorunlar oluşturabildiği belirtilmektedir (Curtis ve Lawson, 1999). Bununla birlikte çevrimiçi eğitim gören öğrencilerin çoğunlukla bir soyutlanma duygusuna sahip oldukları, ancak süreç içerisinde eğitimciler tarafından gerçekleştirilen etkili iletişimin bu hissi en aza indirmenin mümkün olduğu söylenebilir (McInnerney ve Roberts, 2004). Bu noktada öğretim elemanının öğrencilerle çeşitli iletişim kanallarını kullanarak etkileşimi en üst düzeye çıkarmasının senkron uzaktan eğitim sürecinin niteliğini arttıracak bir eylem olduğu ifade edilebilir.

Öğretim elemanı temasında öne çıkan etkenlerden bir diğeri ise öğretim elemanının derse hazırlık durumu olarak belirlenmiştir. Bu durum öğretmen adayları tarafından öğretim elemanının senkron eğitim sürecinde üzerine düşen öğretmen rollerini gerçekleştirilmesi ve sürece yönelik isteklilik göstermesi ile ifade edilmiş olup, öğrencilerin derse devamlılığı konusunda önemli bir unsur olarak görülmüştür. Redmond'a (2015) göre, öğreticilerin, düşünmede ve davranışta yeni yolları denemeye gönüllü olmaları beklenmelidir. Böylelikle geleneksel yöntemlerden ve normlardan, uzaktan ve çevrimiçi eğitime geçiş daha istekli ve etkili olabilecektir. Öğretim elemanının bu sürece motive olması ve isteklilik göstermesi, süreç ile ilgili gerekli sorumlulukları zamanında yerine getirmesine ve derse hazırlığının da öğrenciler üzerinde olumlu bir etki oluşturmaya katkı sağlayacaktır.

Öğretmen adayları öğretim süreci temasında materyal kullanımı ile öğretim yöntem ve tekniklerinin derslere senkron olarak katılımlarında önemli bir etken olduğunu ifade etmişlerdir. Süreç içerisinde çeşitli materyallerin kullanılmasının, öğrenen merkezli aktif öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanımının derse devam durumları üzerinde olumlu etki gösterdiği yönünde görüşler ifade edilmiştir. Yıldız (2020), çevrimiçi ortamlarda içerik ve öğretim yöntemlerinin öğrencilerin memnuniyeti için önem taşıdığını ifade etmiştir. Senkron uzaktan eğitim sürecinde etkileşimin ve öğretimin niteliğini arttırmak için uzaktan eğitim ortamının doğasına uygun zengin materyaller ve öğreneni aktif olarak sürece dâhil edecek yöntem ve teknikler kullanılmalıdır. Bununla birlikte uzaktan eğitimde bireyselleşme özelliği sürecin daha çok öğrencinin kontrolünde olmasını ve öğrencilerin bireysel öğrenme sorumluluğunu arttırmıştır. Bu kapsamda zengin öğretim materyallerinin hazırlanması ve ders içeriğinin uzaktan eğitimin imkân verdiği ölçüde farklı yöntem ve teknikler kullanılarak tasarlanmasının öğrenene bu konuda kolaylaştırıcılık sağlayacağı söylenebilir (Başaran, Doğan, Karaoğlu ve Şahin, 2020).

Öğretim süreci temasında öne çıkan etkenlerden diğerleri ise etkileşim ve anlık dönüt olarak belirlenmiştir. Öğretmen adayları senkron uzaktan eğitimde etkileşimin yüksek olmasının ve anlık dönütlerin bu etkileşime katkı sağladığını belirterek, derse devam noktasında olumlu bir etkiye sahip olduğunu belirtmişlerdir. Senkron olarak gerçekleştirilen uzaktan eğitim süreci farklı mekânlarda olsa bile derslerin eşzamanlı olarak yapılmasına olanak tanımaktadır. Bu durumun en önemli avantajlarından birisi de eğitmen ve öğrenenlerin etkileşim kurması ve öğrenenlerin derse yönelik anlık dönüt alabilmesidir. Senkron olarak gerçekleştirilen uzaktan eğitimden üst düzeyde verim alınabilmesinin bu iki özellikle doğrudan ilişkisi olduğu söylenebilir. Bu hususta Thorpe (2002), çevrimiçi öğrenme için etkileşimin öğretim tasarımına entegre edilmesi gerektiğini ve bu durumun öğrencilerin endişelerini azaltarak çevrimiçi öğrenmelerini kolaylaştıracağını belirtmektedir. Gibbs ve Simpson (2004), çevrimiçi öğrenmelerde temel etkileşim bileşeni olarak anlık geribildirim önemini belirterek, öğrencilere düzenli ve detaylı olarak verilen dönütlerin onların sürece uyumu konusunda olumlu yönde katkı sağlayacağını vurgulamaktadır.

Öğretmen adayları teknik özellikler temasında ders kayıtlarının derslere senkron olarak katılımlarında önemli bir etken olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmen adayları ders kayıtları izlemenin derse devam göstergesi olarak kabul edilmesinin zaman zaman kendilerinde bir rahatlık oluşturduğunu ve bu nedenle de senkron olarak derse katılmadıklarını belirtmişlerdir. Dersleri kaçıran öğrenciler ya da farklı

sebeplerden senkron olarak katılamayan öğrenciler için ders kayıtlarının izlenmesinin derse devam için yeterli sayılması önemli bir avantaj iken, bu durumun öğrenciler tarafından senkron eğitime katılım önünde bir erteleme davranışına neden olabildiği görülmektedir. Ancak her öğrencinin eşit imkânlarla sahip olamaması nedeniyle canlı derslere katılımı zorunlu kılmak yerine ders kayıtlarının devam için yeterli görülmesinin yeterli sayılması gerektiği ifade edilmektedir (Durak, Çankaya ve İzmirli, 2020).

Teknik özellikler temasında öne çıkan etkenlerden bir diğeri ise sistem alt yapısı olarak belirlenmiştir. Öğretmen adayları sistemden ve internetten kaynaklı sorunlar nedeniyle derslere katılmalarında sorunlar oluştuğunu ve bu durumun motivasyonlarını düşürdüğünü vurgulamışlardır. Yapılan diğer çalışmalarda da senkron uzaktan eğitim sürecinde yaşanan önemli problemlerden birisi teknik anlamda yaşanan sorunlar olarak belirlenmiştir (Akkuş ve Acar, 2017; Kırmacı ve Acar, 2018; McBrien, Jones ve Cheng, 2009; Smyth, 2011). Senkron öğrenme ortamlarında gerçekleştirilen dersler yüz yüze öğrenme ortamlarına göre daha fazla teknik problemler içermekte (Rasheed, 2007), bu durum ise öğrencilerin derslere devamsızlık yapmalarına ve başarısızlıklarına neden olabilmektedir (Park ve Choi, 2009). Öğrencilerin internet ya da kurumsal öğretim yazılım sisteminde yaşanan sorunlar nedeniyle derslere senkron olarak katılamamaları ve bu sorunların sürekli devam etmesi senkron eğitime motive olma ve uyum sağlama karşısında en önemli tehdit olarak ifade edilebilir.

Araştırma kapsamında yer alan çalışma grubundan elde edilen veriler sınırlılığında öğretmen adaylarının senkron derslere katılım durumlarının öğrenci özellikleri, öğretim elemanı, öğretim süreci ve teknik özellikler faktörlerinden etkilendiği söylenebilir. Elde edilen bulgular doğrultusunda politikacılara ve yöneticilere teknik sorunların en aza indirilmesini sağlamak, öğretim elemanlarının teknopedagojik açıdan geliştirilmesine yönelik profesyonel gelişim programlarının hazırlanmasına yönelik çalışmalar gerçekleştirmek, bu konuda politikalar geliştirmek ve önlemler almak önerilebilir. Bununla birlikte öğretim elemanlarına öğrencilerin bireysel özelliklerin dikkate alan, öğretimi zenginleştiren, aktif öğretim yöntem ve teknikleri ile zenginleştirilmiş öğretim tasarımları geliştirmeleri önerilebilir. Yapılacak olan araştırmalarda farklı veri toplama araçları ve yöntemleri kullanılarak öğrencilerin senkron eğitime devam etmelerini etkileyen faktörlerin kapsamlı bir biçimde ortaya konulması sağlanabilir. Bu çalışmalar ile öğrenenlerin senkron eğitime katılma durumları ve bu durumların nedenlerinin ortaya konulması ile uzaktan eğitim uygulamalarının öğrenenlerin deneyimlerine göre planlanması gerçekleştirilebilir.

KAYNAKÇA

- Akkuş, İ., & Acar, S. (2017). Eş zamanlı öğrenme ortamlarında karşılaşılan teknik sorunların öğretici ve öğrenen üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik bir araştırma. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 363-376. <https://doi.org/10.17679/inuefd.340479>
- Alvarez, I., Espasa, A., & Guasch, T. (2012). The value of feedback in improving collaborative writing assignments in an online learning environment. *Studies in Higher Education*, 37(4), 387-400. <https://doi.org/10.1080/03075079.2010.510182>
- Aragon, S., & Johnson, E. (2008). Factors influencing completion and noncompletion of community college online courses. *American Journal of Distance Education*, 22(3), 146-158. <https://doi.org/10.1080/08923640802239962>
- Baran, E., & AlZoubi, D. (2020). Affordances, challenges, and impact of open pedagogy: examining students' voices. *Distance Education*, 41(2), 230-244. <https://doi.org/10.1080/01587919.2020.1757409>
- Başaran, M., Doğan, E., Karaoğlu, E., & Şahin, E. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi sürecinin getirisi olan uzaktan eğitimin etkililiği üzerine bir çalışma. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 179-209.
- Berge, Z. L. (1995). Facilitating computer conferencing: Recommendations from the field. *Educational technology*, 35(1), 22-30.
- Berry, S. (2017). *Building community in online doctoral classrooms: instructor practices that support community*. *Online Learning*, 21(2), 1-22. <https://doi.org/10.24059/olj.v21i2.875>
- Bilgiç, H. G., & Tüzün, H. (2015). Yükseköğretim kurumları web tabanlı uzaktan eğitim programlarında yaşanan sorunlar. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 26-50. Retrieved September 21, 2021, from <https://dergipark.org.tr/en/pub/auad/issue/3028/42071>
- Boton, E. C., & Gregory, S. (2015). Minimizing attrition in online degree courses. *Journal of Educators Online*, 12(1), 62-90. <https://doi.org/10.9743/JEO.2015.1.6>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions* (Second edition). London: Sage.

- Curtis, D., & Lawson, M. (1999, 12-15 July). Collaborative online learning: an exploratory case study. [Conference Presentation]. *HERDSA Annual International Conference*, Melbourne, Australia.
- Demirkan, Ö. (2016). Uzaktan eğitim öğrencilerinin dersleri tâkip etme durumlarının dönemsonu başarılarına etkisi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 20(1), 47-75. Retrieved September 21, 2021, from <https://dergipark.org.tr/en/pub/tsadergisi/issue/21499/230514>
- Dunn, R. S., & Dunn, K. J. (1993). *Teaching secondary students through their individual learning styles: Practical approaches for grades*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Durak, G., Çankaya, S., & İzmirli, S. (2020). COVID-19 pandemi döneminde Türkiye'deki üniversitelerin uzaktan eğitim sistemlerinin incelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 14(1), 787-809. <https://doi.org/10.17522/balikesirnef.743080>
- Eken, Ö., Tosun, N., & Tuzcu Eken, D. (2020). COVID-19 salgını ile acil ve zorunlu uzaktan eğitime geçiş: Genel bir değerlendirme. *Milli Eğitim Dergisi, Salgın Sürecinde Türkiye'de ve Dünyada Eğitim*, 113-128. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.780722>
- Fredericks, J., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Gibbs, G., & Simpson, C. (2004). Conditions under which assessment supports students' learning. *Learning and Teaching in Higher Education*, 1(1), 3–31.
- Greenland, S. J., & Moore, C. (2014). Patterns of student enrolment and attrition in Australian open access online education: A preliminary case study. *Open Praxis*, 6, 45–54. <https://doi.org/10.5944/openpraxis.6.1.95>
- Gülbahar, Y., & Adnan, M. (2020). Faculty professional development in creating significant teaching and learning experiences online. In L. Kyei-Blankson, E. Ntuli, & J. Blankson (Eds.), *Handbook of research on creating meaningful experiences in online courses* (pp. 37–58). IGI Global. <https://doi:10.4018/978-1-7998-0115-3.ch004>
- Güler, A., Halicioğlu, M. B., & Taşgın, S. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Hechinger, J., & Lorin, J. (2020). Coronavirus forces \$600 billion higher education industry online. *Bloomberg Businessweek*. Retrieved March 05, 2021, from <https://www.bloomberg.com/news/articles/2020-03-19/colleges-are-going-online-because-of-the-coronavirus>
- Huss, J. A., & Eastep, S. (2015). Faculty Expectations Toward Their Online Courses: Are They on the Same Screen with Their Students?. *Journal of Inquiry & Action in Education*, 6(3), 15-41.
- İlgaz, H. (2014). Uzaktan eğitim öğrencilerinin eşzamanlı öğrenme uygulamalarında karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 14(26), 187-204. Retrieved September 21, 2021, from <https://www.idealonline.com.tr/IdealOnline/lookAtPublications/paperDetail.xhtml?uld=9952>
- İlgaz, H., & Gülbahar, Y. (2015). A snapshot of online learners: E-readiness, e-satisfaction and expectations. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 16(2), 171–187. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v16i2.2117>
- Karatepe, F., Küçükgençay, N., & Peker, B. (2020). Öğretmen adayları senkron uzaktan eğitime nasıl bakıyor? Bir anket çalışması. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 7(53), 1262-1274. <http://dx.doi.org/10.26450/jshsr.1868>
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: Self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(2), 257–272. <https://doi.org/10.1080/13540600902875332>
- Keller, J. M. & Suzuki, K. (2004). Learner motivation and e-learning design: a multi-nationally validated process. *Journal of Educational Media*, 29(3), 231-239. <https://doi.org/10.1080/1358165042000283084>
- Kırmacı, Ö., & Acar, S. (2018). Kampüs öğrencilerinin eşzamanlı uzaktan eğitimde karşılaştıkları sorunlar. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 14(3), 276-291. <https://doi.org/10.17244/eku.378138>
- Kim, K., & Frick, T. W. (2011). Changes in student motivation during online learning. *Journal of Educational Computing Research*, 44(1), 1-23. <https://doi.org/10.2190/ec.44.1.a>
- Kuh, G. (2001). Assessing what really matters to student learning. *Change*, 33, 10–17. <https://doi.org/10.1080/00091380109601795>
- Lambrinidis, G. (2014). Supporting online, non-traditional students through the introduction of effective e-learning tools in a pre-university tertiary enabling programme. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 36, 257–267. <https://doi.org/10.1080/01587919.2014.899053>
- Martin, F., & Bolliger, D. U. (2018). Engagement matters: Student perceptions on the importance of engagement strategies in the online learning environment. *Online Learning*, 22(1), 205–222. <https://doi.org/10.24059/olj.v22i1.1092>
- McBrien, J. L., Jones, P., & Cheng, R. (2009). Virtual spaces: Employing a synchronous online classroom to facilitate student engagement in online learning. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 10(3), 1-17. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v10i3.605>
- McInnerney, J. M., & Roberts, T. S. (2004). Online learning: Social interaction and the creation of a sense of community. *Educational Technology & Society*, 7(3), 73-81.
- McMillan, D., & Chavis, D. (1986). Sense of community: A definition and theory. *Journal of Community Psychology*, 14, 6-23. [https://doi.org/10.1002/1520-6629\(198601\)14:1<6::aid-jcop2290140103>3.0.co;2-i](https://doi.org/10.1002/1520-6629(198601)14:1<6::aid-jcop2290140103>3.0.co;2-i)

- McMurtrie, B. (2020). The coronavirus has pushed courses online. Professors are trying hard to keep up. Retrieved March 10, 2021, from <https://www.chronicle.com/article/the-coronavirus-has-pushed-courses-online-professors-are-trying-hard-to-keep-up/>
- Mohr, S. C., & Shelton, K. (2017). Best practices framework for online faculty professional development: A Delphi study. *Online Learning Journal*, 21(4), 123–140. <https://doi.org/10.24059/olj.v21i4.1273>
- Moore, M. J. (1993). Three types of interaction. K. Harry, M. John, ve D. Keegan (Eds.) içinde, *Distance education theory* (pp. 19–24). New York, NY: Routledge.
- Muir, T., Milthorpe, N., Stone, C., Dymont, J., Freeman, E., & Hopwood, B. (2019). Chronicling engagement: students' experience of online learning over time. *Distance Education*, 40(2), 262-277. <https://doi.org/10.1080/01587919.2019.1600367>
- Park, J. H., & Choi, H. J. (2009). Factors influencing adult learners' decision to drop out or persist in online learning. *Journal of Educational Technology & Society*, 12(4), 207-217.
- Quintana, C. (2020). US colleges scrambled to react to the coronavirus pandemic. Now their very existence is in jeopardy. Retrieved February 05, 2021, from <https://www.usatoday.com/story/news/education/2020/03/20/coronavirus-collegestudents-online-class-graduation-commencement-refund/2876589001>
- Ragusa, A. T., & Crampton, A. (2018). Sense of connection, identity and academic success in distance education: Sociologically exploring online learning environments. *Rural Society*, 27, 125–142. <https://doi.org/10.1080/10371656.2018.1472914>
- Randolph, J. J., & Crawford, L. M. (2013). Factorial validity and reliability of the sense of community in online courses scale. *Journal of Interactive Online Learning*, 12(2), 53-69.
- Rasheed, F. (2007). Factors impeding implementation of web-based distance learning. *AACE Journal*, 15(3), 315-338.
- Redmond, P. (2015). A pedagogical continuum: The journey from face-to-face to online teaching. In P. Redmond, J. Lock, & P. A. Danaher (Eds.), *Educational innovations and contemporary Technologies* (pp. 107–132). Palgrave Macmillan. https://doi:10.1057/9781137468611_7
- Rovai, A. P. (2002). Building sense of community at a distance. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 3(1), 1-16. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v3i1.79>
- Sezgin, S. (2021). Acil uzaktan eğitim sürecinin analizi: Öne çıkan kavramlar, sorunlar ve çıkarılan dersler. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 273-296. <https://doi.org/10.18037/ausbd.902616>
- Shea, P. (2006). A study of students' sense of learning community in online environments. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 10(1), 35-44. <https://doi.org/10.24059/olj.v10i1.1774>
- Smith, R. (2008). Motivational factors in e-learning. George Washington University. Retrieved February 22, 2021, from <http://elgor.at/elearn/Medien/Motivation.pdf>
- Smyth, R. (2011). Enhancing learner–learner interaction using video communications in higher education: Implications from theorising about a new model. *British Journal of Educational Technology*, 42(1), 113-127. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2009.00990.x>
- Thorpe, M. (2002). Rethinking learner support: The challenge of collaborative online learning. *Open learning*, 17(2), 105–119. <https://doi.org/10.1080/02680510220146887a>
- Uçar, H., & Kumtepe, A. T. (2016). Uzaktan eğitimde ARCS-V motivasyon tasarımı modelinin kullanımı. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 37-54.
- Wimpenny, K., & Savin-Baden, M. (2013). Alienation, agency and authenticity: A synthesis of the literature on student engagement. *Teaching in Higher Education*, 18(3), 1–16. <https://doi.org/10.1080/13562517.2012.725223>
- Wolsey, T. D. (2008). Efficacy of instructor feedback on written work in an online program. *International Journal on ELearning*, 7(2), 311. <https://doi.org/10.9743/JEO.2009.2.1>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, E. (2020). Çevrimiçi öğrenme ortamlarında uzaktan eğitim öğrencilerinin topluluk hissine etki eden faktörlerin incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8(1), 180-205. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.8c.1s.9m>
- Zan, N. ve Zan, B. U. (2020). Koronavirüs ile acil durumda eğitim: Türkiye'nin farklı bölgelerinden uzaktan eğitim sistemine dahil olan Edebiyat Fakültesi öğrencilerine genel bakış. *Turkish Studies*, 15(4), 1367-1394. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.44365>

DÖRTGENLERİN HİYERARŞİK İLİŞKİLERİNİN ÖĞRETİMİNDE GEOGEBRA YAZILIMI KULLANIMININ 8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ERİŞİ DÜZEYLERİNE ETKİSİ

THE EFFECT OF USE OF GEOGEBRA SOFTWARE IN TEACHING THE HIERARCHIC RELATIONS OF QUADRILATERALS ON THE 8TH GRADE STUDENTS' ACHIEVEMENT

Esra YILDIZ¹, Ersin GÜLEŞ²

ÖZ: Araştırmanın amacı, dörtgenler arası hiyerarşik ilişkilerin GeoGebra yazılımı ile öğretiminin, 8. sınıf öğrencilerinin erişim düzeylerine etkisini incelemektir. Araştırmada ön-test son-test kontrol gruplu zayıf deneysel desen kullanılmıştır. 2017-2018 bahar döneminde, bir devlet okulunda eğitimlerine devam eden, 15'i deney 15'i kontrol grubu olmak üzere 30 sekizinci sınıf öğrencisi araştırmaya katılmıştır. Öğretim etkinlikleri deney grubunda GeoGebra yazılımı ile kontrol grubunda ise fiziksel manipülatifler ile hazırlanan, benzer içerikli aktiviteler ile yapılmıştır. Ölçme aracı deney öncesi ve sonrasında ön test ve son test yerine uygulanmıştır. Araştırma sonucunda deney ve kontrol grubu öğrencilerinin puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Araştırma sonucuna göre benzer içerikli öğretim etkinliklerini GeoGebra ve fiziksel manipülatifler ile uygulanmasının öğrencilerin erişim düzeylerini benzer düzeylerde artırdığını söylemek mümkündür.

Anahtar sözcükler: GeoGebra, Dinamik Geometri Yazılımı, Matematik Başarısı, Dörtgenler

ABSTRACT: The study is conducted to examine the effect of teaching the hierarchic relations between quadrilaterals with GeoGebra software on the achievements of 8th grade students. A weak experimental design with pre-test post-test control group was used. The study was conducted with 30 eighth grade students, 15 of whom were in the experimental and 15 in the control group in 2017-2018 spring term. Teaching activities were applied with GeoGebra in the experimental and with physical manipulatives in control group. The measurement tool was applied as a pre-test and post-test. As a result, there was no statistically significant difference between experimental and control group in terms of students' achievement. It can be said that the application of teaching activities with GeoGebra software or physical manipulatives increases the achievement of students at the same level.

Keywords: GeoGebra, Dynamic Geometry Software, Mathematics Achievement, Quadrilaterals

Bu makaleye atf vermek için:

Yıldız, M. ve Güleş, E. (2021). Dörtgenlerin hiyerarşik ilişkilerinin öğretiminde GeoGebra yazılımı kullanımının 8. sınıf öğrencilerinin erişim düzeylerine etkisi, *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(1), ss. 451-474

Cite this article as:

Yıldız, M., & Güleş, E. (2021). The effect of using GeoGebra software in teaching the hierarchic relations of quadrilaterals on the 8th grade students' achievement. *Trakya Journal of Education*, 12(1), pp. 451-474

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Geometry is a branch of mathematics that examines the properties, dimensions and relations of abstract concepts as point, line, plane, angle, triangle, polygon, surface and object (Baykul, 2009; Türk Dil Kurumu, 2021). Geometry is a course that offers students the opportunity to develop high-level thinking

¹ Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Medeniyet Üniversitesi, İstanbul/Türkiye, e-mail: esra.yildiz@medeniyet.edu.tr, ORCID: 0000-0003-2771-4647

² Matematik Öğretmeni, Milli Eğitim Bakanlığı, Nevşehir/Türkiye, e-mail: ersgules@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-1668-641X

skills as critical thinking, problem solving, analysis and creativity (Battista, 2007). To have students understood the correct perception of the geometric concepts and their relations depends on students' construction of correct form of images about the geometric concept in their minds (De Villiers, 2004). According to results of the studies, students' past learning experiences and activities they participate in during the lesson, mostly affect their perceptions of the characteristics of the geometrical concept, thereby their concept images (Çakmak Gürel & Okur, 2018; Fischbein, 1993; Erşen & Karakuş, 2013; Horzum, 2018; Mutluoğlu & Erdoğan, 2020; Öksüz & Başışık, 2019; Özkan and Bal, 2018; Vinner, 1983, 2011; Yurtyapan and Karataş, 2020). However, students' concept image, cause students to form prototype judgments about geometric concepts in some situation. This situation creates conceptual confusion in students' mind and it might inhibit their learning (De Villiers, 2004; Fischbein, 1993; Tall & Vinner, 1981; Vinner, 2011; Vinner & Dreyfus, 1989).

The majority of the students were impressed by the prototype images of geometric shapes in their minds while learning geometry. The students who define quadrilaterals based on their prototype judgments have some difficulties in establishing relations among quadrilaterals. For example, when they were asked the difference between the square and rectangle, most of the them answered that all sides of the square should be equal, and the rectangle was only if the opposite sides are equal (Monaghan, 2000). This situation may refrain the students from noticing that the square is the special form of the rectangle. In addition, students generally thought that the rectangle was longer than the square. The vertical length in the typical images of the rectangle in students' mind prevents them from perceiving the length of the square might be longer than rectangle. Moreover, it is almost impossible for students to realize square and rectangle are also trapezoid. As mentioned above, instead of critical features, students mostly define quadrilaterals with their typical characteristics and fail to notice connections among other quadrilaterals. Therefore, in order to develop a more comprehensive and accurate understanding of the geometric shapes, determining critical features of quadrilaterals and relate them each other are important components of the teaching. Besides the prototype representations, while introducing the geometric shapes to the students, demonstrating other possible appearances (Klausmeier & Feldman, 1975) and constructing concept map might be useful for students to form a relationship between them.

Physical manipulatives (Alsina & Nelsen, 2010; Özer & Şan, 2013) and dynamic geometry (DG) software are two main teaching tools used in geometry education to have students make sense about geometric concepts (Baki, 2006; Battista, 2007; Er & Sağlam Kaya, 2017; Hıdıroğlu & Bukova-Güzel, 2014; Hollebrands, 2007; Karataş & Güven, 2015; Köse et al., 2012; Tüzer Ünsal & Akay, 2020; Zengin, 2017; Zengin & Tatar, 2014). It is recommended to use physical manipulatives and dynamic geometry software during teaching in order to concretize concepts in geometry teaching and to prevent students from creating undesirable prototype images. Some of the physical manipulatives in geometry education are fraction bars, algebra tiles, unit cubes, symmetry mirror, geometry strips, geometry board, three-dimensional models, diagrams, graphs, cartoons and models (Özer & Şan, 2013). The most widely used DG softwares in geometry education are GeoGebra developed by Hohenwarter in 2001, Geometers' Sketchpad developed by Jackiw in 2001 and Cabri Geometry developed by Laborde and Bellmain in 2005 (Jiang et al., 2015; Selçik & Bilgici, 2011).

With the wide spread use of technologies in classrooms, there has been an increase in studies examining the effect of DG software on geometry achievement (Başaran Şimşek, 2012; Karakırık & Aydın, 2011; Üstün & Ubuz, 2005; Vatansever, 2007; Yaz, 2011). According to results of the studies in DG based geometry lessons, students can discover geometric concepts with the help of the visualization and concretization features of the DG and learn geometric concepts better (Özdemir, 2011; Zengin, Kağızmanlı, Tatar, & İşlenen, 2013). DG software creates an environment for students where students can draw geometric shapes based on their definitions and explore their features. In addition, students can investigate the relationships between geometric shapes, and test personal opinions on these relation (Güven & Kösa, 2008). Moreover, in the studies it was seen that in technology based lesson students participate the lessons more willingly (Baltacı & Baki, 2016; Chrysanthou, 2008; Delice & Karaaslan, 2015; Dikovic, 2009; Kakihana and Fukuda, 2012; Lu, 2008; Stone, 2010). In the light of all these informations, the aim of the study is to explore the effect of DG software GeoGebra 5.0 and physical manipulatives on 8th grade students' achievement in learning quadrilaterals and their hierarchical relationships.

Research Problem

The research problem of the study is “What is the effect of using the dynamic geometry software GeoGebra 5.0 or physical manipulatives in teaching the subject of quadrilaterals and the hierarchical relations between them on the achievement levels of 8th grade students?”

Method

The design of the study is pre-test, post-test control group weak experimental design. The sample of the study consists of 30 eighth grade students; 15 students in the experimental group and 15 students in the control group. The research was conducted in 2017-2018 academic year spring term. Lesson implementations were applied by the same teacher, using DG software in experimental group and manipulatives in control group. As a data collection tool, a 7-question measurement tool was used. This measurement tool was applied to the groups as pre-test and post-test before and after the experiment. The study lasted in five weeks. To analyze the quantitative data, independent sample t-test and pair sample t-test were conducted via SPSS.22 program. In addition to explain quantitative data, participants' written solutions to the data collection tool were analyzed qualitatively.

Findings

As a result of the data analysis, there was an increase in the post-test scores of experimental and control group students. However, there was no statistically significant difference between these increases. According to the results, the application of teaching activities with similar content via GeoGebra software or physical manipulatives makes no differences on the achievement levels of students. According to the analysis of the qualitative data, the participants in both groups focused on the critical properties of the quadrilaterals while classifying the quadrilaterals and showed similar characteristics in terms of the number of students staying at the prototype level

Discussion and Conclusion

What the effect of DG software on students' achievement is a controversial issue. While there are studies claimed that computer assisted teaching increases students' achievement (e.g. Acar, 2015; Baki & Özpinar, 2007; Güven & Yılmaz, 2012; İçel, 2011; Kepçeoğlu, 2010; Öz, 2015; Selçik and Bilgici, 2011; Sümen, 2013; Türk Samur and Akyüz, 2015; Uysal, 2013; Uzun, 2014), there are also other studies claimed that there are no effects of computer assisted teaching on students' achievement (Demirbilek & Özkale, 2014; Forsythe, 2007) in the literature. In the present study, it was concluded that both the DG software and physical manipulatives significantly increased students' achievement at the same level. Findings of the quantitative analysis revealed that there was no statistically significant difference between the experimental and control groups in terms of achievement level. This result consistent with the result of Demirbilek and Özkale's (2014) study. Demirbilek and Özkale (2014) found that DG based instructions does not increase students' mathematics achievement.

Students have difficulties in perceiving the hierarchical relations among quadrilaterals when they learn focusing only on their properties without associating them with each other (Ay & Başbay, 2017; Balgalmış & Işık-Ceyhan, 2019). According to this study, it was seen that the participants in both groups focused on the critical properties of the quadrilaterals while classifying them. Focusing on the critical properties of the quadrilaterals rather than the prototype properties was efficiently improved students' hierarchic classifying skills. In this sense, focusing on critical properties of the quadrilaterals makes more sense than the kind of tool used while teaching. Whether teacher used DG software or physical manipulative in order to teach the relations between the quadrilaterals makes no difference in terms of students' achievement.

As a result, an increase was observed in the post-test scores of both the experimental and control groups, but there was no statistically significant difference between these scores. According to the results of the study, the content of the activities affected the success of the students more than the teaching tools. It can be said that teaching activities with similar content carried out through GeoGebra software or physical manipulatives increase the success levels of students at a similar level. In future studies, instead of experimental studies to prove which of the teaching tools is more effective, it is necessary to include studies on what kind of teaching approach, which techniques, what kind of teaching activities should be implemented to have students to reach the learning objectives. The important factor that breaks students'

prototype judgments is the instructional activities that enable students to focus on the critical properties of quadrilaterals and relate them to each other.

GİRİŞ

Geometri, nokta, doğru, düzlem, açı, üçgen, çokgen, yüzey ve cisim gibi soyut kavramların özelliklerini, ölçülerini ve birbirleriyle olan ilişkilerini sorgulayarak inceleyen bir matematik dalıdır (Baykul, 2009; Türk Dil Kurumu, 2021). Öğrencileri matematiksel muhakeme yapmaya yönelten konuları ile onların kritik düşünme, problem çözme, analiz etme ve yaratıcılık gibi üst düzey düşünme becerilerini geliştirme olanakları sunan bir ders olduğunu söylemek mümkündür (Battista, 2007).

Geometrik kavramların tanımları, özellikleri ve aralarındaki ilişkilerin doğru olarak algılanması, öğrencilerin zihinlerinde kavrama ilişkin oluşturdukları imajlar ile yakından ilişkilidir (De Villiers, 2004). Öğrencilerin matematiksel kavram ile ilgili geçmiş öğrenmelerinden gelen veya öğrenme süreçlerinde oluşturdukları imajlar, kavramın tanımına ve özelliklerine yönelik algılarını ve öğrenmelerini etkilediği düşünülmektedir (Çakmak Gürel ve Okur, 2018; Fischbein, 1993; Erşen ve Karakuş, 2013; Horzum, 2018; Mutluoğlu ve Erdoğan, 2020; Öksüz ve Başışık, 2019; Özkan ve Bal, 2018; Vinner, 1983, 2011; Yurtyapan ve Karataş, 2020). Kavram imajı olarak adlandırılan öğrenciye özgü bu imgeler, bazı durumlarda öğrencilerin geometrik kavramlara ilişkin prototip yargılar oluşturmalarına sebep olmakta, bu durum öğrencilerde kavram karmaşası yaratarak, öğrenmelerine ket vurmaktadır (De Villiers, 2004; Fischbein, 1993; Tall ve Vinner, 1981; Vinner, 2011; Vinner & Dreyfus, 1989). Öğrencilerin prototip yargıları nedeniyle öğrenmekte güçlük yaşadıkları konulardan birisi dörtgenler ve aralarındaki ilişkiler konusudur (Ay ve Başbay, 2017; Balgalmış ve Işık-Ceyhan, 2019; De Villiers, 2004; Erez ve Yerushalmy, 2006; Duatepe-Paksu, İymen ve Pakmak, 2012; Fischbein, 1993; Fujita ve Jones, 2006a; Fujita ve Jones, 2006b; Horzum, 2018; Kabaca, 2017; Monaghan, 2000; Nakahara, 1995; Okazaki ve Fujita, 2007; Öksüz ve Başışık, 2019; Özkan ve Bal, 2018; Pickreign, 2007; Zeybek-Şimşek, 2019). Öğrencilerin dörtgenlerle ilgili olarak zihinlerinde oluşturdukları prototip imajlar, dörtgenleri tanımlarken ve dörtgenler arası ilişkileri kurarken bir takım sorunlarla karşılaşmalarına neden olmaktadır (De Villiers, 2004; Erez ve Yerushalmy, 2006; Fujita ve Jones, 2006a; Horzum, 2018; Monaghan, 2000, Öksüz ve Başışık, 2019; Özkan ve Bal, 2018). Örneğin, Fujita ve Jones (2006b) çalışmalarında öğrencilerin dikdörtgene yönelik geliştirdikleri prototip imaj nedeniyle, öğrencilerin büyük çoğunluğunun dikdörtgeni iki kenarı uzun, iki kenarı kısa olan dörtgen olarak tanımladıklarını belirlemiştir. Monaghan (2000) öğrencilerin dikdörtgene yönelik ne tür prototip yargıları olduğunu araştırdığı çalışmada ise, öğrencilerin dikdörtgenin her zaman yatay uzunluğunun dikey genişliğinden daha büyük olması gerektiğini düşündüklerini, kare ile ilişki kurarken de dikdörtgenin kareden daha uzun olması gerektiği yargısına sahip olduklarını tespit etmiş ve bu durumun öğrencilerin karenin dikdörtgenin özel hali olduğunu keşfetmelerini engellediğini belirtmiştir. Türnüklü, Alaylı ve Akkaş (2013) ise yaptıkları çalışmada, öğrencilerin yamuk çizerken karşılıklı iki kenarının birbirine paralel olarak çizmeye dikkat etmelerine rağmen, tanımlarken belli bir kuralı olmadan gelişigüzel çizilen dörtgen olarak tanımladıklarını tespit etmişlerdir. Nakahara (1995) ise çalışmada öğrencilerin prototip yamuk şekilleri nedeniyle yamuk için sadece bir çift kenarının paralel olması gerektiğini düşündüklerini bu nedenle karenin bir yamuk olup olmadığını değerlendirirken bu algıdan etkilenerek olmadığı yönünde görüş bildirdiklerini belirlemiştir. Yamuğun prototip görseli nedeniyle kare ile yamuk arasında ilişki kurarken, öğrencilerin yamuk olmak için iki kenarının paralel olmasının yeterli olduğunu gözden kaçırarak hataya düştüklerini söylemek mümkündür. Ortaokul öğrencilerinin doğru tanımları bilseler bile, dörtgenleri prototip imgeleri ile değerlendirdiklerinde, dörtgenler arası hiyerarşik ilişkileri kurmakta sorun yaşadıkları söylenebilir (Fujita, 2012; Ubuz, 2017).

Geometri öğretiminde kavramların somutlaştırılması ve öğrencilerin istenmeyen şekilde prototip imajlar oluşturmalarını engellemek amacıyla öğretim sırasında fiziksel manipülatiflerin (Alsina ve Nelsen, 2010; Özer ve Şan, 2013) ve dinamik geometri (DG) yazılımlarının kullanılması önerilmektedir (Baki, 2006; Battista, 2007; Er & Sağlam Kaya, 2017; Hıdıroğlu & Bukova-Güzel, 2014; Hollebrands, 2007; Karataş & Güven, 2015; Köse vd., 2012; Tüzer Ünsal & Akay, 2020; Zengin, 2017; Zengin & Tatar, 2014). Kesir çubukları, cebir karoları, birim küpler, simetri aynası, geometri şeritleri, geometri tahtası, üç boyutlu modeller, diyagramlar, grafikler, karikatürler, maketlerin en çok kullanılan fiziksel manipülatifler olduğu söylenebilir (Özer ve Şan, 2013). GeoGebra (Hohenwarter, 2001), Geometers' Sketchpad (Jackiw, 2001) ve Cabri Geometry (Laborde ve Bellmain, 2005) en çok kullanılan DGFiziksel manipülatifler ve DG yazılımları sayesinde öğrenciler geometrik şekillerin sadece prototip görünümünü değil, tanımlarına uygun olacak şekilde olası bütün görünümünü ve hatta geometrik şeklin tanımına uygun olmayan şekiller görmeleri mümkün olmaktadır. Öğrencilerin geometrik kavrama yönelik daha doğru ve kapsamlı bir

anlayış geliştirmeleri ve diğer kavramlarla ilişkilendirmeleri açısından bu araçların derslerde kullanımı önemlidir.

Eğitim teknolojilerindeki gelişmeler ve ülke genelindeki ulusal projelerin de etkisiyle matematik ğretiminde dinamik geometri yazılımı kullanımına yönelik çalışmalarda bir artış gözlenmektedir (Başaran şimşek, 2012; Karakırık ve Aydın, 2011; stn ve Ubuz, 2005; Vatansever, 2007; Yaz, 2011). DG yazılımları ile matematiksel kavramların görselleştirilerek somutlaştırılması ve dinamik özelliği ile kavramlar arası ilişkilerin gözlenebilmesi sayesinde öğrencilerin bazı kavramları daha kolay kavradıkları görülmüştür (zdemir, 2011; Zengin, Kağızmanlı, Tatar ve İşleyen, 2013). DG yazılımları, öğrencilere geometrik kavramları özelliklerine uygun şekilde izebilecekleri, aralarındaki ilişkileri sorgulayabilecekleri ve kavramlara yönelik düşüncelerini test edebilecekleri elektronik bir ortam sağlamaktadır (Güven ve Kısa, 2008). Çalışmaların sonuçlarına göre ğrenciler DG yazılımı ile desteklenen derslerde, matematiksel kavramları keşfederek daha kolay ve kalıcı olarak öğrenmekte ve derse daha istekli katılmaktadırlar (Baltacı ve Baki, 2016; Chrysanthou, 2008; Delice ve Karaaslan, 2015; Dikovic, 2009; Kakihana ve Fukuda, 2012; Lu, 2008; Taş, 2010).

DG yazılımı destekli matematik öğretiminin ğrenci başarısı üzerine etkisini inceleyen deneysel çalışmaların sonuçları genel olarak DG yazılımlarının, ğrenci başarısını artırdığı yönündedir (Acar, 2015; Bedir, Yılmaz ve Keşan, 2005; Filiz, 2009; Genç ve ksz, 2016; Kepçeoğlu, 2010; z, 2015; Tatar, Kağızmanlı ve Akkaya, 2014; Türk Samur ve Akyüz, 2015; Uysal, 2013; Vatansever, 2007; Yazlık, 2011; Zulnaidi ve Zamri, 2017). Ancak literatürde dinamik geometri yazılımlarının başarı üzerinde direkt olumlu bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşan çalışmalar da bulunmaktadır (Demirbilek ve zkale, 2014; Forsythe, 2007). Deney grubu ile kontrol grubu arasında başarı açısından anlamlı bir fark çıkmayan Forsythe'ın (2007) alışması incelendiğinde kontrol grubundaki öğrencilere, deney grubundaki etkinliklere benzer içerikteki aktiviteilerin, dinamik geometri yazılımı somut geometrik şekiller gibi fiziksel manipülatiflerle yaptırılarak öğretildiği görülmüştür. Dolayısıyla kullanılan araç dinamik geometri yazılımı veya fiziksel manipülatif olsa da benzer amaçlı etkinlikler olarak uygulandıklarında benzer sonuçlar vereceği düşünülmektedir. Tartışmalı bir konu olan teknolojinin başarı üzerine etkisinin incelendiği daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Bu amaçla mevcut çalışma, dinamik geometri yazılımı kullanımının öğrencilerin dörtgenlerin ilişkilendirilmesi konusundaki erişi düzeylerine etkisini değerlendirmek amaçıyla gerçekleştirilmiştir. Dörtgenler ve aralarındaki hiyerarşik ilişkiler konusunun ğretiminde dinamik geometri yazılımı GeoGebra 5.0 veya fiziksel manipülatif kullanımının 8. sınıf ğrencilerinin erişi düzeylerine etkisi nedir?

- 1) Deney ve kontrol gruplarının ön-test sonuçları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 2) Deney grubunun ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 3) Kontrol grubunun ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 4) Deney ve kontrol grubunun son test sonuçları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 5) Nitel verilere göre deney ve kontrol grubu ğrencilerinin erişi düzeyleri arasındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırmada n-test son-test kontrol gruplu zayıf deneysel desen (Fraenkel ve Wallen, 2006) kullanılmıştır. Katılımcılar deney ve kontrol gruplarına seçkisiz olarak atanmamış olup, araştırmanın gerçekleştirildiği okulda bulunan iki adet 8. sınıftan rastgele seçilen birisi deney, diğeri kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Grupların bağımlı değişken açısından başlangıç seviyelerinin eşit olup olmadığı ortaya koymak amaçıyla katılımcılara ön-test uygulanarak t-test yapılmıştır. Aynı test uygulama sonrasında her iki gruba son test olarak uygulanmıştır. Ek olarak araştırmada nicel veri analizi sonuçlarını desteklemek ve açıklamak amaçıyla, katılımcılar arasından seçilen öğrencilerin ön-test ve son-testte verdikleri yanıtlar görselleştirilerek kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

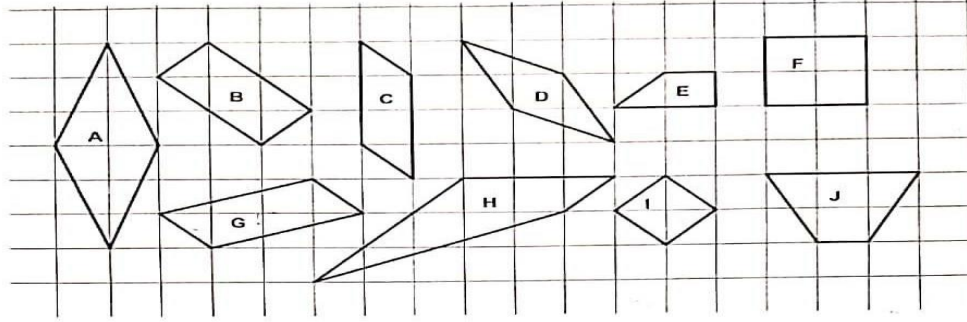
Araştırma, 2017-2018 bahar döneminde, Karadeniz Bölgesinde bulunan bir il merkezindeki devlet okulunda öğrenim gören 15'i deney 15'i kontrol grubu olmak üzere toplam 30 sekizinci sınıf ğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Kontrol ve deney grubunun ön test puanları için yapılan bağımsız gruplar t-testi sonucunda gruplar arasında dörtgenleri ilişkilendirme erişi düzeyi açısından bir fark olmadığı tespit

edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarındaki katılımcıların uygulama öncesindeki ön bilgilerinin benzer düzeyde olduğunu söylemek mümkündür.

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı geliştirilmesi aşamalı bir süreçte gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada Fujita ve Jones'un (2007) dörtgenler arası aile ilişkilerin yapılandırılmasına yönelik belirlediği gelişimsel düzeyler ve Zeybek (2017) tarafından geliştirilen dörtgenlerin ilişkilendirilmesine yönelik sorular temelinde, literatürdeki araştırmalarda kullanılan sorular (Akkaş ve Türnüklü, 2015; Bütüner ve Filiz, 2016; Türnüklü ve diğerleri, 2013; Ubuz, 2017; Zeybek, 2017) incelenerek taslak bir veri toplama aracı oluşturulmuştur. Daha sonra müfredattaki konu ile ilgili kazanımlar ve kazanım süreleri dikkate alınarak soru içerikleri ve sayısı düzenlenmiş ve son aşamada uzman önerileri doğrultusunda düzeltilmiştir. Ölçme aracı açık uçlu, doğru-yanlış ve test sorularından oluşan toplam yedi soru içermektedir. Ölçme aracının ilk sorusunda A dan J' ye kadar harflendirilmiş 10 farklı dörtgen şekli verilmiştir. İlk soru 5 aşamaya ayrılmıştır. Katılımcılardan her bir aşamada sırasıyla verilen şekillerden dikdörtgen, paralelkenar, kare, yamuk ve eşkenar dörtgen olduğunu düşündükleri şekillerin harflerini ve seçimlerinin nedenlerini yazmaları istenmiştir. Katılımcılara şekiller belli bir hiyerarşik sıra gözetilmeden, karışık olarak sunulmuştur. Katılımcıların yaptıkları seçimlerle hangi dörtgenlerin hiyerarşik ilişkilerini bildiklerinin ve seçimlerinin nedenlerini açıklamaları ile dörtgenleri nasıl tanımladıkları ve anlamlandırdıklarının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Ölçme aracının ikinci sorusunda katılımcılardan birbirinden farklı olduğunu düşündükleri 2 tane dikdörtgen, paralelkenar, yamuk ve eşkenar dörtgen çizimleri yapmaları istenmiştir. Bu soruyla da katılımcıların zihinlerindeki kavram imajları ve prototiplerin tespit edilmesi ve aynı zamanda çizimlerinde notasyona ne ölçüde dikkat ettiklerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Ölçme aracının üçüncü sorusunda 6 tane doğru yanlış maddesi bulunmaktadır. Doğru yanlış maddeleri; kare-dikdörtgen, eşkenar dörtgen-paralelkenar, yamuk-paralelkenar, dikdörtgen-paralelkenar, eşkenar dörtgen-kare ve dikdörtgen-yamuk çiftlerinin hiyerarşik ilişkilerine yönelik ifadelerden oluşmaktadır. Ölçme aracının dördüncü sorusu bir test sorusudur. Soruda katılımcılardan 4 farklı dörtgen şeklinden yamuk olmayanı tespit etmeleri istenmiştir. Sorudaki şekillerde dikdörtgen ve paralelkenarın ilk akla gelen prototiplerine de yer verilerek katılımcıların zihinlerindeki yamuk imajını sorgulamaları ve en az bir çift kenarı paralel olmayan şekli tespit edip edemedikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Ölçme aracının beşinci sorusu bir test sorusudur. Soruda katılımcılardan kenar uzunlukları doğal sayı ve alanı 16 cm^2 olan kaç tane dikdörtgen çizilebileceğini bulmaları istenmiştir. Bu soru, katılımcıların bir kenarı 4 cm olan karenin de istenen çizimlerden bir tanesi olduğunu ve her karenin bir dikdörtgen olduğu bilgisini test etmek amacıyla sorulmuştur. Ölçme aracının altıncı sorusu da bir test sorusu olup katılımcılardan verilen 4 farklı şekilden dikdörtgen olmayan şekli tespit etmeleri istenmiştir. Ölçme aracının yedinci sorusu da bir test sorusudur ve boşluk doldurma şeklinde planlanmıştır. Katılımcılardan köşegenleri dik kesişen şekilleri tespit etmeleri istenerek eşkenar dörtgen ve karenin hiyerarşik ilişkilerine odaklanıp odaklanmadıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Hazırlanan ölçme aracı için 100 puan üzerinden değerlendirilen ayrıntılı bir cevap anahtarı hazırlanmıştır. Ölçme aracının 1. ve 2. sorusu açık uçlu olduğundan güvenilirliği sağlamak amacıyla iki puanlayıcı tarafından değerlendirilmiştir. 3. soru doğru-yanlış; 4, 5, 6 ve 7. sorular test soruları olduğu için tek puanlayıcı tarafından değerlendirilmiştir. Ölçme aracının açık uçlu olan ilk sorusunun puanlamasına ilişkin bir örnek Şekil-1'de verilmiştir.

1.) Şekil 1 de, harflendirilmiş şekiller için aşağıda verilen 5 soruyu cevaplayınız.



Şekil 1

- I. **Dikdörtgen** olduğunu düşündüğünüz şekillerin harflerini yazınız. Nedenlerinizi açıklayınız. (4 x 2 = 8 puan)
 1. Puanlayıcı → 2
 2. Puanlayıcı → 3
 Harfler : B
 Neden : Üzerindeki kenarları birbirine eşit (2,5)
- II. **Paralelkenar** olduğunu düşündüğünüz şekillerin harflerini yazınız. Nedenlerinizi açıklayınız. (4 x 2 = 8 puan)
 1. Puanlayıcı → 2
 2. Puanlayıcı → 2
 Harfler : C, A, D
 Neden : ? (2)
- III. **Kare** olduğunu düşündüğünüz şekillerin harflerini yazınız. Nedenlerinizi açıklayınız. (3 x 2 = 6 puan)
 1. Puanlayıcı → 5
 2. Puanlayıcı → 4
 Harfler : F, I
 Neden : Tüm kenarları birbirine eşit 90° (4,5)
- IV. **Yamuk** olduğunu düşündüğünüz şekillerin harflerini yazınız. Nedenlerinizi açıklayınız. (4 x 2 = 8 puan)
 1. Puanlayıcı → 1
 2. Puanlayıcı → 1
 Harfler : H, J
 Neden : Her iki kenarı birbirine eşit (1)
- V. **Eşkenar dörtgen** olduğunu düşündüğünüz şekillerin harflerini yazınız. Nedenlerinizi açıklayınız. (4 x 2 = 8 puan)
 1. Puanlayıcı → 5
 2. Puanlayıcı → 6
 Harfler : A, D
 Neden : Kenarları eşit ve dik (5,5)

Şekil 1. Açık uçlu soruların puanlanması örneği

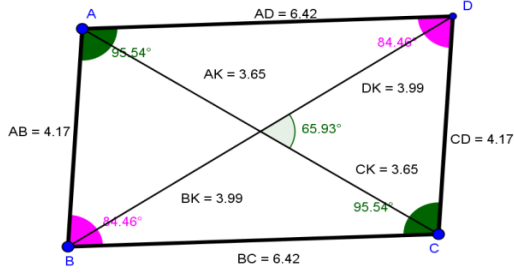
Uygulama Süreci

Uygulama öncesinde deney ve kontrol grubunun başarı düzeylerini belirlemek amacıyla, ölçme aracı her iki gruba, aynı anda ve bir ders saatinde ön test olarak uygulanmıştır. Ön testlerden elde edilen puanlar SPSS.22 paket programı yardımıyla analiz edilerek grupların denk olduğu görülmüştür. Grupların denk olduğu tespit edildikten sonra uygulamaya geçilmiştir. İlk iki derste GeoGebra 5.0 ve fiziksel manipülatifler uygulamalı olarak tanıtılmıştır. Daha sonra dörtgenlerin ilişkilendirilmesi konusu, aynı öğretmen tarafından deney grubundaki öğrencilere GeoGebra 5.0 dinamik geometri yazılımı, kontrol grubundaki öğrencilere ise fiziksel manipülatifler kullanılarak, tartışma soruları, etkinlikler, değerlendirme soruları ve ödevler açısından benzer ders planları ile kavratılmaya çalışılmıştır. Materyal içeriği olarak deney grubunda GeoGebra 5.0 yazılımı ile önceden oluşturulmuş aktiviteler, kontrol grubunda ise geometri şeritleri, geometri tahtası, minyatür dörtgen seti gibi fiziksel manipülatifler kullanılmıştır. Ders uygulamaları dört hafta boyunca 2'şer ders saati olmak üzere toplam 8 saat sürmüştür. Uygulamalar seçmeli matematik uygulamaları derslerinde yapılmıştır. Uygulama sırasında bahsedildiği gibi öğretim yöntemi aynı, kullanılan materyallerin farklı olduğu dersler gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Örneğin dinamik geometri programlarının dinamik özelliği ile yapılabilen dörtgenler arası geçişler geometri tahtası ve şeritleri ile yapılan etkinlikler ile yapılmaya çalışılmıştır. Uygulamadan sonra her iki gruba da aynı ölçme aracı son test olarak bir ders saati süresinde uygulanmıştır. Veriler toplandıktan sonra nicel ve nitel yöntemler kullanılarak veriler analiz edilmiştir. Uygulama takvimi Tablo 1' de verilmiştir.

Tablo 1. *Uygulama takvimi*

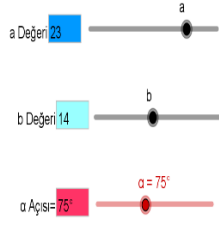
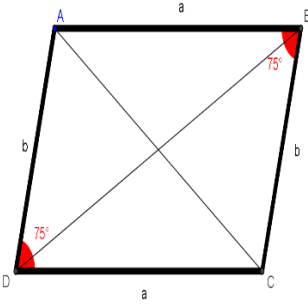
		Deney Grubu	Kontrol Grubu
Örneklem Sayısı		15	15
Haftalar	Süre		
1. Hafta	1 ders saati	Ön test	Ön test
2. Hafta	2 ders saati	GeoGebra 5.0 tanıtımı	Fiziksel manipülatiflerin tanıtımı
3. Hafta	2 ders saati	GeoGebra 5.0 ile öğretim (Yamuk-Paralelkenar)	Fiziksel manipülatiflerle öğretim (Yamuk-Paralelkenar)
4. Hafta	2 ders saati	GeoGebra 5.0 ile öğretim (Paralelkenar-Eşkenar dörtgen) (Paralelkenar-Dikdörtgen) (Paralelkenar-Kare)	Fiziksel manipülatiflerle öğretim (Paralelkenar-Eşkenar dörtgen) (Paralelkenar-Dikdörtgen) (Paralelkenar-Kare)
5. Hafta	2 ders saati	GeoGebra 5.0 ile öğretim (Eşkenar dörtgen-Kare) (Dikdörtgen-Kare)	Fiziksel manipülatiflerle öğretim (Eşkenar dörtgen-Kare) (Dikdörtgen-Kare)
6. Hafta	1 ders saati	Son test	Son test

Öğretim yöntemi olarak dörtgenlerin hiyerarşik ilişkileri her iki grupta da dörtgenlerin kritik özelliklerine odaklanılarak verilmiş, öğrencileri dörtgenlere yönelik prototip yargılarından arındırmaya yönelik aktiviteler uygulanmıştır. Deney grubunda dinamik geometri yazılımı GeoGebra 5.0, kontrol grubunda fiziksel manipülatifler kullanılarak yapılan etkinlikler Şekil 2 ve 3' te verilmiştir.

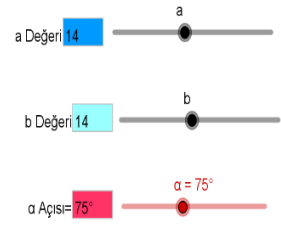
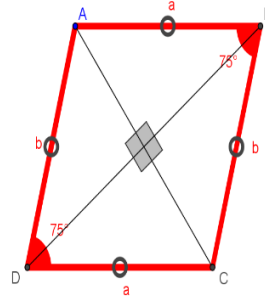


- Karşılıklı bütün kenar çiftleri **paraleldir**..... $[AD] // [BC]$
 $[AB] // [DC]$
- Karşılıklı kenar uzunlukları birbirine **esittir**..... $IAD = IBC$
 $IAB = ICD$
- Karşılıklı açılarının ölçüleri birbirine **esittir**..... $m(A) = m(C)$
 $m(B) = m(D)$
- Ardışık köşelerdeki açılarının ölçüleri toplamı **180°** derecedir.
 $m(A) + m(B) = 180°$
 $m(B) + m(C) = 180°$
 $m(C) + m(D) = 180°$
 $m(D) + m(A) = 180°$
- Köşegenler birbirini **ortalar**..... $IAKI = ICKI$
 $IBKI = IDKI$

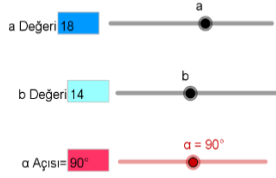
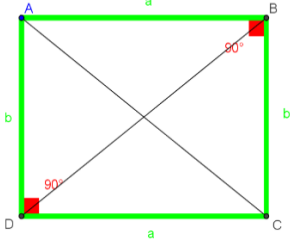
ABCD Paralel Kenar



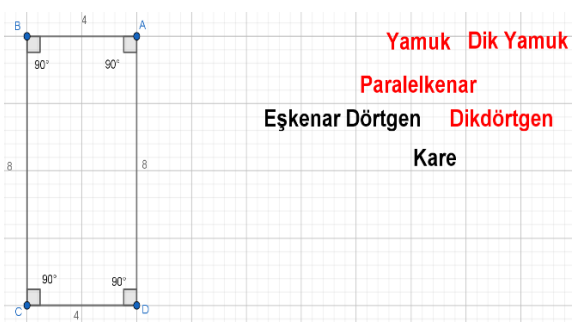
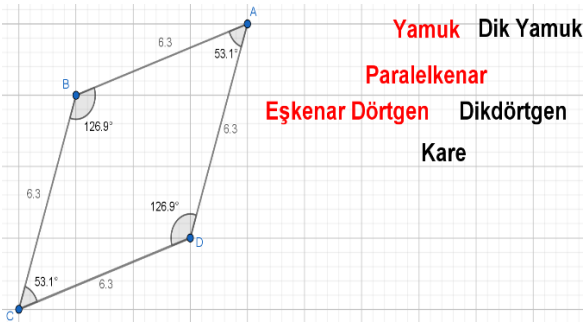
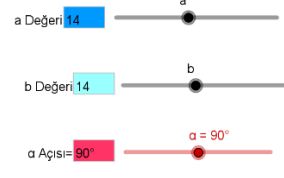
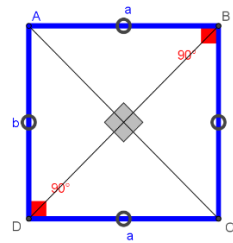
ABCD Eşkenar Dörtgen



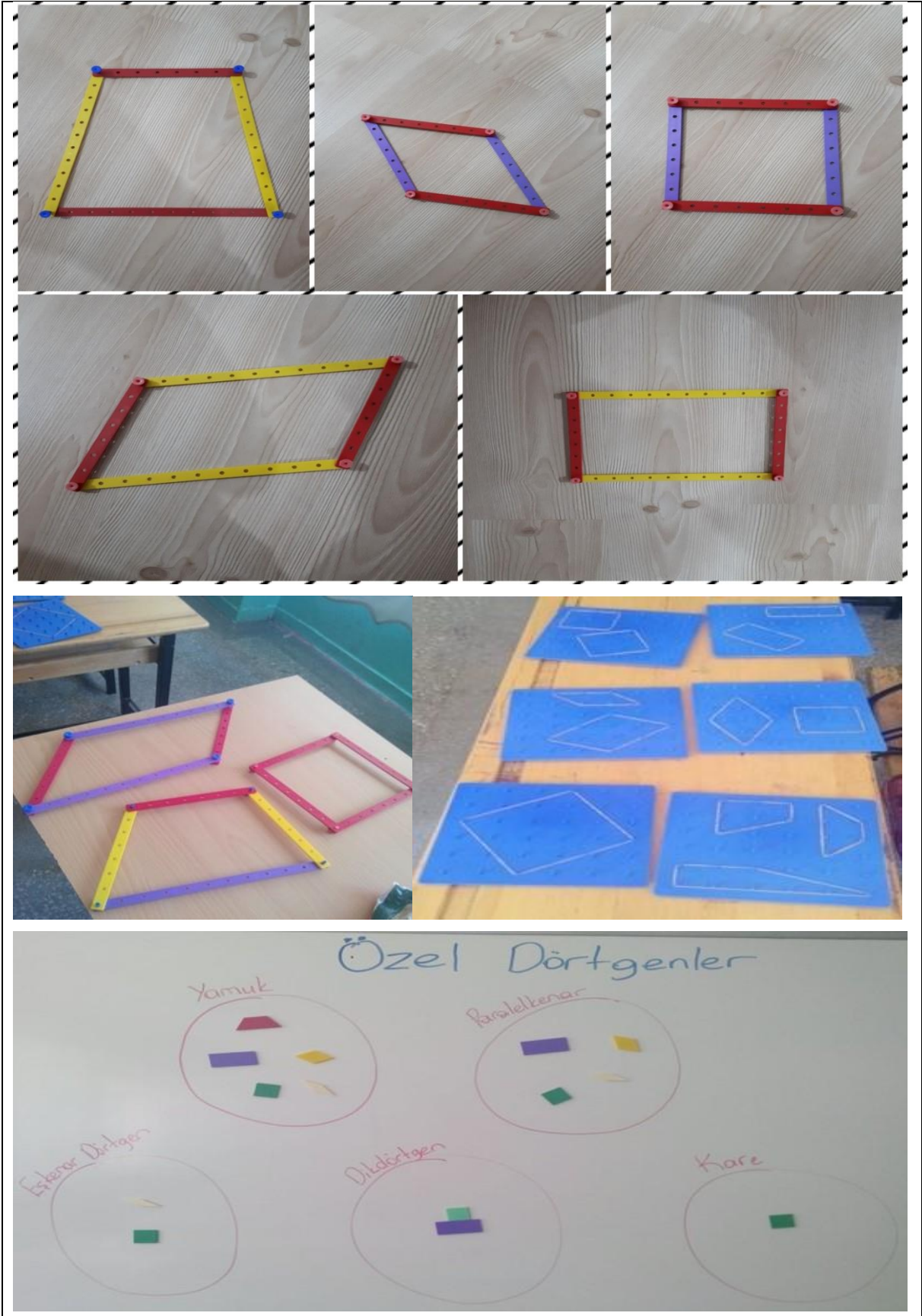
ABCD Dikdörtgen



ABCD Kare



Şekil 2. Deney grubu GeoGebra ders etkinliklerinden örnekler



Şekil 3. Kontrol grubu ders etkinliklerinden örnekler

Çalışmanın Geçerliğini Artırmak İçin Alınan Önlemler

Katılımcılar aynı mahallede yaşayan, ortak kültüre sahip, sosyal ve ekonomik özellikleri benzer ailelerden gelen öğrencilerdir. Çalışmanın gerçekleştirildiği okulda iki tane sekizinci sınıf bulunmakta olup deney ve kontrol grubu olarak hangisinin seçileceği kura ile belirlenmiştir. Katılımcılara çalışma süresince hangi grupta olduklarına yönelik bir açıklama yapılmamıştır. Katılımcıların olgunlaşma etkisinden etkilenmemeleri için çalışma altı haftalık bir sürede bitirilmiştir. Öğretim fiziksel koşulları benzer sınıflarda, eşit sürede, aynı öğretmen tarafından gerçekleştirilmiştir. Uygulamayı gerçekleştiren öğretmen, altı yıllık öğretmenlik tecrübesine sahiptir ve çalışma sırasında matematik eğitimi alanında yüksek lisans öğrencisidir. Araştırmaya uygulama takvimi hazırlanarak uygulamalar sistemli bir şekilde yapılmaya çalışılmıştır. Veri toplama aracındaki yönergeler dil bilgisi kurallarına uygun olarak hazırlanmış, puanlama iki öğretmen tarafından gerçekleştirilerek uyum yüzdesi .92 olarak hesaplanmıştır. Katılımcı kaybının olmadığından emin olmak ve önlemek amacıyla çalışma süresince yoklama alınarak öğrencilerin derslere katıldığından emin olunmuştur. Araştırma boyunca her iki gruptaki öğrenciler başka bir bilimsel çalışmaya katılmamış, okul dersleri dışında araştırma konusuyla ilgili herhangi bir özel ders veya destek eğitimi almamışlardır. Ek olarak nicel veri sonuçlarını desteklemek ve açıklamak amacıyla, katılımcıların veri toplama aracına verdikleri yazılı cevaplar nitel veri analizi yöntemleri kullanılarak analiz edilmiştir.

Veri Analizi

İstatistiksel analizlerin öncesinde deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanları SPSS yazılımına girilmiş, veri seti temizliği yapılmış ve veri setinin t-test analizleri için gerekli varsayımları karşılayıp karşılamadığı araştırılmıştır.

Deney ve kontrol grubunun ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması için bağımlı gruplar t-testi, deney ve kontrol grupları arasındaki puanların karşılaştırılması için bağımsız gruplar t-testi analizleri SPSS.22 programı ile yapılmıştır. Bulguların yorumlanmasında, p kritik değeri $< .05$ olarak kabul edilmiştir.

- Öncelikle değişkenlerin normal dağılım gösterip göstermediği değerlendirilmiştir. Bağımlı değişkene ait verilerin dağılımının yatıklık ve basıklık değerleri +2 ve -2 değerleri arasında değiştiğinden bağımlı değişkenin her iki grupta da normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir (Gravetter & Wallnau, 2007; Pallant, 2010).
- Levene Testi sonucuna göre grupların varyansları eşittir.
- Ön test ve son testin uygulanmasında katılımcıların arasında etkileşim olmaması için sınavda ek gözetmen bulundurulmuştur. Verilerin birbirinden bağımsız olduğunu söylemek mümkündür.
- Gruplara 30'dan az kişi düştüğü için öncelikle bağımsız gruplar t-testinin nonparametrik karşılığı olan Mann-Whitney U testi yapılmış ve parametrik istatistik sonuçlarıyla benzer sonuçlar verdiği ve diğer varsayımlar karşılandığı için parametrik istatistik sonuçları rapor edilmiştir (Vickers, 2005).
- Veri setinde uç değer bulunmamaktadır.

BULGULAR

Araştırmanın birinci alt problemine cevap vermek için deney ve kontrol gruplarının ön-test sonuçları arasındaki farkı test etmek amacıyla bağımsız gruplar t-testi analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 2' de verilmiştir.

Tablo 2.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test puanlarının karşılaştırılması

Gruplar	N	\bar{X}	Ss	Sd	T	P
Deney Grubu	15	38.00	12.58	28	-0.10	0.92
Kontrol Grubu	15	38.53	15.32			

Tablo 2' ye göre deney ve kontrol gruplarında bulunan katılımcıların ön test puanları için yapılan bağımsız gruplar t-testi sonucunda gruplar arasında başarı açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark çıkmamıştır [$t(28) = -0.104$, $p > 0.05$]. Böylelikle deney ve kontrol gruplarındaki katılımcıların uygulama öncesi konu ile ilgili ön bilgilerinin denk olduğunu söylemek mümkündür.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemine cevap vermek için deney grubunun ön-test ve son-test sonuçları arasındaki farkı test etmek amacıyla bağımlı gruplar t-testi analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.

Deney grubu öğrencilerinin ön test – son test puanlarının karşılaştırılması

Gruplar	<i>N</i>	\bar{X}	<i>Ss</i>	<i>Sd</i>	<i>T</i>	<i>p</i>
Deney Grubu Ön Test	15	38.00	12.58			
				14	-21.03	0.00
Deney Grubu Son Test	15	81.67	11.79			

* $p < .05$

Tablo 3' te görüldüğü gibi deney grubunun ön test ve son test puanları arasında yapılan bağımlı gruplar t-testi sonucuna göre başarı açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur [$t(14) = -21.031$, $p < .05$]. Bu bulgu sonucunda dinamik geometri yazılımı GeoGebra ile işlenen derslerin deney grubu öğrencilerinin dörtgenler ve hiyerarşik ilişkileri konusundaki başarılarını olumlu yönde etkilediğini söylemek mümkündür.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek için bağımlı gruplar t-testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4' te verilmiştir.

Tablo 4. *Kontrol grubu öğrencilerinin ön test – son test puanlarının karşılaştırılması*

Gruplar	<i>N</i>	\bar{X}	<i>Ss</i>	<i>sd</i>	<i>T</i>	<i>p</i>
Kontrol Grubu Ön Test	15	38.53	12.58			
				14	-10.09	0.00
Kontrol Grubu Son Test	15	81.53	11.79			

* $p < .05$

Tablo 4' te görüldüğü gibi kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında, başarı açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur [$t(14) = -10.093$, $p < .05$]. Bu bulgu sonucunda fiziksel manipülatifler yardımıyla işlenen derslerin kontrol grubu öğrencilerinin dörtgenler ve hiyerarşik ilişkileri konusundaki başarılarını olumlu yönde etkilediğini söylemek mümkündür.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol grubunun son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığı bağımsız gruplar t-testi ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 5' te verilmiştir.

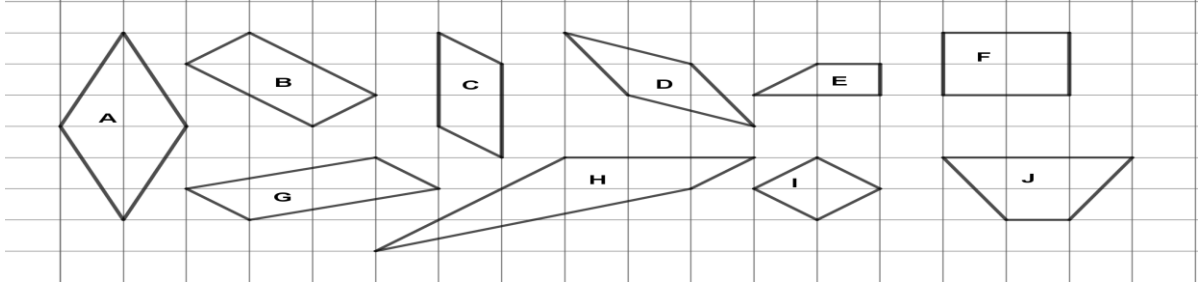
Tablo 5. *Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test puanlarının karşılaştırılması*

Gruplar	<i>N</i>	\bar{X}	<i>Ss</i>	<i>Sd</i>	<i>T</i>	<i>P</i>
Deney Grubu	15	81.67	11.79			
				28	0.03	0.98
Kontrol Grubu	15	81.53	14.46			

Tablo 5' e göre deney ve kontrol grupları arasında son test puanları için yapılan bağımsız gruplar t-testi sonucunda gruplar arasında başarı açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır [$t(28) = 0.028$ $p > 0.05$]. Bu bulgu, dörtgenler ve hiyerarşik ilişkileri konusunu dinamik geometri yazılımı GeoGebra ile öğrenen deney grubu ile fiziksel manipülatifler yardımıyla öğrenen kontrol grubu arasında başarı yönünden istatistiksel olarak her iki grup lehine anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Aynı öğretim yöntemi ve ders içerikleri kullanıldığında dinamik geometri yazılımı veya manipülatif kullanımının başarı üzerinde benzer etkiyi oluşturduklarını, dinamik geometri yazılımlarının başarıyı artıran bir etkisinin olmadığını söylemek mümkündür.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemini “nitel verilere göre deney ve kontrol grubu öğrencileri arasındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?” sorusu oluşturmaktadır. Araştırmanın nitel verileri öğrencilerin ölçme aracına verdikleri cevaplardan oluşan yazılı dokümanlardır. Bu soruya yanıt vermek için deney ve kontrol grubundan örnek olarak birer öğrenci seçilmiş ve çalışma öncesi ve sonrasında aynı soruya verdikleri yanıtlar şekiller yardımıyla sunulmuştur. Ölçme aracının ilk sorusunda öğrencilere Şekil 4' deki 10 farklı dörtgen şekli verilmiştir. Katılımcılardan verilen şekiller arasından dikdörtgen, paralelkenar, kare, yamuk ve eşkenar dörtgen olduğunu düşündükleri şekilleri seçmeleri ve seçimlerinin nedenlerini belirtmeleri istenmiştir.



Şekil 4. Ölçme aracının birinci sorusunda verilen dörtgenler

Ön testte katılımcıların dikdörtgen seçimleri incelendiğinde 30 öğrenciden kontrol grubunda bulunan sadece 1 öğrencinin B, F, I şekillerini seçerek doğru seçimleri yaptığı ve seçiminin nedenini dikdörtgenin kritik özelliklerini belirterek ifade ettiği tespit edilmiştir. Bu öğrenci dışında F ve I karelerinin de bir dikdörtgen olduğunu belirten 2 deney 2 de kontrol grubunda olmak üzere toplam 4 öğrenci vardır. Bu 4 öğrencinin tam puan alamamasının sebebi seçmemeleri gereken şekilleri de dikdörtgen olarak seçmeleri veya her ne kadar karenin aynı zamanda dikdörtgen olduğunu belirtse de seçimlerinin nedenlerini istenen düzeyde ifade edememelerinden kaynaklanmaktadır. Karenin aynı zamanda bir dikdörtgen olduğunu belirten bu 5 öğrencinin dörtgenler arası hiyerarşik yapıyı tam olarak kuramaları da parçalı olarak sınıflandırabildiklerini söylemek mümkündür. Katılımcıların büyük çoğunluğunun ise dikdörtgen prototipi olan B şeklini seçtikleri görülmüştür. Kontrol ve deney grubu katılımcılarının çoğunun B prototipi yanında iç açılarının 90^0 olmadığını gözden kaçırarak C ve G paralelkenarlarını da dikdörtgen olarak seçtikleri tespit edilmiştir. Katılımcıların seçim yaparken, dikdörtgenin kritik özelliklerine odaklanmaktan ziyade, kritik olmayan bir özellik olarak iki uzun iki kısa kenarının olmasının yeterli olduğunu düşündüklerini söylemek mümkündür. Kontrol ve deney grubu katılımcılarının son testte dikdörtgen seçimlerine yönelik cevapları incelendiğinde ise katılımcıların genelde dikdörtgenin karşılıklı kenarlarının paralel olduğu, karşılıklı kenarlarının eşit ve iç açılarının 90^0 olduğu gibi kritik özelliklerine odaklandıkları tespit edilmiştir. Kontrol ve deney gruplarından birer öğrenci haricinde katılımcıların F ve I karelerine de seçimlerinde yer vererek, kare dikdörtgen ilişkisini kurabildikleri görülmüştür. Deney ve kontrol gruplarından birer öğrencinin dikdörtgen seçimlerine yönelik ön ve son testte verdikleri cevaplar Tablo 6' da verilmiştir.

Tablo 6.

Dikdörtgen seçimi

Öğrenci – Test	Öğrenci Cevabı
D ₅ Ön test	I. Dikdörtgen olduğunu düşündüğünüz şekillerin harflerini yazınız. Nedenlerinizi açıklayınız.(4 x 2 = 8 puan) Harfler : B, C, G Neden : A ve G 90° olup iki uzun iki kısa kenardan oluşmuştur
D ₅ Son test	I. Dikdörtgen olduğunu düşündüğünüz şekillerin harflerini yazınız. Nedenlerinizi açıklayınız.(4 x 2 = 8 puan) Harfler : F, B, I Neden : 90° olan 90° için
K ₇ Ön test	I. Dikdörtgen olduğunu düşündüğünüz şekillerin harflerini yazınız. Nedenlerinizi açıklayınız.(4 x 2 = 8 puan) Harfler : B, G, C Neden : 2 kenar ve dört kenarlı
K ₇ Son test	I. Dikdörtgen olduğunu düşündüğünüz şekillerin harflerini yazınız. Nedenlerinizi açıklayınız.(4 x 2 = 8 puan) Harfler : F, I, B Neden : Karşılıklı kenarı birbirine eşit olan ve açısı 90° olan

Tablo 6’da görüldüğü gibi D₅’ in ön testte F ve I karelerini dikdörtgen olarak seçmediği ve dikdörtgenin iki uzun iki kısa kenarı olması gerektiğini vurguladığı görülmektedir. D₅ son testte dikdörtgenin kritik özelliklerini göz önünde bulundurarak kareleri de dikdörtgen olarak değerlendirmiştir. Dikdörtgen olması için şeklin iç açılarının 90° olması gerektiğini belirtmiştir. Benzer şekilde kontrol grubundaki katılımcı K₇ de ön testte D₅ ile aynı dörtgenleri seçmiş fakat son testte doğru seçimleri yaparak dikdörtgenin karşılıklı kenarlarının eşit ve iç açılarının 90° olması gerektiğini vurgulamıştır. Her iki gruptaki katılımcıların da son testte kare ve dikdörtgen ilişkisini kurabildiklerini söylemek mümkündür.

Katılımcıların ön testteki paralelkenar seçimleri incelendiğinde sadece deney grubundan 1 öğrencinin seçimlerini doğru yaptığı ve seçim nedenini paralelkenarın kritik özellikleriyle belirttiği görülmüştür. Deney grubundaki bu öğrenci dışında kare, eşkenar dörtgen ve dikdörtgenin aynı zamanda bir paralelkenar olduğu şeklinde doğru yanıtlayan öğrenci bulunmamaktadır. Katılımcılar seçimlerinde genelde paralelkenar prototipi olan C ve G şekillerini seçmişler ve bazı katılımcılar da bu seçimlerinin yanında A ve D eşkenar dörtgenlerine de seçimlerinde yer verdikleri görülmüştür. A ve D eşkenar dörtgenlerini paralelkenar olarak seçen katılımcıların eşkenar dörtgen paralelkenar ilişkisini bilinçli olarak seçmedikleri, bu şekiller paralelkenar prototipine benzer olduğu için seçtikleri tespit edilmiştir. Bu kanıya varılmasının sebebi katılımcıların ön testin 2. sorusunda farklı bir paralelkenar çizmeleri istendiğinde eşkenar dörtgen çizmemeleri ve ders ve etkinlikler esnasında yapılan gözlem ve görüşmelerdir. Katılımcıların son testteki paralelkenar seçimleri incelendiğinde H, J ve E yamukları dışında tüm şekilleri paralelkenar olarak seçtikleri; paralelkenar kare, paralelkenar eşkenar dörtgen ve paralelkenar dikdörtgen ilişkisini kavradıklarını söylemek mümkündür. Seçimlerinin nedeni olarak karşılıklı kenarlarının paralel ve eşit

olduğuna vurgu yaptıkları tespit edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarından birer öğrencinin paralelkenar seçimlerine yönelik ön ve son testte verdikleri cevaplar Tablo 7’ de verilmiştir.

Tablo 7.

Paralelkenar seçimi

Öğrenci – Test	Öğrenci Cevabı
D ₉ Ön test	II Paralelkenar olduğunu düşündüğünüz şekillerin harflerini yazınız. Nedenlerinizi açıklayınız. (4 x 2 = 8 puan) Harfler : A, D, C Neden : Tüm kenarları birbirine paralel
D ₉ Son test	II Paralelkenar olduğunu düşündüğünüz şekillerin harflerini yazınız. Nedenlerinizi açıklayınız. (4 x 2 = 8 puan) Harfler : A, B, E, C, D, F, I Neden : Karşılıklı kenarları birbirine paralel olan
K ₅ Ön test	II Paralelkenar olduğunu düşündüğünüz şekillerin harflerini yazınız. Nedenlerinizi açıklayınız. (4 x 2 = 8 puan) Harfler : C - G Neden : Karşılıklı kenarları birbirine eşit olan
K ₅ Son test	II Paralelkenar olduğunu düşündüğünüz şekillerin harflerini yazınız. Nedenlerinizi açıklayınız. (4 x 2 = 8 puan) Harfler : A - B - C - D - F - G - I Neden : Karşılıklı kenarları paralel olan

Tablo 7’ de görüldüğü gibi D₉ ön testte paralelkenarın tüm kenarlarının birbirine paralel olduğunu belirterek prototip şekilleri seçerken, son testte kare, dikdörtgen ve eşkenar dörtgenlere de seçimlerinde yer vererek paralelkenarın karşılıklı kenarlarının paralel olması gerektiğini belirtmiştir. K₅ ön testte paralel kenarın karşılıklı kenarlarının eşit olması gerektiğini belirterek sadece prototip şekilleri seçmiş, son testte ise karşılıklı kenarların paralel olması gerektiğine vurgu yaparak doğru seçimleri yapmıştır. Her iki öğrencinin de son testte paralelkenarın diğer dörtgenlerle ilişkisine yönelik daha üst düzey bir bilişsel seviyeye ulaştıklarını söylemek mümkündür.

Katılımcıların ön testteki kare seçimleri incelendiğinde birçok öğrencinin F ve I kare prototiplerini seçtikleri ve seçim nedenlerinde ise genelde karenin dört kenarının uzunluğunun eşit olduğunu belirttikleri görülmüştür. Sadece bir öğrenci karenin iç açılarının 90° olması gerektiğine de belirtmiştir. Karenin açılı özelliğini gözden kaçırarak öğrencilerin A ve D eşkenar dörtgenlerini de kare olarak seçtikleri görülmüştür. Bu yanılgıya düşen ve diğer tüm katılımcıların son testte verdikleri cevaplarda kare seçimlerini doğru yaptıkları ve seçim nedenlerini karenin kritik özellikleriyle belirttikleri tespit edilmiştir. Ön testte eşkenar dörtgenin kare olduğunu düşünen deney ve kontrol grubundan birer öğrencinin ön ve son test cevapları Tablo 8’ de verilmiştir.

Tablo 8.

Kare seçimi

Öğrenci – Test	Öğrenci Cevabı
D ₃ Ön test	<p>III. Kare olduğunu düşündüğünüz şekillerin harflerini yazınız. Nedenlerinizi açıklayınız. (3 x 2 = 6 puan) Harfler: A, D, F, I Neden: 4 kenarının birbirine eşit ve paralel olduğu</p>
D ₃ Son test	<p>III. Kare olduğunu düşündüğünüz şekillerin harflerini yazınız. Nedenlerinizi açıklayınız. (3 x 2 = 6 puan) Harfler: F, I Neden: Tüm kenarları birbirine eşit ve açılar 90° dir</p>
K ₈ Ön test	<p>III. Kare olduğunu düşündüğünüz şekillerin harflerini yazınız. Nedenlerinizi açıklayınız. (3 x 2 = 6 puan) Harfler: F, I, D, A Neden: 4 kenarının eş oluşu ve paralel oluşu.</p>
K ₈ Son test	<p>III. Kare olduğunu düşündüğünüz şekillerin harflerini yazınız. Nedenlerinizi açıklayınız. (3 x 2 = 6 puan) Harfler: F, I Neden: Tüm kenarları eşit ve 90°</p>

Tablo 8 incelendiğinde D₃ ve K₈' in ön testte eşkenar dörtgenlerin kare olduğunu düşündükleri son testte ise iç açılarının 90° olduğuna odaklanarak doğru seçimleri yapabildikleri görülmektedir. Katılımcıların ön testte yamuk seçimleri incelendiğinde genelde H, J ve E yamuk prototiplerini seçtikleri ve hiçbir öğrencinin yamuk ile diğer dörtgenlerin ilişkisini bilmedikleri görülmüştür. Seçim nedeni olarak da katılımcıların genelde yamuğun 4 kenar uzunluğunun da farklı olması gerektiğini belirttikleri veya bir açıklama getiremedikleri belirlenmiştir. Katılımcıların yamuğun tanımını ve kritik özellikleri konusunda eksiklikleri olduğunu söylemek mümkündür. Son testte hem kontrol hem de deney grubu katılımcılarının tüm şekilleri yamuk olarak seçtikleri ve açıklamalarında da yamuğun en az bir çift kenarının paralel olması gerektiğini vurguladıkları görülmüştür. Katılımcıların son testte verdikleri cevaplarla kare, eşkenar dörtgen, dikdörtgen ve paralelkenarların aynı zamanda bir yamuk olduğunu öğrendikleri tespit edilmiştir. Deney ve kontrol grubundan birer öğrencinin ön ve son testte yamuk seçimlerine yönelik cevapları Tablo 9' da verilmiştir.

Tablo 9.

Yamuk seçimi

Öğrenci – Test	Öğrenci Cevabı
D ₁ Ön test	IV. Yamuk olduğunu düşündüğünüz şekillerin harflerini yazınız. Nedenlerinizi açıklayınız. (4 x 2 = 8 puan) Harfler : E, J, H Neden : 4 kenarının hepside birbirinden farklı oldu için
D ₁ Son test	IV. Yamuk olduğunu düşündüğünüz şekillerin harflerini yazınız. Nedenlerinizi açıklayınız. (4 x 2 = 8 puan) Harfler : Hepsî Neden : En az 1 çift kenarı birbirine paralel olan
K ₁₂ Ön test	IV. Yamuk olduğunu düşündüğünüz şekillerin harflerini yazınız. Nedenlerinizi açıklayınız. (4 x 2 = 8 puan) Harfler : H, J, Neden : Yamuk olduğu için
K ₁₂ Son test	IV. Yamuk olduğunu düşündüğünüz şekillerin harflerini yazınız. Nedenlerinizi açıklayınız. (4 x 2 = 8 puan) Harfler : A, B, C, D, E, F, G, H, I, J Neden : En az bir çift kenarı paralel

Tablo 9' dan görüldüğü gibi D₁, ön testte yamuğun 4 kenarının da farklı olması gerektiğini belirterek E, J ve H yamuk prototiplerini; K₁₂ ise şekillerin yamuk olduğunu düşünerek H ve J prototiplerini seçmişlerdir. Son testte ise her iki öğrenci de yamuğun en az bir çift kenarının paralel olması gerektiğini belirterek tüm şekilleri yamuk olarak seçmişlerdir.

Katılımcıların ön testte eşkenar dörtgen seçimleri incelendiğinde A ve D eşkenar dörtgen prototiplerini seçtikleri ve açıklamalarında da genelde kenar uzunluklarının eşit olması gerektiğine vurgu yaptıkları görülmüştür. Kenar uzunluklarının eşit olması gerektiğini söylemelerine rağmen kontrol grubundan 2 ve deney grubundan 1 öğrenci hariç F ve I karelerini seçimlerinde bulunduran öğrenci bulunmamaktadır. Kontrol ve deney grubu katılımcılarının son test cevapları incelendiğinde kare eşkenar dörtgen ilişkisini kurabildikleri gözlenmiştir. Kontrol ve deney grubundan birer öğrencinin ön ve son testte eşkenar dörtgen seçimlerine yönelik cevapları Tablo 10' da verilmiştir.

Tablo 10.

Eşkenar dörtgen seçimi

Öğrenci – Test	Öğrenci Cevabı
D ₁ Ön test	V. Eşkenar dörtgen olduğunu düşündüğünüz şekillerin harflerini yazınız. Nedenlerinizi açıklayınız. (4 x 2 = 8 puan) Harfler: A, B, C, D, G Neden:
D ₁ Son test	V. Eşkenar dörtgen olduğunu düşündüğünüz şekillerin harflerini yazınız. Nedenlerinizi açıklayınız. (4 x 2 = 8 puan) Harfler: A, D, I, F Neden: Tüm kenarları eşit ve paralel
K ₆ Ön test	V. Eşkenar dörtgen olduğunu düşündüğünüz şekillerin harflerini yazınız. Nedenlerinizi açıklayınız. (4 x 2 = 8 puan) Harfler: A, D Neden: Çizim: Kenarları birbirine eş
K ₆ Son test	V. Eşkenar dörtgen olduğunu düşündüğünüz şekillerin harflerini yazınız. Nedenlerinizi açıklayınız. (4 x 2 = 8 puan) Harfler: A, D, I, F Neden: 4 kenarı birbirine eşit olan

Tablo 10' da görüldüğü gibi D₁ ön testte eşkenar dörtgen seçimlerini doğru yapamamış ve seçimlerine bir açıklama getirememiştir. D₁ son testte ise seçimlerini doğru yapmış ve A, D eşkenar dörtgen prototipi yanında F ve I karelerini de seçmiş ve seçim nedeni olarak tüm kenarlarının eşit ve paralel olması gerektiğini vurgulamıştır. K₆ da ön testte tüm kenarların eşit olduğunu vurgulayıp A ve D şekillerini seçerken, son testte ise karelerin eşkenar dörtgen olduğunu doğru şekilde belirttiği görülmüştür.

Ölçme aracının ikinci sorusunda katılımcıların birbirinden farklı olduğunu düşündükleri ikişer adet dikdörtgen, paralelkenar, yamuk ve eşkenar dörtgen çizimleri istenmiştir. Katılımcıların ön testte şekillere yönelik ilk çizimlerinin en çok bilinen prototip şekiller olduğu, farklı olarak düşünüp çizdikleri ikinci şekillerin ise genelde birinci şeklin boyut veya yönünün değiştirilerek çizilen şekiller oldukları görülmüştür. Ön testte birkaç öğrenci dikdörtgen ve eşkenar dörtgene ait ikinci çizimlerinde kare çizmişler ve karenin aynı zamanda dikdörtgen ve eşkenar dörtgen olduğunu belirttikleri görülmüştür. Her iki grup katılımcılarının son test çizimleri incelendiğinde, katılımcıların büyük çoğunluğunun ilgili şekille alakalı ikinci çizimlerinde dörtgenlerin ilişkilerine dikkat ederek çizimlerini yaptıkları belirlenmiştir. Ayrıca katılımcıların ön test çizimlerinde hiçbir şekilde notasyona dikkat etmezken son testte daha dikkatli notasyon işaretlemeleri yaptıkları görülmüştür. Ölçme aracının dörtgenlerin hiyerarşik ilişkilerine yönelik olan doğru yanlış ve test sorularında da her iki gruptaki katılımcıların da son testte genel olarak doğru cevap verdikleri tespit edilmiştir.

Araştırmanın Etik İzinleri

Yapılan bu çalışmada, araştırma etiği ilkeleri gözetilerek, gerekli etik kurul izinleri alınmıştır. Etik kurul izni kapsamında; Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulunun 02.04.2020 tarihli kararı ve 06.04.2020-E.19584 etik değerlendirme sayılı belgesi alınmıştır.

TARTIŞMA SONUÇ ve ÖNERİLER

Dinamik geometri yazılımlarının öğrencilerin matematik başarısını nasıl etkilediği sorusu matematik eğitimcileri tarafından, yıllardır ilgiyle araştırılan konulardan birisidir (Acar, 2015; Baki ve Özpınar, 2007; Güven ve Yılmaz, 2012; İçel, 2011; Kepçeoğlu, 2010; Öz, 2015; Selçik ve Bilgici, 2011). Öğrencilerin keşfetmekte güçlük çektikleri bir konu olarak dörtgenlerin hiyerarşik ilişkilerinin (Erez ve Yerushalmy, 2006; Erşen ve Karakuş, 2013; Fujita ve Jones, 2007; Okazaki ve Fujita, 2007) dinamik geometri yazılımları desteğiyle daha kolay kavrayacaklarına yönelik yapılan çalışmalarda görece artış gözlenmektedir (Sümen, 2013; Türk Samur ve Akyüz, 2015; Uysal, 2013; Uzun, 2014).

Bu çalışma ise dörtgenlerin hiyerarşik ilişkileri konusunun, dinamik geometri yazılımı GeoGebra 5.0 veya fiziksel manipülatifler yardımıyla öğretiminin, 8. sınıf öğrencilerinin dörtgenleri ilişkilendirme erişim düzeylerine etkileri açısından bir farklılık oluşturup oluşturmadığını ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Öncelikle başarıları yönünden birbirine denk olan iki grup öğrenci seçilerek deney ve kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Daha sonra, dörtgenlerin ilişkilendirilmesi konusu, kontrol ve deney grubuna aynı öğretmen tarafından, öğrencileri dörtgenlerin prototip yargılardan arındırıp hiyerarşik ilişkiler kurmalarına olanak sağlayacak şekilde tartışma soruları, etkinlikler, ve ödevler açısından benzer ders planları ile ders işlenmiştir. Ancak ders araç gereci olarak deney grubunda dinamik geometri yazılımı GeoGebra 5.0 kontrol grubunda ise geometri şeritleri, geometri tahtası, minyatür dörtgen seti gibi fiziksel manipülatifler kullanılmıştır. Araştırma sonucunda deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin dörtgenlerin ilişkilendirilmesi konusundaki erişim düzeyleri hem nicel hem de nitel verilerin analizi ile incelenmiştir. Nicel analizlere ait bulgular, deney ve kontrol grubundaki öğrenciler arasında dörtgenleri ilişkilendirebilme erişim düzeyi açısından anlamlı bir fark olmadığını ortaya koymuştur. Nitel verilerin analizine göre ise her iki gruptaki katılımcıların sınıflandırma yaparken dörtgenlerin kritik özelliklerine odaklandıkları ve prototip seviyede kalan öğrenci sayısı açısından benzer özellikler gösterdikleri görülmüştür. Ancak çalışmalar incelendiğinde dinamik geometri yazılımlarının matematik öğretiminde yalnızca içeriği zenginleştirme amaçlı kullanılmadığı özellikle Türkçe literatürde daha çok dinamik geometri yazılımlarının öğrenci başarısını nasıl etkilediği konusunun incelendiği görülmüştür. Literatürde bilgisayar destekli öğretimin öğrenci başarısını artırdığı yönünde çok sayıda çalışmaya ulaşıırken (ör. Acar, 2015; Baki ve Özpınar, 2007; Güven ve Yılmaz, 2012; İçel, 2011; Kepçeoğlu, 2010; Öz, 2015; Selçik ve Bilgici, 2011; Sümen, 2013; Türk Samur ve Akyüz, 2015; Uysal, 2013; Uzun, 2014) aksini iddia eden çalışmalar da mevcuttur (Demirbilek ve Özkale, 2014; Forsythe, 2007).

Günhan ve Açı'nın (2016) konu ile ilgili olarak yaptıkları meta-analiz çalışmasında, deney sürelerini 1-20 ve 21 ve üstü ders saati olarak iki gruba ayırarak yaptıkları etki büyüklükleri karşılaştırması analizi sonucunda, deney sürelerinin öğrencilerin geometri başarılarını etkilemediği sonucuna ulaşmışlardır. Geometri başarısını artıran bir etken olarak dinamik geometri yazılımlarının matematik derslerinde daha uzun süre kullanılmasının öğrenci başarısı üzerindeki olumlu etkiyi artırmadığı söylemek mümkündür. Mevcut çalışmada ise hem dinamik geometri yazılımının hem de manipülatif kullanımının öğrenci başarısını anlamlı düzeyde artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak, dörtgenlerin hiyerarşik ilişkilerinin öğretiminde GeoGebra 5.0 kullanımı ile fiziksel manipülatif kullanımı arasında öğrenci erişim düzeyini artırma açısından bir fark olmadığı da gözlenmiştir. Bu sonuç Demirbilek ve Özkale (2014)'nin çalışmasının sonucuyla da uyumludur. Bu çalışmaların ortak sonucu ise gerek dinamik geometri gerekse fiziksel manipülatif kullanımında dörtgenler arası ilişkilerin kavratılması için dörtgenlerin prototip özelliklerinden çok kritik özelliklerine odaklanılarak ders işlenmesinin daha etkili olduğu, kullanılan dinamik geometri yazılımının ve manipülatiflerin bu süreci destekleyen birer araç olduklarını söylemek mümkündür. Öğrenciler dörtgen tanımlarını hariç tutan tanımlarla yani birbirleriyle ilişkilendirmeden sadece özelliklerine odaklanarak öğrendiklerinde dörtgenler arası ilişkileri sorgulamalarını gerektiren sorularla karşılaştıklarında, dörtgenler arası hiyerarşik yapıyı algılamakta güçlük yaşadıkları bilinmektedir (Ay ve Başbay, 2017; Balgalmış ve Işık-Ceyhan, 2019; Duatepe-Paksu, İymen ve Pakmak, 2012; Fujita ve Jones, 2006b; Horzum, 2018; Nakahara, 1995; Okazaki ve Fujita, 2007; Ubuz ve Üstün, 2003; Zeybek, 2018). Bu bağlamda öğrencilerin dörtgenleri ilişkilendirme erişim düzeylerinin dersin öğretiminde dinamik

geometri yazılımı kullanılmasından çok ders içeriğinden etkilendiğini söylemek mümkündür. Balgalmış ve Işık-Ceyhan (2019) deney grubunda dörtgenlerin içeren ve kontrol grubunda hariç tutan tanımlarına odaklanarak beş hafta süresince uyguladıkları deneysel çalışmaları sonucunda öğrencilerin dörtgenlerin ilişkilendirebilme becerisi açısından deney grubu öğrencileri lehine anlamlı bir farklılık tespit etmişlerdir. Erişi düzeyini artıran faktörün öğretimde dinamik geometri yazılımları ve manipülatif kullanmaktan ziyade, öğrencilerdeki prototip yargıyı kırmaya yönelik, dörtgenlerin kritik özelliklerine odaklanmalarını sağlayıcı bir öğretim yöntemi kullanmak olduğu söylenebilir.

Nitel veri analizi sonuçlarına göre deney ve kontrol grubundaki katılımcıların ön testleri incelendiğinde dörtgenlerin hiyerarşik ilişkileri hakkında hiç ya da kısmi bir bilgiye sahip oldukları görülmüştür. Katılımcıların son testleri incelendiğinde ise hem kontrol hem de deney grubundaki öğrencilerin dörtgenler arası hiyerarşik ilişkiler hakkında daha fazla bilgi sahibi oldukları ve dörtgenler arası bütünsel ilişkiyi kurabildikleri gözlenmiştir. Her iki gruptaki katılımcıların ön test ve son testleri arasında erişilme seviyesi açısından son test lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark varken deney grubu ve kontrol grubu olarak karşılaştırıldıklarında ön testleri ve son testleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Mevcut çalışmada dörtgenlerin özellikleri birbirinden bağımsız olarak değil, birbirleriyle ilişkilendirilerek, hiyerarşik sınıflamaya vurgu yapılarak kavratılmaya çalışılmıştır. Sonuç olarak uygulanan matematik öğretimi neticesinde öğrencilerin dörtgenlere yönelik prototip yargılardan uzaklaşıp hiyerarşik ilişkiler kurmaya başladıkları gözlenmiştir. Dörtgenlerin ilişkilendirilmesi konusundaki erişilme düzeylerini yükseltmek zihinlerindeki dörtgenlerle ilgili prototip yargıların yerine, dörtgenlerin kritik özelliklerine odaklanmalarını sağlamakla mümkün olabilir. Bu nedenle öğrencilerin erişilme düzeylerini yükselten etkinin dinamik geometri yazılımlarından kaynaklandığını iddia etmenin doğru bir yaklaşım olmadığı düşünülmektedir. Benzer etkinlikler fiziksel manipülatifler yardımıyla yapıldığında da benzer sonuçlarla karşılaşmaktadır. Bu çalışmada da dinamik geometri yazılımı ve fiziksel manipülatiflerin, dörtgenlerin ilişkilendirilmesi konusunun öğretiminde benzer etkinlikler vasıtasıyla kullanılması öğrencilerin erişilme düzeyinde benzer değişimler yaratmıştır. Dinamik geometri yazılımı ve manipülatiflerin başarıyı destekleyici birer araç olduklarını söylemek mümkündür.

Öğrencilerin geometrik kavramlar ile ilgili yanlış algı ve eksiklerinin giderilmesi için fiziksel manipülatifler ve dinamik yazılımlar gibi araçların kullanımı öğretimin niteliğinin artırılması açısından gereklidir. Ancak öğrencilerin erişilme düzeyini bu araçlardan hangisinin kullanıldığından ziyade, bu araçların hangi amaçla ve nasıl kullanıldığına etkilendiğini söylemek mümkündür. Sonuç olarak, dörtgenlerin öğretim etkinliklerinde dörtgenleri sadece standart bir formda değil, farklı şekillerde kullanmak, dörtgenin tanımına uygun olmayan görselleri göstererek, öğrencilerin karşılaştırma yapmalarına imkan tanımak, dörtgenlerin tanımları ve özelliklerini açıklarken, öğrencileri hiyerarşik ilişkileri fark edebilecekleri tartışmalara yönlendirmek gibi etkinliklerin, dörtgenlerin hiyerarşik ilişkilerinin öğrenciler tarafından kavranmasını destekleyeceği düşünülmektedir. Bu amaçla planlanacak etkinliklerde öğrencilerde dörtgenler ile ilgili olarak prototip bir algı oluşturmamak amacıyla, öğrencilerden aynı dörtgeni birbirinden farklı formlarda çizmeleri, dörtgenleri yamuk olanlar, köşegenleri dik kesişenler gibi ortak özelliklerine göre sınıflandırmaları, çeşitli dörtgenler arasından dikdörtgen, paralelkenar, kare, yamuk ve eşkenar dörtgenleri seçerek nedenleriyle açıklamalarını istemek dersin kazanımlarına ulaşılması açısından gerekli olduğu düşünülmektedir. İleriki çalışmalarda öğretim araçlarından hangisinin daha etkili olduğunu ispatlamaya yönelik deneysel çalışmalar yerine bu araçların nasıl bir öğretim yaklaşımıyla, hangi teknikler kullanılarak, öğrencilere ne tür etkinlikler yaptırılarak işlenmesi gerektiğine yönelik çalışmalara yer verilmesi gereklidir.

KAYNAKLAR

- Acar, H. (2015). *Üstel ve logaritmik fonksiyonlar konusunun dinamik geometri yazılımı geogebra ile öğretiminin öğrenci başarısına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Uşak Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Uşak.
- Akkaş, E. N. ve Tünel, E. (2015). Middle school mathematics teachers' pedagogical content knowledge regarding student knowledge about quadrilaterals. *Elementary Education Online*, 14(2), 744-756.
- Alsina, C. ve Nelsen, R. (2010). An invitation to proofs without words. *European Journal of Pure And Applied Mathematics*, 3(1), 118-127.
- Anderson, R. E. (2008). Implications of the information and knowledge society for education. J. Voogt and G. Knezek (Ed.). *International handbook of information technology in primary and secondary education* (pp. 5-22). New York: Springer Science+Business Media, LLC.
- Ay, Y. ve Başbay, A. (2017). Çokgenlerle ilgili kavram yanlışları ve olası nedenler. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(1), 83-104.
- Baki, A. (2006). *Kuramdan uygulamaya matematik eğitimi*. Trabzon: Derya Kitabevi.

- Baki, A. ve Özpinar, İ. (2007). Logo destekli geometri öğretimi materyalinin öğrencilerin akademik başarılarına etkileri ve öğrencilerin uygulama ile ilgili görüşleri. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(3), 153-164.
- Balgalmış, E. ve Işık-Ceyhan, E. (2019). Dörtgenlerin ilişkilendirme becerisinin gelişimine yönelik öğretiminin 7. sınıf öğrencilerinin erişim düzeylerine etkisi. *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 10(1), 130-156.
- Baltacı, S. ve Baki, A. (2016). Dinamik matematik yazılımının öteleme ve dönme dönüşümlerinin öğretiminde kullanılmasının bağlamsal öğrenme boyutundan incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(1), 119-139.
- Başaran Şimşek, E. (2012). *Dinamik matematik yazılımı kullanmanın ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin matematik dersindeki akademik başarılarına ve uzamsal yeteneklerine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Battista, M. T. (2007). The development of geometric and spatial thinking. In F. K. Lester Jr. (Ed.). *Second handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 843-908). North Carolina: Information Age Publishing.
- Baykul, Y. (2009). *İlköğretimde matematik öğretimi (6 8.Sınıflar)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bedir, D., Yılmaz, S. ve Keşan, C. (2005). *Bilgisayar destekli matematik öğretiminin ilköğretimde öğrenci başarısına etkisi*. XIV. Eğitim Bilimleri Kongresi Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 28-30 Eylül 2005, Denizli, 372-376.
- Bütüner, S. Ö. ve Filiz, M. (2016). Matematik öğretmeni adaylarının dörtgenleri sınıflandırma becerilerinin incelenmesi. *Alan Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 43-56.
- Chrysanthou, I. (2008). *The use of ICT in primary mathematics in Cyprus: The case of GeoGebra*. Master's thesis. University of Cambridge, UK.
- Çakmak Gürel, Z. ve Okur, M. (2016). Ortaokul 6. ve 7. Sınıf Öğrencilerinin Kesirler Konusundaki Kavram Yanılgıları. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 922-952.
- Delice, A. ve Karaaslan, G. (2015). Dinamik geometri yazılımı etkinliklerinin öğrenci performansları bağlamında incelenmesi: analitik düzlemde doğru denklemleri. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 41, 35-57
- Demirarslan, Y. ve Koçak Usluel, Y. (2005). Bilgi ve iletişim teknolojilerinin öğrenme öğretme sürecine entegrasyonunda öğretmenlerin durumu. *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET*, 4(3), 109-113.
- Demirbilek, M. ve Özkale, A. (2014). GeoGebra kullanımının önlisans matematik öğretimine etkinliğinin incelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 8(2), 98-123.
- De Villiers, M. (2004). Using dynamic geometry to expand mathematics teachers' understanding of proof. *The International Journal of Mathematical Education in Science & Technology*, 35(5), 703-724.
- Dikovic, L. (2009). Applications GeoGebra into teaching some topics of mathematics at the college level, *ComSIS*, 6(2), 191-203.
- Duatepe-Paksu, A., İymen, E. ve Pakmak, G. S. (2012). How well elementary teachers identify parallelogram? *Educational Studies*, 38(4), 415-418.
- Er, S. ve Sağlam Kaya, Y. (2017). Ortaöğretim matematik öğretmen adaylarının Geogebra ortamında materyal hazırlama hakkındaki görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 228-242.
- Erez, M. ve Yerushalmy, M. (2006). If you can turn a rectangle into a square, you can turn a square into a rectangle: Young students' experience the dragging tool. *International Journal of Computers for Mathematical Learning*, 11(3), 271-299.
- Erşen, Z. B. ve Karakuş, F. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının dörtgenlere yönelik kavram imajlarının değerlendirilmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 4(2), 124-146.
- Filiz, M. (2009). *Geogebra ve cabri geometri II dinamik matematik yazılımlarının web destekli ortamlarda kullanılmasının öğrenci başarısına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Fischbein, E. (1993). The theory of Figural Concepts. *Educational Studies in Mathematics*, 24, 139-162.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. Boston: McGraw-Hill.
- Forsythe, S. (2007). Learning geometry through dynamic geometry software. *Mathematics Teaching Incorporating Micromath*, 202, 31-35.
- Fujita, T. (2012). Learners' level of understanding of the inclusion relations of quadrilaterals and prototype phenomenon. *The Journal of Mathematical Behavior*, 31, 60-72.
- Fujita, T. ve Jones, K. (2006a). Primary trainee teachers' knowledge of parallelograms. *Proceedings of the British Society for Research into Learning Mathematics*, 26(2), 25-30.
- Fujita, T. ve Jones, K. (2006b). Primary trainee teachers' understanding of basic geometrical figures in Scotland. In J. Novotana, H. Moraova, K. Magdelena ve N. Stehlikova (Eds.), *Proceedings of The 30th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, 3, 14-21.
- Fujita, T. ve Jones, K. (2007). Learners' understanding of the definitions and hierarchical classification of quadrilaterals: towards a theoretical framing. *Research in Mathematics Education*, 9 (1&2), 3-20.
- Genç, G. ve Öksüz, C. (2016). Dinamik matematik yazılımı ile 5. sınıf çokgenler ve dörtgenler konularının öğretilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi* 24(3), 1551-1566.
- Günhan, B. C. ve Açıkan, H. (2016). Dinamik geometri yazılımı kullanımının geometri başarısına etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 7(1), 1-23.

- Güven, B. ve Kösa, T. (2008). The effect of dynamic geometry software on student mathematics teachers' spatial visualization skills. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 7(4), 100-107.
- Güven, B. ve Kösa, T. (2008). The effect of dynamic geometry software on student mathematics teachers' spatial visualization skills. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 7(4), 100-107.
- Güven, B. ve Yılmaz, G. K. (2012). Dönüşüm geometrisi konusunda kullanılan dinamik geometri yazılımlarının öğretmen adaylarının başarılarına etkisi. *NWSA: Education Sciences*, 7(1), 442-452.
- Gravetter, F. J., & Wallnau, L. B. (2007). *Statistics for the behavioral sciences*, (7th Edition). Belmont: Thomson Wadsworth.
- Hidroğlu, Ç. N. ve Bukova Güzel, E. (2014). Matematiksel modellemede GeoGebra kullanımı: Boy-ayak uzunluğu problemi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (36), 29-44.
- Hohenwarter, M. (2001). GeoGebra (4.2.3.0 ed.).
- Hollebrands, K.F. (2007). The Role of a Dynamic Software Program for Geometry in the Strategies High School Mathematics Students Employ. *Journal for Research in Mathematics Education*, 38(2), 164-192.
- Horzum, T. (2018). Matematik öğretmeni adaylarının dörtgenler hakkındaki anlamalarının kavram haritası aracılığıyla incelenmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 9(1), 1-30.
- İçel, R. (2011). *Bilgisayar destekli öğretimin matematik başarısına etkisi: GeoGebra örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Jackiw, N., (2001). *The Geometer's Sketchpad (Version 4.0)* [Computer software]. Emeryville, CA: Key Curriculum Press.
- Jiang, Z., White, A., Sorto, M. A., Dickey, E., McBroom, E., & Rosenwasser, A. (2015). *A dynamic geometry-centered teacher professional development program and its impact*. North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED584322.pdf>
- Kabaca, T. (2017). Understanding the hierarchical classification of quadrilaterals through the ordered relation according to diagonal properties, *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 48(8),1-9.
- Kakihana, K. ve Fukuda, C. (2012). *Activities for learning transformation based on visualization*. 12th International Congress on Mathematical Education, Seoul.
- Karakırık, E. ve Aydın, E. (2011). Matematik öğrenme nesnelere. E. Karakırık (Ed.), *Matematik eğitiminde teknoloji kullanımı* (s. 19-33), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karataş, I. ve Güven, B. (2015). Dinamik geometri yazılımı Cabri'nin matematik eğitiminde kullanımı: Pisagor bağıntısı ve çokgenlerin dış açıları. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 15-28.
- Kepeçoğlu, G. (2010). *GeoGebra yazılımıyla limit ve süreklilik öğretiminin öğretmen adaylarının başarısına ve kavramsal öğrenmelerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Klausmeier, H.J. & Feldman, K. V. (1975). Effects of a definition and varying number of examples and nonexamples on concept attainment. *Journal of Educational Psychology*, 67(2), 174-178.
- Köse, N., Tanışlı, D., Özdemir Erdoğan, E. ve Yüzügüllü Ada, T. (2012). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının teknoloji destekli geometri dersindeki geometrik oluşum edinimleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 102-121.
- Kumar, N., Rose, R. C. ve D'Silva, J. L. (2008). Teachers' readiness to use technology in the classroom: An empirical study. *European Journal of Scientific Research*, 21(24), 603-616.
- Laborde, J.-M. & Bellemain, F. (2005). Cabri II [Computer software]. Temple, TX: Texas Instruments.
- Lu, Y.W.A. (2008). English and Taiwanese upper secondary teachers approaches to the use of GeoGebra, *Acta Scientiae*, 10 (2), jul./dez. Canoas, Brazil.
- Monaghan, F. (2000). What difference does it make? Children's views of the differences between some quadrilaterals. *Educational Studies in Mathematics*, 42(2), 179-196.
- Mutluoğlu, A. ve Erdoğan, A. (2020). 6. Sınıf öğrencilerinin dörtgenler hakkındaki geometrik muhakeme süreçleri. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(27), 236-265 .
- Nakahara, T. (1995). Children's construction process of the concepts of basic quadrilaterals in Japan. *Proceedings of The 19th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, 3, 2734.
- Okazaki, M. ve Fujita, T. (2007). Prototype phenomena and common cognitive paths in the understanding of the inclusion relations between quadrilaterals in Japan and Scotland. *Proceedings of the 31st Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, 4, 41-48.
- Öksüz, C. & Başışık, H. (2019). 5. Sınıf öğrencilerinin çokgenler ve dörtgenler konularında sahip oldukları kavram yanlışlarının belirlenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi Armağan Özel Sayısı*, 413-430.
- Öz, M. (2015). *Ortaokul 7. sınıf matematik dersi geometrik cisimler alt öğrenme alanının öğretiminde dinamik matematik yazılımı GeoGebra 5.0 kullanımının öğrenci başarısına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Özdemir, Ş. (2011). *Oyun tabanlı öğrenmede GeoGebra kullanımı: Köklü sayılar keşif oyunu*. 5th International Computer & Instructional Technologies Symposium, 22-24 September 2011, Fırat University, Elazığ, Turkey.

- Özer, M. N. ve Şan, İ. (2013). Görselleştirmenin özdeşlik konusu erişimine etkisi. *International Journal of Social Science*, 6(1), 1275-1294.
- Özkan, M. ve Bal, A. P. (2018). İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin kavram yanılgıları hakkında öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 14(1), 81-106.
- Pallant, J. (2010). SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS. Maidenhead: Open University Press/McGraw-Hill.
- Pickreign, J. (2007). Rectangle and rhombi: How well do pre-service teachers know them? *Issues in the Undergraduate Mathematics Preparation of School Teachers*, 1, 1-7.
- Selçik, N. ve Bilgici, G. (2011). GeoGebra yazılımının öğrenci başarısına etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(3), 913-924.
- So, H. J. & Kim, B. (2009). Learning about problem based learning: Student teachers integrating technology, pedagogy and content knowledge. *Australasian Journal of Educational Technology*, 25(21), 101-116.
- Sümen, Ö. Ö. (2013). *GeoGebra yazılımı ile simetri konusunun öğretiminin matematik başarısı ve kaygısına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Tall, D.O. & Vinner, S. (1981). Concept image and concept definition in mathematics with special reference to limits and continuity. *Educational Studies in Mathematics*, 12(2), 151-169.
- Taş, M. (2010). *Dinamik matematik yazılımı GeoGebra ile eğrisel integrallerin görselleştirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Tatar, E., Kağızmanlı, T. B. ve Akkaya, A. (2014). Dinamik bir yazılımın çemberin analitik incelenmesinde başarıya etkisi ve matematik öğretmeni adaylarının görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 8(1), 153-177.
- Türk Samur, H. ve Akyüz, D. (2015). The effects of using dynamic geometry on eighth grade students' achievement and attitude towards triangles. *International Journal of Technology in Mathematics Education*, 23(3), 95-102.
- Türk Dil Kurumu (2021), Türk Dil Kurumu sözlükleri. <https://sozluk.gov.tr/2021>
- Türnüklü, E., Alaylı, F. G. ve Akkaş, E. N. (2013). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının dörtgenlere ilişkin algıları ve imgelerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(2), 1225-1232.
- Tüzer Ünsal, G. ve Akay, C. (2020). Lise öğrencilerinin matematik başarısı, kaygısı ve öğretim teknolojilerine yönelik tutumları üzerine: GeoGebra dinamik yazılımı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(1), 234-252.
- Ubuz, B. ve Üstün, I. (2003). Figural and conceptual aspects in identifying polygons. *Proceedings of the 27th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, 1, 328.
- Ubuz, B. (2017). Dörtgenler arasındaki ilişkiler: 7. sınıf öğrencilerinin kavram imajları. *Yaşadıkça Eğitim*, 31(1), 55-68.
- Uysal, Y. (2013). *İlköğretim 6. sınıf matematik derslerinde geometrik cisimler konusunun dinamik matematik yazılımı ile öğretiminin öğrenci başarısına ve matematik dersine yönelik tutumlarına olan etkisinin belirlenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uzun, P. (2014). *Geogebra ile öğretimin 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına ve geometriye yönelik tutumlarına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu.
- Üstün, I. ve Ubuz, B. (2005). Geometrik kavramların Geometer's Sketchpad yazılımı ile geliştirilmesi, *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET*, 4(3), 14–23.
- Vatansever, S. (2007). *İlköğretim 7. sınıf geometri konularını dinamik geometri yazılımı Geometer's Sketchpad ile öğrenmenin başarıya, kalıcılığa etkisi ve öğrenci görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Vickers, A. J. (2005). Parametric versus non-parametric statistics in the analysis of randomized trials with non-normally distributed data. *BMC Med Res Methodol* 5, 35.
- Vinner, S. (1983). Concept definition, concept image and the notion of function. *International Journal of Mathematics Education, Science and Technology*, 14(3), 293-305.
- Vinner, S. (2011). The role of examples in the learning of mathematics and in everyday thought processes. *ZDM Mathematics Education*, 43(2), 247–256 (2011).
- Vinner, S., & Dreyfus, T. (1989). Images and definitions for the concept of function. *Journal for Research in Mathematics Education*, 20(4), 356-366.
- Yazlık, D. Ö. (2011). *İlköğretim 7. sınıflarda Cabri Geometri Plus II ile dönüşüm geometrisi öğretimi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Yurtyapan, M. İ. ve Karataş, İ. (2020). Ortaokul matematik öğretmenlerinin üçgenler ve dörtgenler konusuna ilişkin pedagojik alan bilgilerinin incelenmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 11 (1), 53-90.
- Zengin, Y. (2017). GeoGebra yazılımının matematik kaygısı ve matematik öğretme kaygısına etkisinin incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 908-939.
- Zengin, Y., Kağızmanlı, T. B., Tatar, E. ve İşleyen, T. (2013). Bilgisayar destekli matematik öğretimi dersinde dinamik matematik yazılımının kullanımı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(23), 167-180.
- Zengin, Y. ve Tatar, E. (2014). Türev uygulamaları konusunu öğretiminde GeoGebra yazılımının kullanımı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(3), 1209-1228.

- Zeybek, Z. (2017). Learning to understand inclusion relations of quadrilaterals. In M. Pehlivan (Ed.), *International Conference on Education in Mathematics, Science Technology* (Vol. 6, pp. 9-13). Iowa, USA: ISRES Publishing.
- Zeybek, Z. (2018). Understanding inclusion relations between quadrilaterals. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 4(2), 595-612.
- Zeybek-Şimşek, Z. (2019). İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının dörtgenler ve geometrik cisimleri hiyerarşik sınıflandırma düzeylerinin incelenmesi. *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 10(3), 680-710.
- Zulnaidi, H. ve Zamri, S.N.A.S. (2017). The effectiveness of the GeoGebra software: The intermediary role of procedural knowledge on students' conceptual knowledge and their achievement in mathematics. *Eurasia Journal of Mathematics Science and Technology Education*, 13(6), 2155-2180.

8.SINIF MATEMATİK DERS KİTAPLARININ VE LGS MATEMATİK SORULARININ PISA TEMSİL YETERLİĞİ AÇISINDAN İNCELENMESİ

EXAMINATION OF 8TH GRADE MATHEMATICS TEXTBOOKS AND LGS MATH QUESTIONS IN TERMS OF PISA REPRESENTATION COMPETENCY

Hayrunnisa AYYILDIZ¹, Meral CANSIZ AKTAŞ²

ÖZ: Bu çalışmada 2019-2020 Eğitim Öğretim Yılında okutulan Milli Eğitim Bakanlığı onaylı 8.sınıf matematik ders kitaplarında bulunan sorular ve etkinlikler ile 2018-2020 yılları arası yapılmış olan LGS (Liselere Geçiş Sistemi) sınavındaki matematik sorularının PISA (Programme for International Student Assessment) temsil yeterliği düzeyleri bakımından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Bu doğrultuda iki farklı 8.sınıf matematik ders kitabındaki soru ve etkinlikler ile 2018-2020 yılları arasında yapılmış olan LGS sınavlarının matematik soruları PISA yeterliklerinden biri olan temsil yeterliği bazında Turner, Blum ve Niss'in (2015) ortaya koyduğu düzeyler çerçevesince değerlendirilmiştir. Ders kitaplarındaki soru ve etkinlikler ile LGS matematik sorularının her biri temsil yeterliği düzeylerine göre gruplandırılmıştır. Verilerin analizi sonucunda elde edilen bulguların temsil yeterliği düzeylerindeki dağılım yüzdeleri verilmiştir. Elde edilen bulgular değerlendirildiğinde, incelenen ders kitaplarındaki soru ve etkinliklerin temsil yeterliği açısından Düzey 0'da yoğunlaştığı ve en üst düzey olan Düzey 3'teki soru ve etkinliklerin yüzdelerinin oldukça düşük olduğu görülmüştür. 2018-2020 yılları arasında yapılmış olan LGS matematik sınav sorularına bakıldığında Düzey 1 ve Düzey 2'deki soruların yoğunlukta olduğu ve Düzey 3'teki soru yüzdesinin düşük olduğu dikkat çekmiştir. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda ders kitapları, LGS sınavları ve matematiksel yeterlikler açısından yapılacak doküman çalışmaları için önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: PISA, temsil yeterliği, 8.sınıf matematik ders kitapları, LGS, doküman incelemesi

ABSTRACT: In this study, it is aimed to examine the questions and activities in the 8th grade mathematics textbooks approved by the Ministry of National Education in the 2019-2020 Academic Year and the mathematics questions in the LGS (Transition system to high schools) exam held between 2018-2020 in terms of PISA (Program for International Student Assessment) representation competence levels. Document analysis method was used in the research. In this direction, the questions and activities in two different 8th grade mathematics textbooks and the mathematics questions of the LGS exams held between 2018-2020 were evaluated within the framework of the levels set by Turner, Blum and Niss (2015) on the basis of representation competence, which is one of the PISA qualifications. The questions and activities in the textbooks and each of the LGS mathematics questions are grouped according to their representation competence levels. Findings obtained as a result of the analysis of the data are given the distribution percentages in the representation competence levels of the findings. When the findings were evaluated, it was seen that the questions and activities in the examined textbooks were concentrated at Level 0 in terms of representation competence and the percentages of questions and activities at Level 3 which was the highest level were quite low. When looking at the LGS mathematics exam questions held between 2018-2020, it was noteworthy that the questions in Level 1 and Level 2 were intense and the percentage of questions in Level 3 was low. In line with the results, suggestions were made for textbooks, LGS exams and document studies to be conducted in terms of mathematical competencies.

Keywords: PISA, representation competence, 8th grade mathematics textbooks, LGS, document review

Bu makaleye atf vermek için:

Ayyıldız, H. ve Cansız-Aktaş, M. (2022) Öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme etkinliklerine yönelik davranışlarına disiplinlerarası yaklaşımla desteklenmiş alan gezisinin etkisi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(1), ss. 475-489

Cite this article as:

Ayyıldız, H. & Cansız-Aktaş, M (2022) Examination of 8th grade mathematics textbooks and lgs math questions in terms of pisa representation competency. *Trakya Journal of Education*, 12(1), ss. 475-489

¹ Araştırma Görevlisi, Ordu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Ordu/Türkiye, hayyildiz1996@gmail.com , ORCID: 0000-0002-0089-6295.

² Doç. Dr., Ordu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Ordu/Türkiye, cansizmeral@hotmail.com , ORCID: 0000-0003-0425-9565.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

When PISA mathematical literacy model is examined, we come across mathematical competencies and levels. These competencies were defined basic activities while solving mathematical problems and making sense of mathematics which considered as prerequisites that students must successfully have (Turner, Dossey, Blum and Niss, 2013).

Lubinski and Otto (2002) state that the use of representation is necessary for students to understand mathematical knowledge and develop problem solving skills. On the other hand, students' understanding and use of mathematical concepts improves with their ability to understand the transition between different representations of the same idea. Therefore, there should be given opportunities to use various representations and to transition between representations.

Considering benefits of level of representation competence on textbooks for students and teaching environments it was deemed worthy to study the activities and questions in mathematics textbooks in terms of PISA representation competence. Therefore, with this study, it was aimed to examine the questions and activities in the 8th grade mathematics textbooks approved by the Ministry of National Education for the 2019-2020 Academic Year and the mathematics questions in the LGS exam held between 2018-2020 in terms of PISA representation competence levels.

Method

This study, which aims to examine the questions and activities in the 8th grade mathematics textbooks approved by the Ministry of National Education for the 2019-2020 Academic Year, and the 2018-2020 LGS mathematics questions on the basis of representation competence levels, which is one of the PISA competencies, is a document review and has a descriptive character.

Within the scope of the document review, two 8th grade mathematics textbooks approved by the Ministry of National Education were used in the 2019-2020 Academic Year and the LGS exam mathematics questions held between 2018-2020 were used.

In this study, descriptive analysis approach was used to analyze the data. In this process, Turner et al. (2015)'s representation competence levels have been used to analyse the activities and questions in mathematics textbooks and LGS examination questions.

In this study, while determining the level of representation competence in the textbooks and the activities in LGS mathematics questions, the contents were re-examined at different times to increase the reliability and the level analyzes were compared with the initial analyzes. As a result of the comparisons, all of the questions and activities with differences regarding representation competence levels were reviewed and a consensus was reached. As a result of the joint decisions made about the activities and questions, all data were quantified and presented in tables or graphics.

Findings

Considering the distribution of the analyzed mathematics textbooks according to their representation competence levels, it is seen that the rate of questions and activities at Level 3 is quite low in both books. When we compare the two textbooks, there are more questions and activities in textbook B at Level 0. In the textbook A, there are more questions and activities at Level 1 than the other book B. The rate of activity and questions at Level 2 is equal for both books.

Findings for 2018 LGS mathematics exam show that the weight of the exam consists of Level 0 and Level 2 questions. For 2019 LGS mathematics exam questions, there are mostly (%45) Level 1 questions and followed by Level 2 with a rate of 35%. Looking at the 2020 LGS mathematics questions, it is seen that the questions are at Level 0 at a rate of 10%, Level 1 at a rate of 55% and Level 2 at a rate of 35%.

Discussion and Conclusion

When looking at the findings obtained from the mathematics textbooks examined in the study, it was concluded that the questions and activities in the books in terms of representation competence level are concentrated at Level 0 but the rates of questions and activities at Level 3 which is the highest level are very low. It was observed that the textbooks are mostly composed of questions and activities that don't require any representation. This finding is in line with the findings of İncikabı (2017)'s study who examined multiple representations in the textbooks and according to that study's results there are very few representations such as tables and graphics in the textbooks. Representation is a very important tool for students to understand and use mathematical concepts and to develop their problem solving and reasoning

skills (Greeno and Hall, 1997; Lubinski and Otto, 2002). In the study of Özgen and Bindak (2011), it was pointed out that the high level of activities in terms of mathematical competence affects the mathematics achievement of students. Considering the mentioned importance of the textbook and its content and the benefits of representation competence, which is one of the mathematical competencies, the need for questions and activities with higher representation competence in the textbooks arises.

When looking at the LGS mathematics exam questions conducted between 2018-2020, it is noteworthy that the questions in Level 1 and Level 2 are intense and the rate of questions in Level 3 is low. Similarly, Öztürk and Masal (2020) stated that the 2018 and 2019 LGS mathematics questions classified according to the PISA proficiency level do not cover all proficiency levels, the questions are mainly concentrated at the second proficiency level, and the exam does not include high level questions. As can be seen from the results of this study, the changing examination system did not lead to any improvement in the mathematical competence level of the questions.

When we look at the level of representation competence of the questions and activities in the textbooks and the LGS mathematics exam questions, their distribution is parallel to each other. While the distribution of activities and questions in the textbooks is generally concentrated at Level 0 and Level 2, LGS mathematics questions are also concentrated at these levels. But 2018 and 2019 LGS mathematics questions concentrated on predominantly Level 1 and Level 2.

GİRİŞ

PISA (Programme for International Student Assessment), OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) tarafından ilk olarak 2000 yılında uygulanan, her üç yılda bir yapılan, 15 yaş grubundaki öğrencileri kapsayan ve yaklaşık 80 ülkede uygulanan uluslararası bir araştırmadır (Schleicher, 2019). PISA, uygulamaya katılan ülkelerin kendi eğitim sistemlerini değerlendirmelerine fırsat vermesi ve bunun beraberinde çeşitli reformlara öncülük etmesi nedeniyle dünyadaki eğitimin niteliği ve gücü ile ilgili önemli veriler sunmaktadır. PISA sonuçlarına göre ülkelerin derecelerinde ortaya çıkan farklılıkları gidermek üzere başarılı ülkelerin eğitim programları incelenebilmekte ve ülkeler bu incelemeler doğrultusunda çeşitli reformlara gidebilmektedir (Alatlı ve Bökeoğlu, 2018). PISA, ülkelerin eğitim sistemlerinin incelenmesi ve karşılaştırılmasına olanak sağladığı için ülkeler, uluslararası eğitim düzeylerini belirlemek amacıyla bu araştırmaya dâhil olmaktadır. Türkiye de 2003 yılından itibaren uluslararası düzeyde eğitim alanında hangi seviyede olduğunu görmek, eğitimdeki eksiklikleri gidermek ve gerekli tedbirleri belirlemek amacıyla OECD üyesi olarak bu araştırmaya katılmaktadır.

PISA araştırmalarının içeriğine bakıldığında karşımıza fen okuryazarlığı, matematik okuryazarlığı ve okuma becerileri olmak üzere üç farklı alan çıkmaktadır. Kullanılan okuryazarlık kavramı öğrencinin kendi bilgi ve becerilerini geliştirmesini ve bunun sonucunda sosyal bir varlık olarak topluma katılmasını sağlamak için yazılı kaynakları kullanması ve değerlendirmesi olarak tanımlanmaktadır (Suna, Tanberkan, Taş, Eroğlu ve Altun, 2019). Bu bağlamda matematik okuryazarlığı öğrencinin; matematiği günlük yaşamda kullanabilmesini, farklı bağlamlarda matematiği formüle edebilmesi ve yorumlayabilmesini, olguları tanımlamak için matematiksel süreçleri ve araçları kullanabilmesini gerektirmektedir (OECD, 2019).

PISA Matematiksel Okuryazarlığı Modeli incelendiğinde karşımıza matematiksel yeterlikler ve düzeyleri çıkmaktadır. Turner ve Adams'a (2012) göre bir bireyin sahip olduğu matematik okuryazarlığı seviyesi arttıkça, o birey matematiksel yeterliklerden daha fazla yararlanabilmektedir. Bahsedilen bu yeterlikler, matematik problemlerini çözerken temel etkinlikleri tanımlamak ve öğrencilerin matematiği anlamlandırmak için başarılı bir şekilde sahip olmaları gereken ön koşullar olarak kabul edilir (Turner, Dossey, Blum ve Niss, 2013). MEB (Milli Eğitim Bakanlığı) 2019 raporunda da matematiksel süreçlerin temelini oluşturan matematik becerileri adı altında geçen ve Tablo 1'de açıklanan iletişim, temsil, strateji üretme, matematikleştirme, sembolik dili ve işlemleri kullanma, muhakeme ve argüman ve matematiksel araçları kullanma olmak üzere yedi farklı matematiksel yeterlik bulunmaktadır.

Tablo 1.

PISA matematik testinde ölçülen yeterlikler (OECD,2019)

Yeterlikler	Açıklamalar
İletişim	Matematik okuryazarlığı iletişimi içerir. Birey bir zorluğun varlığını algılar ve bir problem durumunu tanımaya ve anlamaya teşvik edilir. İfadeleri, soruları, görevleri veya nesnelere okumak, çözmek ve yorumlamak, bireyin bir sorunun anlaşılması, açıklığa kavuşturulması ve formüle edilmesinde önemli bir adım olan zihinsel bir durum modeli oluşturmasını sağlar. Çözüm sürecinde ara sonuçların özetlenmesi ve sunulması gerekebilir. Daha sonra, bir çözüm bulunduğunda, problem çözücünün diğerlerine çözümü ve belki bir açıklama veya gerekçelendirme sunması gerekebilir.
Matematikleştirme	Matematik okuryazarlığı, gerçek dünyada tanımlanan bir problemi katı bir matematiksel forma dönüştürmeyi (yapılandırmayı, kavramsallaştırmayı, varsayımlarda bulunmayı ve/veya bir modeli formüle etmeyi) veya orijinal problemle ilişkili olarak matematiksel bir sonucu veya matematiksel bir modeli yorumlamak veya değerlendirmeyi içerebilir. Matematikleştirme terimi, ilgili temel matematiksel etkinlikleri tanımlamak için kullanılır.
Temsil	Matematik okuryazarlığı genellikle matematiksel nesnelere ve durumların temsillerini içerir. Bu, bir durumu yakalamak, bir problemle etkileşimde bulunmak veya kişinin çalışmasını sunmak için çeşitli temsilleri seçmeyi, yorumlamayı, aralarında çevirmeyi ve kullanmayı gerektirebilir. Bahsedilen temsiller arasında grafikler, tablolar, diyagramlar, resimler, denklemler, formüller ve somut materyaller bulunur.
Muhakeme ve Argüman	Bu yeterlik, problem unsurlarını araştırmak ve bunlardan çıkarımlar yapmak, verilen bir gerekçeyi kontrol etmek veya problemlere ifadelerin veya çözümlerin gerekçelerini sağlamak için araştıran ve birbirine bağlayan mantıksal olarak köklü düşünce süreçlerini içerir.
Strateji Üretme	Matematik okuryazarlığı sıklıkla problemleri matematiksel olarak çözmek için stratejiler geliştirmeyi gerektirir. Bu, bir bireye problemleri etkili bir şekilde tanıması, formüle etmesi ve çözmesi için rehberlik eden bir dizi kritik kontrol sürecini içerir. Bu beceri, bir görev veya bağlamdan kaynaklanan problemleri çözmek için matematiği kullanmak için bir plan veya strateji seçmek veya geliştirmek ve bunun uygulanmasına rehberlik etmek olarak tanımlanır. Bu matematiksel yeterlik, problem çözme sürecinin herhangi bir aşamasında talep edilebilir.
Sembolik Dili ve İşlemleri Kullanma	Matematik okuryazarlığı sembolik, biçimsel ve teknik dil ve işlemlerin kullanılmasını gerektirir. Bu, matematiksel kurallar ve kurallar tarafından yönetilen matematiksel bir bağlamda (aritmetik ifadeler ve işlemler dahil) sembolik ifadelerin anlaşılmasını, yorumlanmasını, manipüle edilmesini ve kullanılmasını içerir. Aynı zamanda tanımlara, kurallara ve biçimsel sistemlere dayanan biçimsel yapıları anlamayı ve kullanmayı ve bu varlıklarla algoritmalar kullanmayı da içerir. Kullanılan semboller, kurallar ve sistemler, matematiği formüle etmek, çözmek veya yorumlamak için belirli bir görev için gerekli olan matematiksel içerik bilgisine göre değişir.
Matematiksel Araçları Kullanma	Matematiksel araçlar, daha yaygın hale gelen hesap makineleri ve bilgisayar tabanlı araçların yanı sıra ölçüm aletleri gibi fiziksel araçları içerir. Öğrencilerin matematiksel görevleri tamamlamalarına yardımcı olmak için bu araçları nasıl kullanacaklarını bilmelerine ek olarak, bu tür araçların sınırlamaları hakkında bilgi sahibi olmaları gerekir. Matematiksel araçlar da sonuçların iletişiminde önemli bir role sahip olabilir.

Matematiksel yeterliklerden biri olan temsil yeterliği Huinker (2015) tarafından matematiksel fikirleri anlayabilmek ve çeşitli biçimlerde aktarabilmek, matematiksel temsillerin kullanımının neden ve ne zaman uygun olduğunu bilmek, matematiksel iletişim kurabilmek ve problem durumlarına çözüm yolları bulabilmek için temsilleri iyi bir şekilde kullanabilme ve temsil çeşitleri arasında dönüşümler yapabilmek olarak tanımlanmıştır. Bağlamsal, fiziksel, görsel, sembolik ve sözel olmak üzere beş farklı temsil çeşidi bulunmaktadır (Huinker, 2015). Matematik okuryazarlığı güçlü olan bireyler yetiştirilmesinde matematik okuryazarlığı döngüsünde (formüle etme, yürütme ve yorumlama) etkili bir şekilde bulunabilme etkenini matematiksel varlıkları ya da ilişkileri temsiller kullanarak daha somut hale getirme özelliği ile sağlayan temsil yeterliği, bireyin üst düzey matematiksel düşünmesine de yardımcı olur (Deniz, 2019:150). Niss'e (2015) göre temsil yeterliğinin odak noktası bir çözümü takip etmek için matematiksel varlıkların temsillerini çözümlenmek, tasarlamak ve değiştirmek veya farklı temsilleri birbirine bağlamaktır. Matematiksel bir varlığın temsili ile anlatılmak istenen matematiksel bir kavramın, nesnenin, ilişkinin, sürecin veya eylemin fiziksel, sözlü, sembolik, grafiksel, şematik, simgesel veya tablo şeklinde somut bir ifadesinin belirlenmesidir. PISA testindeki yeterliklerden biri olan temsil yeterliği için soruların bu yeterlik

bakımından problem çözücünden hangi seviyede istendiğinin analizine yönelik Turner vd.(2015) tanımladığı dört düzey Tablo 2’de belirtilmiştir.

Tablo 2.


Temsil yeterliği düzeyleri (Turner vd. ,2015)

Düzeyley	Açıklamalar
0	Hiçbir temsil söz konusu değildir veya basit bir gösterimden, örneğin bir koordinat sisteminden, tabloda veya çizgi grafikten izole edilmiş değerleri okuma, bu tür değerlerin grafiğini çizme veya ayrılmış sayısal değerleri doğrudan metinden okuma.
1	İlişkileri veya eğilimleri yorumlamak için belirli bir basit ve standart temsili kullanma, örneğin değerleri karşılaştırmak için bir tablodan veri çıkarma, bir grafikte gösterilen zaman içindeki değişiklikleri yorumlama, karmaşık bir gösterim içindeki izole edilmiş değerleri okuma veya grafiğini çizme, basit bir temsil inşa etme.
2	Karmaşık bir gösterimi anlama ve kullanma, gerekli yapının bir kısmının sağlandığı bir temsil oluşturma, bir temsili değiştirmek de dâhil olmak üzere matematiksel bir varlığın farklı basit temsilleri arasında dönüşümler yapma ve bunları kullanma.
3	Matematiksel varlıkların çoklu karmaşık temsillerini anlama, kullanma, birleştirme veya dönüştürme, temsilleri karşılaştırma veya değerlendirme, karmaşık bir matematiksel varlığı ele alan bir temsil tasarlama.

Turner vd. (2015) düzeyleri detaylı olarak açıkladıkları çalışmalarında dört farklı PISA sorusunun her yeterlik türüne göre düzeylerini belirlemişler, bu soruların temsil yeterliği açısından hangi düzeylerde olduklarını nedenleriyle birlikte açıklamışlardır.

FUJİ DAĞI TIRMANIŞI

Fuji Dağı Japonya’da bulunan sönmüş bir yanardağdır.



Soru 1

Fuji Dağı, her yıl 1 Temmuz’dan 27 Ağustos’a kadar tırmanış için halka açıktır. Bu süre zarfında yaklaşık 200 000 kişi Fuji Dağı’na tırmanmaktadır. Ortalama olarak, Fuji Dağı’na her gün kaç insan tırmanmaktadır?

A) 340
B) 710
C) 3400
D) 7100
E) 7400

Şekil 1. PM942Q01 Fuji Dağı’na Tırmanma Soru 1 (Deniz, 2019:156)

Soru 2: USB BELLEK

İlerleyen haftalarda İrfan bazı fotoğraf ve müzik dosyalarını silmiş ve aynı zamanda da yeni fotoğraf ve müzik dosyaları eklemiştir. USB belleğin son doluluk durumu aşağıdaki tabloda gösterilmektedir.

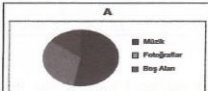
Müzik	550 MB
Boş Alan	112 MB
Fotoğraflar	338 MB

Kardeşi, İrfan’a tamamen boş olan 2 GB’lık (2000 MB) yeni bir USB bellek vermiştir. İrfan eski USB belleğinde bulunanların tamamını yenisine aktarmıştır.

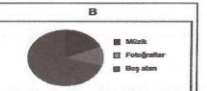
Aşağıdaki grafiklerden hangisi yeni USB belleğin doluluk durumunu göstermektedir?

A, B, C veya D seçeneklerinden birini yuvarlak içine alınız.

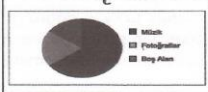
A



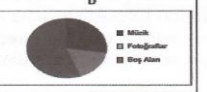
B



C



D



Şekil 2. PM00AQ02 USB Bellek Soru 2 (Deniz, 2019:156)

Şekil 1’deki PISA sorusunda günlük kişi oranını ifade etmek için aynı dönem içindeki kişi sayısının gün sayısına bölünmesi modeline ihtiyaç vardır. Bu model doğrudan soruda verilen kısıtlamalar ve değişkenler kullanılarak oluşturulabilecek basit bir modeldir. Metin okunup oluşturulan bir modelle doğrudan bir hesaplama yapılarak doğru seçenek elde edilebilir. Temsil yeterliği düzeyleri düşünüldüğünde doğrudan metinden sayısal değerleri okumak tablodan veya grafikten değer okumak gibidir. Bu soru da günlük kişi sayısını oran kullanarak modelleme ve hesaplama dışında herhangi özel bir forma dönüşüm gerektirmez. Bu durumda sorunun temsil düzeylerinden Düzey 0’a uygun olduğu görülmektedir. Şekil 2’deki PISA sorusuna bakıldığında ise çözüm için basit bir temsil kullanımı ve inşası gerekir. Sorunun verilenler arasındaki ilişkiyi yorumlayarak basit bir daire grafiği temsili kullanımı ve şıklarda verilen grafiklerden sadece dairesel dilimlerin büyüklüklerini orantısal olarak inşa etme istendiği için basit bir temsil inşası gerektirdiği yorumları yapılabilir. Bu göstergeler de sorunun temsil yeterliği bakımından Düzey 1’de olduğunu göstermektedir. Yukarıdaki iki soruya temsil yeterliği açısından bakıldığında ilk soru

herhangi bir temsil kullanımı içermediği ve doğrudan hesaplama gerektirdiği için Düzey 0’da görülürken diğer soru ise basit düzeyde temsil kullanımı ve inşası gerektirdiği için Düzey 1’de görülmüştür (Deniz, 2019:156-161).

Temsil; matematiksel düşünceleri somut ve üzerinde derinlemesine düşünmek için kullanılabilir hale getiren (Fennell ve Rowan, 2001), öğrencilere matematiksel bilgiyi iletmek ve akıl yürütmelerini sağlamak için yararlı olan (Greeno ve Hall, 1997) bir araçtır. Schneider (1995) ise temsili; bireye, matematiğe yönelik düşünce ve fikirleri sözel olarak kelimelerde, sayısal olarak tablolarda, görsel olarak grafiklerde ve cebirsel olarak sembollerde göstermeye yarayan araç olarak tanımlamaktadır. Lubinski ve Otto (2002) öğrencilerin matematiksel bilgiyi anlamaları ve problem çözme becerilerinin gelişmesinde temsil kullanımının gerekli olduğunu belirtmektedir. Öte yandan öğrencilerin matematiksel kavramları anlama ve kullanmaları, aynı fikrin farklı temsilleri arasında geçişi anlayabilmeleriyle gelişir. Bu yüzden öğrencilerin çeşitli temsiller kullanmaları ve temsiller arası geçiş yapmaları için onlara fırsatlar sağlanması gerekmektedir.

Öğretim hedefleri, öğretim için belli programlara ve materyallere dönüştürülene kadar etkisizdir. Ders kitapları bu hedefleri somut hale dönüştürmede öğretim ortamındaki en etkili araçtır (Kilpatrick, Swafford ve Findell, 2001). Amaçlanan öğretim programının potansiyel aracı olan ders kitapları, ders planlaması ve ders içeriğinin oluşturulması için birincil kaynak olarak kabul edilmektedir (Bergwall, 2019; Haggarty ve Pepin, 2002; Newton ve Newton, 2007; Peterson, Sayers, Rosenqvist ve Andrews, 2020; Son ve Diletti, 2017; Vicente, Sánchez ve Verschaffel, 2019). Öte yandan Rymarz ve Engebretson (2005), ders kitabının öğretim kalitesinde önemli bir fark oluşturduğunu, öğretmenlerin ders kitabı kullanarak daha iyi öğretim yaptıklarını ve öğrencileri daha kaliteli düşünmeye teşvik ettiklerini, öğretim sürecinde daha amaçlı hareket ettiklerini ve bu süreçten daha iyi sonuçlar elde ettiklerini belirtmektedir.

Ders kitaplarının en önemli unsurları örnekler, alıştırmalar, sorular ve etkinliklerdir. Etkinlik, Türk Dil Kurumu Eğitim Terimleri Sözlüğünde “Çocukların, kendi amaç ve gereksinmelerine uygun geldiği için isteyerek katıldıkları herhangi bir öğrenme durumu” şeklinde tanımlanmaktadır. Watson vd. (2013) etkinliği geniş kapsamda “yapılacak şeyler” olarak ifade ederken, Stein ve Smith (1998) “belirli bir matematiksel fikrin geliştirilmesi için kullanılan sınıf içi matematiksel aktivitenin bir parçası” olarak tanımlamaktadır. Öte yandan Niss’in (1993) “yönlendirilmiş bir faaliyet gibi belirli görevlerin üstesinden gelinmesine yönelik eylemler” olarak tanımladığı etkinlik kavramında görev, sözlü veya yazılı biçimde ‘hesapla..., çöz..., çiz..., inşa et..., araştır...’ gibi emir kipi kullanılarak ifade edilmektedir. Etkinlik kavramına yüklenen farklı anlamlar ve tanımlara bakıldığında bazı araştırmalarda (Glasnovic Gracin, 2018; Leikin ve Levav-Waynberg, 2007; Niss, 1993) problem veya soru olarak sınıflandırılan çalışmaların etkinlik olarak ele alındığı anlaşılmaktadır. Bazı araştırmalarda (Cohen, Raudenbush ve Ball, 2003; Herbst, 2008) ise matematiksel problem ile etkinlik ifadeleri farklı başlıklarda ele alınmaktadır. Görüldüğü gibi ders kitabı inceleme üzerine yapılan araştırmalarda (Glasnovic Gracin, 2018; Herbst, 2008; Leikin ve Levav-Waynberg, 2007; Niss, 1993) etkinlik kavramı farklı şekillerde tanımlanmakta ve benimsenen tanımlamaya göre ders kitaplarında etkinlik olarak kabul edilen veya edilmeyen çalışmalar farklılıklar göstermektedir. Bu çalışmada ders kitaplarında doğrudan “Etkinlik”, “Bunu Yapalım” “Birlikte Yapalım” gibi başlıklar altında sunulan kitap parçaları *etkinlik*; “Sıra Sizde”, “Ünite Değerlendirme Soruları”, “Uygulayalım” gibi başlıklar altında sunulan kitap parçaları ise *soru* olarak kabul edilmektedir.

Sınıf içi uygulamalarda ve yapılan ödevlendirmelerde etkinlik, örnek ve alıştırmalara yer verilmesi matematiksel kavramların öğrenciler tarafından anlaşılmasını etkilemektedir. Bu yüzden öğretmenler ders kitaplarındaki etkinlik ve alıştırmaların kalitesini ve çeşitliliğini en önemli öğretim unsuru olarak görmektedir (Glasnovic Gracin, 2018). Ball ve Cohen (1996) matematik öğretiminde değişimi başlatma çabalarının büyük ölçüde revize edilmiş ders kitaplarına ve öğretim programı materyallerine dayandığını belirtmektedir. Bu sebeple öğrencilerin matematik öğrenmesini desteklemek için ders kitaplarında kaliteli etkinliklere yer verilmesi önem arz etmektedir. Ders kitaplarında yer verilen etkinlik ve alıştırmalar, öğretim programının nasıl somutlaştırıldığı konusunda önemli bilgiler sunmaktadır (Son ve Senk, 2010). Barcelos Amaral ve Hollebrands (2017), öğrencilere sunulan farklı matematiksel düşünme fırsatlarının doğasını araştırmanın bir yolu olarak matematik derslerinde birincil kaynak niteliğinde olan ders kitabındaki etkinlik ve soruları incelemeyi işaret etmektedir. Tüm bu sayılanlardan ötürü ders kitaplarının içeriklerinin incelenmesi ve değerlendirilmesi titizlikle ele alınması gereken bir süreç haline gelmiştir.

Alanyazın incelendiğinde matematik ders kitaplarının PISA matematik yeterlikleri bakımından analiz edildiği çalışmalara rastlanmaktadır. Bu çalışmalarda belirli seviyelerdeki matematik ders kitaplarında bulunan soru ve etkinliklerin matematiksel yeterlikler açısından dağılımı incelenmiştir (Aydoğdu İskenderoğlu ve Baki, 2011; Karataş, 2019; Şaban, 2019). Temsil yeterliğinin öğrenciler için gerekliliği ve ders kitaplarının ve incelemelerinin öğretim ortamına kattığı faydalara bakıldığında matematik ders kitaplarındaki etkinlik ve soruların PISA temsil yeterliği bakımından incelenmesi çalışmaya değer görülmüştür. Aynı zamanda Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı’nın 2017-2018 Eğitim Öğretim Yılından itibaren uygulamaya başladığı LGS sınavlarında yer alan soruların PISA, TIMMS (Trends in International Mathematics and Science Study) gibi sınavları esas alarak hazırlanması üzerine uygulanan sınavlardaki matematik sorularının da temsil yeterliği açısından hangi düzeyde olduğu merak edilmiştir. Bu yüzden bu çalışma ile 2019-2020 Eğitim Öğretim Yılında okutulan Milli Eğitim Bakanlığı onaylı 8.sınıf matematik ders kitaplarında bulunan sorular ve etkinlikler ile 2018-2020 yılları arası yapılmış olan LGS sınavındaki matematik sorularının PISA temsil yeterliği düzeyleri bakımından incelenmesi amaçlanmıştır. Bunun için PISA yeterliklerinden biri olan temsil yeterliği bazında Turner vd.’nin (2015) ortaya koyduğu düzeyler çerçevesi kullanılmıştır. Bu amaç doğrultusunda çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

- 1) 2019-2020 Eğitim Öğretim Yılında okutulan MEB onaylı 8.sınıf matematik ders kitaplarındaki etkinlik ve soruların temsil yeterliği düzeyleri bakımından dağılımı nasıldır?
- 2) 2018-2020 yılları arası yapılmış olan LGS matematik sınav sorularının temsil yeterliği düzeyleri bakımından dağılımı nasıldır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

2019-2020 Eğitim Öğretim Yılında okutulan MEB onaylı 8.sınıf matematik ders kitaplarındaki sorular ve etkinlikler ile birlikte 2018-2020 yılları arası LGS matematik sorularını PISA yeterliklerinden biri olan temsil yeterliği düzeyleri bazında incelemeyi amaçlayan bu çalışma bir doküman incelemesi olup betimsel bir karaktere sahiptir. Doküman incelemesi, yapılacak olan araştırmanın konusu ile ilgili bilgi içeren materyallerin analizidir. Bu materyaller yapılacak olan çalışmanın araştırma sorusuna bağlı olarak yazılı olabileceği gibi fotoğraf, video veya film gibi materyallerde olabilir (Cansız Aktaş, 2019: 126).

Veri Kaynakları

Doküman incelemesi kapsamında, 2019-2020 Eğitim Öğretim Yılında okutulan Milli Eğitim Bakanlığı onaylı iki adet 8. sınıf matematik ders kitabı kullanılmıştır (Akıllı ve Böge, 2019; Çetin, Aksakal, Ertürk, Şay ve Tıgılı, 2019). Bu ders kitaplarına ait künye bilgileri Tablo 3’te yer almaktadır.

Tablo 3.


Çalışmada incelenen ders kitapları

8.Sınıf Matematik Ders Kitabı A	8.Sınıf Matematik Ders Kitabı B
Çetin, Ö., Aksakal, U., Ertürk, Ü., Şay, G. ve Tıgılı, İ. (2019). <i>Ortaokul ve imam hatip ortaokulu 8.sınıf matematik ders kitabı</i> . Ankara: MEB yayınları.	Akıllı, R. ve Böge, H. (2019). <i>Ortaokul ve imam hatip ortaokulu 8.sınıf matematik ders kitabı</i> . Ankara: MEB Yayınları.

Çalışma kapsamında incelenen iki farklı 8. Sınıf matematik ders kitabında bulunan ana başlıklar ve içerikleri Tablo 4’te verilmiştir. Birincil olarak görülmeyen fakat ders kitabında bulunan bazı başlıklar (örn; dikkatli kullanalım) tabloya dahil edilmemiştir.

Tablo 4.

İncelenen ders kitaplarındaki ana başlıklar ve içerikleri

8.Sınıf Matematik Ders Kitabı A	8.Sınıf Matematik Ders Kitabı B
Giriş: “Öğrencileri işlenecek konuyla ilgili düşünmeye yönlendirecek giriş soruları yer almaktadır.”	Neden Öğrenmeliyiz? : “Bu bölümde işlenen konu ile ilgili günlük hayattan ilgi çekici anlatımlara yer verilmiştir. (Bu bölüm sadece bölüm başlarında yer almaktadır.)”
Etkinlik: “Konuları keşfederek öğrenmek için bireysel ya da grup olarak yapılacak etkinlikler yer almaktadır.”	Hazır Mıyız? : “Bu bölüm neler öğrenileceği konusunda fikir vermek amacıyla oluşturulmuştur. (Bu bölüm konu başlarında yer almaktadır.)”
Örnek: “Çözümlü örnek sorular yer almaktadır.”	Hatırlayalım: “Bu bölümde önceki yıllarda öğrenilmiş bilgiler hatırlatılmaktadır. (Bu bölüm ihtiyaç duyulan konularda verilmiştir.)”
Bilgilenelim: “Konunun içeriğine göre tanım, özellik veya açıklamalar yer almaktadır.”	Bunu Öğrenelim: “Bu bölümde konuya ilişkin önemli bilgiler özetlenmiştir.”
Soru: “Öğrencilerin çözeceği sorular yer almaktadır.”  Simgesi ile gösterilen ve kitapta özel bir adı olmayan içerik burada “soru” olarak adlandırılmıştır.)	Birlikte Yapalım: “Bu bölümde konuya ilişkin önemli bilgiler özetlenmiştir.”
Uygulayalım: “Öğrenilen bilgilerin pekiştirilmesine yönelik farklı türde sorular yer almaktadır.”	Dikkat: “Bu bölüm konuyla ilgili uyarılar ve önlemler içermektedir. (Bu bölüm ihtiyaç duyulan konularda verilmiştir.)”
Ünite Değerlendirme Soruları: “Ünite de öğrenilenleri kontrol etmek için farklı türde sorular yer almaktadır.”	Araştırma-Düşünelim: “Bu bölümde öğrencilerin araştırmalarını ve düşüncelerini sağlayacak sorular sorulmuştur. (Bu bölüm ihtiyaç duyulan konularda verilmiştir.)”
Eğlenelim-Öğrenelim: “Eğlenirken öğrenmeyi hedefleyen bulmacalar yer almaktadır.”	Sıra Sizde: “Bu bölümde öğrenilen bilgilerin ölçülmesine ve pekiştirilmesine yönelik farklı türde sorulara yer verilmiştir. (Bu bölüm bazı “Birlikte Yapalım” bölümlerinden sonra ve her konunun sonunda verilmiştir.)”
	Ünite Değerlendirme: “Bu bölümde üniteye ilişkin bilgileri ölçmeye yönelik farklı soru tiplerine ve merkezi ortak sınavlarda çıkmış sorulara yer verilmiştir.”
	Kendimi Değerlendiriyorum: “Bu bölüm, üniteye ait konuların ne kadar öğrenildiğini ölçmek için hazırlanmış bir formdur. (Bu bölüm ünite sonlarında verilmiştir.)”

Bu çalışmada temsil düzeylerini belirlemek amacıyla sorular veya etkinlik tarzı içerikler incelendiği için yukarıdaki tablodaki başlıklardan bu kritere uyan başlıklar (etkinlik, soru, uygulayalım, ünite değerlendirme soruları, eğlenelim-öğrenelim, birlikte yapalım, araştırma-düşünelim, sıra sizde, ünite değerlendirme) incelenmiştir. Soru ifadesi yer almayan “Bilgilenelim” veya “Neden Öğrenmeliyiz?” gibi başlıklar incelenmemiştir.

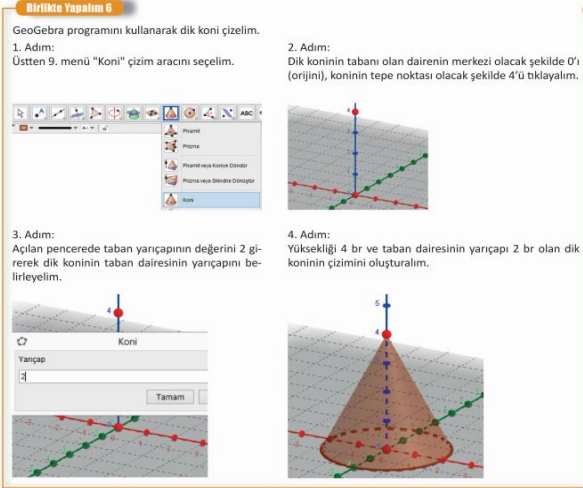
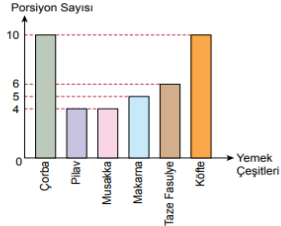
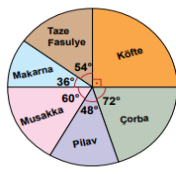
Diğer bir veri kaynağı ise 2018-2020 yılları arasında yapılmış olan LGS sınavı matematik sorularıdır (‘Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Merkezi Sınav Sayısal Bölüm’2018; ‘Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Merkezi Sınav Sayısal Bölüm’ 2019; ‘Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Merkezi Sınav Sayısal Bölüm’ 2020).

Veri Analizi

Bu çalışmada verilerin analizinde betimsel analiz yaklaşımı kullanılmıştır. Betimsel analiz yaklaşımında çalışmadan elde edilen veriler önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Amaç elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde okuyucuya sunmaktır. Elde edilen veriler sistematik bir biçimde betimlendikten sonra betimlemeler açıklanır, yorumlanır neden-sonuç ilişkileri incelenerek bir sonuca ulaşılmaya çalışılır (Yıldırım ve Şimşek, 2016:239). Bu süreçte matematik ders kitaplarında yer alan etkinlikler ve sorularla birlikte LGS matematik soruları Turner vd.’nin (2015) temsil yeterliği üzerine oluşturduğu düzeyler kullanılarak analiz edilmiştir. Tablo 5’te bu çalışmada temsil yeterliği düzeyleri açısından incelenen soru ve etkinliklerden örnekler yer almaktadır.

Tablo 5.

Temsil yeterliği düzeyleri açısından incelenen soru ve etkinlik örnekleri

Soru	Düzye	Açıklama										
<p>$0,00013 \times 10^8$ ifadesinin değeri 1000'den büyüktür.</p> <p>Buna göre a'nın alabileceği en küçük tam sayı değeri kaçtır?</p> <p>A) 8 B) 7 C) 6 D) 5</p> <p>(2018 LGS Matematik 9.Soru)</p>	0	Bu soru bireyin herhangi bir temsil kullanmasını içermediği ve çözüm için gerekli değerler soru içerisinde doğrudan okunabildiği için Düzey 0'a uygun görülmüştür.										
<p>Birlikte Yapalım 6</p> <p>GeoGebra programını kullanarak dik koni çizelim.</p> <p>1. Adım: Açılan pencerede taban yarıçapının değerini 2 girerek dik koninin taban dairesinin yarıçapını belirleyelim.</p> <p>2. Adım: Dik koninin tabanı olan dairenin merkezi olacak şekilde O'ı (orijini), koninin tepe noktası olacak şekilde 4'ü tıklayalım.</p> <p>3. Adım: Açılan pencerede taban yarıçapının değerini 2 girerek dik koninin taban dairesinin yarıçapını belirleyelim.</p> <p>4. Adım: Yüksekliği 4 br ve taban dairesinin yarıçapı 2 br olan dik koninin çizimini oluşturalım.</p> 	1	Kitabın “birlikte yapalım” bölümünde bulunan bu soru dinamik yazılım destekli bir etkinlik olup bireyin adım adım GeoGebra programı üzerinde şekli inşa etmesini sağlamaktadır. Bu düzeyde yer alan bireyin basit bir temsil inşa etme yeterliği etkinlikte yer aldığı için bu etkinlik Düzey 1'de görülmüştür.										
<p>13. Bir lokantada hazırlanan yemek çeşitleri ve porsiyon sayıları sütun grafiği ile bu yemekler için kullanılan toplam 60 g tuzun yemek çeşitlerine göre dağılımı daire grafiği ile aşağıda gösterilmiştir. Bir çeşit yemeğin her porsiyonunda eşit miktarda tuz bulunmaktadır.</p> <p>Grafik: Yemek Çeşitleri ve Porsiyon Sayıları</p>  <p>Grafik: 60 g Tuzun Yemek Çeşitlerine Göre Dağılımı</p>  <p>Bu lokantada üç farklı yemekten birer porsiyon yiyen bir müşteri toplam 5 g tuz tüketmiştir.</p> <p>Buna göre bu müşterinin yediği yemekler aşağıdakilerden hangisidir?</p> <p>A) Çorba – Pilav – Musakka B) Pilav – Musakka – Köfte C) Çorba – Musakka – Makarna D) Pilav – Taze Fasulye – Köfte</p> <p>(2020 LGS Matematik 13.Soru)</p>	2	Yandaki soruda problem durumunun sütun ve daire grafikleri birlikte verilmiş olup bireyin bu iki temsil arasında dönüşümler yaparak çözüme ulaşması beklenmektedir. Karmaşık bir temsili anlama ve temsiller arası dönüşüm söz konusu olduğu için bu sorunun Düzey 2'de olduğu düşünülmektedir.										
<p>Bir ailenin 4 aylık su tüketimini gösteren tablo aşağıda verilmiştir. Tablodaki verileri gösteren çizdiğiniz uygun grafiği belirleyip çiziniz. Çizdiğiniz grafiğin üstün ve zayıf yönlerini açıklayınız.</p> <p>Tablo: 4 Aylık Su Tüketim Miktarları</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Aylar</th> <th>1. Ay</th> <th>2. Ay</th> <th>3. Ay</th> <th>4. Ay</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Su Tüketimi (m³)</td> <td>21</td> <td>19</td> <td>22</td> <td>23</td> </tr> </tbody> </table>	Aylar	1. Ay	2. Ay	3. Ay	4. Ay	Su Tüketimi (m ³)	21	19	22	23	3	Ders kitabındaki bu soru bireye tablo halinde bir problem durumu verip bireyden uygun grafiği seçmesi ve yorumlamasını beklemektedir. Soruda bireyden tablo ve grafik gibi çoklu karmaşık temsilleri anlama, kullanma, birbirine dönüştürüp bağlama, farklı temsilleri değerlendirip karşılaştırma gibi yeterlikler istendiği için bu soru Düzey 3'e uygun görülmüştür.
Aylar	1. Ay	2. Ay	3. Ay	4. Ay								
Su Tüketimi (m ³)	21	19	22	23								

(MEB 8.Sınıf Matematik Ders Kitabı A Syf 91)

Bu çalışmada ders kitaplarındaki soru ve etkinlikler ve LGS matematik sorularındaki temsil yeterliği düzeyleri belirlenirken güvenilirliği artırmak için incelenen içerikler her iki araştırmacı tarafından farklı zamanlarda tekrar incelenip yapılan düzey analizleri karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmalar sonucu araştırmacılar tarafından temsil yeterliği düzeyleri ile ilgili uyumsuzluk oluşan durumlar tekrar gözden geçirilip araştırmacılar arasında uzlaşma sağlanmıştır. Etkinlikler ve sorularla ilgili araştırmacılar

tarafından verilen ortak kararlar sonucu tüm veriler nicel hale getirilerek tablo veya grafik aracılığı ile sunulmuştur.

BULGULAR

Bu bölümde 2019-2020 Eğitim Öğretim Yılında okutulan MEB onaylı iki farklı 8.sınıf matematik ders kitabındaki içerik ve 2018-2020 yılları arasında yapılmış olan LGS matematik soruları için elde edilen bulgular ayrı başlıklar halinde sunulmaktadır.

Matematik Ders Kitaplarındaki Soru ve Etkinliklerin Temsil Düzeylerine Dağılımı

Bu başlık altında iki farklı 8.sınıf matematik ders kitabında bulunan etkinlikler ve sorular öğrenme alanlarına göre ayrılmış ve her öğrenme alanındaki soruların ve etkinliklerin temsil yeterliği düzeylerine göre dağılımları Tablo 6 ve Tablo 7’de gösterilmiştir.

Matematik ders kitabı A’da toplam 983 etkinlik ve soru bulunmaktadır. Bu etkinlik ve soruların %52.9’u Düzey 0, %20.8’i Düzey 1, %22.6’sı Düzey 2 ve %3.7’si Düzey 3’te yer almaktadır. Matematik ders kitabı A’daki soru ve etkinliklerin temsil yeterliği düzeylerinin öğrenme alanlarına göre dağılımında Sayılar ve İşlemler, Olasılık ve Cebir öğrenme alanlarında sırasıyla %89.1, %86.4 ve %54.2 ile Düzey 0’da yer alan soru ve etkinliklerin hakim olduğu görülmektedir. Geometri ve Ölçme öğrenme alanında temsil yeterliği düzeylerine göre en fazla (%41.7) Düzey 2’de yer alan soru ve etkinlikler bulunmaktadır. Veri İşleme öğrenme alanındaki etkinlik ve soruların ise %42.4’ünün Düzey 1’de ve %30.3’ünün Düzey 3’te olduğu dikkat çekmektedir. Olasılık öğrenme alanında ise soru ve etkinlikler en fazla Düzey 2’de olup, Düzey 3’te herhangi bir soru ve etkinliğe rastlanmamıştır (bkz. Tablo 6).

Tablo 6.

Matematik ders kitabı A’da yer alan soru ve etkinliklerin temsil yeterliği düzeylerine göre dağılımı

Öğrenme Alanı	Temsil Yeterliği Düzeyleri									
	0		1		2		3		TOPLAM	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Sayılar ve İşlemler	285	89.1	18	5.6	16	5	1	0.3	320	100
Cebir	143	54.2	44	16.7	73	27.7	4	1.5	264	100
Geometri ve Ölçme	36	11.7	122	39.7	128	41.7	21	6.8	307	100
Veri İşleme	5	15.2	14	42.4	4	12.1	10	30.3	33	100
Olasılık	51	86.4	7	11.9	1	1.7	0	0	59	100
TOPLAM	520	52.9	205	20.8	222	22.6	36	3.7	983	100

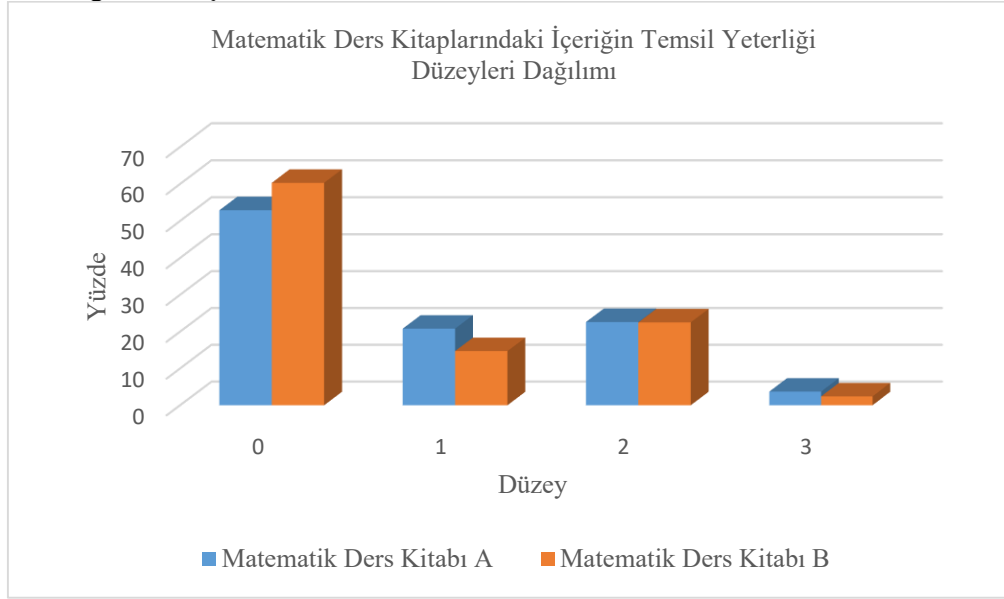
Temsil yeterliği bakımından analiz edilen matematik ders kitabı B’de toplam 956 etkinlik ve soru bulunmaktadır. Bu etkinlik ve soruların %60.3’ü Düzey 0, %14.7’si Düzey 1,%22.5’i Düzey 2 ve %2.4’ü Düzey 3’te yer almaktadır. Matematik ders kitabı B’deki soru ve etkinliklerin temsil yeterliği düzeylerinin öğrenme alanlarına göre dağılımında Sayılar ve İşlemler, Olasılık ve Cebir öğrenme alanlarında %94.9, %91.3 ve % 63.4 ile Düzey 0’da yer alan soru ve etkinliklerin hakim olduğu görülmektedir. Geometri ve Ölçme öğrenme alanında temsil yeterliği düzeylerine göre en fazla (%35.4) Düzey 2’de yer alan soru ve etkinlik bulunmaktadır. Geometri ve Ölçme öğrenme alanındaki Düzey 0, Düzey 1 ve Düzey 2’deki soru ve etkinliklerin yüzdelerinin birbirlerine yakın olduğu görülmektedir. Düzey 3’teki soru ve etkinliklere sadece Geometri ve Ölçme ve Veri İşleme öğrenme alanlarında rastlanmıştır. Sayılar ve İşlemler ve Cebir öğrenme alanlarındaki soru ve etkinlikler Düzey 2’ye kadar çıkabilirken Olasılık öğrenme alanındaki soru ve etkinlikler en fazla Düzey 1’e kadar çıkabilmiştir (bkz. Tablo 7).

Tablo 7.

Matematik ders kitabı B’de yer alan soru ve etkinliklerin temsil yeterliği düzeylerine göre dağılımı

Öğrenme Alanı	Temsil Yeterliği Düzeyleri									
	0		1		2		3		TOPLAM	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Sayılar ve İşlemler	259	94.9	7	2.6	7	2.6	0	0	273	100
Cebir	175	63.4	15	5.4	86	31.2	0	0	276	100
Geometri ve Ölçme	96	29.3	99	30.2	116	35.4	17	5.2	328	100
Veri İşleme	5	15.2	16	48.5	6	18.2	6	18.2	33	100
Olasılık	42	91.3	4	8.7	0	0	0	0	46	100
TOPLAM	577	60.3	141	14.7	215	22.5	23	2.4	956	100

İncelenen her iki ders kitabının içeriğinin temsil yeterliği düzeylerine göre dağılımı karşılaştırmalı olarak Şekil 3'te gösterilmiştir.



Şekil 3. Matematik ders kitaplarındaki içeriğın temsil yeterliği düzeyleri dağılımı

İncelenen matematik ders kitaplarının temsil yeterliği düzeylerine göre dağılımında her iki kitapta Düzy 3'te bulunan soru ve etkinlik yüzdelerinin oldukça düşük olduğu görölmektedir. Matematik ders kitabı B'de Düzy 0'da yer alan soru ve etkinlik yüzdesinin daha fazla olduğu ortaya çıkmıştır. Matematik ders kitabı A'da ise Düzy 1'de yer alan soru ve etkinlik yüzdesi diğer kitaptan daha fazladır. Düzy 2'de bulunan soru ve etkinlik yüzdeleri her iki kitap içinde eşittir (bknz. Şekil 3).

LGS Matematik Sorularının Temsil Düzeylerine Dağılımı

Bu başlık altında 2018-2020 yılları arasında yapılmış olan LGS matematik sorularının temsil yeterliği düzeylerine göre dağılımları Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8.

LGS sınavları matematik sorularının temsil yeterliği düzeylerine göre dağılımı

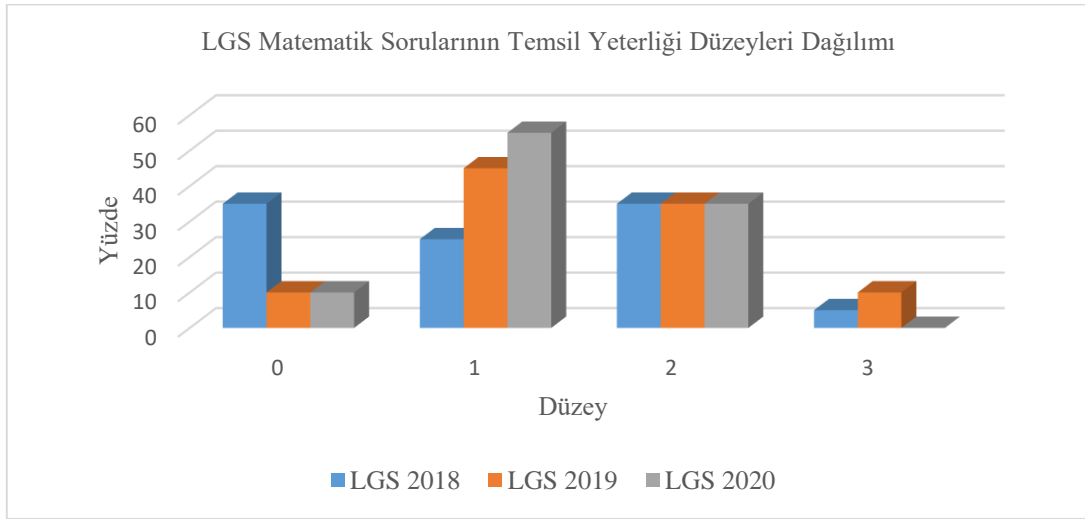
Düzy	LGS SINAVLARI					
	2018		2019		2020	
	Soru Sayısı (N)	Yüzde (%)	Soru Sayısı (N)	Yüzde (%)	Soru Sayısı (N)	Yüzde (%)
0	7	35	2	10	2	10
1	5	25	9	45	11	55
2	7	35	7	35	7	35
3	1	5	2	10	0	0
TOPLAM	20	100	20	100	20	100

2018 LGS matematik sorularının %35'i Düzy 0, %25'i Düzy 1, %35'i Düzy 2 ve %5'i Düzy 3'te yer almaktadır. Sınavın geneline bakıldığında Düzy 0 ve Düzy 2 temsil düzeylerine ait soruların yüzdeleri eşit ve yüksek olup Düzy 3'teki soru yüzdesi ise en az yüzdeye sahiptir. 2018 LGS matematik sınavı için bulgular sınavın ağırlığının Düzy 0 ve Düzy 2 seviyesindeki sorulardan oluştuğunu göstermektedir.

2019 LGS matematik sorularının temsil yeterliği bakımından %10'unun Düzy 0, %45'inin Düzy 1, %35'inin Düzy 2 ve %10'unun Düzy 3'te olduğu ortaya çıkmıştır. Sınavın geneline bakıldığında %45 ile en fazla Düzy 1'de soru bulunurken onu %35 ile Düzy 2 takip etmektedir. 2018 sınavına oranla Düzy 0'daki soru yüzdesi azalırken Düzy 2'deki soru yüzdesi aynı, Düzy 1 ve Düzy 3'teki soru yüzdesi de artış göstermiştir.

2020 LGS matematik sorularına bakıldığında ise soruların %10'u Düzey 0, %55'i Düzey 1 ve %35'i Düzey 2'de yer almaktadır. 2019 yılının LGS sınavında olduğu gibi bu sınavda da Düzey 3 seviyesinde herhangi bir soruya rastlanılmamıştır. Matematik sınavının geneline bakıldığında ağırlıklı olarak Düzey 1'de sorular bulunmaktadır. Düzey 1'i %35 ile Düzey 2 takip etmektedir. 2019 LGS matematik temsil yeterliği düzeyi soru yüzdeleri ile karşılaştırıldığında Düzey 0 ve Düzey 2'deki soru yüzdeleri değişmezken Düzey 1'deki soru yüzdesi artmış, Düzey 3'teki soru yüzdesi ise azalmıştır. 2020 LGS sınavında Düzey 3'e çıkan herhangi bir soru olmadığı ayrıca dikkat çekmiştir.

Şekil 4'te 2018-2020 yılları arasında yapılan LGS sınavları matematik sorularının temsil yeterliği düzeylerinin dağılımı birlikte verilmiştir.



Şekil 4. LGS matematik sorularının temsil yeterliği düzeyleri dağılımı

LGS matematik sorularının temsil yeterliği düzeylerine göre dağılımında Düzey 0'da bulunan soru sayısının 2018 yılında diğer yıllara kıyasla daha fazla yüzdeye sahip olduğu görülmektedir. Öte yandan Düzey 1'de bulunan soru sayısı 2020 yılındaki sınavda en fazla yüzdeye sahip olmakla birlikte Düzey 2'de bulunan soru sayısında ise yıllar arası eşitlik söz konusudur. Düzey 3'te bulunan soru sayıları her üç yılda da diğer düzeylere göre daha az bir yüzdeye sahiptir. Ayrıca 2019 yılının Düzey 3'te bulunan soru yüzdesinin diğer yıllara göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Yapılan bu çalışmada 2019-2020 Eğitim Öğretim Yılında okutulan MEB onaylı iki farklı 8.sınıf matematik ders kitabındaki etkinlik ve sorular ile 2018-2020 yılları arasında yapılmış olan LGS sınavındaki matematik soruları PISA matematiksel yeterliklerinden biri olan temsil yeterliği açısından incelenmiştir. Turner vd.'nin (2015) ortaya koyduğu düzeyler bazında incelenen her etkinlik ve sorunun temsil yeterliği düzeyleri ve dağılımları belirlenmiştir.

Çalışmada incelenen matematik ders kitaplarından elde edilen bulgulara bakıldığında temsil yeterliği açısından kitaplarda bulunan soru ve etkinliklerin Düzey 0'da yoğunlaştığı ve en üst düzey olan Düzey 3'teki soru ve etkinliklerin yüzdelerinin oldukça düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır (bkz. Şekil 3). Ders kitaplarını, çoğunlukla herhangi bir temsil kullanımının gerekmediği soru ve etkinliklerin oluşturduğu görülmüştür. Elde edilen bu bulgu İncikabı'nın (2017) ders kitaplarındaki çoklu temsilleri incelediği ve ders kitaplarında tablo, grafik gibi temsillere oldukça az yer verildiğini belirten çalışmanın bulguları ile benzerlik göstermektedir. Öte yandan Aydoğdu İskenderoğlu ve Baki (2011) 8.sınıf ders kitabında bulunan soruların çoğunun genel PISA matematik yeterlik düzeyi bakımından 2. düzeyde olduğunu ve üst düzeyde herhangi bir soruya rastlanılmadığını ifade etmektedir. Şaban (2019) ise 6., 7. ve 8.sınıf matematik kitaplarındaki Cebir öğrenme alanında, PISA matematiksel yeterlik ölçeğine göre üst düzey yeterliğe sahip soru sayısının oldukça az olduğunu belirtmektedir. Bu çalışmadan elde edilen bulguların da benzer nitelikler taşıdığı söylenebilir. Hâlbuki temsil, öğrencilerin matematiksel kavramları anlama ve kullanmaları, problem çözme ve akıl yürütme becerilerinin gelişmesi açısından oldukça önemli bir araçtır

(Greeno ve Hall, 1997; Lubinski ve Otto, 2002). Ders kitapları ise öğretim hedeflerini somut hale getiren, ders planlaması ve dersin içeriği bakımından birincil kaynak olarak kabul edilmektedir (Bergwall, 2019; Kilpatrick vd., 2001; Newton ve Newton, 2007; Peterson vd., 2020; Son ve Diletti, 2017; Vicente vd., 2019). Ayrıca öğrenciler de ders kitaplarındaki soru ve etkinliklerle çalışarak ve zamanlarının çoğunu bu etkinlik ve sorulara maruz kalarak geçirmektedirler (Haggarty ve Pepin, 2002). Dolayısıyla bu soru ve etkinliklerin de matematiksel yeterlik olarak belirli kalitede olması gerekmektedir. Özgen ve Bindak'ın (2011) çalışmasında da etkinliklerin matematiksel yeterlik olarak yüksek düzeyde olmasının öğrencilerin matematik başarılarını etkilediğine işaret edilmektedir. Ders kitabı ve içeriğinin bahsedilen önemi ve matematiksel yeterliklerden biri olan temsil yeterliğinin öğrencilere kattığı yararlar düşünüldüğünde, ders kitaplarında temsil yeterliği daha yüksek düzeyde olan soru ve etkinliklere yer verilmesinin gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bu çalışmada da incelenen ders kitaplarında temsil yeterliği düzeyi daha çok alt düzeylerde soru ve etkinliklere yer verildiği tespit edildiğinden ders kitaplarının bu yönde iyileştirilmesi gerektiği düşünülmektedir.

2018-2020 yılları arasında yapılmış olan LGS matematik sınav sorularına bakıldığında Düzey 1 ve Düzey 2'deki soruların yoğunlukta olduğu (bknz. Şekil 4) ve Düzey 3'teki soru yüzdesinin düşük olduğu dikkat çekmektedir. Aydoğdu İskenderoğlu, Erkan ve Serbest (2013), 2008-2013 yılları arası Seviye Belirleme Sınavı (SBS) matematik sorularını inceledikleri çalışmada, soruların 2. ve 3. yeterlik düzeylerinde yoğunlaştığını ve bu düzeylerdeki öğrencilerin de doğrudan verilen süreçlerle ilgili akıl yürütme yapabildiklerini belirtmektedir. Öztürk ve Masal (2020) da benzer şekilde PISA yeterlik düzeyine göre sınıflandırılan 2018 ve 2019 LGS matematik sorularının her yeterlik düzeyini kapsamadığını, soruların ağırlıklı olarak 2. yeterlik düzeyinde yoğunlaştığını ve sınavda üst düzeyde sorulara yer verilmediğini ifade etmektedir. Bu çalışmanın sonuçlarından da görüldüğü üzere değişen sınav sistemi, soruların matematiksel yeterlik düzeyinde herhangi bir gelişmeye yol açmamıştır. Ülkemizde 2018 yılından itibaren uygulanmaya başlanan LGS sınavlarının beceri temelli sorular içermesi ve PISA, TIMSS gibi uluslararası sınavlar ile eşdeğer olması amaçlanmıştır (Suna, Tanberkan, Taş, Eroğlu ve Altun, 2019). Fakat bu çalışmada ve Öztürk ve Masal'ın (2020) çalışmasında da LGS matematik sorularının PISA'nın sahip olduğu matematiksel yeterlikler düzeyinde ve özelinde temsil yeterliği düzeyinde düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Çalışmaların sonuçları doğrultusunda LGS matematik sınav sorularının matematiksel yeterlik olarak amaçlanan seviyeye ulaşmadığı sonucuna varılabilir. Sınavlardaki sorular matematiksel yeterlikler ve özelinde temsil yeterliği açısından daha üst düzeylerde sorulara yer verecek şekilde revize edilebilir.

Ders kitaplarında bulunan soru ve etkinlikler ile LGS matematik sınav sorularının temsil yeterliği düzeylerine bakıldığında dağılımları birbirine paralel görülmektedir. Ders kitaplarındaki etkinlik ve soruların dağılımı genel olarak Düzey 0 ve Düzey 2'de yoğunlaşırken aynı şekilde LGS matematik soruları da bu düzeylerde yoğunlaşmaktadır. Sadece farklı olarak 2018 ve 2019 yıllarında yapılan LGS matematik sorularının ağırlıklı olarak Düzey 1 ve Düzey 2'de olduğu görülmektedir. Öğrencinin Eğitim Öğretim Yılı boyunca kullandığı kaynak ile bu Eğitim Öğretim Yılı sonunda değerlendirileceği sınavın verilen ve istenilen beceri ve kazanımlar açısından aynı temsil yeterliği düzeyinde olması beklenir. Çalışmadan elde edilen bulgular da bu beklentinin karşılandığını göstermektedir. Daha önce de bahsedilen ders kitabının ve içeriğinin önemi göz önünde alındığında hem matematik ders kitaplarında bulunan soru ve etkinliklerin hem de LGS matematik sınav sorularının temsil yeterliği açısından daha üst düzeyde daha fazla etkinlik ve soru barındırması gerektiği düşünülmektedir. Öğrencilerin etkili bir şekilde öğrenebilmeleri ve böylelikle öğrenci başarısını artırmak açısından ele alınan soru ve etkinliklerin matematiksel yeterliklerden biri olan temsil yeterliği açısından da üst düzeyde olması beklenmektedir.

Araştırma sonuçlarından yola çıkarak matematik ders kitaplarında PISA temsil yeterliğine göre daha üst düzeylerde bulunan etkinlikler ve sorulara da yer verilmesi gerektiği anlaşılmaktadır. Bu nedenle matematik ders kitaplarının PISA matematiksel yeterliği açısından revize edilmesi önerilmektedir. Bu doğrultuda ders kitabı yazımında bulunan eğitimcilere PISA ve matematiksel yeterliklerle ilgili bilgilendirici seminerler verilebilir. LGS'deki matematik sorularının temsil yeterliği açısından düşük düzeyde olduğu sonucuna bakılırsa temsil yeterliği bakımından daha güçlü sorulara yer verilmesi önerilmektedir. LGS sınav soruları hazırlama komisyonunda bulunan eğitimcilere de yine aynı şekilde matematiksel yeterlikler ile ilgili bilgilendirici seminerler verilebilir. Alanyazına bakıldığında bu alandaki çalışmaların genel olarak matematiksel yeterlik ve düzeyleri ele aldığı görülmüş ve bu çalışmada da özel

olarak temsil yeterliği ele alınmıştır. İleriki çalışmalar için araştırmacılar tarafından farklı matematiksel yeterlikler (örn; iletişim, strateji üretme vb.) ele alınarak doküman analizi çalışmaları yürütülebilir.

KAYNAKÇA

- Akıllı, R. ve Böge, H. (2019). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu 8.sınıf matematik ders kitabı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Alatlı, B. K. ve Bökeoğlu, Ö. Ç. (2018). Uluslararası öğrenci değerlendirme programı (PISA-2012) okuryazarlık testlerinin ölçme değişmezliğinin incelenmesi. *Elementary Education Online*, 17(2), 1096-1115.
- Aydoğdu İskenderoğlu, T. ve Baki, A. (2011). İlköğretim 8. sınıf matematik ders kitabındaki soruların PISA matematik yeterlik düzeylerine göre sınıflandırılması. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 287-301.
- Aydoğdu İskenderoğlu, T., Erkan, İ. ve Serbest, A. (2013). 2008-2013 yılları arasındaki SBS matematik sorularının PISA matematik yeterlik düzeylerine göre sınıflandırılması. *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 4(2).
- Ball, D. L. & Cohen, D. K. (1996). Reform by the book: What is—or might be—the role of curriculum materials in teacher learning and instructional reform? *Educational Researcher*, 25(9), 6–8, 14.
- Barcelos Amaral, R. & Hollebrands, K. (2017). An analysis of context-based similarity tasks in textbooks from Brazil and the United States. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 48(8), 1166-1184.
- Bergwall, A. (2019). Proof-related reasoning in upper secondary school: characteristics of Swedish and Finnish textbooks. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 1-21.
- Cansız Aktaş, M. (2019), Nitel veri toplama teknikleri, H. Özmen ve O. Karamustafaoğlu (Ed.). *Eğitimde Araştırma Yöntemleri* içinde (s. 114-135). Ankara: Pegem Akademi.
- Cohen, D. K., Raudenbush, S. W. & Ball, D. L. (2003). Resources, instruction and research. *Educational evaluation and Policy Analysis*, 25(2), 119-142.
- Çetin, Ö., Aksakal, U., Ertürk, Ü., Şay, G. ve Tıgılı, İ. (2019). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu 8.sınıf matematik ders kitabı*. Ankara: MEB yayınları.
- Deniz, Ö. (2019), Temsil yeterliği, T. Kabael (Ed.), *Matematik okuryazarlığı ve PISA* içinde (s. 143-187). Ankara: Anı Yayınevi.
- Fennell, F. & Rowan, T. (2001). Representation: An important process for teaching and learning mathematics. *Teaching Children Mathematics*, 7(5), 288-292.
- Glasnovic Gracin, D. (2018). Requirements in mathematics textbooks: a five-dimensional analysis of textbook exercises and examples. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 49(7), 1003-1024.
- Greeno, J. G., & Hall, R. P. (1997). Practicing representation: Learning with and about representational forms. *Phi Delta Kappan*, 78(5), 361-367.
- Haggarty, L. & Pepin, B. (2002). An investigation of mathematics textbooks and their use in English, French and German classrooms: Who gets an opportunity to learn what. *British Educational Research Journal*, 28(4), 567-590.
- Herbst, P. (2008). The teacher and the task. O.Figuera, J.L. Cortina, S. Alatorre, T. Rojano & A. Sepúlveda (Ed.), *Proceedings of the 32nd conference of the international group for the psychology of mathematics education* içinde (Cilt 1, 125-131.ss). (Erişim Tarihi:12/01/2021) <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.688.8217&rep=rep1&type=pdf#page=214> adresinden alınmıştır.
- Huinker, D. (2015). Representational Competence: A renewed focus for classroom practice in mathematics. *Wisconsin Teacher of Mathematics*, 67(2), 4-8.
- İncikabı, S. (2017). Çoklu temsiller ve matematik öğretimi: Ders kitapları üzerine bir inceleme. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 6(1), 66.
- Karataş, Z. (2019). 11. ve 12. sınıf temel düzey ders kitaplarındaki örnek ve soruların PISA matematik yeterlik düzeylerine göre incelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından alınmıştır (546994).
- Kilpatrick, J., Swafford, J. & Findell, B. (2001). *Adding it up: Helping children learn mathematics*. Washington, DC: National Academy Press. (Erişim Tarihi:20/01/2021). https://www.ru.ac.za/media/rhode_sun_ive_rcity/content/sanc/do_cu_men_tics/Kilpatrick_Swafford_Findell_2001_Adding_It_Up_Helping_Children_Learn_Mathematics.pdf adresinden alınmıştır.
- Leikin, R. & Levav-Waynberg, A. (2007). Exploring mathematics teacher knowledge to explain the gap between theory-based recommendations and school practice in the use of connecting tasks. *Educational Studies in Mathematics*, 66(3), 349-371.
- Lubinski, C. A., & Otto, A. D. (2002). Meaningful mathematical representations and early algebraic reasoning. *Teaching Children Mathematics*, 9(2), 76-80.

- Newton, D. P. & Newton, L. D. (2007). Could elementary mathematics textbooks help give attention to reasons in the classroom. *Educational Studies in Mathematics*, 64(1), 69-84.
- Niss, M. (1993). Assessment in mathematics education and its effects: An introduction. *Investigations into assessment in mathematics education* içinde (s. 1-30). Dordrecht: Springer.
- Niss, M. (2015). Mathematical competencies and PISA, K. Stacey & R. Turner (Ed.), *Assessing mathematical literacy* içinde (s. 35-55). Springer, Cham.
- OECD (2019). *PISA 2018 Assessment and analytical framework*, Paris: OECD Publishing. (Erişim Tarihi: 18/01/2021). <https://doi.org/10.1787/b25efab8-en> adresinden alınmıştır.
- Özgen, K. ve Bindak, R. (2011). Lise öğrencilerinin matematik okuryazarlığına yönelik özyeterlik inançlarının belirlenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 1073-1089.
- Öztürk, N. ve Masal, E. (2020). Sınavla öğrenci alacak ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınav matematik sorularının pisa matematik okuryazarlığı yeterlilik düzeyleri açısından sınıflandırılması. *Journal of Multidisciplinary Studies in Education*, 4(1), 17-33.
- Petersson, J., Sayers, J., Rosenqvist, E. & Andrews, P. (2020). Two novel approaches to the content analysis of school mathematics textbooks. *International Journal of Research & Method in Education*, 44(2), 208-222.
- Rymarz, R. & Engebretson, K. (2005), Putting textbooks to work, *British Journal of Religious Education* 27, 53-63.
- Schleicher, A. (2019). PISA 2018 Insight and interpretations. (Erişim Tarihi: 10/01/2021). http://www.oecd.org/pisa/PISA_%202018%20In%20si%20gits%20and%20Interpretations%20FINAL%20PDF.pdf adresinden alınmıştır.
- Schneider, E. (1995). Testing the rule of three: a formative evaluation of the harvard based calculus consortium curriculum. (Doktora Tezi). ProQuest Dissertations Publishing veri tabanından alınmıştır (9534951).
- Smith, M. S. & Stein, M. K. (1998). Selecting and creating mathematical tasks: From research to practise. *Mathematics Teaching in The Middle School*, 3(5), 344-350.
- Son, J. W. & Diletti, J. (2017). What can we learn from textbook analysis?. Son, J. W., Watanabe, T., & Lo, J. J. (Ed.), *What matters? Research trends in international comparative studies in mathematics education* içinde (s. 3-32.). Springer.
- Son, J. W. & Senk, S. L. (2010). How reform curricula in the USA and Korea present multiplication and division of fractions. *Educational Studies in Mathematics*, 74(2), 117-142.
- Suna, E., Tanberkan H., Taş U.E., Eroğlu, E. ve Altun Ü.(2019). T.C. Milli Eğitim Bakanlığı eğitim analiz ve değerlendirme raporları serisi PISA 2018 Türkiye ön raporu. (Erişim Tarihi: 12/01/2021). http://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/03105347_PISA_2018_Turkiye_On_Raporu.pdf adresinden alınmıştır.
- Şaban, İ.H. (2019). Matematik ders kitapları cebir öğrenme alanındaki soruların PISA matematik yeterlik düzeylerine göre incelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından alınmıştır (583856).
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü sınavla öğrenci alacak ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınav sayısal bölüm 2019. (2019). (Erişim Tarihi: 22/10/2020). http://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_06/02130019_2019_SAYISAL_BO_L_UM.pdf adresinden alınmıştır.
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü sınavla öğrenci alacak ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınav sayısal bölüm 2020. (2020). (Erişim Tarihi: 22/10/2020). https://cdn.eba.gov.tr/icerik/2020/06/2020_sayisal_bolum_a.pdf adresinden alınmıştır.
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü sınavla öğrenci alacak ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınav sayısal bölüm 2018. (2018). (Erişim Tarihi: 22/10/2020). https://odsgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_06/03153730_SAYISAL_BYLYM_A_kitapYY.pdf adresinden alınmıştır.
- Turner, R., Blum, W. & Niss, M. (2015). Using competencies to explain mathematical item demand: A work in progress. *Assessing mathematical literacy* içinde (s. 85-115). Springer, Cham.
- Turner, R., Dossey, J., Blum, W. & Niss, M. (2013). Using mathematical competencies to predict item difficulty in PISA: A MEG study. *Research on PISA* içinde (s. 23-37). Springer, Dordrecht.
- Turner, Ross; Adams, Ray J. (2012, Nisan). Some drivers of test item difficulty in mathematics: An analysis of the competency rubric. *Annual Meeting of the American Educational Research Association (AERA)*, Vancouver.
- Vicente, S., Sánchez, R. & Verschaffel, L. (2019). Word problem solving approaches in mathematics textbooks: A comparison between Singapore and Spain. *European Journal of Psychology of Education*, 35(3), 567-587.
- Watson, A., Ohtani, M., Ainley, J., Frant, J. B., Doorman, M., Kieran, C., Leung, A., Margolinas, C., Sullivan, P., Thompson, D. & Yang, Y. (2013). Task design in mathematics education. C. Margolinas (Ed.). *Proceedings of ICMI study 22* içinde (Cilt 1, ss. 9-16). UK: Oxford University.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri (11.Baskı)*. Ankara: Seçkin yayıncılık.

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN STRESLE BAŞA ÇIKMA STRATEJİLERİNİN YORDAYICISI OLARAK EBEVEYN KABUL RED ALGISI¹

PERCEPTION OF PARENTAL ACCEPTANCE REJECTION AS A PREDICTOR OF STRATEGIES FOR COPING WITH STRESS IN UNIVERSITY STUDENTS

Sitare HASANOVA², Hatice EPLİ³

ÖZ: Bu çalışmanın temel amacı, ebeveyn kabul red algısı ve stresle başa çıkma tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırmada, Ondokuz Mayıs Üniversitesi'nin farklı fakültelerinde 2019-2020 eğitim-öğretim yılında devam etmekte olan ve tabakalı örnekleme tekniği ile ulaşılan 540 kadın, 282 erkek olmak üzere toplam 822 üniversite öğrencisi yer almaktadır. Çalışmada veriler Bireysel Bilgi Formu, Yetişkin Ebeveyn Kabul Red Ölçeği kısa form (Yetişkin EKRÖ/K), Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği (SBTÖ) ile toplanmıştır. Araştırma elde edilen veriler, SPSS 22 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Bu çalışmada, üniversite öğrencilerinin ebeveyn kabul red algıları ile stresle başa çıkma tarzları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için Pearson Korelasyon Analizi, stresle başa çıkma tarzlarının anne kabul/red algısı ve baba kabul/red algısı tarafından yordanıp yordanmadığını tespit etmek için Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi ve anne kabul/red, baba kabul/red ve stresle başa çıkma tarzlarını cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Tek Yönlü Manova Analizi kullanılmıştır. Analiz sonuçları incelendiğinde, genç yetişkinlik döneminde ebeveyn kabul-red algısı ile stresle başa çıkma tarzları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiş, ebeveyn kabul-red algısı bireylerin stresle başa çıkma tarzlarının anlamlı bir yordayıcısı olarak saptanmış ve cinsiyet değişkenine göre ebeveyn kabul-red algısı ile stresle başa çıkma tarzlarının anlamlı farklılık göstermediği sonucuna varılmıştır. Elde edilen bulgular, ilgili alanyazın çerçevesinde değerlendirilmiştir.

ABSTRACT: The main purpose of this study is to examine the relationship between the perception of parent acceptance and rejection and attitudes to cope with stress. In the research, there are 822 university students, 540 females and 282 males, continuing in the different faculties of Ondokuz Mayıs University in the 2019-2020 academic year and reached with the stratified sampling technique. The data in the study were collected using the Individual Information Form, Adult Parent Acceptance Rejection Scale short form (Adult PARQ / C), Stress Coping Styles Scale (SSTS). The data obtained from the research were analyzed using the SPSS 22 program. In this study, Pearson Correlation Analysis was used to determine whether there is a significant relationship between university students' perceptions of parental acceptance/rejection and their style of coping with stress. Multiple Linear Regression Analysis was used to determine whether stress coping styles were predicted by maternal acceptance/rejection and paternal acceptance / rejection. One-Way Manova Analysis was used to determine whether parent acceptance/rejection, paternal acceptance / rejection and coping styles differ by gender. When the analysis results were examined, a significant relationship was found between parental acceptance-rejection perception and coping styles in young adulthood, parental acceptance-rejection perception was found to be a significant predictor of individuals' coping styles, and according to gender variable parental acceptance-rejection perception and stress It was concluded that coping styles did not differ significantly. The findings obtained were evaluated within the framework of the relevant literature.

Anahtar sözcükler: Ebeveyn kabul-red, stresle başa çıkma tarzları, üniversite öğrencileri

Keywords: Parental acceptance-rejection, stress coping styles, university student

Bu makaleye atf vermek için:

Hasanova, S. ve Epli, H. (2022). Üniversite öğrencilerinin stresle başa çıkma stratejilerinin yordayıcısı olarak ebeveyn kabul red algısı, *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(1), ss. 490-507

Cite this article as:

Sitare, Hasanova & Epli, Hatice. (2022). Perception of parental acceptance rejection as a predictor of strategies for coping with stress in university students. *Trakya Journal of Education*, 12(1), pp. 490-507

¹ Bu çalışma birinci yazarın Ondokuz Mayıs Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsünde yapmış olduğu yüksek lisans tezinin özetidir.

² Uzman Psikolojik Danışman, Bakü/ Azerbaycan, e-mail: sitarehasanova@yahoo.com, ORCID:0000-0002-3318-3398

³ Dr. Öğr. Üyesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun/Türkiye, e-mail: hatice.epli@omu.edu.tr, ORCID:0000-0001-9122-1922

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Parenting, which has a wide range of functions that are not limited to bringing the child to the world and meeting their physical needs, has a primary importance in the development of personality, physical and psychologically healthy individuals. With the formation of family relationships, adaptation problems arise especially with adolescence, and with this problem, perceptions of acceptance or rejection within the family gain great importance (Davies & Windle, 1997). It is one of the important psychological needs of an individual to be accepted by others, to be loved unconditionally, to be approved and approved for what he has done, to be protected and cared for unconditionally (Oskey, 1986). The Parental Acceptance-Rejection Theory (EKAR), which is defined as a socialization theory that examines the effects of perceived acceptance and rejection in the relationship with their parents during childhood on the childhood and adult life of individuals and developed through Rohner, is to predict and define its causes, consequences and other factors they are in a relationship with (Khaleque & Rohner, 2004). Rejected children experience increasingly more painful and increasing negative emotions such as anger and anger, and as a result many rejected children are able to shut themselves down emotionally to protect themselves from more negative emotions. All these negativities can lead to an increase in the stress level of the individual.

When we look at the main factors that determine the individual's preference for responses to stressful events, we can say that the quality of the relationship they establish with their parents in the early stages of life is very important. For this reason, it was thought that the perception of mother and father acceptance / rejection is an important variable that affects individuals' strategies for coping with stress, and in this study, it was investigated whether university students' perceptions of maternal and paternal acceptance / rejection regarding their childhood life affect their strategies for coping with stress in adult life.

Method

The study group of the research consists of 822 university students attending Ondokuz Mayıs University in the 2019-2020 academic year and reached by the stratified sampling technique. In this direction; a total of 822 university students, 540 (65.7%) female and 282 (34.3%) male, were included in the study. In the study, the relational screening model was used to examine the role of university students' perception of parental acceptance-rejection in predicting their style of coping with stress. The data in the study were collected using the Individual Information Form, Adult Parent Acceptance Rejection Scale short form (Adult PARQ / C), Stress Coping Styles Scale (SCSS). The data obtained from the research were analyzed using the SPSS 22 program. In this study, Pearson Correlation Analysis was used to determine whether there is a significant relationship between university students' perceptions of parental acceptance / rejection and their style of coping with stress. Multiple Linear Regression Analysis was used to determine whether stress coping styles were predicted by maternal acceptance / rejection and paternal acceptance / rejection. One-Way Manova Analysis was used to determine whether maternal acceptance / rejection, paternal acceptance / rejection and coping styles differ by gender.

Findings

According to the analysis, there is a medium and high level relationship between Mother PARQ-C sub-dimensions and sub-dimensions of SCSS. Maternal warmth / affection, hostility / aggression, and indifference / neglect are significant predictors on self-confident style; undifferentiated rejection does not seem to be a significant predictor of the self-confident style. Maternal hostility / aggression and indifference / neglect are significant predictors on the optimistic style; warmth / affection and undifferentiated rejection do not seem to be a significant predictor of the optimistic style. Maternal warmth / affection, hostility / aggression and indifference / neglect are significant predictors on the helpless style; undifferentiated rejection does not seem to be a significant predictor of the helpless style. It is stated that warmth / compassion, hostility / aggression and indifference / negligence are significant predictors of the submissive style; undifferentiated rejection does not seem to be a significant predictor of the submissive style. It was found that warmth / affection, hostility / aggression, and indifference /

neglect are significant predictors of seeking social support; It is seen that maternal undifferentiated rejection sub-dimension is not a significant predictor of seeking social support.

Paternal warmth / compassion and hostility / aggression are significant predictors of self-confident style; Indifference / negligence and paternal undifferentiated rejection are not significant predictors. On the optimistic style, warmth / affection, hostility / aggression, and undifferentiated rejection are significant predictors; paternal indifference / negligence is not a significant predictor of optimistic style. Paternal warmth / affection, hostility / aggression, indifference / negligence, and undifferentiated rejection are significant predictors of helpless style. Paternal warmth / affection, hostility / aggression, indifference / negligence, and undifferentiated rejection are significant predictors of submissive style. Paternal warmth / affection, hostility / aggression, and hostility / aggression variables were significant predictors of seeking social support; Indifference / neglect and undifferentiated rejection sub-dimensions do not seem to be a significant predictor of seeking social support. Finally, maternal and paternal acceptance / rejection scores and styles of coping with stress do not differ significantly by gender. The findings obtained were evaluated within the framework of the relevant literature.

Discussion and Conclusion

The findings obtained were evaluated within the framework of the relevant literature.

GİRİŞ

Çocuğu dünyaya getirmek ve fiziksel ihtiyaçlarının karşılanması ile sınırlı olmayan oldukça geniş işlevlere sahip olan ebeveynlik, bu işlevinin yanı sıra kişilik, bedensel ve psikolojik olarak sağlıklı bireyler olarak gelişmesinde de birincil öneme sahiptir. Davies ve Windle (1997), ergenlik dönemindeki bireylerin aile ilişkileri konusunda uyum problemleri geliştirdiklerini ve bu problemlerin ortaya çıkışında ergenin ailesi tarafından kabul ya da reddedildiğine ilişkin algılarının önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Bireyin bu dönemde kabul görmesi, şartsız olarak sevilmesi, yaptıklarının beğenilerek onaylanması, koşulsuz korunması ve bakım görmesi en önemli psikolojik gereksinimlerden biridir (Oskey, 1986). Bu ihtiyaçların tümü aslında, insanların en önemli psikolojik ihtiyaçlarından olan karşılıklı sevgi gereksinimiyle ilişkilidir. İnsanların ilk olarak ihtiyaçları sırasında sayılan sevmeye/sevilmeye gereksiniminin karşılanıp karşılanmaması uzun yıllardan beri çocuğun önemli ölçüde aile içerisinde kabul edilip edilmemesiyle ilişkilidir. Kimi araştırmalar ebeveynleri tarafından kabul ya da reddedilmenin bütün gelişim alanlarındaki gelişimi aşamalarını ve yetişkinlikteki yaşantılarını etkilediğini açıklamıştır (Varan, 2005; Rohner, Khaleque ve Cournoyer, 2005).

Ebeveynleri tarafından algılanan kabul ya da reddedilmenin, çocukların gelişim süreci üzerindeki etkisi fark edildikten sonra, özellikle çocukluk döneminde red durumunun birey üzerindeki etkileri ilgi çeken bir araştırma konusuna haline gelmiştir. Çocukluk döneminde ebeveynleriyle ilişkide algılanan kabul ve red durumunun kişilerin çocukluk ve yetişkinlik hayatları üzerindeki etkilerini inceleyen bir toplumsallaşma (sosyalizasyon) teorisidir. Rohner tarafından geliştirilmiş olan Ebeveyn Kabul-Reddetme Teorisi (EKAR-Parental Acceptance-Rejection Theory), ebeveynlerin çocuklarını kabullenme ve reddetmelerinin sebeplerini, neticelerini ve ilişkide oldukları diğer etkenleri öngörmek ve tanımlamaktadır (Khaleque ve Rohner, 2004).

Ebeveyn Kabul-Red Teorisi, kabul-red algısı sürekli bir doğru üzerinde kurgulayarak yetişkinlerin davranışlarında ve psikolojik uyumlarında da olumsuz etkileri olduğunu ifade etmektedir. Yani ebeveyn tutumlarının tek çizgi üzerinde olduğu; doğrunun pozitif ucunda anne-baba kabulünün ve negatif ucunda ise anne-baba reddinin olduğunu ifade eder. Ebeveynlerin çocuklarına karşı ifade ettiği sevgi, şefkat ve rahatlığı ebeveyn kabulü olarak, tüm bunların eksikliği ise ebeveyn reddi olarak tanımlanır (Rohner ve Khaleque, 2002). Bu teoride, ebeveyn tarafından kabul görme gereksinimi yerine getirilmediği durumlarda, kültür, yaş, cinsiyet gibi etkenler hesaba katılmadan reddedilmiş çocuklar kendilerini agresif, bağımlı, kendine güveni düşük ve kendini yetersiz olarak algılamaktadırlar; bu öte yandan, çocukların kaygıların çoğalarak diğer insanların güvenilmez ve tehlikeli olduğuna dair negatif düşünce tazını oluşturmaktadırlar (Kanyas, 2008).

Reddetme tutumları birçok sorunu tetikleyebildiği gibi, bireyin sevgi bağlarını da güç duruma getirebilmekte ve bireyler, sevgi gösterebilmeyi, sevgi göstermeyi istemeyi, nasıl sevgi göstereceğini bilme ve başkalarından kendisine karşı iletilen sevgiyi kabuledebilme konusunda sık sık problem yaşamaktadırlar (Dickerson ve Crease, 2007). Yine çocukluk döneminde reddedilmiş bireyler, ebeveynlerinin onları gördüğü gibi yani sevilemez hatta sevgiyi hak etmediklerini düşünürler (Rohner, Khalequea ve Cournoyer, 2003) ve yaşamın daha sonraki dönemlerinde daha depresif durumlarla karşılaşabilir ve madde kullanımı gibi birçok davranış problemi yaşayabilirler (Rohner ve diğerleri, 2005). Çocukta davranış problemlerinin oluşmasına sebep olan algılanan ebeveyn reddi, ergenlerin kendisi ve istikbaliyle ilgili olumsuzluğa, ergenlik dönemi duygusal değişikliklerle baş edememesine, madde bağımlılığına sebep olabilmekte ve çocukların içselleştirmeme sorunları gibi sosyal olmayan davranışları alışkanlık haline getirmelerine zemin hazırlamaktadır (Akse, Hale, Engels, Raaijmakers ve Meeus, 2004). Böylece reddedilmiş çocuklar, giderek kendisine daha fazla acı veren ve giderek artan kızgınlık, öfke gibi olumsuz duygular yaşamaktadır ve neticede reddedilmiş çocuklar, olumsuz duygulardan koruyabilmek için kendisini kapatabilmektedir. Tüm bu olumsuzluklar bireyin stres düzeyinin artmasına yol açabilmektedir.

Stresli olaylara verilen tepkilerin birey tarafından tercihini belirleyen temel etmenlere baktığımızda ise, yaşamın ilk dönemlerinde ebeveynleri ile oluşturdukları ilişkinin kalitesinin oldukça önemli olduğu söylenebilir. Lazarus ve Folkman'a (1984) göre ise stres; "kişinin iyilik halini bozan ve kapasitesini kullanmasını engelleyici ve zorlayıcı olarak değerlendirilen kişi ve çevre arasındaki etkileşim" olarak tanımlanmaktadır. Kronik stresin organizmanın yaşamını sürdürmesine yönelik ciddi bir tehdit oluşturduğu düşünüldüğünde, stresle baş etme tepkilerinin bilinçli tepkiler olması son derece önemlidir. Bu nedenle stresle başa çıkmak için bazı yöntemleri kullanmak gereklidir. Başa çıkma, çevreden ve içten gelen istek ve çatışmaları kontrol altına almak için yapılan davranış ve biliş boyutu olan çabalar (Folkman ve Lazarus, 1985). Başka bir deyişle başa çıkma, yaşam gerilimini en az düzeye indirmek amacıyla ortaya koyulan davranışsal ve duygusal tepkilerdir. Başa çıkma problem odaklı başa çıkma stratejileri ve duyguya odaklı başa çıkma stratejileri olarak iki kategoride toplanmaktadır (Carver ve Scheier, 1994). Aktif ve bir strateji olan probleme odaklı başa çıkma daha planlı ve eyleme giden mantıksal bir değerlendirmeyi içermektedir. Duyguya odaklanan başa çıkma ise daha pasif bir stratejidir ve hoş gitmeyen bir durum karşısında ortaya çıkan duyguları ortadan kaldırmayı içerir. Bireyler bu iki başa çıkma örüntülerine de sahiptir. Ancak hangisinin kullanılacağı konusunda farklılık göstermektedir (Folkman, 1992). Zakeri, Jowkar ve Razmjoe (2010), aile içerisinde çocukların sıcaklık, şefkat ve duygusal destek gördüğü takdirde olumsuz olaylara karşı direnç geliştirme ve krizlerle başa çıkabilme yeteneğinin çok daha gelişmiş olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu bağlamda, ebeveyn kabulünün stresle başa çıkmada etkili yöntemlere başvurmaya yönelik bilişsel bir değerlendirme yapma olanağı sunduğu söylenebilir. Ebeveyn kabulü, çocuklarda prososyal davranışın gelişimi, ergenlikte pozitif akran ilişkileri ve üniversite yıllarına denk gelen beliren yetişkinlik döneminde psikolojik iyi olma (Rohner ve Veneziano, 2001), yetişkinlikte ise mutluluk, yaşam doyumu ve düşük psikolojik sıkıntı gibi olumlu sonuçlarla ilişkilendirilmiştir (Rohner ve Britner, 2002).

Bu bilgiler ışığında anne ve baba kabul/red algısının, bireylerin stresle başa çıkma stratejilerini etkileyen önemli bir değişken olduğu düşünülmektedir. Bu sebeple, bu çalışmanın amacı üniversite öğrencilerinin çocukluk yaşantılarına ilişkin anne ve baba kabul/red algılarının yetişkin yaşamda stresle başa çıkma stratejilerini etkileyip etkilemediğini araştırmaktır. Alanyazın incelendiğinde, algılanan ebeveyn kabul-red algısının stresle başa çıkma tutumlarıyla olan ilişkisine dair birçok araştırma bulunmasına rağmen özellikle çocukluk dönemine ait yaşantıların yetişkin yaşamda başa çıkma stratejileri ile ilişkisine yönelik araştırmaların azlığı dikkat çekicidir. Üniversite yıllarının ergenlikten yetişkinliğe geçiş süreci olarak kabul edilmesi ve erken yaşam deneyimlerinin yetişkin yaşama etkisinin ele alınması alanyazına önemli katkılar sağlayacaktır. Üniversite öğrencilerinin ebeveyn kabul-red algısı bireylerin stresle başa çıkma tarzlarını etkilemekte midir?

1. Üniversite öğrencilerinin ebeveyn kabul-red algısı stresle başa çıkma tarzlarının anlamlı olarak yordamakta mıdır?

2. Üniversite öğrencilerinin ebeveyn kabul-red algısı ile stresle başa çıkma tarzları arasındaki ilişki cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, üniversite öğrencilerinin ebeveyn kabul-red algısının, stresle başa çıkma tarzlarını yordamadaki rolünü incelemek amacıyla ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli en az iki değişken arasında beraber meydana gelen değişimin varlığı ya da sözkonusu değişimin ne dercede olduğunu belirlemeyi amaçlayan bir araştırma modelidir (Karasar, 2016). Regresyon analizi ve korelasyon analizi gibi istatistiksel analizler ile değişkenler arasındaki mevcut ilişkiler belirlenebilir. Ayrıca ilişkisel araştırmalar ile neden-sonuç ilişkilerine yönelik karşılaştırmalar yapılabilir (Şimşek, 2012).

Çalışma Grubu/ Evren- Örneklem

Araştırmanın çalışma grubunu 2019- 2020 öğretim yılında Ondokuz Mayıs Üniversitesi' ne devam etmekte olan ve tabakalı örnekleme tekniği ile ulaşılan 822 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Evrendeki alt grupların/tabakaların evrendeki ağırlıklarının oranında örnekleme temsil edilmesini hedefleyen bir örnekleme türüdür (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Bu doğrultuda farklı fakültelerde öğrenim gören öğrenci sayıları göz önünde bulundurularak, sınıflara göre dağılımları dikkate alınmıştır. Bu doğrultuda; 540' ü (% 65.7) kadın ve 282'i (% 34.3) erkek olmak üzere toplam 822 üniversite öğrencisi çalışmaya dâhil edilmiştir. Çalışma grubunun özellikleri Tablo 1'de belirtilmiştir.

Tablo 1.

Çalışma grubuna ait tanımlayıcı bilgiler

Değişkenler		N	%
Cinsiyet	Kız	540	65.7
	Erkek	282	34.3
Fakülte	Eğitim Fak.	214	26
	Fen-Edebiyat Fak.	168	20.4
	Mühendislik Fak.	164	20.0
	İlahiyat Fak.	53	6.4
	Veterinerlik Fak.	29	3.5
	Tıp Fak.	90	10.9
	Diş Hekimliği Fak.	28	3.4
	Sağlık Bil. Fak.	76	9.2

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan 540 öğrencinin kadın (% 65.7), 282' sinin ise erkek (% 34.3) olduğu görülmektedir. Fakülteye göre dağılımlara bakıldığında, araştırmaya katılan öğrencilerin 214' ünün eğitim fakültesi (% 26), 168' inin fen-edebiyat fakültesi (% 20.4), 164' ünün mühendislik fakültesi (% 20), 53' ünün ilahiyat fakültesi (% 6.4), 29' unun veterinerlik fakültesi (% 3.5), 90' ının tıp fakültesi (% 10.9), 28' inin diş hekimliği fakültesi (% 3.4) ve son olarak 76'sının sağlık bilimler fakültesi (% 9.2) olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Kişisel Bilgi Toplama Formu: Hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu" ile araştırmanın çeşitli değişkenleri hakkında bilgi toplamak ve çalışma grubunun özelliklerini belirlemek hedeflenmiştir. Hazırlanan formda katılımcıların cinsiyetleri, öğrenim gördükleri fakülte, sınıf düzeyleri, öğrenim görmekte oldukları fakülte ile ilgili bilgi almak üzere hazırlanmış sorular bulunmaktadır.

Yetişkin Ebeveyn Kabul Red Ölçeği Kısa Form (Yetişkin EKRÖ/K): Yetişkin EKRÖ/K, Rohner (1975)' in ileri sürdüğü kuramsal model temel alınarak Rohner tarafından geliştirilmiştir. EKRÖ/K Yetişkin Kısa Form, katılımcıların 7-12 yaşları arasıdayken ebeveynlerinin kendilerine yönelik davranışlarını nasıl algıladıklarını belirlemektedir (Dedeler, Akün ve Batıgün, 2017). Ölçek

“Sıcaklık/Şefkat, Düşmanlık/Saldırganlık, İhmal/Kayıtsızlık ve Ayrışmamış Red” boyutları ile birlikte dört faktörlü yapıdan oluşmaktadır. Dörtlü Likert tipinde ifade seçenekleriyle sunulan ölçekten alınabilecek puan aralığı, 24-96 arasında değişmekte ve yüksek puan, yüksek düzeyde algılanan ebeveyn reddine işaret etmektedir (Dedeler ve diğerleri, 2017). Ölçeği oluşturan alt boyutlara ilişkin iç tutarlılık katsayılarının .81’in üzerinde olması nedeniyle yukarıda belirtilen dört faktörlü yapı korunmuştur. Ayrıca alt ölçeklere ait güvenilirlik katsayılarının .73 ile .91 arasında değiştiği gözlenmiştir. Araştırma kapsamında yararlanılacak veri toplama aracının kısa formuna yönelik uyarlama çalışmaları ise Dedeler (2016) tarafından tez çalışması dahilinde yapılmıştır. Anne formu için Cronbach-Alfa iç tutarlılık katsayılarının .75-.92; Test-tekrar test güvenilirlik katsayılarının .40-.83; madde-toplam korelasyon katsayılarının .45-.82 arasında değiştiği ve iki yarım test güvenilirliğinin .88 olduğu belirlenmiştir. Baba formu içinse Cronbach-Alfa iç tutarlılık katsayılarının .85-.96; Test-tekrar test güvenilirlik katsayılarının .86-.96; madde-toplam puan korelasyon katsayılarının .50-.92 arasında değiştiği ve iki yarım test güvenilirliğinin .94 olduğu bulunmuştur. Veri toplama aracının geçerlik düzeyi yapı geçerliği, ölçüt bağlantılı geçerlik ve ayırt edici geçerlik kriterleri ile test edilmiştir. Bu doğrultuda yapılan açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi ile yapı geçerliğinin sağlandığı belirlenmiştir (Dedeler ve diğerleri, 2017).

Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği (SBTÖ): Folkman ve Lazarus (1980) tarafından geliştirilmiştir. Bu ölçek bireylerin stres yaratan durumla karşılaştıklarında kullandıkları başa çıkma tarzlarını belirlemek amacıyla kullanılır. Ölçek, 66 maddeden oluşmaktadır. Şahin ve Durak (1995) tarafından kısaltılmış ve uyarlaması yapılmış ölçeğin madde sayısı 30’a düşürülmüştür. Ölçek kendine güvenli yaklaşım (KGY), iyimser yaklaşım (İY), çaresiz yaklaşım (ÇY), boyun eğici yaklaşım (BEY) ve sosyal destek arama (SDA) olmak üzere beş alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin alt testlerine ait puanlar ayrı maddelerden elde edilmekte ve bu maddelerden elde edilen puanlar toplanıp madde sayısına bölünerek her alt ölçeğin kendi puanı oluşturulmaktadır. Alt ölçeklerden alınan puanların yüksek olması stresle başa çıkmada o alt ölçekteki yaklaşımın daha çok kullanıldığını göstermektedir. Ölçeğin değerlendirilmesinde KGY, İY ve SDA alt ölçeklerinden elde edilen puanlar arttıkça stresle başa çıkmada etkili yöntemlerin kullanıldığını; ÇY ve BEY alt ölçeklerinden elde edilen puanların artması ise stresle başa çıkmada etkisiz yöntemlerin kullanıldığını belirtmektedir. Ölçeğin Türkçe geçerlilik güvenilirlik çalışması Şahin ve Durak (1995) tarafından yapılmış, Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları İY alt ölçeği için 0,49- 0,68, KGY alt ölçeği için 0,62-0,80, ÇY alt ölçeği için 0,64-0,73, BEY alt ölçeği için 0,47-0,72, SDA alt ölçeği için 0,45-0,47 arasında değiştiği bulunmuştur. SBTÖ’nin geçerliliği çalışmaları kapsamında; psikolojik sorun belirtileriyle ilişkiler, çeşitli kişilik boyutlarıyla ilişkiler, durumsal değişkenlerle ilişkiler ve farklı ölçümlere göre ayrılmış karşıt grup karşılaştırmaları üzerinde durulmuştur. Psikolojik sorun belirtileriyle ilişkiler, SDA dışındaki tüm alt ölçeklerin üç çalışmada da çeşitli belirti ölçümleri ile beklenen yönlerde ve anlamlı ilişki içinde olduğu görülmüştür. Örneğin; KGY alt ölçeği, depresyon ($r = -.26, p < .001$), anksiyete ($r = -.12, p < .001$) ve hostilite ($r = -.14, p < .001$) ile anlamlı negative korelasyon verirken; ÇY alt ölçeği ile bu belirtiler $r = .23 (p < .001)$ ve $r = .53 (p < .001)$ arasında değişmektedir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Veri toplamada iki araç kullanılmıştır. Bireylerin ebeveynlerinden algıladıkları red düzeyini ölçmek için “Yetişkin Ebeveyn Kabul Red Ölçeği Kısa Form (Yetişkin EKRÖ/K)” stresle başa çıkma stratejilerini belirlemede ise “Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği”nden yararlanılmıştır. Araştırmaya katılan bireylerin demografik özelliklerine ilişkin bilgiler ise “Kişisel Bilgi Formu” ile toplanmıştır. Ölçeklerin gönüllülük esasına göre doldurulması sağlanmıştır. Ölçeklerin yanıtlama süresi ortalama 20 dakika sürmüştür. Katılımcılara araştırma hakkında bilgi verilmiş ve yanıtsız soru bırakmalarını istenmiş ve ölçekleri samimi bir biçimde yanıtlamalarını sağlamak amacıyla isim yazmaya gerek olmadığı bilgisi verilmiştir.

Araştırmadan elde edilen veriler, SPSS 22 istatistik paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma verileri, ilk olarak araştırmacı tarafından bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Ardından boş bırakılan kayıp verilerin rastgele dağılım gösterip göstermediği analiz edilmiş ve rastgele dağılım gösterdiğinin tespit edilmesinin ardından kayıp veriler için ortalama değer atama işlemi gerçekleştirilmiştir. Bu, her bir değişkene ait tam gözlemlerin ortalaması, söz konusu değişkene ait kayıp

verilerin yerine atanmaktadır (Akbaş ve Tavşancıl, 2015). Kullanılacak olan istatistik analizlerinin varsayımlarının sağlanması için veri setinin normal dağılım gösterip göstermediği analiz edilmiştir ve katsayılar Tablo 2’ de sunulmuştur.

Tablo 2.
Değişkenlere ait çarpıklık ve basıklık katsayıları

Değişkenler	Ortalama	Standart Sapma	Çarpıklık	Basıklık
Anne Sıcaklık/Şefkat *	28.427	5.768	-.679	-.826
Anne Düşmanlık/Saldırganlık*	21.596	4.143	.552	-.626
Anne Kayıtsızlık İhmal*	17.401	2.220	.097	-.889
Anne Ayrışmamış Red*	15.859	2.268	.462	.503
Baba Sıcaklık/Şefkat**	26.600	6.414	-.235	-1.210
Baba Düşmanlık/Saldırganlık**	22.397	4.277	.090	-.582
Baba Kayıtsızlık İhmal**	17.319	2.700	-.209	-.477
Baba Ayrışmamış Red**	15.679	2.380	.011	1.203
Kendine Güvenli Yaklaşım***	22.540	3.829	-.125	-.966
İyimser Yaklaşım***	14.711	3.040	.297	-.884
Çaresiz Yaklaşım***	20.667	5.591	.253	-1.195
Boyun Eğici Yaklaşım***	13.958	3.798	.604	-.970
Sosyal Destek Arama***	12.432	2.522	.696	-.354

*Ebeveyn Kabul Red Ölçeği Anne Alt Boyutları

**Ebeveyn Kabul Red Ölçeği Baba Alt Boyutları

***Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği Alt Boyutları

Tablo 2 incelendiğinde, çalışma grubunu oluşturan üniversite öğrencilerinden elde edilen veri setinin kullanılacak olan istatistik analizlerinin varsayımlarının sağlayıp sağlamadığının tespiti için veri setinin normal dağılım gösterip göstermediği analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda, basıklık ve çarpıklık değerlerinin normal kabul edilen değerler içerisinde yer aldığı görülmektedir. Basıklık ve çarpıklık katsayılarının ± 1 sınırları içinde 0’a yakın olması, çarpıklık ve basıklık katsayılarının kendi standart hatalarına bölünmesi ile hesaplanan çarpıklık ve basıklık indekslerinin $\pm 1,5$ sınırları içinde 0’a yakın olması normal dağılımın bir kanıtı olduğu kabul edilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Normallik testleri sonucunda, basıklık- çarpıklık değerlerinin normal dağılım aralığında olması nedeniyle verilerin normal dağıldığı kabul edilmiştir. Ardından EKRÖ-K ve SBTÖ’den aldıkları puanlara ilişkin betimsel istatistikler yapılmıştır. Daha sonra EKRÖ-K ve SBTÖ’ den aldıkları puanlar arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson Korelasyon Analizi yapılmıştır. Regresyon analizlerinde EKRÖ-K’ ya ait alt boyutlar bağımsız değişken (yordayan), stresle başa çıkma tarzları ölçeğine ait alt boyutlar ise bağımlı değişken (yordanan) olarak analize dahil edilmiştir. Daha sonra MANOVA’nın uygulanabilmesi için gerekli olan varyans-kovaryans matrislerinin homojenliği ‘Box’s M’ testine bakıldığında $p > 0,05$ olduğu için Pillai’s Trace değeri ele alınmıştır (Tabachnick ve Fidell 2007). Cinsiyet değişkeninin anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin analizi ise Tek Yönlü MANOVA kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın Etik İzinleri

Yapılan bu çalışmada araştırma etiği ilkeleri gözetilmiş olup gerekli etik kurul izinleri alınmıştır. Etik kurul izni kapsamında; On dokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu, 10.09.2019; 2019-245 sayılı belge alınmıştır.

BULGULAR

Bulgular bölümünde ilk olarak üniversite öğrencilerin ebeveyn kabul red algıları ile stresle başa çıkma tarzları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için Pearson Korelasyon Analizi sonuçlarına yer verilmiştir. Pearson Korelasyon analizi sonuçları Tablo 3’ de verilmiştir.

Tablo 3.

Anne kabul/red algısı, baba kabul/red algısı ve stresle başa çıkma tarzları arasındaki pearson korelasyon katsayıları

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1. Anne Sıcaklık/Şefkat	1												
2. Anne Düşmanlık Saldırganlık	-.78*	1											
3. Anne Kayıtsızlık/İhmal	-.50*	.64*	1										
4. Anne Ayrışmamış Red	-.64*	.70*	.55*	1									
5. Baba Sıcaklık/Şefkat	.74*	-.62*	-.40*	.51*	1								
6. Baba Düşmanlık Saldırganlık	-.68*	.76*	.56*	.62*	-.46*	1							
7. Baba Kayıtsızlık İhmal	-.56*	.61*	.50*	.56*	-.29*	.69*	1						
8. Baba Ayrışmamış Red	-.53*	.60*	.50*	.68*	-.29*	.64*	.63*	1					
9. KGY	.53*	-.55*	-.43*	-.40*	.48*	-.53*	-.40*	-.38*	1				
10. İY	.33*	-.37*	-.30*	-.31*	.30*	-.33*	-.27*	-.32*	.59*	1			
11. ÇY	-.68*	.70*	.50*	.55*	-.59*	.63*	.51*	.50*	-.58*	-.42*	1		
12. BEY	-.71*	.66*	.50*	.55*	-.58*	.60*	.51*	.49*	-.51*	-.29*	.74*	1	
13. SDA	.40*	-.42*	-.34*	-.32*	.37*	-.38*	-.30*	-.29*	.41*	.32*	-.39*	-.42*	1

*p<.01

Tablo 3 incelendiğinde, çalışma grubunun Anne EKRÖ-K alt boyutlarından sıcaklık/şefkat ile KGY arasında pozitif yönde orta düzeyde ($r=.53, p<.01$); düşmanlık/saldırganlık($r=-.55, p<.01$), kayıtsızlık/ihtimal ($r=-.43, p<.01$) ve ayrılmamış red ($r=-.40, p<.01$) ile KGY arasında ise negatif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. İY ile sıcaklık/şefkat arasında pozitif yönde orta düzeyde ($r=.33, p<.01$); düşmanlık/saldırganlık ($r=-.37, p<.01$); kayıtsızlık/ihtimal ($r=-.30, p<.01$) ve ayrılmamış red ($r=-.31, p<.01$) arasında ise negatif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. ÇY ile sıcaklık/şefkat arasında negatif yönde orta düzeyde ($r=-.68, p<.01$); düşmanlık/saldırganlık ($r=.70, p<.01$) ile arasında pozitif yönde yüksek düzeyde; kayıtsızlık/ihtimal ($r=.50, p<.05$) ve ayrılmamış red ($r=.55, p<.05$) ile arasında ise pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. BEY ile sıcaklık/şefkat arasında negatif yönde yüksek düzeyde ($r=-.71, p<.01$); düşmanlık/saldırganlık ($r=.68, p<.01$), kayıtsızlık/ihtimal ($r=.50, p<.01$) ve ayrılmamış red ($r=.55, p<.01$) ile arasında ise pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. SDA ile sıcaklık/şefkat arasında pozitif yönde orta düzeyde ($r=.40, p<.01$), düşmanlık/saldırganlık ($r=-.42, p<.01$), kayıtsızlık/ihtimal ($r=-.34, p<.01$) ve ayrılmamış red ($r=-.32, p<.01$) ile arasında ise negatif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Baba EKRÖ-K alt boyutlarından sıcaklık/şefkat ve KGY arasında pozitif yönde orta düzeyde ($r=.48, p<.01$); düşmanlık/saldırganlık ($r=-.53, p<.01$), kayıtsızlık/ihtimal ($r=-.40, p<.01$) ve ayrılmamış red ile ise negatif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki ($r=-.38, p<.01$) bulunmaktadır. İY ile sıcaklık/şefkat arasında pozitif yönde orta düzeyde ($r=.30, p<.01$); düşmanlık/saldırganlık ($r=-.33, p<.01$) ve ayrılmamış red ($r=-.32, p<.01$) arasında ise negatif yönde orta düzeyde; kayıtsızlık/ihtimal ile ($r=-.27, p<.01$) ise negatif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. ÇY ile sıcaklık/şefkat ve çaresiz yaklaşım arasında negatif yönde orta düzeyde ($r=-.59, p<.01$); düşmanlık/saldırganlık ($r=.63, p<.05$), kayıtsızlık/ihtimal ($r=.51, p<.01$) ve ayrılmamış red ($r=.50, p<.01$) ile ise pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. BEY ile sıcaklık/şefkat arasında negatif yönde orta düzeyde ($r=-.58, p<.01$); düşmanlık/saldırganlık ($r=.60, p<.01$), kayıtsızlık/ihtimal ($r=.51, p<.01$) ve ayrılmamış red ($r=.49, p<.01$) ile ise pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. SDA ile sıcaklık/şefkat arasında negatif yönde düşük düzeyde ($r=.37, p<.01$); düşmanlık/saldırganlık ($r=-.38, p<.01$) ve kayıtsızlık/ihtimal ($r=.30, p<.01$) arasında ise pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Son olarak ayrılmamış red ($r=.29, p<.01$) ile sosyal destek arama arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Üniversite öğrencilerinin ebeveyn kabul-red algısı stresle başa çıkma tarzlarının anlamlı olarak yordamakta mıdır?

Araştırmanın birinci alt problemini test etmek amacıyla üniversite öğrencilerinin Yetişkin Anne Kabu/Red Ölçeği-Kısa Form, Yetişkin Baba Kabu/Red Ölçeği-Kısa Form ve Stresle Başa çıkma Tarzları Ölçeği'nden aldıkları puanlar üzerinde Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4' te verilmiştir.

Tablo 4.

Anne ve baba kabul/red algısının stresle başa çıkma tarzlarını yordamasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi

	Anne	B	Standart Hata	Beta	t	p	R	R ²
KGY	Sabit	26.162	1.947		13.439	.000**		
	Sıcaklık	.177	.031	.267	5.721	.000**		
	Düşmanlık	-.263	.050	-.285	-5.275	.000**		
	İhmal	-.239	.065	-.139	-3.685	.000**	.584	.34
	Ayrılmamış Red	.075	.070	.044	1.072	.000**		
İY	Sabit	20.534	1.756		11.694	.000**		
	Sıcaklık	.039	.028	.074	1.400	.162		
	Düşmanlık	-.148	.045	-.201	-3.279	.001**	.386	.145
	İhmal	-.120	.059	-.088	-2.056	.040*		
	Ayrılmamış Red	-.104	.063	-.078	-1.647	.100		
ÇY	Sabit	14.260	2.369		6.020	.000**		
	Sıcaklık	-.322	.038	-.332	-8.529	.000**		
	Düşmanlık	.491	.061	.364	8.074	.000**	.736	.54
	İhmal	.189	.079	.075	2.390	.017*		
	Ayrılmamış Red	.105	.085	.043	1.236	.217		
BEY	Sabit	14.293	1.597		8.953	.000**		
	Sıcaklık	-.304	.025	-.461	-11.950	.000**		
	Düşmanlık	.207	.041	.226	5.052	.000**	.741	.547
	İhmal	.148	.053	.086	2.774	.006*		
	Ayrılmamış Red	.080	.057	.048	1.387	.166		
SDA	Sabit	14.887	1.414		10.530	.000**		
	Sıcaklık	.084	.023	.192	3.726	.000**		
	Düşmanlık	-.120	.036	-.198	-3.317	.000**	.446	.195
	İhmal	-.128	.047	-.113	-2.718	.007*		
	Ayrılmamış Red	-.001	.051	-.001	-.014	.989		

		Standart						
	Baba	B	Hata	Beta	t	p	R	R ²
KGY	Sabit	26.912	1.104		24.380	.000**		
	Sıcaklık	.182	.019	.305	9.641	.000**		
	Düşmanlık	-.281	.040	-.314	-7.107	.000**	.601	.358
	İhmal	-.090	.058	-.064	-1.552	.121		
	Ayrışmamış Red	-.087	.062	-.054	-1.398	.162		
İY	Sabit	18.150	1.008		18.005	.000**		
	Sıcaklık	.088	.017	.186	5.104	.000**		
	Düşmanlık	-.082	.036	-.115	-2.263	.024*	.393	.150
	İhmal	-.027	.053	-.024	-.510	.610		
	Ayrışmamış Red	-.222	.057	-.174	-3.920	.000**		
ÇY	Sabit	11.795	1.378		8.562	.000**		
	Sıcaklık	-.328	.024	-.376	-13.918	.000**		
	Düşmanlık	.394	.049	.301	7.988	.000**	.730	.531
	İhmal	.219	.073	.106	3.022	.003*		
	Ayrışmamış Red	.317	.077	.135	4.100	.000**		
BEY	Sabit	8.401	.963		8.727	.000**		
	Sıcaklık	-.229	.016	-.386	-13.899	.000**		
	Düşmanlık	.209	.034	.235	6.068	.000**	.711	.504
	İhmal	.223	.051	.159	4.408	.000**		
	Ayrışmamış Red	.197	.054	.124	3.647	.000**		
SDA	Sabit	14.236	.815		17.476	.000**		
	Sıcaklık	.099	.014	.252	7.120	.000**		
	Düşmanlık	-.102	.029	-.172	-3.483	.001*	.444	.194
	İhmal	-.069	.043	-.074	-1.604	.109		
	Ayrışmamış Red	-.062	.046	-.059	-1.359	.175		

* $p < .05$, ** $p < .0$

Tablo 4’ de görüldüğü gibi üniversite öğrencilerinin anne ve baba kabul/red algılarının stresle başa çıkma tarzlarını anne kabul/red alt boyutlarından sıcaklık/şefkat, düşmanlık/saldırganlık, kayıtsızlık/ihmal ve ayrışmamış red ile stresle başa çıkma tarzlarından KGY alt boyutu ile orta düzeyde ilişki vermektedir ($R=.584$, $R^2=.338$, $p<.001$). Anne kabul/red alt boyutları KGY alt ölçeği puanlarına ait açıklanan toplam varyansın yaklaşık %34’ünü açıklamaktadır [$F_{(4,817)} =105.788$, $p<.000$]. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin analiz sonuçları incelendiğinde, sıcaklık/şefkat ($t=5.721$, $p<.000$), düşmanlık/saldırganlık ($t=-5.275$, $p<.000$) ve kayıtsızlık/ihmal ($t=-3.685$, $p<.000$)’ in KGY üzerinde anlamlı birer yordayıcı olduğu; anne ayrışmamış red ($t=1,072$, $p>.284$) alt boyutunun ise KGY üzerinde anlamlı bir yordayıcı olmadığı görülmektedir.

Üniversite öğrencilerinin anne kabul/red alt boyutlarından sıcaklık/şefkat, düşmanlık/saldırganlık, kayıtsızlık/ihmal ve ayrışmamış red ile stresle başa çıkma tarzlarından İY alt boyutu ile düşük düzeyde ilişki vermektedir ($R=.386$, $R^2=.149$, $p<.001$). Anne kabul/red alt boyutları kendine İY alt ölçeği puanlarına ait açıklanan toplam varyansın yaklaşık % 15’ini açıklamaktadır [$F_{(4,817)} =35.841$, $p<.000$]. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin analiz sonuçları incelendiğinde düşmanlık/saldırganlık ($t=-3.279$, $p<.001$) ve kayıtsızlık/ihmal ($t=-2.056$, $p<.040$)’ in İY üzerinde anlamlı birer yordayıcı olduğu; ancak sıcaklık/şefkat ($t=1.400$, $p>.162$) ve anne ayrışmamış red ($t=-1.647$, $p>.100$) alt boyutunun ise İY üzerinde anlamlı bir yordayıcı olmadığı görülmektedir.

Üniversite öğrencilerinin anne kabul/red alt boyutlarından sıcaklık/şefkat, düşmanlık/saldırganlık, kayıtsızlık/ihmal ve ayrışmamış red ile stresle başa çıkma tarzlarından KGY alt boyutu ile yüksek düzeyde ilişki vermektedir ($R=.736$, $R^2=.540$, $p<.001$). Anne kabul/red ölçeği alt boyutları ÇY alt ölçeği puanlarına ait açıklanan toplam varyansın yaklaşık %54’ünü açıklamaktadır [$F_{(4,817)} =242.024$, $p<.000$]. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin analiz sonuçları incelendiğinde sıcaklık/şefkat ($t=-8.529$, $p<.000$), düşmanlık/saldırganlık ($t=8.074$, $p<.000$) ve kayıtsızlık/ihmal ($t=2.390$, $p<.017$)’ in ÇY üzerinde anlamlı birer yordayıcı olduğu; anne ayrışmamış red ($t=1,236$, $p>.217$) alt boyutunun ise ÇY üzerinde anlamlı bir yordayıcı olmadığı görülmektedir.

Üniversite öğrencilerinin anne kabul/red alt boyutlarından sıcaklık/şefkat, düşmanlık/saldırganlık, kayıtsızlık/ihmal ve ayrışmamış red ile stresle başa çıkma tarzlarından BEY alt boyutu ile yüksek düzeyde ilişki vermektedir ($R=.741$, $R^2=.547$, $p<.001$). Anne kabul/red alt boyutları BEY alt ölçeği puanlarına ait açıklanan toplam varyansın yaklaşık %55’sini açıklamaktadır [$F_{(4,817)} =249.110$, $p<.000$]. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin analiz sonuçları incelendiğinde sıcaklık/şefkat ($t=-11.950$, $p<.000$), düşmanlık/saldırganlık ($t=5.052$, $p<.000$) ve kayıtsızlık/ihmal ($t=2.774$, $p<.006$)’ in BEY üzerinde anlamlı birer yordayıcı olduğu; anne ayrışmamış red ($t=1.387$, $p>.166$) alt boyutunun ise BEY üzerinde anlamlı bir yordayıcı olmadığı görülmektedir.

Üniversite öğrencilerinin anne kabul/red alt boyutlarından sıcaklık/şefkat, düşmanlık/saldırganlık, kayıtsızlık/ihmal ve ayrışmamış red ile stresle başa çıkma tarzlarından SDA alt boyutu ile düşük düzeyde ilişki vermektedir ($R=.446$, $R^2=.195$, $p<.001$). Anne kabul/red alt boyutlarının SDA alt ölçeği puanlarına ait açıklanan toplam varyansın yaklaşık % 20’sini açıklamaktadır [$F_{(4,817)} =50.665$, $p<.000$]. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin analiz sonuçları incelendiğinde anne kabul/red alt boyutlarından sıcaklık/şefkat ($t=3.726$, $p<.000$), düşmanlık/saldırganlık ($t=-3.317$, $p<.001$) ve kayıtsızlık/ihmal ($t=-2.718$, $p<.007$)’ in SDA üzerinde anlamlı birer yordayıcı olduğu; anne ayrışmamış red ($t=-.014$, $p>.989$) alt boyutunun ise SDA üzerinde anlamlı bir yordayıcı olmadığı görülmektedir.

Tablo 4’ün devamında görüldüğü gibi üniversite öğrencilerinin baba kabul/red alt boyutlarından sıcaklık/şefkat, düşmanlık/saldırganlık, kayıtsızlık/ihmal ve ayrışmamış red ile stresle başa çıkma tarzlarından KGY alt boyutu ile orta düzeyde ilişki vermektedir ($R=.601$, $R^2=.358$, $p<.001$). Baba kabul/red ölçeği alt boyutları KGY alt ölçeği puanlarına ait açıklanan toplam varyansın yaklaşık %36’sını açıklamaktadır [$F_{(4,817)} =115.366$, $p<.000$]. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin analiz sonuçları incelendiğinde sıcaklık/şefkat ($t=9.641$, $p<.000$), düşmanlık/saldırganlık ($t=-7.107$, $p<.000$)’ ın KGY üzerinde anlamlı birer yordayıcı olduğu; kayıtsızlık/ihmal ($t=-1.552$, $p>.121$) ve ayrışmamış red ($t=-1.398$, $p>.162$) alt boyutunun ise KGY üzerinde anlamlı bir yordayıcı olmadığı görülmektedir.

Üniversite öğrencilerinin baba kabul/red alt boyutlarından sıcaklık/şefkat, düşmanlık/saldırganlık, kayıtsızlık/ihmal ve ayrışmamış red ile stresle başa çıkma tarzlarından İY alt boyutu ile düşük düzeyde

ilişki vermektedir ($R=.393$, $R^2=.150$, $p<.001$). Baba kabul/red alt boyutları, İY alt ölçeği puanlarına ait açıklanan toplam varyansın yaklaşık % 15'ini açıklamaktadır [$F_{(4,817)}=37.233$, $p<.000$]. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin analiz sonuçları incelendiğinde sıcaklık/şefkat ($t=5.104$, $p<.000$), düşmanlık/saldırganlık ($t=-2.263$, $p<.024$) ve ayrışmamış red ($t=-3.920$, $p<.000$)' din İY üzerinde anlamlı birer yordayıcı olduğu; ancak kayıtsızlık/ihtmal ($t=-1.647$, $p>.100$) alt boyutunun ise İY üzerinde anlamlı bir yordayıcı olmadığı görülmektedir.

Üniversite öğrencilerinin baba kabul/red alt boyutlarından sıcaklık/şefkat, düşmanlık/saldırganlık, kayıtsızlık/ihtmal ve ayrışmamış red ile stresle başa çıkma tarzlarından ÇY alt boyutu ile yüksek düzeyde ilişki vermektedir ($R=.730$, $R^2=.531$, $p<.001$). Baba kabul/red alt boyutları ÇY alt ölçeği puanlarına ait açıklanan toplam varyansın yaklaşık %53'ünü açıklamaktadır [$F_{(4,817)}=233.207$, $p<.000$]. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin analiz sonuçları incelendiğinde sıcaklık/şefkat ($t=-13.918$, $p<.000$), düşmanlık/saldırganlık ($t=7.988$, $p<.000$), kayıtsızlık/ihtmal ($t=3.022$, $p<.003$) ve ayrışmamış red ($t=4.100$, $p<.000$) alt boyutlarının ÇY üzerinde anlamlı birer yordayıcı olduğu görülmektedir.

Üniversite öğrencilerinin baba kabul/red alt boyutlarından sıcaklık/şefkat, düşmanlık/saldırganlık, kayıtsızlık/ihtmal ve ayrışmamış red ile stresle başa çıkma tarzlarından BEY alt boyutu ile yüksek düzeyde ilişki vermektedir ($R=.711$, $R^2=.504$, $p<.001$). Baba kabul/red alt boyutları BEY alt ölçeği puanlarına ait açıklanan toplam varyansın yaklaşık %50'sini açıklamaktadır [$F_{(4,817)}=209.175$, $p<.000$]. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin analiz sonuçları incelendiğinde sıcaklık/şefkat ($t=-13.899$, $p<.000$), düşmanlık/saldırganlık ($t=6.068$, $p<.000$), kayıtsızlık/ihtmal ($t=4.408$, $p<.000$) ve ayrışmamış red ($t=3.647$, $p<.000$)' din BEY üzerinde anlamlı birer yordayıcı olduğu görülmektedir.

Üniversite öğrencilerinin baba kabul/red alt boyutlarından sıcaklık/şefkat, düşmanlık/saldırganlık, kayıtsızlık/ihtmal ve ayrışmamış red ile stresle başa çıkma tarzlarından SDA alt boyutu ile düşük düzeyde ilişki vermektedir ($R=.444$, $R^2=.198$, $p<.001$). Baba kabul/red alt boyutları SDA alt ölçeği puanlarına ait açıklanan toplam varyansın yaklaşık % 20'sini açıklamaktadır [$F_{(4,817)}=50.286$, $p<.000$]. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin analiz sonuçları incelendiğinde sıcaklık/şefkat ($t=7.120$, $p<.000$), düşmanlık/saldırganlık ($t=-3.483$, $p<.001$)' ın SDA üzerinde anlamlı birer yordayıcı olduğu; kayıtsızlık/ihtmal ($t=-1.604$, $p>.109$) ve ayrışmamış red ($t=-.014$, $p>.989$) alt boyutunun ise SDA üzerinde anlamlı bir yordayıcı olmadığı görülmektedir.

Üniversite öğrencilerinin ebeveyn kabul-red algısı ile stresle başa çıkma tarzları arasındaki ilişki cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın ikinci alt probleminin analiz edilmesi amacıyla üniversite öğrencilerinin EKRÖ-K ve SBTÖ' den aldıkları puanların cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için MANOVA testi kullanılarak sonuçları Tablo 5' de verilmiştir.

Tablo 5.

Genç yetişkinlerin cinsiyete göre anne kabul/red, baba kabul/red ve stresle başa çıkma tarzları puanlarına ait MANOVA sonuçları

Etki	Pillai's Trace	F	Serbestlik Derecesi (Hipotez)	Serbestlik Derecesi (Hata)	P
Cinsiyet	.021	1.321	13.000	808.00	.194

Çok değişkenli varyans analizi (MANOVA)'nin uygulanabilmesi için gerekli olan varyans-kovaryans matrislerinin homojenliği 'Box's M' testine bakıldığında, $p>.05$ olduğu için Pillai's Trace değeri ele alınmıştır (Tabachnick ve Fidell 2007). Tablo 5 incelendiğinde anne ve baba kabul/red algısı ve stresle başa çıkma tarzları arasındaki ilişki üzerinde cinsiyet temel etkisi anlamlı farklılık göstermemektedir (Pillai's Trace= .194; $F_{(1,821)}=.194$, $p>.05$). Bu bulgu anne ve baba kabul/red algısı ve stresle başa çıkma tarzlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Elde edilen bu bulgu araştırmanın ikinci denencesini doğrulamamaktadır.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışmada, genç yetişkinlerin anne ve baba kabul/red algılarının onların stresle başa çıkma tarzlarının anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığı araştırılmıştır. İlk olarak bireylerin anne ve baba kabul/red algıları ile stresle başa çıkma tarzları arasında anlamlı ilişki olup olmadığı Pearson Korelasyon Analizi

kullanılarak incelenmiştir. Buna göre Anne EKRÖ-K alt boyutların ile SBTÖ' nün alt boyutları arasında orta ve yüksek düzeyde ilişki bulunmaktadır. Alanyazında yer alan araştırma sonuçları da benzer niteliktedir. Cournoyer ve diğerleri (2005), bireylerin anne ve babaları tarafından kabul, sıcaklık/şefkat durumuyla pozitif benlik kavramlarına sahip olmaları arasında doğrusal bir bağ bulunduğunu ortaya koymuşlardır. Pozitif benlik tutumunun başa çıkmada kendine güvenli yaklaşımı sergileyebileceğini düşündürmektedir. Yine kabul algısı bireylerin öz-yeterlikleri ve zihinsel sağlıkları üzerinde pozitif etkisinin olduğu tespit edilmiştir (Tabak ve Zawadzka, 2017). Psikolojik dayanıklılığın stresle başa çıkmanın alt boyut olan kendine güvenli yaklaşım, iyimser yaklaşım, sosyal destek aramada etkili olduğu ve kabul algısının seviyesi yükseldikçe, psikolojik sağlık düzeylerinin arttığı belirtilmiştir (Bulut, 2016; Kararımak, 2006; Ogelman, 2015; Öngider, 2013; Serbest, 2010). Tüm bu araştırma sonuçları güçlüklerle başa çıkmada ebeveyne yönelik algılanan kabulün önemli bir belirleyici olduğunu ortaya koymaktadır. Ebeveyn Kabul\reddine dair araştırmaya katkı Khalaque ve Rohner (2002) yaptıkları en büyük Meta-analiz çalışmasında, 8 Ülkeden 7563 katılımcının algılanan ana-baba kabul-reddinin, çocukların psikolojik dayanıklılıkta, psikolojik uyumunda, güçlülüklerle başa çıkmasında önemli rolü olduğunu saptamıştır.

Alanyazın ebeveyn ile kurulan ilişkinin kabul ve sıcaklık içermesinin bireyin gelişimi üzerinde önemli etkileri olduğunu ortaya koyan araştırmaların yanı sıra, ebeveynden algılanan reddin stresle başa çıkmada duygu odaklı başa çıkma tarzlarına başvurduklarına yönelik araştırma sonuçları da mevcuttur. Kayhan (2002), ebeveynden algılanan red yüksek olduğunda kaygı seviyesinin de yüksek olduğunu ve bireylerin psikolojik uyumlarının ve özsayıgılarının da daha düşük olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgu ise başa çıkmada sağlıklı başa çıkma yöntemlerinden ziyade sağlıksız başa çıkma yöntemlerini daha çok tercih edeceklerini düşündürmektedir. Yine alanyazında red algısı yüksek olan bireylerin özgüven seviyelerinin diğer bireylere göre daha düşük olması, iletişim yetilerinin zayıf olması ve duygularını paylaşmakta zorluk yaşadıklarına yönelik araştırma bulguları mevcuttur (Wolchik ve diğerleri, 2000). Bu bulgular da araştırmanın sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Duyguları paylaşmakta yaşanan güçlükler başa çıkma alt boyutlarından olan sosyal destek aramada azalma ile ilişkili olabileceğini düşündürmektedir. Yine alanyazın ebeveyn reddinin depresyon ile ilişki olduğunu (Akse ve diğerleri, 2004; Salahur, 2010, Rohner ve Britnerin, 2002) ve red algısı yüksek olan çocukların, empati ve problem çözme düzeylerinin düşük olduğu görülmektedir (Özdiñç, 2019). Tüm bu araştırma sonuçlarının ışığında ebeveyn reddi yüksek olan bireylerin başa çıkmada duygu odaklı başa çıkma yöntemine başvurabileceğini söyleyebiliriz. Bu ise başa çıkma alt boyutlarında biri olan çaresiz yaklaşım ve boyun eğici yaklaşım puanlarının daha yüksek olmasına neden olmuş olabilir.

Üniversite öğrencilerinin ebeveyn kabul-red algısı stresle başa çıkma tarzlarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Analiz sonuçlarına göre, KGY üzerinde anne sıcaklık/şefkat, düşmanlık/saldırganlık ve kayıtsızlık/ihmal'in anlamlı birer yordayıcı olduğu; ayrışmamış reddinin ise KGY üzerinde anlamlı bir yordayıcı olmadığı görülmektedir. Üniversite öğrencilerinin düşmanlık/saldırganlık puanları arttıkça, KGY puanları düşmektedir. İY üzerinde anne düşmanlık/saldırganlık ve kayıtsızlık/ihmal' in anlamlı birer yordayıcı olduğu; sıcaklık/şefkat ve ayrışmamış reddinin ise İY üzerinde anlamlı bir yordayıcı olmadığı görülmektedir. Üniversite öğrencilerinin anne düşmanlık/ saldırganlık ve anne kayıtsızlık/ihmal puanları arttıkça, İY puanları düşmektedir. ÇY üzerinde anne sıcaklık/şefkat, düşmanlık/saldırganlık ve kayıtsızlık/ihmal'in anlamlı birer yordayıcı olduğu; ayrışmamış reddin ise ÇY üzerinde anlamlı bir yordayıcı olmadığı görülmektedir. Üniversite öğrencilerinin anne sıcaklık/şefkat puanları arttıkça, ÇY puanları düşmektedir. BEY üzerinde sıcaklık/şefkat, düşmanlık/saldırganlık ve kayıtsızlık/ihmal'in anlamlı birer yordayıcı olduğu; ayrışmamış reddin ise BEY üzerinde anlamlı bir yordayıcı olmadığı görülmektedir. Üniversite öğrencilerinin sıcaklık/şefkat puanları arttıkça BEY puanları düşmektedir. SDA üzerinde sıcaklık/şefkat, düşmanlık/saldırganlık ve kayıtsızlık/ihmalin anlamlı birer yordayıcı olduğu; anne ayrışmamış red alt boyutunun ise SDA üzerinde anlamlı bir yordayıcı olmadığı görülmektedir. Üniversite öğrencilerinin sözü edilen sıcaklık/şefkat puanları arttıkça SDA puanları da artmaktadır. Bu sonuçlar alan yazındaki araştırmalar ile benzerlik göstermektedir. Wolchik ve diğerleri (2000) reddedici tavır sergileyen annelerin çocuklarının özgüven seviyelerinin az olduğu, iletişim yetilerinin zayıf olduğu ve duygularını paylaşmakta zorluk yaşadıkları belirtilmiş; Erdem (1990) hem anne hem baba red algısı yüksekse kaygı düzeyinin de arttığını, benlik saygısı ve akademik başarılarının daha düşük olduğu; Abacı (2018), bireylerin çocukluk döneminde ebeveynlerinden algıladığı red arttıkça psikolojik semptom düzeyinin de arttığı; Kayahan (2002) problemlili grup olan psikiyatri servisine başvuran çocukların anne reddini algı seviyelerinin daha yüksek olduğu ve psikolojik uyumlarının ve özgüvenlerinin daha az olduğu tespit

edilmiştir. Younge, Oetting ve Deffenbacher (1996) anne reddi ile psikolojik sorunların oluşumunda, okulu terk ve ilaç bağımlılığı arasında olumlu bir ilişki bulunduğunu, anne kabulü ile alakalı en yüksek puanların ise okula devam eden ergenlerden geldiğini; Leon ve diğerleri (2015), saldırganların (zarar veren) ise az sevgi, ihmal/kayıtsızlık, dolayı red ve eleştiri algıladıklarını, mağdurların (zarar vermeyen) annelerinden daha fazla sevgi/sıcaklık gördüklerini belirtmişlerdir. Serbest (2010) algılanan anne kabulü ve depresif belirtilerin psikolojik sağlık düzeyini yordadığını; Jones (2000) annelerin kabul seviyesi yükseldikçe ergenlerin sosyal yeterlik seviyelerinin de yükseldiği, öteki bireyler ile daha sağlıklı ilişkiler kurabildiklerini; Sarıtaş (2007) anne reddinin farkında olan katılımcıların, kabullenmişlere nazaran öfke durumunun, negatif duygu durumunun ve endişe hallerinin de fazla olduğunu tespit etmiştir.

KGY üzerinde baba sıcaklık/şefkat ve düşmanlık/saldırganlık anlamlı birer yordayıcı olduğu; kayıtsızlık/ihmal ve anne ayrışmamış reddinin ise anlamlı bir yordayıcı olmadığı görülmektedir. Beta değerinin negatif olması ise, aralarındaki ilişkinin ters yönlü olduğunu göstermektedir. Yani üniversite öğrencilerini sözü edilen baba düşmanlık-saldırganlık puanları arttıkça, kendine güvenli yaklaşım puanları düşmektedir. İY üzerinde sıcaklık/şefkat, düşmanlık/saldırganlık ve ayrışmamış reddin anlamlı birer yordayıcı olduğu; anne kayıtsızlık/ihmalin ise İY üzerinde anlamlı bir yordayıcı olmadığı görülmektedir. Beta değerinin negatif olması ise, aralarındaki ilişkinin ters yönlü olduğunu göstermektedir. Yani üniversite öğrencilerinin sözü edilen baba sıcaklık/şefkat puanları arttıkça, iyimserlik puanları düşmektedir. ÇY üzerinde baba sıcaklık/şefkat, düşmanlık/saldırganlık, kayıtsızlık/ihmal ve ayrışmamış reddin anlamlı birer yordayıcı olduğu görülmektedir. Beta değerinin negatif olması ise, aralarındaki ilişkinin ters yönlü olduğunu göstermektedir. Yani üniversite öğrencilerinin sözü edilen baba sıcaklık/şefkat puanları arttıkça, çaresiz yaklaşım puanları düşmektedir.

BEY üzerinde baba sıcaklık/şefkat, düşmanlık/saldırganlık, kayıtsızlık/ihmal ve ayrışmamış reddin anlamlı birer yordayıcı olduğu görülmektedir. Beta değerinin negatif olması ise, aralarındaki ilişkinin ters yönlü olduğunu göstermektedir. Yani üniversite öğrencilerinin sözü edilen baba sıcaklık/şefkat puanları arttıkça boyun eğici yaklaşım puanları düşmektedir. SDA üzerinde baba sıcaklık/şefkat, düşmanlık/saldırganlık ve düşmanlık/saldırganlık değişkenlerinin SDA üzerinde anlamlı birer yordayıcı olduğu; kayıtsızlık/ihmal ve ayrışmamış red alt boyutunun ise SDA üzerinde anlamlı bir yordayıcı olmadığı görülmektedir. Beta değerinin pozitif olması ise, aralarındaki ilişkinin doğrusal olduğunu göstermektedir. Yani üniversite öğrencilerinin sözü edilen baba sıcaklık/şefkat puanları arttıkça sosyal destek arama puanları da artmaktadır. Bu sonuçlar alan yazındaki araştırmalar ile benzerlik göstermektedir: Rohner, (1998), baba desteğinin yüksek olduğunda çocuğun sosyal ve duygusal olarak öz yeterliliğinin yüksek olduğu ve empati becerisinin daha geliştiğini, psikolojik uyumunun daha iyi olduğuna ve baba sevgisinin, bazı psikolojik sorunların tek yordayıcısı olduğunu belirtmiş; Özer (2019), ergenlerin anneden-babadan algıladığı sıcaklık düzeyleri çoğaldıkça algıladığı duygusal destek düzeylerinin çoğaldığı sonucuna ulaşmıştır. Sıcaklık/şefkat arttıkça sosyal destek arama puanları da atıyorsa sıcaklık/şefkat azaldıkça sosyal destek arama puanları da azalmasına dair Gürel (2013) Babaları tarafından reddedildiği algısı bulunan ergenlerin psikolojik uyumlarının daha zayıf, kişiler arası ve akademik stres durumlarında sosyal destek arama, problem çözme, yatıştırıcı duygu düzenleme ve öfkeyle bağlantılı duygu düzenleme başa çıkma stillerini daha az kullandıkları belirtmiş; Akkese (2019) ise baba reddinin artışının genç yetişkinlik sürecinde sosyal kaygıyı da arttığı tespit etmiştir. Alanyazın incelendiğinde algılanan baba kabul reddi ile ilgili yeterli araştırmalar yapılmadığı, yapılan araştırmalarda da stresle başa çıkmayla ilişkisi belirli sayada olduğu görülmüştür.

Alanyazın incelendiğinde anne ve babası tarafından reddedilmiş çocukların yaşadıkları psikolojik incinme nedeniyle strese karşı toleranslarının daha az olduğu görülmüştür (Aksu, 2014). Moray (2019) tarafından yapılan çalışmada anne-babadan red algılayan bireylerin depresif semptom düzeyleri, anne ve babadan red algılamayan katılımcıların depresif septom düzeyine göre yüksektir, yani algılanan red arttıkça depresif belirtinin de arttığı saptanmıştır. Bireylerin depresif semptom puanları arttıkça anne red algısı, baba red algısı, stresle duygu odaklı başa çıkma (çaresiz ve boyun eğici yaklaşım) puanları çoğaldığı belirtilmiştir. Rohner (1980) bireyin hem anne hem baba tarafından reddedildiğine dair bir algısı olsa da yaşanan duygusal istismarın yıpratıcı etkileriyle başa çıkabildikleri belirtilmiştir. Özdiç (2019), hem anne hem de baba red algısı yüksek olan çocukların, empati ve problem çözme düzeyleri düşükken, ahlaki çözülme düzeylerinin yüksek olduğunu ortaya koymuştur (Özdiç, 2019). Bazı toplumlarda ataerkil durumlar olduğu için, annenin daha çok sıcaklık/şefkat göstermesi beklenirken, babanın sıcaklık/şefkat göstermemesi, mesafeli olması normal kabul edilmekte ve babanın sıcaklık/şefkat göstermesi ters tepkiler

gösterebileceği söylenebilir. Stresli ev ortamında olan, ihmal edilen ve ebeveynlerinde psikopatoloji olan gençlerin fizyolojik olarak yüksek stres durumu belirlenmektedir (Peris ve Miklowitz, 2015). Tüm bu bilgiler ışığında erken yaşam deneyimlerinin yaşamın daha sonraki dönemlerinde satresle başa çıkma stratejilerini belirlemeye yönelik önemi görülmektedir. Dolayısıyla ebeveynlerin erken yaşam dönemlerinde onlarla oluşturdukları ilişkinin niteliği yetişkin yaşamda güçlükler karşısındaki tutumunu ve bu süreçlerle başa çıkmaya yönelik donanımlarını da etkilediği söylenebilir.

Üniversite öğrencilerinin ebeveyn kabul-red algısı ile stresle başa çıkma tarzları arasındaki ilişki cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın bulgularına göre anne ve baba kabul/red puanları ve stresle başa çıkma tarzları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu sonuçlar alanyazındaki araştırmalar ile benzerlik göstermektedir: Yener (2005) çocukların fark ettikleri ana-baba kabul-reddiyle, psikolojik dayanıklılık ve akademik başarı arasında kurulan ilişkilerde cinsiyet değişkeninin etkisinin bulunmadığını; Basılğan (2012) annelerin kabul-red düzeyleri alt boyutları ile çocukların cinsiyeti arasında anlamlı bir sonuç bulunmadığını; Ogelman ve Çubuk (2013) anne ve babadan algıladıkları sıcaklık-sevgi, düşmanlık- saldırganlık, kayıtsızlık- ihmal, ayrışmamış red düzeylerinin çocuklarının cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini; Çetin (2005), Özel (1999), Eryavuz (2006), Özer (2019) ve başka araştırmacıların yaptıkları çalışmalarda, bireylerin algıladığı anne kabul reddinin cinsiyete göre anlamlı fark bulunmadığını tespit etmişlerdir. Alanyazındaki bu çalışma bulguları, araştırmanın bulgusunu destekler nitelikte olduğu görülmüştür.

Ebeveyn kabul-red algısı ile başa çıkma yöntemleri arasındaki ilişkide cinsiyetin farklılık göstermediğini gösteren destekleyici araştırmaların yanı sıra farklılık gösterdiğini belirten çalışmalar da mevcuttur. Capano ve diğerleri (2016) bireylerin cinsiyetine bağlı olarak, eleştirel/ret ve endüktif faktör alt ölçeğinde ebeveyn algısında önemli farklılıklar bulunduğu; Lansford ve diğerleri (2014), ebeveynlerin daha fazla psikolojik kontrolü, erkek ve kız çocuklarının içselleştirme problemlerinde ve kızların dışsallaştırma problemlerinde artışını saptamış ve cinsiyete göre farklılık bulunduğu; Kim ve Rohner (2003) kız çocukların annenin kabulü, erkek çocukların baba kabulü duygusal empati düzeyleri ile arasında bir bağ saptayarak, cinsiyete göre farklılık gösterdiğini; Moreno ve diğerleri (2018), ebeveynlik tarzları, cinsiyet ve yaşın ana etkilerini ve cinsiyet, yaş ve ebeveynlik tarzları arasındaki etkileşimin olduğunu belirtmişlerdir. Cinsiyet değişkeninin farklılık olduğuna dair araştırmalar mevcuttur (Dwairy, 2010; Salahur, 2010; Lansford ve diğerleri, 2014; Tabak ve Zawadzka, 2017; Moray, 2019). Cinsiyet farklılıklarına ilişkin araştırma sonuçlarının çelişkili sonuçlar gösterdiği görülmektedir. Erkeklerin cinsiyet rollerine uygun olarak kadınlara göre daha katı bir tutumla yetiştirilmiş olmaları nedeniyle özellikle geleneksel toplumlarda erkeklerin anne ve baba red algısının daha yüksek düzeyde olması beklenebilir. Yine aile içerisinde kadınların duygularını ve sevgilerini daha kolay ifade edebilmeleri ebeveynleri ile olan ilişkide paylaşımlarının daha fazla olması nedeniyle cinsiyete göre farklılık göstermemesi düşündürücüdür. Ancak araştırmanın toplumu dönüştürme potansiyeli olan üniversite öğrencileri üzerinde yapılmış olması ve bu kitlenin geleneksel topluluklara kıyasla cinsiyet rollerinin keskin bir biçimde farklılaşmaması ve daha eşitlikçi yaklaşmaları nedeniyle cinsiyete göre farklılık göstermemesine neden olmuş olabilir. Bu nedenle farklı örneklem grupları üzerinde araştırma sonuçları tekrar edilmelidir.

Çocukluk çağı reddedilmeye yönelik algıları, daha derinlemesine ve boylamsal araştırmalarla ele alınmalıdır. Stresle etkili başa çıkmaya odaklanan önleme programları geliştirilerek bireylerin sorunlarını sağlıklı ele almaları sağlanabilir. Bununla birlikte, sadece başa çıkma değil, aynı zamanda reddetme ile ilgili olarak, önleme ve müdahale hedefleri belirlenebilir. Yaşamın erken dönemlerinde oluşturulan ebeveyn-çocuk ilişkisine yönelik kalıplar yetişkinlikte oluşturulacak sağlıklı ruhsal yapının da öncülü kabul edilmektedir. Araştırmanın ortaya koyduğu sonuçlar alan çalışanlarının ebeveynlere yönelik yönelik oluşturacakları etkili ebeveynliğe yönelik beceri eğitim programlarının geliştirilmesinde, bireysel ve grupla psikolojik danışma çalışmaları için aydınlatıcı olarak kullanılabilir. Anne ve babaların çocuklarına kabul bildiren mesaj verebilmelerini sağlamaya yönelik becerileri kazandırılması, onlara karşı saygılı, sorunlarına karşı duyarlı, işbirlikçi, duygu ve düşüncelerini paylaşabilen ve kabul edici bir tutum içinde olmalarını sağlamaya yönelik beceriler kazandırılması hedeflenebilir.

KAYNAKÇA

- Abacı, D. F. (2018). *Ebeveyn kabul-reddi ile psikolojik belirtiler arasındaki ilişkide duygu düzenleme ile kişiler arası problemlerin rolü* (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Akkese, M. N. (2019). *Ebeveyn kabul-reddi ile sosyal kaygı belirtileri arasında pozitif ve negatif duygu düzenleme stratejilerinin aracı rolü* (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Akse, J., Hale, W. W., Engels, R. C. M. E., Raaijmakers, Q. A. W. ve Meeus, W. H. J. (2004). Personality, perceived parental rejection and problem behavior in adolescence. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 39, 980–988.
- Aksu, Ç. P. (2014). *8- 14 yaş grubu klinik örneklemede ebeveyn kabul-red algısının incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Bulut, B. (2016). *Ergenlerin anksiyete, sosyal destek ve psikolojik sağlık düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K. E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Geliştirilmiş 12.baskı, Pegem Akademi, Ankara.
- Capano, A., Gonzalez, M.D.L. ve Massonnier, N. (2016). Estilos relacionales parentales: Estudio con adolescentes y sus padres. *J. Psychol.* 34, 413–444.
- Carver, C. S. ve Scheier, M. F. (1994). Situational coping and coping dispositions in a stressful transaction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66 (1), 184–195.
- Çetin, Ö. (2005). *Suçlu ve normal ergenlerde algılanan anne-baba kabul ve reddi* (Yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.
- Davies, P. T. ve Windle, M. (1997). Gender-specific pathways between maternal depressive symptoms, family discord, and adolescent adjustment. *Developmental Psychology*, 33, 657-668.
- Dedeler, M. (2016). *Yaşamı Sürdürme Nedenleri: Ebeveyn kabul-reddi, duygu düzenleme stratejileri ve bilişsel esneklik açısından bir değerlendirme* (Yüksek Lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Dedeler, M., Akün, E., ve Batıgün, A.D. (2017). Yetişkin ebeveyn kabul-red ölçeği – kısa form'un uyarlama çalışması. *Düşünen Adam The Journal of Psychiatry and Neurological Sciences*, 30, 181- 193.
- Dickerson, A. D. ve Crease, S. J. (2007). Parent-adolescent relationship: The influence of multi-family therapy group on communication and closeness. *The American Journal of Family Therapy*, 33(1), 45-59.
- Dwairy, M. (2010). Parental acceptance-rejection: A fourth cross-cultural research on parenting and psychological adjustment of children. *Journal of Child and Family Studies*, 19, 30-35.
- Eryavuz, A. (2006). *Çocuklukta algılanan ebeveyn kabul veya reddinin yetişkinlik dönemi yakın ilişkileri üzerindeki etkileri* (Doktora tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.
- Folkman, S. (1992). Making the case for coping. in b. n. carpenter, Personal coping: Theory, research, and application. *Westport, Connecticut: Praeger*, 31–46.
- Folkman, S. ve Lazarus, R. S. (1980). An analysis of coping in a middle-aged Community Sample. *Journal of Health and Social Behavior*, 21 (3), 219-239
- Folkman, S. ve Lazarus, R. S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer Publishing Company, Inc. New York, 21
- Folkman, S. ve Lazarus, R. S. (1985). If it changes, it must be a process: Study of emotion and coping during three stages of college examination. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 992–1003.
- Gürel, Ç. (2013). *Erken ergenlik sırasında algılanan kabul-reddet, algılanan ebeveyn kontrolü ve çapraz-durum kopyalama stilleri arasındaki psikolojik ayarın arabuluculuk rolü* (Yüksek lisans tezi). Boğaziçi University, İstanbul.
- Jones, D. (2000). Maternal ve paternal parenting during adolescence: *Forecasting early adult psycho social adjustment*. Erişim http://www.findarticles.com/p/articles/mi_m2248/is_139_35/ai_68535847
- Kanyas, R. (2008). *The influence of sibling configuration and parental acceptance-rejection on the quality of sibling relationship* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Bilgi Üniversitesi, İstanbul.
- Kararımak, Ö. (2006). Psikolojik sağlık, risk faktörleri ve koruyucu faktörler. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(26), 129-142.
- Kayahan, A. (2002). *Annelerin bağlanma stilleri ve çocukların algıladıkları kabul ve reddin çocuk ruh sağlığı ile ilişkileri* (Yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.
- Kim, S. ve Rohner, R. P. (2003). Perceived parental acceptance and emotional empathy among university students in korea. *Journal of Cross- Cultural Psychology*, 34/6, 723-735.
- Lansford, J.E., Laird, R.D., Pettit, G.S., Bates, J.E. ve Dodge, K.A. (2014). Mothers' and fathers' autonomy-relevant parenting: Longitudinal links with adolescents' externalizing and internalizing behavior. *J. Youth Adolesc.* 43, 1877–1889.
- Leon, B., Felipe, C. E., Polo, M. I. ve Fajardo, B. F. (2015). Parental acceptance-rejection and profiles of victimization and aggression in bullying situations. *Anales de Psicología* 31, 600–606.
- Moray, S. (2019). *20-40 yaş arası bireylerde depresif belirtiler ile ebeveyn kabul-red algısı psikolojik dayanıklılık ve stresle başa çıkma tarzları arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Arel Üniversitesi, İstanbul.
- Moreno, R. D., Estevez, E., Jimenez, T. ve Murgui, S. (2018). Parenting style and reactive and proactive adolescent violence: Evidence from Spain. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 15, 26-34.

- Ogelman, H. G. (2015). Predictor effect of parental acceptance-rejection levels on resilience of preschool children. *Social and Behavioral Sciences*, 174, 622 – 628.
- Ogelman, H.G. ve Çabuk, F.U. (2013). Beş yaş çocuklarının sosyal konularının anne babalarının kabul-red düzeyleri ile ilişkisinin incelenmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(18), 23-45.
- Oskay, G. (1986). Anne-baba ergen ilişkilerini geliştirici öneriler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 77-93.
- Öngider, N. (2013). Anne-baba ile okul öncesi çocuk arasındaki ilişki. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 5 (4), 420-440.
- Özdiñ, N. K. (2019). *Sibling bullying and peer bullying relations to empathy, moral disengagement, problem solving and parental acceptance-rejection* (Master thesis). Middle East Technical University (OTDÜ), İstanbul.
- Özel, S. (1999). *Çocuk ve gençlerin anneleri ile olan ilişkilerinin karşılıklı olarak algılanışının incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Özer, R. (2019). *Ergenlik döneminde algılanan ebeveyn kabul-reddi, duygu dışavurum ve psikolojik sağlamlık arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Arel Üniversitesi, İstanbul.
- Peris, T. S. ve Miklowitz, D. J. (2015). Parental expressed emotion and youth psychopathology: New directions for an old construct. *Child Psychiatry Hum Dev*, 46, 6, 863-873. DOI 10.1007/s10578-014-0526-7.
- Rohner, C. E. (1980). Perceived parental acceptance-rejection and children's reported personality and behavioral dispositions: An intracultural test. *Behavior Science Research*, volume1, 5(1), 81-88.
- Rohner, R. P. (1975). They love me, they love me not: a worldwide study of the effects of parental acceptance and rejection. *Hraf Press, Crescent*.
- Rohner, R. P. (1998). Worldwide mental health correlates of parental acceptance-rejection: Review of cross-cultural and intracultural evidence. *Cross-Cultural Research, Sage Journals*, 32, 7-15.
- Rohner, R. P. ve Britner, P. A. (2002). Worldwide mental health correlates of parental acceptance–rejection: Review of cross-cultural and intracultural evidence. *Cross-Cultural Research*, 36, 16–47.
- Rohner, R. P. ve Khaleque, A. (2002). Perceived parental acceptance- rejection and psychological adjustment: A meta-analysis of cross-cultural and intracultural studies. *Journal of Marriage and Family*, 64(1), 54-64.
- Rohner, R. P. Khaleque A. (2004). The parental “acceptance-rejection syndrome”: Universal correlates of perceived rejection. *American Psychologist*, 59, 827-840.
- Rohner, R. P., Khaleque, A. ve Cournoyer, D. E. (2003). Cross-National Perspectives on Parental Acceptance-Rejection Theory. *Marriage and Family Review*, 35(3), 85-105.
- Rohner, R. P., Khaleque, A. ve Cournoyer, D. E. (2005). Parental acceptance-rejection: theory, methods, cross-cultural evidence, and implications, *Ethos*, 33, 3, 299-334.
- Rohner, R. P. ve Veneziano, R. A. (2001). The importance of father love: History and contemporary evidence. *Review of General Psychology*, 5, 382–405.
- Salahur, E. (2010). *Üniversite öğrencilerinin geriye dönük olarak çocukluklarında algılamış oldukları ebeveyn kabul veya reddinin yetişkin bağlanma biçimleri ve depresif belirtiler ile ilişkisi* (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Sarıtaş, D. (2007). *The effects of maternal acceptance-rejection on psychological distress of adolescents: The mediator roles of early maladaptive schemas* (Master Thesis). Middle East Technical University, Ankara.
- Serbest, S. (2010). *The influence of the university students' perceived paternal and maternal acceptance, father involvement and depressive symptoms on their resiliency* (Master Thesis). Boğaziçi University, İstanbul.
- Serbest, S. (2010). *The influence of the university students' perceived paternal and maternal acceptance, father involvement and depressive symptoms on their resiliency* (Master Thesis). Boğaziçi University, İstanbul.
- Şahin, N. H. ve Durak, A. (1995). Stresle başa çıkma tarzları ölçeği: Üniversite öğrencileri için uyarlanması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 10(34), 56-73.
- Şimşek, H. (2012). Güneydoğu anadolu bölgesindeki lise öğrencilerinin gelecek beklentileri ve gelecek beklentilerini etkileyen faktörler. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5, 90-109.
- Tabak, I. ve Zawadzka, D.(2017). The importance of positive parenting in predicting adolescent mental health. *J. Fam. Stud.* 23, 1–18.
- Varan, A. (2005). Relation Between parental acceptance and intimate partner acceptance in turkey: Does history repeat itself. *Ethos*, 33, 3, 414-426.
- Wolchik, S., Wilcox, K. L., Tein, J-Y. ve Sandler, I. (2000). Maternal acceptance and consistency of discipline as buffers of divorce on children's psychological adjustment problems. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28(1), 87-102.
- Yener, N. (2005). *Çocukların algıladıkları ebeveyn kabul veya reddinin okul başarı ve okul uyumu ile ilişkisi* (Yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.
- Younge, S. L., Oetting, E. R. ve Deffenbacher, J. L. (1996). Correlations among maternal rejection, dropping out of school, and drug use in adolescents: A pilot study. *Journal of Clinical Psychology*, 52(1), 96-102.
- Zakeri, H., Jowkar, B. ve Razmjoe, M. (2010). Parenting styles and resilience. *Procedia-social and Behavioural Sciences*, 5, 1067–1070. doi:10.1016/j.sbspro. 2010.07.236.

BEKÂRLIĞA İLİŞKİN TUTUM ÖLÇEĞİ: GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

ATTITUDES TOWARD SINGLEHOOD SCALE: THE STUDY OF VALIDITY AND RELIABILITY

Gülzade AVCI ÇAYIR¹, Melek DEMİR² Meryem VURAL BATIK³

ÖZ: Bu araştırma, bekâr bireylerin bekârlığa ilişkin tutumlarını belirlemeyi amaçlayan bir ölçek geliştirmek amacıyla yapılmıştır. Bu çalışma 18 yaş üstü 675 bekâr bireyle gerçekleştirilmiştir. Bekârlığa İlişkin Tutum Ölçeği'nin (BİTÖ) geliştirilmesi sürecinde iki araştırma grubu oluşturulmuştur: Birinci araştırma grubunda bulunan 351 bekâr bireyden toplanan veriler üzerinde Açıklayıcı Faktör Analizi yapılmıştır. İkinci araştırma grubu ise Doğrulayıcı Faktör Analizi için ulaşılan 324 bekâr bireyden oluşmaktadır. Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla yapılan faktör analizi sonucunda, iki faktörlü bir yapı elde edilmiştir. "Bekârlığı tercih nedenleri" ve "bekârlığa ilişkin duygular" olarak adlandırılan bu iki faktör, toplam varyansın %53,41'ini açıklamaktadır. Madde faktör yük değerleri .52 ile .88 arasında değişmektedir. DFA sonuçları ise bu iki faktörlü modelin doğrulandığını göstermektedir. Ölçeğin Cronbach alpha iç tutarlık katsayısı ise .93 olarak hesaplanmıştır. Madde toplam test korelasyon katsayıları .41 ile .75 arasındadır. 25 maddeden oluşan beşli Likert tipi olan Bekârlığa İlişkin Tutum Ölçeği'nin, bekâr bireylerin bekârlığa yönelik tutumlarını belirlemede güvenilir ve geçerli bir ölçme aracı olduğu belirlenmiştir.

ABSTRACT: The aim of this research is to develop a scale that aims to determine the attitudes of single individuals toward singlehood. This study was conducted with 675 single individuals over the age of 18. Data is collected from two groups in this scale development process. Exploratory Factor Analysis was performed on the data collected from 351 single individuals in the first study group. The second research group consists of 324 singles who were reached for Confirmatory Factor Analysis. As a result of the factor analysis conducted to determine the construct validity of the scale, a two-factor structure was obtained. These two factors, which are called "reasons for preferring singlehood" and "feelings about singlehood" explain 53.41% of the total variance. Values for item factor load change between .52 and .88. The results of the Confirmatory Factor Analysis showed that this two-factor model was validated. The Cronbach' alpha internal consistency coefficient of the scale was calculated as .93. Item-total test correlations range between .41 and .75. The Attitudes Toward Singlehood Scale is a five-point Likert-type scale consisting of 25 items. It can be stated that the Attitudes Toward Singlehood Scale is a reliable and valid measurement tool in determining the attitudes of single individuals towards singlehood.

Anahtar sözcükler: Bekâr birey, bekârlık, tutum, geçerlik, güvenilirlik.

Keywords: Single individual, singlehood, attitude, validity, reliability.

Bu makaleye atf vermek için:

Avcı-Çayır, G., Demir, M. ve Vural-Batık, M. (2022). Bekârlığa ilişkin tutum ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması, *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(1), ss. 508-521

Cite this article as:

Avcı-Çayır, G., Demir, M. & Vural-Batık, M. (2022). Attitudes toward singlehood scale: the study of validity and reliability, *Trakya Journal of Education*, 12(1), pp. 508-521

¹Uzm. Psikolojik Danışman, Milli Eğitim Bakanlığı, Samsun/ Türkiye, rosezade@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-4964-8671

²Prof. Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Samsun/ Türkiye, mkalkan@omu.edu.tr, ORCID:0000-0002-1280-5952

³ Doç.Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Samsun/ Türkiye, meryem.vural@omu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-7836-7289

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Singlehood has become an important topic in contemporary psychology, attracting researchers (eg. Adamczyk, 2017; Apostolou, 2017; DePaulo, 2006; DePaulo and Morris, 2005, 2006; Kislev, 2020; Ochnik and Mandal, 2016) in various countries. Today, more men and women are experiencing a phase of singlehood with demographic trends such as the delay in marriage age, and the increase in divorce and separation (Bergström, Courtel and Vivier, 2019; Simpson, 2016).

Regarding singlehood abroad, the Scale of Attitudes toward Singlehood developed by Whatley (2014) aims to provide basic feedback on the individual's perspective on singlehood, but it is not designed as a sophisticated measurement tool. In the literature, while few studies measure individuals' attitudes toward singlehood with regard to their own singlehood (eg. Peterson, 2011), no comprehensive study has been found on measuring the attitudes toward singlehood. In this study, it is intended to fill the gap in the literature regarding this matter by developing a measurement tool for the attitudes toward singlehood in the Turkish sample.

Method

This study was conducted with 675 single individuals over the age of 18. 71.4% of all participants (n=675) were female (n=482) and 28.6% were male (n=193). Participants' ages were between 18 and 50, and the average age was 25.15 (SD=5.27).

At the first stage of the development process for the Attitudes Toward Singlehood Scale (ATSS), an item pool of 35 statements covering attitudes toward singlehood was prepared as a result of the literature review on "singlehood and beliefs regarding singlehood" (Apostolou, 2017; Darrington et al., 2005; DePaulo and Morris, 2005; Pignotti and Abell, 2009; Spielmann et al. 2013; Whatley, 2014). Three faculty members' opinions about the statements in the item pool were received, whose expertise are in Psychological Counselling and Guidance. Some statements were corrected in terms of scope and language use, in line with the opinions we received from experts. In the second stage, a 35-item trial form was administered to 351 single individuals via Google form in accordance with their volunteering. 10 items were removed and a 25-item scale was obtained according to the Exploratory Factor Analysis (EFA) results that was performed on the obtained data. In the third stage, a 25-item scale was applied to 324 single individuals via a Google form, in accordance with their volunteering, and the adaptive values of the model were calculated by performing a Confirmatory Factor Analysis (CFA) on the data. Finally, the reliability of the scale was examined by calculating the internal consistency coefficient of the scale, and the total item test correlations.

Findings

The adequacy of the scale for factor analysis was examined with the Bartlett Sphericity test and the Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) coefficient; the KMO coefficient for sampling adequacy was found to be .94, and the Bartlett Sphericity test value χ^2 was found to be 7932.69 ($p < .001$). EFA was performed on the data obtained from 351 individuals in order to determine the factor structure of the 35-item trial form. Principal axis factoring and direct oblimin rotation techniques were applied. Five items with a factor loading value lower than .30 were removed, and the EFA was performed again on the remaining 30 items.

It was examined whether each item gave a high value only in one factor in the two-factor structure, which was created by taking the literature, and the eigenvalues and scree plot into consideration. It was observed that the factor loading values of all the items in the scale were high, and that they had a high value in a single factor. These two factors obtained explain the 53.41% of the total variance. Item factor loading values vary between .52 and .88. Finally, the first factor was named as "reasons for preferring singlehood" (15 items) and "feelings about singlehood" (10 items), considering the relevant literature and the items in the factors.

The 25-item scale was re-applied to 324 single individuals, and a CFA was performed on the collected data in order to test the developed model according to the EFA results. Goodness of fit indexes as a result of CFA, it has been observed that the values are not within the acceptable limits. In this direction, some modifications were made in the model established for ATSS in accordance with the theoretical structure. According to the measurement results regarding the statistical fit of the model, which was obtained as a result of modifications, it was determined that $\chi^2/df = 1.8$, $p = .00$, RMSEA = .05, GFI = .90,

NFI= .90, CFI= .95; it has been determined that the model is within the acceptable limits of fit indices. According to the second level CFA results performed afterwards, the goodness of fit indices of the model were calculated as $\chi^2/sd= 1.7$, $p= .00$, RMSEA= .04, GFI= .90, NFI= .90, CFI= .96. In line with these results, the two-factor model for the scale was verified.

In order to examine the reliability of the scale, total item test correlations and Cronbach alpha internal consistency coefficient were calculated. In this scale development study, the total item test correlations vary between .41 and .75. The split-half reliability coefficient, on the other hand, was found to be .90 for the first half, and .89 for the second half. According to these results, the reliability of the Attitudes toward Singlehood Scale can be said to be at an adequate level.

Discussion and Conclusion

In this study, the aim was to develop a measurement tool to determine the attitudes of single individuals who have never married. The scale has valid and reliable psychometric properties, and in this way, it can be a suitable tool that can be used in singlehood counselling in order to evaluate the individual levels of attitudes toward singlehood.

In ATSS, there are 15 items in the first factor called "reasons for preferring singlehood", and 10 items in the second factor called "feelings about singlehood". In the 5-point Likert type scale the scores obtained from each sub-dimension can be calculated separately or alternatively, the total score can be obtained from the scale.

GİRİŞ

Bekârlık çağdaş psikolojide, çeşitli ülkelerde araştırmacıların ilgisini çeken önemli bir konu haline gelmiştir (örn. Adamczyk, 2017; Apostolou, 2017; DePaulo, 2006; DePaulo and Morris, 2005, 2006; Kislev, 2020; Ochnik ve Mandal, 2016). Evlilik yaşında gecikme, boşanma ve ayrılıkta artış gibi demografik eğilimlerle birlikte günümüzde daha fazla erkek ve kadın bekârlık dönemi yaşamaktadır (Bergström, Courtel ve Vivier, 2019; Simpson, 2016). Bu konuda Arnett (2000), artık genç bireylerin iş değişiklikleri ya da eğitimde geçirilen sürenin eskiye oranla uzaması, evlilik yaşının yükselmesi (en az altı yıl) gibi nedenlerle gençler arasında yeni bir yaşam stiline başladığına işaret etmektedir. Özellikle de Batı ülkelerinde artan bekârlık oranları, evlenmeden birlikte yaşama gibi yaşam biçimlerinin varlığı (Lehnart, Neyer ve Eccles, 2010), kentleşme, cinsiyet eşitliği ve kişisel değerlerin değişmesiyle (Himawan, Bambling ve Edirippulige, 2017) açıklanabilir.

Bekârlık kavramı tanım olarak alanyazında araştırmacıların üzerinde uzlaşmadığı bir kavram olarak dikkat çekmektedir. Tarihsel süreç içinde cinsel özgürlük ve kadın hakları alanında yaşanan sosyal değişimler, bekârlığın farklı tanımlarını ortaya koyma ihtiyacını doğurmuştur. Bekârlığın Merriam-Webster (t.y) sözlüğünde birincil anlamı "evlenmemiş olma hali" dir. Bununla birlikte, bekârlık (celibacy), ikincil anlam olarak genellikle dini nedenlerle bekâr kalma sözü veren bir kişinin durumunu ifade etmektedir (Spreitzer ve Riley, 1974). Sosyolojik açıdan bekârlık evliliğe atıfta bulunarak yasal olarak evli olmayan kadın ve erkeklerin durumunu ifade etmek için kullanılmaktadır (Spreitzer ve Riley, 1974). Bunun yanı sıra, kimin bekâr olduğunu tanımlarken "hiç evlenmemiş olanlar", "boşanmış" ve "eşi vefat etmiş" olan grupları içerecek şekilde geniş bir tanım kullanmak, bekârlar üzerine yapılan araştırmalarda en yaygın olanıdır (Hertel, Schütz, DePaulo, Morris ve Stucke, 2007). Bekâr teriminin anlamı, kadınlar açısından daha olumsuz çağrışımlar, örneğin başarısızlık ve reddedilme gibi olumsuz ve eksiklik açısından tanımlanmaktadır (Reynolds ve Taylor, 2005). Bağımsızlık ve özerklik niteliklerinin yanı sıra, bekâr kadınlar genellikle normal aile hayatının ve yakın ilişkilerin dışında bir dereceye kadar damgalanma yaşamalarıyla tasvir edilmektedir (Byrne ve Carr, 2005; DePaulo ve Morris, 2005). Sosyal olarak oluşturulmuş bir kategori olarak bekârlığın anlamının kültürel olarak değişken olduğu vurgulanmakta (Simpson, 2016) ve giderek artan bir şekilde bekârlık geçici veya kalıcı olarak bir çift ilişkisi olmayan (veya artık olmayan) kişilerin durumuna atıfta bulunmak için kullanılmaktadır (Bergström ve Vivier, 2020). Alanyazında bekârlık, psikolojik kuramlardan bağlanma kuramı ve sosyolojik perspektiften bakarak açıklanmaya çalışılmıştır (Vahav, Hagoel ve Fridle, 2015). Schachner, Shaver ve Gillath (2008), bekârların bağlanma tarzlarına odaklanmış ve bekârların ebeveynlerle olumsuz çocukluk deneyimleri bildirdiklerini ve kaçınmacı veya endişeli bir bağlanma tarzı sergilediklerini bulmuşlardır. Poortman ve Liefbroer (2010) ise bekârlığı, sosyolojik bir bağlamda bir kişinin yakın çevresindeki ebeveynler, arkadaşlar, bakıcılar dahil

olmak üzere sosyal temsilcilerden edindiği bilinçli ve bilinçsiz olarak aktarılan toplumsal değerlerle açıklamaktadır.

Tarih sürecine bakıldığında hayatları boyunca bekâr kalan hatta toplumun uygun gördüğü yaşı geçmiş insanlar sosyal damgalanma ile karşı karşıya kalmıştır (DePaulo, 2006). Evlilik birçok toplumda normatif bir yol olarak görülmekte ve bekârlar evlilerle kıyaslandığında bekâr kişilerin olumsuz imajlarının sürdüğünü araştırmalar göstermektedir (DePaulo ve Morris, 2005). Bu konuda DePaulo (2006) ciddi bir çift ilişkisi olmayan insanların kalıplaşmış, ayrımcılığa uğramış ve küçümseyici muamele gördüklerini ve boşanmış, dul ya da hep bekâr olan kişilerin bu şekilde damgalanmasının 21. yüzyılda adı olmayan bir sorun olduğunu belirterek bu durumdan “singlism” olarak söz etmektedir. Kişinin cinsiyeti, ülkesi, kültürü veya yaşı ne olursa olsun yakın ilişkilerin insan gelişimi, sağlığı ve hayatta kalması açısından önemli olması (Holt- Lunstad, Robles ve Sbarra, 2017) nedeniyle yakınlığa karşı yalıtılmışlık psikososyal kriz evresinde bulunan genç yetişkinliklerden ömür boyu bir partner veya eşle yakın bir bağ kurması beklenmektedir (Poole ve Snarey, 2011). Toplumda ise yetişkinler, evlilik ve çocuk sahibi olmak gibi gelişimsel yaşam görevleri için yaş normlarının varlığının bir sonucu olarak evlenmeleri beklenen zamana yaklaştıkça bekârlık ile damgalanmaktadır (Hancock, 2017).

Dünya çapında hiç evlenmemiş yetişkinlerin oranının artmasına rağmen, Asya ve Batı toplumları arasında hem evlilik hem de bekârlığa yönelik tutumlar açısından belirgin bir farkın olduğu söylenebilir (Himawan, 2018). Batı'da evlilik genel olarak kişisel bir tercih olarak kabul edilirken, birçok Asya ülkesindeki –örneğin Endonezya'da- insanların evliliğin evrenselliği konusundaki inançları güçlüdür (Himawan, 2018). Değişen değerlere ve çeşitlenen yaşam tarzlarına rağmen (Himawan vd.,2017) evlilik çeşitli kültürlerle göre hem birey hem de bireylerin aileleri için arzu edilmekte ve önem taşımaktadır. Dolayısıyla tüm dünyada en yaygın olan ve kabul gören ilişki biçimi evliliktir (Aydın, 2018). Gençlerin ağırlıklı olarak evlenme isteğini bildirdikleri göz önüne alındığında, evliliği erteleyen genç yetişkinlerin sayısındaki artış, genç yetişkinlerin evliliği erteleme nedenlerinin de daha fazla incelenmesini gerektirmektedir (Muraco ve Curran, 2012).

Türkiye’de yapılan araştırmalara bakıldığında bekâr bireyler üzerine yapılan çalışma sayısının az olduğu (örn. Asolar, 2018; Mağara, 2019) ve bekârlığın nedenlerine ilişkin olarak daha çok uluslararası alanyazından yararlandığı görülmektedir (örn. Apostolou, 2017; Apostolou, Jiaqing ve Esposito, 2020; Gigy, 1980, Lewis ve Moon, 1997; Pan, 2004; Prabhakar, 2011). Bekârların hem sayıları hem de yaşam kaliteleri artmakta ve birçok faktör bekâr yaşam tarzını tercih etmeye katkıda bulunmaktadır (Himawan, Bambling ve Edirippulige, 2018). Bekârlığı inceleyen sosyal bilimcilerin en çok ilgisini çeken konulardan biri de “bekâr olmanın nedenleri”dir (Darrington, Piercy ve Niehuis, 2005). Gigy (1980) 30 yaşındaki 66 kadınla yaptığı nitel araştırma sonucunda kadınların evlenmeme nedenlerini; kariyer ve evlilik arasındaki uyumsuzluk, henüz evlenmek için uygun bir erkekle tanışmama, evliliğin bağımsızlığı ciddi şekilde kısıtlayacağını düşünme ve özgürlüklerinden fedakârlık yapmaya istekli olmama şeklinde ortaya koymaktadır. Prabhakar (2011) Jammu ve Delhi’de 160 kadın ile (30-60 yaş ve üstü) yaptığı çalışmada ise bekâr kalmanın nedenleri olarak yüksek evlilik beklentileri, bağımsızlık arzusu, kariyer peşinde koşma ve aşta hayal kırıklığı gibi bireylerin gönüllü kararından oluşan birinci kategoriye; finansal kısıtlamalar, ebeveynlerin kaybı ve kişinin kendisine uygun bir eş bulamama, sağlık ve engelliliği içeren koşullu ve duruma bağlı ikinci kategoriye tespit etmiştir. Frazier, Arikian, Benson, Losoff ve Maurer (1996) 31-68 yaşları arasındaki 217 heteroseksüel boşanmış ve hiç evlenmemiş yetişkinlerle olan çalışmalarında evli olmama nedenleri ile ilgili (1) doğru kişiyle tanışmama, (2) potansiyel eşlerle tanışmama, (3) yaşamda evliliğin bir öncelik olmaması, (4) yaşamda diğer şeylerin önemi, (5) bekâr olma seçimi, (6) ilişki kurmada zorluklar, (7) ilişkinin yürümeyeceğinden korkma, (8) bağlılık korkusu, (9) tüm iyi partnerlerin çoktan alınmış olduğuna inanmak gibi nedenleri ortaya koymuştur.

Alanyazın incelendiğinde bireyleri bekâr kalmaya iten nedenleri araştıran araştırmanın bulunmadığı; bunun yanı sıra insanları evlenmemeye iten nedenleri inceleyen de çok az araştırma bulunduğu görülmektedir (Apostolou, 2017). Yakın zamanda Apostolou ve diğerlerinin (2020) yaptığı çalışmada, bekârların kendilerine sorularak bekârlığın nedenleri araştırılmıştır. 648 Amerikalı bekâr (307'si kadın), bekârlık için 92 olası neden bildirmiştir. En önemli nedenler arasında zayıf flört becerileri, özgürlük, incinme korkusu, farklı önceliklere sahip olmak ve çok seçici olmak yer almaktadır (Apostolou vd., 2020). Apostolou (2019) Reddit başlığında gelen 13.429 yanıtı analiz ederek erkeklerin neden bekâr olduğu sorusunun cevabını araştırmıştır. Reddit uygulaması kullanıcıların soru sorduğu, çeşitli paylaşımlar yaptığı,

oylamalar ile popüler konuları üste taşıyabildiği bir paylaşım sitesi olarak tanımlanabilir. Araştırmada elde edilen yanıtlar 43 geniş kategoride sınıflandırıldığında; en sık görülen nedenler zayıf flört becerileri, düşük özgüven, kötü görünüş, utangaçlık, az çaba ve önceki ilişkilerden kötü deneyimlerdir. Öyle görünüyor ki, erkeklerin ve kadınların deneyimleri ve belki de bekârlığa yönelik karşılık gelen tutumları o kadar da değişmemektedir (Peterson, 2011). Araştırmalardaki cinsiyet farklılıklarının analizleri, erkek ve kadınların bekâr olma nedenleri bakımından farklı olmaktan çok, benzer olduklarını göstermektedir (Frazier vd., 1996). Erkekler genellikle toplum içinde olumsuz klişelere daha az maruz kaldıkları ve bekâr kaldıklarında insanların onlar hakkındaki algıları daha çok "mola" verdikleri yönünde olduğu için sonuç olarak, kendi bekârlıklarına karşı daha olumlu tavırlar sergileyebilirler (Peterson, 2011).

Bekâr kalma seçiminde bazı kişiler bekâr yaşam tarzını tercih etmekte ve bunun yanı sıra bazı insanlar gerçek veya varsayılan nedenlerden dolayı ömür boyu partner bulamamaktadır (Lewis ve Moon, 1997). Bazı bekârların diğerlerinden daha mutlu olma derecesi ise bekâr olmanın nedeni ile yakından ilgili olarak görülmektedir (Himawan vd., 2017). Bekârların bir ilişki içinde olmayı tercih edenler (istemsiz bekârlar) ile tercih etmeyenler (gönüllü bekârlar) arasında ayırım yaparak romantik bir ilişki arzuladıkları dereceye göre ayırt edilebileceği fikri ilk olarak Stein (1975) tarafından belirtilmiştir (Kislev, 2020). Geleneksel tavır, bekâr kalanların normal yetişkin rolleri için bir şekilde yetersiz olduğu şeklindedir. Ancak bu görüşe karşı çıkan yeni bir bekârlık tarzı, artan sayıda bireyin bilinçli ve gönüllü olarak bekârlığın peşinde olduğunu göstermektedir. Bu yeni ve belki de hüküm süren tutum, hiç evlenmemiş olma rolünü daha olumlu bir duruşa dönüştürmektedir (Forsyth ve Johnson, 1995). İnsanlar her zaman eş aramamakta ve en azından bir süre genellikle bekâr kalmayı seçmektedir (Apostolou, 2017). Apostolou'nun (2017) evrimsel bir bakış açısıyla insanların neden bekâr kaldıklarına ilişkin olarak yürüttüğü çalışma, insanların bekâr kalmayı tercih ettikleri evrimsel bir çerçeve ortaya koymaktadır. Apostolou (2017) bireylerin bu tercihini gelecekteki çift olma başarılarını arttırdığı ya da bu bireylerin eş çekmelerini engelleyen özelliklere sahip olmalarıyla açıklamıştır.

Alanyazında genellikle kadınların bakış açısından bekârlığın avantaj ve dezavantajlarına odaklanan çalışmalar yer almaktadır. Bunun yanı sıra kadınlarla karşılaştırıldığında bekâr erkeklere yönelik daha az araştırma olmasına rağmen geçmiş araştırmalar bekâr erkeklerin de çeşitli sosyal damgalanmalara maruz kaldığını göstermiştir (DePaulo, 2006). Lewis ve Moon (1997) 30-65 yaşları arasındaki kadınlarla yürüttüğü çalışmanın sonucunda kadınların bekâr olmanın hem avantajlarını hem de dezavantajlarını bildirdiğini ortaya koymuştur. Kadınlar bekâr kalmayla ilişkili bağımsızlık ve kendi kendine yeterliliğin yanı sıra, başkalarının yaşam tarzlarına ilişkin algılarına göre yalnızlık ve endişe duygularını yaşadıklarını belirtmiştir. Pan (2004), 25-35 yaşları arasındaki kadınlarla yürüttüğü araştırma sonucunda bekâr olmanın avantajları olarak (1) kendi hayatını kontrol etme özgürlüğü, (2) kariyer değişikliği ve gelişimi için daha fazla fırsat, (3) ekonomik bağımsızlık ve kendi kendine yeterlikten bahsedilirken; dezavantaj olarak ise (1) yalnızlık, (2) bazı sosyal ortamlarda utanç duyduklarını belirtmiştir. Bergström ve diğerlerinin (2019) Fransa'da 26-65 yaş aralığındaki erkek ve kadınların bekârlık deneyimleri üzerine yaptıkları araştırmada görüşülen kişilerin en sık bahsettiği dezavantaj ise "yalnız hissetmek"tir. Bekârlık, bazen zenginleştirici bir deneyim olarak da ele alınmaktadır. İnsanların "kendi kararlarını vermelerine", "kendi başlarına başa çıkmalarına" ve "sınırlarını zorlamalarına" hem izin verdiği hem de bunu zorunlu kıldığı için, kişinin kendini yeniden inşa etmesine, ilgilerinden yararlanmasına olanak tanıyan, kendini düşünme zamanı olarak sunulur (Bergström vd., 2019).

Günümüzde artık bireylerin bekâr kalma tercihini ifade eden bir yol izlediği ve küresel bağlamda, daha fazla insanın bekâr kalmayı ve daha geç yaşta evlenmeyi seçtiği gözlenmektedir. Örneğin Almanya'da şu anda 10 milyondan fazla kişi romantik bir ilişkiye girmezken, nüfus içindeki evli çiftlerin oranı düşmektedir (Greitemeyer, 2009). Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) verileri ise yıllara göre Türkiye'de evlilik sayısında düşüş ve boşanma sayısında artışın olduğunu ve evlenme yaşının ise ortalama olarak yıllara göre hem kadın hem de erkekler için arttığını göstermektedir. TÜİK'in 2019 yılına ait istatistiklerine göre evlenen çiftlerin sayısı 2018 yılında 554 bin 389 iken, 2019 yılında % 2,3 azalarak 541 bin 424 olmuştur. Yıllara göre ortalama ilk evlenme yaşı incelendiğinde ise ortalama ilk evlenme yaşı, 2016 yılında erkekler için 27.1, kadınlar için 24; 2018 yılında erkekler için 27.8, kadınlar için 24.8; 2019 yılında ortalama ilk evlenme yaşı erkeklerde 27.9 ve kadınlarda 25 yaşa yükselmiştir (TÜİK, 2017, 2019, 2020). Bu istatistiklerin ışığında, bekârlığın evlilik öncesi kaygı dolu bir bekleme süresinden çok bir yaşam tarzı (Peterson, 2011) olabileceğini de düşündürmektedir.

Bekâr genç yetişkinlerin kendi bekârlıklarına ilişkin görüşlerini inceleyen çalışma sayısı sınırlı olduğundan bu araştırmanın amacı genç yetişkinlerin bekârlığa ilişkin tutumlarını ölçecek nitelikte Türk kültüründe geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmektir. Bekâr kalmak daha yaygın hale gelmesine ve çoğu yetişkinin yaşamının önemli bir bölümünü oluşturmasına rağmen, bekâr yetişkinlerin yaşamış deneyimlerini ve kendi bekârlıklarına ilişkin algılarını inceleyen çok az araştırma yapılmıştır (Peterson, 2011).

Psikolojik danışmanların bekârların psikolojik ve sosyal zorlukların üstesinden gelmelerine yardımcı olma konusunda ya da bekâr yaşamına uyum sağlamada önemli bir rol oynayabilecekleri düşünüldüğünde danışmanların özellikle sosyal ve kültürel bağlamla ilgili olarak bekârların psikolojik ve sosyal dinamiklerini iyi anlamaları gerekir. Bekârlık motivasyonunun anlaşılması (ister gönüllü istemsiz bekârlar olsun), algılanan toplumsal yargıya hazır olup olmadıklarını değerlendirmenin yollarından biri olabilir ve bu da danışmanların uygun danışmanlık stratejilerini formüle edilmesinde danışmanlara daha fazla içgörü kazandırabilir (Himawan vd., 2018). Yurt dışında bekârlık ile ilgili olarak Whatley (2014) tarafından geliştirilen bekârlığa ilişkin tutum ölçeği, bireylerin bekârlığa bakış açısı hakkında temel geri bildirim sağlamayı amaçlamakta fakat sofistike bir ölçme aracı olarak tasarlanmamıştır. Peterson (2011) tarafından hem heteroseksüel hem de homoseksüel bireyler için bekârlığa ilişkin hem “mevcut bekârlığa” hem de “gelecekteki bekârlığa yönelik” tutumları ölçmek üzere “Bekârlığa İlişkin Tutum Ölçeği” geliştirilmiştir. Ayrıca bekâr kalmaktan korkmaya ilişkin olarak Spielmann vd. (2013) tarafından Bekâr Kalma Korkusu Ölçeği (Fear of Being Single Scale) ve bekâr bireylere yönelik olarak olumsuz kalıp yargıların ölçülmesi için ise Pignotti ve Abell (2009) tarafından Bekârlığa İlişkin Olumsuz Kalıp Yargı Ölçeği (The Negative Stereotyping of Single Persons Scale) geliştirilmiştir. Özellikle ilişki danışmanlığında bekârlara yönelik olarak yapılacak çalışmalarda bekâr yaşama uyum sağlama ya da evlilik sürecine daha kaliteli bir şekilde hazırlanma sürecinde olan bekârların, bekârlığa yönelik tutumlarını belirlemek bu araştırma açısından önem taşımaktadır. Alanyazında ise bireylerin kendi bekârlıklarına ilişkin olarak bekârlığa ilişkin tutumları ölçen çalışma sayısı az sayıda (örn. Peterson, 2011) olmakla birlikte Bekârlığa İlişkin Tutumları ölçmeyle ilgili olarak kapsamlı bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmada Türk örnekleminde bekârlığa ilişkin tutumlara yönelik bir ölçme aracı geliştirilerek alanyazında bu konudaki boşluğun doldurulması düşünülmektedir.

YÖNTEM

Çalışma Grubu

Bu çalışma 18 yaş üstü 675 bekâr bireyle gerçekleştirilmiştir. Anket formu sosyal medya ve çevrim içi uygulamalar aracılığıyla 18 yaş üstü bireylere ulaştırılmış ve çalışmaya katılmaya gönüllü olanlar araştırmaya dahil edilmiştir.

Bekârlığa İlişkin Tutum Ölçeği'nin (BİTÖ) geliştirilmesi sürecinde iki araştırma grubu oluşturulmuştur: Birinci araştırma grubunda bulunan 351 bekâr bireyden toplanan veriler üzerinde madde analizi ve Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. İkinci araştırma grubu ise Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) için ulaşılan 324 bekâr bireyden oluşmaktadır. Araştırma gruplarındaki katılımcıların özellikleri Tablo 1'de verilmiştir. Tüm katılımcıların (n=675) %71.4'ü kadın (n=482), %28.6'sı erkektir (n=193). Araştırmaya katılan bekâr bireylerin %30.5'inin ilişkisi varken (n=206), % 69.5'inin ilişkisi yoktur (n=469). Katılımcıların yaşları 18 ile 50 arasındadır ve yaş ortalaması ise 25.15'tir (Ss=5.27).

Tablo 1.

Araştırma grubunun özellikleri

Değişkenler	Birinci araştırma grubu (n= 351)	İkinci araştırma grubu (n=324)
Yaş		
Ortalama (Ss); ranj	25.28 (5.10); 18-50	25.01 (5.44); 18-50
Cinsiyet		
Kadın (%)	72.1	70.7
Erkek (%)	27.9	29.3
İlişki Durumu		
İlişkisi var (%)	30.5	30.6
İlişkisi yok (%)	69.5	69.4

İşlem Yolu

BİTÖ'nün geliştirilme sürecinin ilk aşamasında, “bekârlık ve bekârlığa ilişkin inançlar” ile ilgili alanyazın taraması yapılmıştır. Bekârlığa Yönelik Tutum Ölçeğinde yer alan maddeler oluşturulurken, bekârlığın farklı yönlerini inceleyen bir dizi nitel ve nicel çalışmadan yararlanılarak (Apostolou, 2017; Darrington vd., 2005; DePaulo ve Morris, 2005; Pignotti ve Abell, 2009; Spielmann vd. 2013; Whatley, 2014) bekârlığa ilişkin tutumları kapsayan 35 ifadelik madde havuzu hazırlanmıştır. Uzmanlık alanı Psikolojik Danışma ve Rehberlik olan ve ölçme aracı geliştirme konusunda çalışmaları olan üç öğretim üyesinden madde havuzundaki ifadelerle ilgili görüş alınmıştır. Uzmanlar, maddelerin kapsam yeterliği, dil kullanımı ve anlaşılabilirliği ile ilgili önerilerde bulunmuştur. Bu doğrultuda bazı ifadelerde düzeltmeler yapılmıştır. 35 maddeden oluşan deneme formunda yer alan her bir ifadenin karşısına beş seçenek (1- Kesinlikle katılmıyorum, 2- Katılmıyorum, 3- Ne katılıyorum ne de katılmıyorum, 4- Katılıyorum, 5- Kesinlikle katılıyorum) yerleştirilerek beşli Likert tipi bir deneme ölçeği oluşturulmuştur.

İkinci aşamada 35 maddelik deneme formu 351 bekâr bireye gönüllülükleri doğrultusunda google form aracılığıyla uygulanmıştır. Elde edilen veriler üzerinde yapılan AFA sonuçlarına göre 10 madde çıkartılmış ve 25 maddelik ölçek elde edilmiştir. Üçüncü aşamada 25 maddelik ölçek 324 bekâr bireye gönüllülükleri doğrultusunda google form aracılığıyla uygulanmış ve veriler üzerinde DFA yapılarak, oluşturulan modelin uyum değerleri hesaplanmıştır. Son olarak ölçeğin iç tutarlık katsayısı ve madde toplam test korelasyonları hesaplanarak ölçeğin güvenilirliği incelenmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Yapılan bu çalışma için gerekli etik kurulu onayı alınmıştır. Çalışma süresince araştırma etiği ilkeleri gözetilmiştir. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'ndan 20/12/2019 tarihli ve 466 Nolu Kararı ile araştırma için gerekli etik kurul izni alınmıştır (Karar no: 2019/466). Ölçek maddeleri Google formlara aktarılmış ve çevrim içi anket formu 18 yaş üstü bireylere sosyal medya ve whatsapp aracılığıyla ulaştırılmıştır. Çalışmaya katılmaya gönüllü olan bireyler araştırmaya dahil edilmiştir.

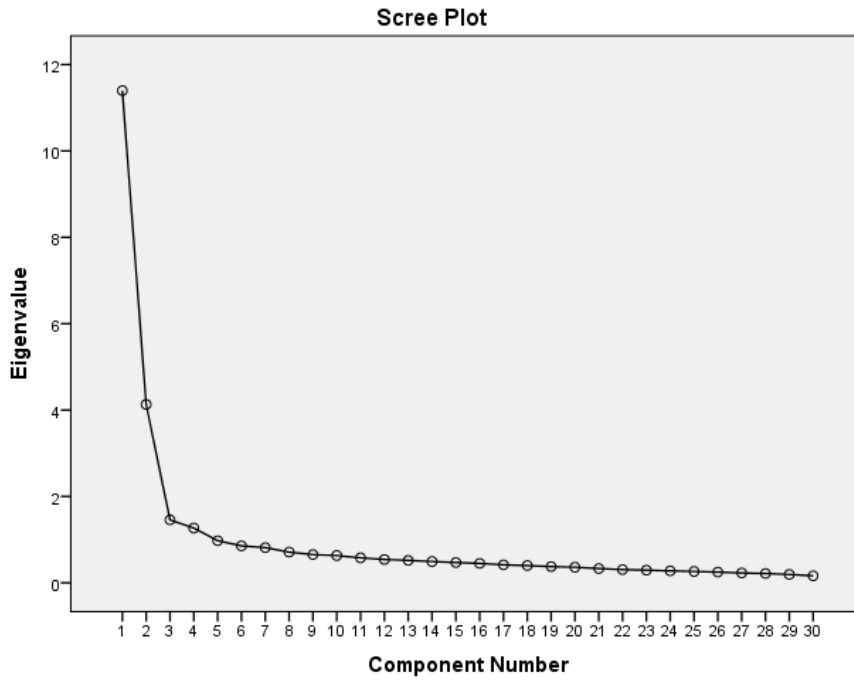
İlk olarak verilere ait Mahalonobis uzaklığı değerleri hesaplanarak uç değerlerin olmadığı belirlenmiştir. Verilerin basıklık ve çarpıklık değerleri incelenmiştir. Basıklık değeri .23 ve çarpıklık değeri .12 olarak hesaplanarak; verilerin normal dağılım gösterdiği (Tabachnick ve Fidell, 2020) belirlenmiştir. Tek değişkenli normallığın yanı sıra çok değişkenli normallik için Bartlett Sphericity testi yapılmış ve Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı hesaplanmıştır. KMO örneklem uygunluk katsayısı .94 ve Bartlett Sphericity testi χ^2 değeri ise 7932.69 ($p < .001$) bulunmuştur. KMO değeri .60'dan yüksek ve Bartlett testi anlamlı olduğu için verilerin faktör analizine uygun olduğu (Büyüköztürk, 2020) görülmüştür. Ayrıca faktör analizi yapabilmek için ölçekteki madde sayısının en az beş katı katılımcı yeterli kabul edilmekte (Bryman ve Cramer, 2011); buna göre bu çalışmadaki verilerin AFA için uygun olduğu ve örneklem büyüklüğünün yeterli olduğu belirlenmiştir. Ölçek geliştirme sürecinde AFA yaparken daha güvenilir olduğu için önerilen temel eksen faktör (principal axis factoring) analizi (Field, 2013) kullanılmıştır. AFA sonucuna göre oluşturulan modelin doğrulanıp doğrulanmadığını test etmek için yapılan DFA (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2018) sonucunda, elde edilen uyum iyiliği indeksleri (χ^2 , RMSEA, GFI, NFI ve CFI) yorumlanmıştır. Son olarak Cronbach's Alfa iç tutarlık katsayısı ve madde-toplam test korelasyonları ile ölçeklerin güvenilirlikleri incelenmiştir.

BULGULAR

Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA)

35 maddelik deneme formunun faktör yapısını belirlemek için 351 bireyden elde edilen veriler üzerinde açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Temel eksen faktör analizi (principal axis factoring) ve direct oblimum döndürme tekniği uygulanmıştır. Faktörler arasında ilişkinin olması durumunda direct oblimum döndürme tekniğinin kullanılması önerilmektedir (Field, 2013). Faktör yük değeri .30'dan düşük olan beş madde çıkartılarak kalan 30 madde üzerinde tekrar AFA yapılmıştır. Bu doğrultuda birinci faktörün özdeğeri 11.39, ikinci, üçüncü ve dördüncü faktörlerin özdeğerlerinin sırasıyla 4.13, 1.45 ve 1.26 olduğu görülmüştür. Özdeğeri 1'in üzerinde olan bileşenler, faktör olarak kabul edilebilmektedir (Cattell, 1966). Ancak bu kritere göre çok fazla faktör elde edilebilir, bu nedenle faktörler yamaç grafiğine (scree plot) göre belirlenebilir (Zwick ve Velicer, 1986). Ayrıca yamaç grafiğine göre elde edilen faktörlerin kavramsal

olarak daha uygun olduğu görülmüştür. Buradan hareketle ilgili alanyazın dikkate alındığında ve yamaç grafiği (Bkz. Şekil 1) incelendiğinde, verilerin iki faktörlü yapıya daha uygun olduğuna karar verilmiştir.



Şekil 1. Yamaç grafiği

Alanyazın, özdeğerler ve yamaç grafiği dikkate alınarak oluşturulan iki faktörlü yapıda, her bir maddenin sadece tek faktörde yüksek değer verip vermediği incelenmiştir. Faktör yük değerlerinin alt boyutlardaki farkı .10'dan az olan maddeler çıkartılmıştır (Büyüköztürk, 2020). Buna göre beş madde çıkartılmış; kalan 25 madde ile AFA tekrarlanmıştır. Ölçekteki tüm maddelerin faktör yük değerlerinin yüksek olduğu ve tek bir faktörde yüksek değer aldığı görülmüştür. Elde edilen bu iki faktör toplam varyansın %53.41'ini açıklamaktadır. Birinci faktöre ait özdeğer 9.75 olarak hesaplanmıştır ve bu faktör bekârlığa ilişkin tutum değişkenine ait varyansın %39.03'ünü açıklamaktadır. İkinci faktöre ait özdeğer 3.59 olarak hesaplanmıştır ve bu faktör bekârlığa ilişkin tutum değişkenine ait varyansın %14.38'ini açıklamaktadır. Madde faktör yük değerleri (Tablo 2) .52 ile .88 arasında değişmektedir.

Tablo 2.

Madde faktör yük değerleri

Madde no	1.Faktör	2.Faktör
1	.64	
2	.63	
3	.73	
4	.81	
5	.88	
6	.71	
7	.85	
8	.60	
9	.68	
10	.67	
11	.70	
12	.52	
17	.78	
21	.73	
22	.54	
13		.74
14		.74
15		.82
16		.74
18		.67
19		.68
20		.72

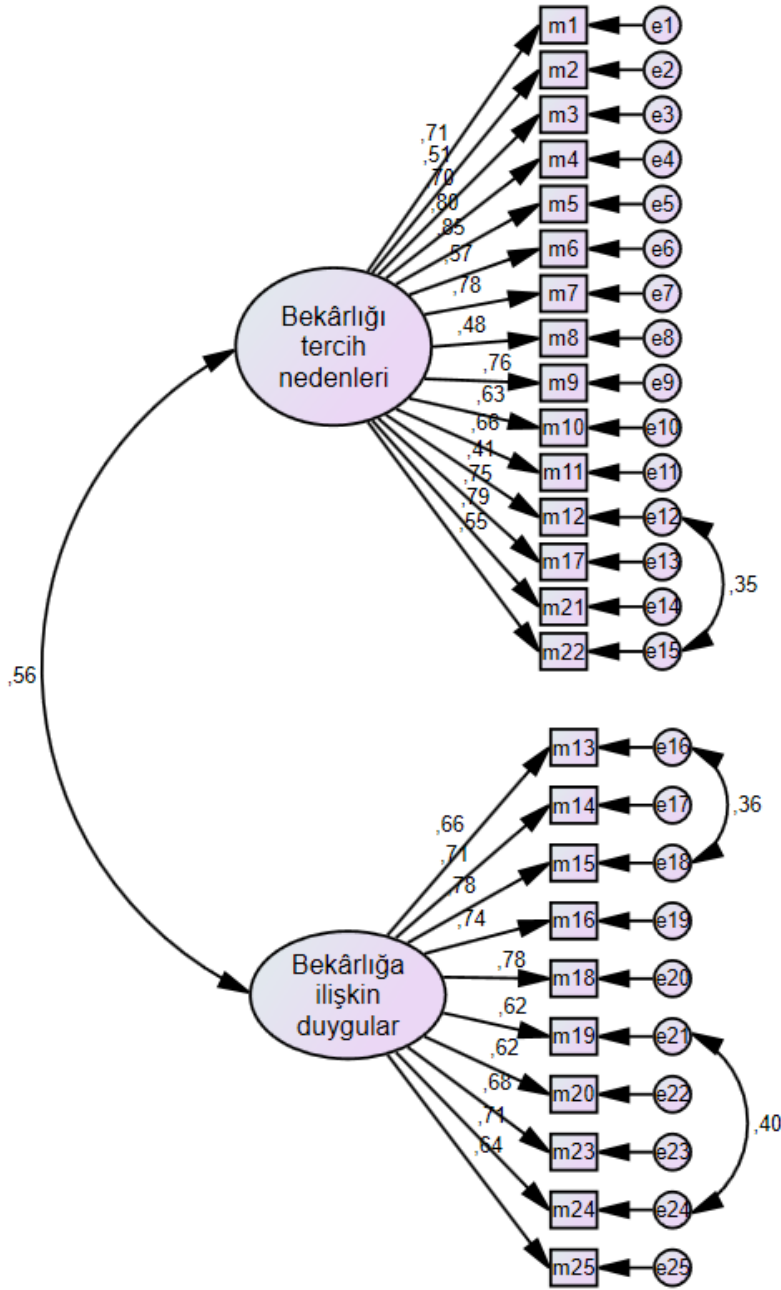
23		.64
24		.58
25		.62
Özdeğer	9.57	3.59
Varyans	%39.03	%14.38
Toplam Varyans: %53.41		

Son olarak ilgili alanyazın ve faktörlerde yer alan maddeler dikkate alınarak birinci faktör “bekârlığı tercih nedenleri” (15 madde) ve “bekârlığa ilişkin duygular” (10 madde) olarak adlandırılmıştır. Ölçekte ters puanlanan 10 madde bulunmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 25 ve en yüksek puan ise 125’tir. Ölçekten alınan toplam puanın yüksek olması, bekârlığa ilişkin olumlu tutumun yüksek olduğuna işaret etmektedir.

Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)

AFA sonucuna göre oluşturulan modeli test etmek için, 25 maddelik ölçek 324 bekâr bireye tekrar uygulanmış ve toplanan veriler üzerinde DFA yapılmıştır. DFA sonucunda elde edilen p değerinin .05’ten küçük olması (Çokluk vd., 2018); χ^2/sd değerinin 5’ten küçük olması (Kline, 2005); RMSEA değerinin .10’dan küçük olması (Tabachnick ve Fidell, 2020); GFI, CFI ve NFI değerlerinin .90’dan büyük olması (Hooper, Caughlan ve Mullen, 2008; Sümer, 2000) model veri uyumunun kabul edilebilir sınırlarda olduğunu göstermektedir.

DFA sonucunda uyum iyiliği indeksleri $\chi^2/sd= 2.7$, $p= .00$, RMSEA= .07, GFI= .84, NFI= .84 ve CFI= .89 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlara göre GFI, NFI ve CFI değerlerinin kabul edilebilir değer aralıklarında olmadığı görülmüştür. DFA sonucunda modelin uyum indeksleri kabul edilebilir değer aralıklarında değilse, aynı faktöre ait maddelerin hata terimleri ilişkilendirilerek modifikasyonların yapılabileceği belirtilmektedir (Çokluk vd., 2018). Bu doğrultuda BİTÖ için kurulan modelde kuramsal yapı ile uyumlu bazı modifikasyonlar yapılmıştır. İlk olarak “bekârlığa ilişkin duygular” alt boyutunda yer alan maddelere ilişkin 21. ve 24. hata terimleri ilişkilendirilmiştir. Modelde yapılan ikinci modifikasyon “bekârlığı tercih nedenleri” boyutunda yer alan maddelere ilişkin 12. ve 15. hata terimlerinin ilişkilendirilmesidir. Üçüncü modifikasyonda ise “bekârlığa ilişkin duygular” alt boyutunda yer alan maddelere ilişkin 16. ve 18. hata terimleri ilişkilendirilmiştir. Yapılan bu modifikasyonlarda hata terimleri ilişkilendirilen maddeler aynı boyutta yer almaktadır. Bu nedenle yapılan modifikasyonlar kuramsal açıklamalara uygun görünmektedir. Ayrıca hata terimlerinin ait olduğu maddelerin de kuramsal açıdan birbiriyle ilişkili yapıları ölçtüğü görülmüştür. Modifikasyonlar sonucu elde edilen modelin istatistiksel uyumuna ilişkin ölçüm sonuçlarına göre $\chi^2/sd= 1.8$, $p= .00$, RMSEA= .05, GFI= .90, NFI= .90 ve CFI= .95 olduğu; modelin kabul edilebilir uyum sınırları içerisinde olduğu belirlenmiştir. Ardından yapılan 2.düzye DFA sonuçlarına göre ise modelin uyum iyiliği sonuçları $\chi^2/sd= 1.7$, $p= .00$, RMSEA= .04, GFI= .90, NFI= .90 ve CFI= .96 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda ölçeğe ilişkin iki faktörlü model doğrulanmıştır. Şekil 2’de BİTÖ’ye ilişkin iki faktörlü model sunulmuştur.



Şekil 2. BITÖ'ye ilişkin iki faktörlü model

Ölçeğin Güvenirliğine İlişkin Bulgular

Ölçeğin güvenilirliğini incelemek amacıyla madde-toplam test korelasyonları ve Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı hesaplanmıştır. Bu ölçek geliştirme çalışmasında madde-toplam test korelasyonları .41 ile .75 arasındadır (Bkz. Tablo 3). Madde-toplam test korelasyon katsayıları .30'dan yüksek olduğu için, ölçekteki tüm maddelerin ayırt ediciliğinin yeterli olduğu belirlenmiştir.

Tablo 3.

BİTÖ'ye ait madde- toplam test korelasyonları

Madde no	Madde- toplam test korelasyonları
1	.59
2	.46
3	.64
4	.69
5	.75
6	.49
7	.70
8	.54
9	.62
10	.62
11	.63
12	.41
13	.44
14	.51
15	.48
16	.58
17	.70
18	.64
19	.49
20	.51
21	.71
22	.52
23	.47
24	.55
25	.57

Ölçeğin alt boyutlara ilişkin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları “bekârlığı tercih nedenleri” için .93 ve “bekârlığa ilişkin duygular” için .90 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin tamamından elde edilen Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ise .93’tür. Test yarılama güvenilirliği katsayısı ise, ilk yarı için .90, ikinci yarı için .89 bulunmuştur. Bu sonuçlara göre Bekârlığa İlişkin Tutum Ölçeği’nin güvenilirliğinin yeterli düzeyde olduğunu söylenebilir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışmada hiç evlenmemiş bekâr bireylerin bekârlığa ilişkin tutumlarını belirlemeye yönelik bir ölçme aracı geliştirmek amaçlanmıştır. Ölçek geçerli ve güvenilir psikometrik özelliklere sahiptir ve bu şekilde bekârlığa ilişkin tutum düzeyini bireysel değerlendirmek için bekârlığa ilişkin danışmanlıkta kullanılabilecek uygun bir araç olabilir.

Bekârlığa İlişkin Tutum Ölçeği, 25 maddeden oluşan beşli Likert tipi bir ölçektir. AFA sonucunda, varyansın %53.41’ini açıklayan iki faktör olduğu; DFA sonucunda ise bu iki faktörlü modele ilişkin uyum indeksi değerlerinin kabul edilebilir uyum sınırları içerisinde olduğu belirlenmiştir. Madde-toplam test korelasyonları .41 ile .75 arasındadır ve ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .93’tür. Bekâr bireylerin bekârlığa yönelik tutumlarını belirlemede Bekârlığa İlişkin Tutum Ölçeği’nin güvenilir ve geçerli bir ölçme aracı olduğu belirtilebilir.

BİTÖ’de “bekârlığı tercih nedenleri” olarak adlandırılan birinci faktörde 15 madde (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 17, 21, 22. maddeler), “bekârlığa ilişkin duygular” olarak adlandırılan ikinci faktörde ise 10 madde (13, 14, 15, 16, 18, 19, 20, 23, 24, 25. maddeler) yer almaktadır. “Bekârlığı tercih nedenleri” boyutunda “Kendime daha fazla zaman ayırmak için bekâr olmayı tercih ediyorum”; “bekârlığa ilişkin duygular” boyutunda ise “Bekâr olduğum için hissettiğim yalnızlıktan rahatsız oluyorum” gibi ifadeler yer almaktadır. Beşli Likert tipi olan ölçekte “1- Kesinlikle katılmıyorum, 2- Katılmıyorum, 3- Ne katılıyorum ne de katılmıyorum, 4- Katılıyorum, 5- Kesinlikle katılıyorum” seçenekleri bulunmaktadır. Ölçekte ters puanlanan 10 madde bulunmaktadır. Her bir alt boyuttan alınan puanlar ayrı ayrı hesaplanabileceği gibi ölçekten toplam puan da elde edilebilmektedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 25 ve en yüksek puan

ise 125'tir. Ölçekten alınan toplam puanın yüksek olması, bekârlığa ilişkin tutumun olumlu olduğuna işaret etmektedir.

Bu çalışma genel olarak yaşı değerlendirmiş ve belirli yaş gruplarını karşılaştırmamıştır. Kendini beliren yetişkinlikle özdeşleştiren genç insanlar henüz evlenmek ya da bir ilişki kurmak için toplumsal ya da içsel olarak bir baskı hissetmeyebilir. Özellikle de belli bir yaşa gelmiş yaşı büyük olan bireyler bir çift olma konusunda, daha az baskı hissedebilir ve kendi bekârlıklarına yönelik olarak daha olumlu bir tutum sergileyebilir (Peterson, 2011). Bu noktada bundan sonra yapılacak araştırmalar yaş gruplarını karşılaştırarak değerlendirebilir. Ayrıca bu çalışma cinsiyet farklılıklarını da karşılaştırmamıştır. Kadın ve erkeklerin bekâr kalma konusunda benzer eğilimleri olsa da (Peterson, 2011) toplumda kadınlardan belirli yaşlarda beklenen roller (örn. anne olmak); kadınların bekârlığa yönelik olarak erkeklere göre daha olumsuz bir tutum sergilemesine yol açabilir. Bu araştırma bekâr tanımı olarak yasal tanımdan hareketle hiç evlenmemiş bireylere yönelik olarak bekârlığa ilişkin tutumları belirlenmesi için kullanılabilir. Boşanmış ya da eşi vefat ettiği için bekâr tanımı içine giren bireylere yönelik olarak geliştirilmemiştir. Cinsel yönelim olarak ise heteroseksüel bireylere yönelik olarak geliştirilmesi varsayıldığı için cinsel yönelimi farklı bireyler üzerinde çalışırken gerekli geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yürütülmesi gerekmektedir.

Elde edilen sonuca dayalı olarak çalışma yapacak araştırmacılara şu önerilerde bulunabilir: Ölçme aracının farklı yaş gruplarında güvenilirliği ve geçerliği değerlendirilebilir. Bireylerin bekârlığa ilişkin tutumlarını etkileyen etmenlerin belirlenmesine yönelik olarak çalışmalar yürütülebilir. Bekârlığa yönelik tutumlara ek olarak bu değişkenleri incelemek, kişinin kendi bekârlığına ilişkin hem olumlu hem de olumsuz bakış açısına katkıda bulunan faktörlere ve dolayısıyla bekârlığın kendisine ışık tutabilir.

KAYNAKÇA

- Adamczyk, K. (2017). Voluntary and involuntary singlehood and young adults' mental health: An investigation of mediating role of romantic loneliness. *Current Psychology, 36*(4), 888 - 904.
- Apostolou, M. (2017). Why people stay single: An evolutionary perspective. *Personality and Individual Differences, 111*, 263–271. Doi: 10.1016/j.paid.2017.02.034
- Apostolou, M. (2019). Why men stay single: evidence from reddit. *Evolutionary Psychological Science, 5*, 87–97. Doi: 10.1007/s40806-018-0163-7
- Apostolou, M., Jiaqing, O., & Esposito, G. (2020). Singles' reasons for being single: Empirical evidence from an evolutionary perspective. *Frontiers in Psychology, 11*, 746. Doi: 10.3389/fpsyg.2020.00746
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist, 55*(5), 469–480.
- Asolar, D. (2018). *Singlehood: An exploratory study and its relationship to relationship centrality* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Bahçeşehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aydın, K. (2018). Bekâr popülasyonlar için önerilen yasal düzenlemeler. *Ankara Barosu Dergisi, 76* (3), 251-286. Doi: 10.30915/abd.471188
- Bergström, M., & Vivier, G. (2020). Singlehood: preconceptions versus experiences. *Population & Societies, 12*(12), 1-4. Doi: 10.3917/popsoc.584.0001
- Bergström, M., Courtel, F., & Vivier, G. (2019). "Uncoupled: Experiences of Singlehood in Contemporary France," *Population (English edition), Institut National d'Études Démographiques (INED), 0*(1), 101-125.
- Bryman, A., & Cramer, D. (2011). *Quantitative data analysis with IBM SPSS 17, 18 and 19*. Hove: Routledge.
- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (27. baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Byrne, A. & Carr, D. (2005). Caught in the cultural lag: the stigma of singlehood, *Psychological Inquiry, 16*(2–3): 84–90.
- Cattell, J. L. (1966). The scree test for the number of factors. *Multivariate Behavioral Research, 1*, 245–276.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Darrington, J., Piercy, K. W., & Niehuis, S. (2005). The social and cultural construction of singlehood among young single Mormons. *The Qualitative Report, 10*(4), 639-661. <http://nsuworks.nova.edu/tqr/vol10/iss4/1>
- DePaulo, B. M. (2006). *Singled out: How singles are stereotyped, stigmatized, and ignored, and still live happily ever after*. New York: St. Martin's Press.
- DePaulo, B. M., & Morris, W. L. (2005). Singles in society and in science. *Psychological Inquiry, 16*, 57-83.
- DePaulo, B. M., & Morris, W. L. (2006). The unrecognized stereotyping and discrimination against singles. *Current Directions in Psychological Science, 15*(5), 251–254. Doi: 10.1111/j.1467-8721.2006.00446.x
- Field, A. P. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. (4th. Edition). London: Sage.

- Forsyth, C., & Johnson, E. (1995). A sociological view of the never married. *International Journal of Sociology of the Family*, 25(2), 91-104.
- Frazier, P., Arikian, N., Benson, S., Losoff, A., & Maurer, S. (1996). Desire for marriage and life satisfaction among unmarried heterosexual adults. *Journal of Social and Personal Relationships*, 13(2), 225–239. Doi:10.1177/0265407596132004
- Gigy, L. L. (1980). Self-concept of single women. *Psychology of Women Quarterly*, 5(2), 321–340. Doi:10.1111/j.1471-6402.1980.tb00965.x
- Greitemeyer, T. (2009). Stereotypes of singles: Are singles what we think? *European Journal of Social Psychology*, 39, 368-383.
- Hancock, L. L. (2017). *How women Experience and Respond to Singlism: Stereotyping and Discrimination of Singles* (Doctoral dissertation). Walden University, Minneapolis, Minnesota.
- Hertel, J., Schütz, A., DePaulo, B. M., Morris, W. L., & Stucke, T. S. (2007). She's single, so what? How are the singles perceived compared with people who are married? *Zeitschrift für Familienforschung*, 19, 139-158.
- Himawan, K. K., Bambling, M., & Edirippulige, S. (2018). Singleness, religiosity, and the implications for counselors: The Indonesian case. *Europe's Journal of Psychology*, 14(2), 485–497. Doi: 10.5964/ejop.v14i2.1530
- Himawan, K. K., Bambling, M., & Edirippulige, S. (2017). Modernization and singlehood in Indonesia: Psychological and social impacts. *The Kasetsart Journal of Social Sciences*. 40(2), 499-506. Doi: 10.1016/j.kjss.2017.09.008
- Himawan, K. K. (2018). Either I do or I must: An exploration of Indonesian singles' attitudes toward marriage. *The Social Science Journal*, 56:2, 220-227. Doi: 10.1016/j.soscij.2018.07.007
- Holt-Lunstad, J., Robles, T. F., & Sbarra, D. A. (2017). Advancing social connection as a public health priority in the United States. *American Psychologist*, 72(6), 517–530. Doi: 10.1037/amp000103.
- Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. R. (2008). Structural equation modeling: Guidelines for determining model fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6 (1), 53-60.
- Kislev, E. (2020). The sexual activity and sexual satisfaction of singles in the second demographic transition. *Sexuality Research and Social Policy* 1-13. Doi: 10.1007/s13178-020-00496-0.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling* (2nd Ed.). New York: Guilford.
- Lehnart, J., Neyer, F. J., & Eccles, J. (2010). Long-term effects of social investment: the case of partnering in young adulthood. *Journal of Personality*, 78(2), 639–670. Doi: 10.1111/j.1467-6494.2010.00629.x
- Lewis, K.G., & Moon, S. (1997). Always single and single again women: A qualitative study. *Journal of Marital and Family Therapy*, 23(2), 115-134.
- Mağara, G. (2019). *Yetişkin bekâr kadınların bekârlığa ilişkin algıları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Merriam-Webster (n.d.). Singlehood. In *Merriam-Webster.com dictionary*. <https://www.merriam-webster.com/dictionary/singlehood> (Erişim tarihi: 03/03/2021)
- Muraco, J.A., & Curran, M.A. (2012). Associations between marital meaning and reasons to delay marriage for young adults in romantic relationships, *Marriage & Family Review*, 48(3), 227-247.
- Ochnik, D., & Mandal, E. (2016). Do Polish never-married singles feel stigmatized? In K. Adamczyk (Ed.) *Singlehood from Individual and Social Perspective*. (pp. 212-247). Cracow: Libron.
- Pan, R. (2004). *Why being single? A research fort he delayed marriage among people aged (25-35) in Shanghai, China*. Masters Programme in Asian Studies, Lund University, Sweden.
- Peterson, A.L. (2011). *Attitudes toward singlehood and life role preferences among heterosexual and gay and lesbian adults*. Unpublished Ph.D. thesis, University of North Dakota, Grand Forks.
- Pignotti, M., & Abell, N. (2009). The negative stereotyping of single persons scale: Initial psychometric development. *Research on Social Work Practice*. 19: 639-652. Doi:10.1177/1049731508329402.
- Poole, S., & Snarey, J. (2011). Erikson's stages of the life cycle. In: Goldstein S., Naglieri J.A. (Eds). *Encyclopedia of Child Behavior and Development*, 2, 599-603 Springer, Boston, MA.
- Poortman, A.-R., & Liefbroer, A. C. (2010). Singles' relational attitudes in a time of individualization. *Social Science Research*, 39(6), 938–949. Doi: 10.1016/j.ssresearch.2010.03.012
- Prabhakar, B. (2011). Causes for remaining single. A comparative study. *Journal of Psychosomatic Research*, 6(2), 203–210.
- Reynolds, J., & Taylor, S. (2005). Narrating singleness: Life stories and deficit identities. *Narrative Inquiry*, 15(2), 197-215.
- Schachner, D.A., Shaver, P.R., & Gillath, O. (2008) Attachment style and long-term singlehood. *Personal Relationships*, 15, 479-491. Doi: 10.1111/j.1475-6811.2008.00211.x
- Simpson, R. (2016). Singleness and self-identity: The significance of partnership status in the narratives of never-married women. *Journal of Social and Personal Relationships*, 33(3), 385-40.
- Spreitzer, E., & Riley, L. E. (1974). Factors associated with singlehood. *Journal of Marriage and the Family*, 533-542.
- Spielmann, S. S., MacDonald, G., Maxwell, J. A., Joel, S., Peragine, D., Muise, A., & Impett, E. A. (2013). Settling

- for less out of fear of being single. *Journal of Personality and Social Psychology*, 105(6), 1049–1073. Doi: 10.1037/a0034628
- Stein, P. J. (1975). Singlehood: An alternative to marriage. *Family Coordinator*, 24(4), 489–503.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2020). *Using multivariate statistics (Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı)*. Çev. Ed. Mustafa Baloğlu (6.baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- TÜİK (2017). Evlenme ve boşanma İstatistikleri-2016. (Erişim tarihi: 10/03/2021) <https://tuikweb.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=24642>
- TÜİK (2019). Evlenme ve boşanma istatistikleri-2018. (Erişim tarihi: 10/03/2021) <https://tuikweb.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=30698>
- TÜİK (2020). Evlenme ve boşanma istatistikleri- 2019. (Erişim tarihi: 10/03/2021) <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Evlenme-ve-Bosanma-Istatistikleri-2019-33708>
- Vahav, H., Hagoel, H., & Fridle, S. (2015). Singlehood among adults with intellectual disability: Psychological and sociological perspectives. *Acta Psychopathologica*, 1(2), 1-10.
- Whatley, M. (2014). Attitudes towards singlehood scale. In D. Knox & C. Schacht (Eds.), *Choices in relationships: An introduction to marriage and the family*(10th Ed.). Belmoth: Wadsworth.
- Zwick, W. R., & Velicer, W. F. (1986). Comparison of five rules for determining the number of components to retain. *Psychological Bulletin*, 99, 432–442.

ÖĞRETMEN ADAYLARININ OKUL DIŞI ÖĞRENME ETKİNLİKLERİNE YÖNELİK DAVRANIŞLARINA DİSİPLİNLERARASI YAKLAŞIMLA DESTEKLENMİŞ ALAN GEZİSİNİN ETKİSİ

EFFECTS OF INTERDISCIPLINARY APPROACH SUPPORTED FIELD TRIP AS AN OUT-OF-SCHOOL ACTIVITY ON THE BEHAVIOURS OF PROSPECTIVE TEACHERS

Hasan ÖZYILDIRIM¹, Hüsnüye DURMAZ²

ÖZ: Okul dışı öğrenme öğrenenlerin okulu, dersleri ve gerçek yaşamı birbiri ile ilişkilendirebilmelerine yardımcı olur ve öğrenenlerin tutum, değer ve inançları üzerinde olumlu etkilere sahiptir. Bu nedenle de okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin deneyim fırsatına sahip olan öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme etkinlikleri düzenlemelerine yönelik davranışlarının incelenmesi öğretmen adaylarının eğitimi açısından önemlidir. Çalışmanın amacı disiplinlerarası yaklaşımla desteklenmiş alan gezisinin öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme etkinliklerine yönelik davranışlarına etkisini planlanmış davranış teorisi çerçevesinde incelemektir. Bu amaç doğrultusunda, disiplinlerarası yaklaşımla desteklenmiş okul dışı öğrenme ortamı olarak Batı Anadolu'yu kapsayan bir alan gezisi gerçekleştirilmiştir. Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) desenine göre tasarlanmıştır. Çalışmanın katılımcıları fen bilimleri ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarından oluşan toplam 40 kişiden oluşmaktadır. Veriler açık uçlu sorulardan oluşturularak yapılandırılmış görüşme formunun yazılı olarak ön ve sönest şeklinde uygulanması ile elde edilmiş ve içerik analizi ile çözümlenmiştir. Elde edilen veriler betimsel istatistik yardımıyla nicelleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, katılımcıların disiplinlerarası yaklaşımla desteklenmiş alan gezisinin öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme etkinlikleri gerçekleştirme davranışlarına olumlu yönde etkiler yaptığı tespit edilmiştir.

ABSTRACT: Out-of-school learning helps students to relate school, lessons and real life to each other. It provides significant opportunities for retention in learning. Therefore, it is important to observe the behaviours of the prospective teachers who have out of school learning experience. The aim of this study was to examine the effects of field trip supported by interdisciplinary approach on prospective teachers' behaviours about the use of out-of-school learning activities within the framework of planned behaviour theory. In accordance with this aim, a field trip covering Western Anatolia was carried out as a field trip supported with an interdisciplinary approach during the implementation process. Phenomenology research method was used to design this study. The participants of this study consist of a total of 40 prospective science and social sciences teachers. The data was obtained by applying the interview form consisting of semi-structured questions as pre- and posttest and analysed by using content analysis method. As a result of the research, it was determined that using out-of-school learning environments has a positive effect on prospective teachers' behaviours towards applying out-of-school activities.

Anahtar sözcükler: Alan gezisi, Öğretmen adayı, Okul dışı öğrenme, Disiplinlerarası yaklaşım, Planlanmış davranış teorisi

Keywords: Field trip, Prospective teacher, Out-of-School Learning, Interdisciplinary Approach, Theory of Planned Behaviour

Bu makaleye atf vermek için:

Özyıldırım, H. ve Durmaz, H. (2022) Öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme etkinliklerine yönelik davranışlarına disiplinlerarası yaklaşımla desteklenmiş alan gezisinin etkisi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(1), ss. 522-541

Cite this article as:

Özyıldırım, H. & Durmaz, H. (2022) Effects of interdisciplinary approach supported field trip as an out-of-school activity on the behaviours of prospective teachers. *Trakya Journal of Education*, 12(1), pp. 522-541

¹Dr. Öğr. Üyesi, Trakya Üniversitesi, Edirne/Türkiye, hozyildirim@trakya.edu.tr. ORCID 0000-0002-8513-7713

²Doç. Dr. Trakya Üniversitesi, Edirne/Türkiye, husniyedurmaz@trakya.edu.tr. ORCID 0000-0002-0553-3223

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Learning is an experience that continues for a lifetime, and it should be supported using different methods. Active learning methods help learning to be more permanent. Out-of-school learning, one of the active learning methods, helps the learners to bring school, lessons and real-life together and creates a positive impact on their attitude, values and beliefs. Examining the attitude changes of prospective teachers who had an opportunity to experience out-of-school learning environments, helped them to gain academic value by determining their deficiencies. Additionally, these experiences are useful for providing an opportunity for prospective teachers to establish interdisciplinary relations. This learning environment will help students to gain multidirectional thinking by letting them internalize and combine knowledge from different disciplines (Yıldırım, 1996). This way, students can make meaningful interdisciplinary connections between common topics and concepts (Köse, 2016). In addition, it's important to examine the attitude of prospective teachers towards out-of-school learning. The Theory of Planned Behaviour (TPB) can be utilized for this purpose. TPB proposed that a behaviour can be predicted by an individual's intention to engage in that behaviour. The stronger the intention towards a behaviour, the higher the possibility of that behaviour happening will be (Ajzen, 1991; Ajzen, 2012; Erten, 2002; Karademir, 2013; Bozkurt, 2014). The number of national research regarding out-of-school learning environments is increasing. When these researches are examined, it can be seen that the participants are composed of middle-school students and teachers. Interview forms, point scales such as Likert scale, achievement tests are generally used as data collection methods while descriptive and predictive data analysis methods are used for data analysis (Aslan and Demircioğlu, 2018; Tungaç, 2015). Furthermore, nature education projects, science camps for different age groups are run in order to promote out-of-school learning. TUBITAK is also giving support for these projects (Keleş, Naim and Uzun, 2010; Marulcu, Saylan and Güven, 2014; Meydan, Bozyiğit and Karakurt, 2012; Ozaner, 2004; Özgel, Aydoğdu, Yıldırım and Güven, 2018).

Method

Phenomenology is chosen as a qualitative research method in order to obtain an extensive understanding of research problems. Phenomenology is used for explaining the participants' experience about a known event or situation to have a more detailed understanding (Yıldırım and Şimşek, 2008). The participants are determined by convenience sampling. The group consisted of 40 people, 28 female and 12 male, who are 4th grade science and social studies prospective teachers. The main form of data collection method for phenomenology is interviewing (Yıldırım and Şimşek, 2008). In this study, we used open-ended interview questions based on the literature research done by the researchers (Karademir, 2013, Kılıç and Aydın, 2018). This interview form was applied as pre-and post-test in order to compare the expectation and the evaluation of the participants. This form was composed of two sections. The first section was aimed at understanding the behaviours of the participants towards out-of-school activities. In total, this section included three questions. These questions were prepared according to the three components of TPB to increase the possibility of a behaviour happening. These components are: Attitude toward the behaviour, subjective norms, and perceived behavioural control. The same set of questions were used in the pre-and posttest, however, the posttest questions were asked in the past tense. In the second section, the aim was to observe and understand the perspective of the participants towards the interdisciplinary approach supported the field trip as well as their awareness of the interdisciplinary relations of the proposed activities. Two questions were added to the last interview form for this section. The latest version of the interview form was formed by using the expert opinions of two specialists and getting feedback. We did not aim to compare the data based on the participants' educational backgrounds. Therefore, we coded the data sets by using "O-#" and "S-#" for pre-and posttest, respectively. The data were analyzed by content analysis. Content analysis is a useful way of obtaining information that defined a question, problem or topic. (Fraenkel and Wallen, 2009). Before analyzing the data, it was coded using two different codes assigned by two independent researchers, and the shared codes were formed by the researchers using the primary codes. The final codes are brought together under suitable themes based on the researchers' opinions in the literature.

Data sets are analyzed by two researchers by coming to a shared opinion. Later on, the data was quantified, frequency and percentage values were calculated. One of the commonly accepted ways of using content analysis is to use frequency and percentage calculations. Additionally, we aimed to increase the reliability of the data by using the answers of the prospective teachers in the form of direct quotes.

Findings, Discussion and Conclusion

We applied pre-and posttest based on the three basic rules of TPB in the form of written interview questions in order to gain a better insight on the reflection of out-of-school learning field trip on the prospective teachers' attitudes. The data was quantified, analyzed and the findings were presented as quotes after the interview questions. It was observed that the attitude of prospective teachers toward the out-of-school activities before and after the experience was very positive. Based on the increased percentage at the posttest, it can be seen that supported interdisciplinary field trip as an out-of-school learning activity has influenced the attitudes of the participants in a positive way. According to TPB, a positive attitude towards a behaviour influences the behavioural intention and therefore increases the chances of a behaviour happening. When we evaluate the attitude of the participants towards out-of-school activities, we can affirm that the increase of the posttest percentage is the result of supported interdisciplinary field trip. It is established in the literature that attitudes towards behaviours have contributed to the prediction of the behavioural intentions (Ajzen, 1991; Ajzen, 2012). Similarly, a study (Kılıç and Aydın, 2018) done by investigating teacher's views regarding laboratory activities within science lessons using TPB, indicates that permanent learning occurs. Literature studies on the benefits of out-of-school learning report that it increases the curiosity of students, aids permanent learning and helps students to connect learning with their daily life (Sarioğlan and Küçüközer, 2017; Kubat 2018). Seyhan (2020) indicates that making use of out-of-school learning in teaching social sciences may lead students to improve in the following skills: Observation, research, environmental literacy, innovative thinking, change and innovation perception, collaboration, environmental and time comprehension. As a result of this study, the importance of understanding and gaining skills in how to use out-of-school learning is highly crucial for prospective teachers. Therefore, the number of activities for them needs to be increased before they are graduated as teachers.

GİRİŞ

Dünya çapında eğitimin temel amacı 21. yüzyıl gereksinimlerini karşılayacak çok yönlü bakış açılarına sahip, değişime ve gelişime uyum sağlayabilen bireyler yetiştirmektir. Günümüzde bu temel hedef doğrultusunda eğitim alanının her düzeyinde disiplinlerarası ve okul dışı öğrenmenin önemine giderek artan vurgular yapılmaktadır (Aslan ve Demircioğlu, 2018; Bozdoğan, 2008; Guerrero ve Reiss, 2020; Harvey, 2021; Liu ve Nah, 2020; Mann ve diğ., 2021; Montgomery, 2020; Shen ve Wang, 2020; You, 2017). Jacobs, (1989)'a göre, disiplinlerarası tanım olarak merkezi bir temayı, sorunu, konuyu veya deneyimi incelemek için birden fazla disiplinin yöntem ve dilini bilinçli olarak uygulayan bir bilgi görüşü ve program yaklaşımıdır. Disiplinlerarası bir öğrenme ortamı hem belirli disiplinlere ait bilgi ve becerilerin öğrenilmesine hem de bunların anlamlı bir biçimde bir araya getirilerek kullanılmasına yardımcı olacağı için öğrencilere çok yönlü bir düşünme biçimi kazandıracaktır (Yıldırım, 1996). Öğrencilerin farklı disiplinlerdeki ortak konu ya da kavramlar arasında anlamlı ilişkiler kurabilmeleri için öğretmenler derslerinde disiplinlerarası ilişkilere yer vermelidir. Köse (2016) alanyazın incelemesi sonucunda disiplinlerarası öğretim yaklaşımı ile öğrencilerin akademik başarılarında, motivasyonlarında, derse karşı tutumlarında ve eleştirel düşünme eğilimlerinde bir artış gözlemlendiğini ve farklı disiplinlerden bireylerle etkili iletişim kurabildikleri sonucunu rapor etmiştir. Bu nedenle, öğretmen yetiştiren kurumların programlarında disiplinlerarası öğretime yer verilmesi ve okullarda disiplinlerarası öğrenme ortamlarının oluşturulmaya çalışılması önemlidir. Kartal ve Çağlayan (2018) sosyal bilgiler dersi içerisinde farklı disiplinlerin ilişkilendirildiği SOFEM (Sosyal bilimler, Fen ve Matematik) etkinliklerinin 4. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik duygu ve düşüncelerini olumlu yönde etkilediğini tespit etmişlerdir. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından öğretimi güncelleştirme çabaları içerisinde “..... Anlamlı ve kalıcı öğrenmeyi sağlayan, sağlam ve önceki öğrenmelerle ilişkilendirilmiş, diğer disiplinlerle ve günlük hayatla değerler, beceriler ve yetkinlikler çevresinde bütünleşmiş bir öğretim programları toplamı oluşturulmuştur” ifadesi yer almaktadır (MEB, 2018a). Programın bu özelliği gözönünde bulundurularak hazırlanan çalışmamızda tarih, coğrafya, fen bilimleri ve turizm alt disiplinlerinin bütünleştirilmesinden oluşmuş bir disiplinlerarası çalışma yaklaşımı benimsenmiştir. Güncellenen öğretim programlarında dikkat çeken bir diğer nokta da okul dışı öğrenme ortamlarından yararlanılmasıdır. Örneğin, 2018 yılı Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının “Öğretim Programının Uygulanmasında Dikkat Edilecek Hususlar” bölümünde “Sosyal Bilgiler öğretiminde okul dışı ortamlardan da faydalanmaya önem verilmelidir. Bu çalışmalar okulun yakın çevresinden (okul bahçesi gibi) pazaryerine, resmî dairelere, fabrikalara, sergilere, arkeolojik kazı alanlarına, atölyelere, müzelere ve tarihî mekânlara (tarihî yapılar, anıtlar, müze-kentler, savaş alanları, sanal müze gezisi vb.) yönelik olabilir” (MEB, 2018a)

ifadesi ile okul dışı öğrenmeye açıkça vurgu yapıldığı görülmektedir. Benzer şekilde 2018 yılında güncellenen Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programının “*Benimsenen Strateji ve Yöntemler*” bölümünde “*Öğrencilerin bilgiyi anlamlı ve kalıcı olarak öğrenebilmeleri için sınıf/okul içi ve okul dışı öğrenme ortamları, araştırma-sorgulamaya dayalı öğrenme stratejisine göre tasarlanır. Bu bağlamda informal öğrenme ortamlarından da (okul bahçesi, bilim merkezleri, müzeler, planetaryumlar, hayvanat bahçeleri, botanik bahçeleri, doğal ortamlar vb.) faydalanılır.*” ifadesi ile okul dışı öğrenmenin fen derslerine dahil edilmesi gerektiği net bir şekilde görülmektedir (MEB, 2018b). Öğretim programlarında da yer aldığı gibi okul dışı öğrenme alanlarından biri de doğal ortamda öğrenmedir. Eğitimciler derslerinde öğrencilerine doğal ortamlarda ve günlük yaşamın içinde olmalarına fırsatlar yaratmalıdır. Hedeflenen öğrenme kazanımları iyi organize ve planlama ile gerçekleşir (Şimşek, 2011). Doğanın sesleri, renkleri ve çeşitliliği farklı duyu organlarımıza hitap ederek öğrenmede kalıcılığa olumlu etki yaptığı söylenebilir. Alanyazın sonuçlarına göre, okul dışı öğrenme uygulamaları doğal ortamda yapılırsa öğrencilerin doğayı keşfederek okulu, dersleri ve gerçek yaşamı birbirine entegre etmelerine yardımcı olur. Ayrıca, okul dışı öğrenme öğrenmeleri kalıcı hale getirmek, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, sosyal ve psikomotor becerilerindeki gelişimini artırmak, kavram yanlışlarını gidermek ve tutum, değer ve inançlar üzerine olumlu etkilere sahiptir (Bozdoğan, 2016; Lindemann-Matthies ve Knecht, 2011; Sontay, Tutar ve Karamustafaoğlu, 2016; Demirel ve Özcan, 2020; Tatar ve Bağrıyanık, 2012).

Ulusal anlamda okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik araştırmaların sayısında son yıllarda önemli artışlar görülmektedir. Bu araştırmalar incelendiğinde katılımcılarının çoğunun ortaokul öğrencileri ve öğretmenler olduğu, veri toplama araçları olarak genellikle görüşme formları, likert tipi ölçekler ve başarı testlerinin kullanıldığı ve veri analiz yöntemleri olarak da tanımlayıcı ve yordayıcı veri analiz tekniklerinin kullanıldığı tespit edilmiştir (Aslan ve Demircioğlu, 2018; Tungaç, 2015). Bunun yanı sıra eğitimi okul dışına taşıma amacı ile doğa eğitimi projeleri yürütülmekte, farklı yaş gruplarına yönelik bilim kampları düzenlenmekte ve TÜBİTAK tarafından da bu eğitimlere destek verilmektedir (Keleş, Naim ve Uzun, 2010; Marulcu, Saylan ve Güven, 2014; Meydan, Bozyiğit ve Karakurt, 2012; Ozaner, 2004; Özgel, Aydoğdu, Yıldırım ve Güven, 2018). Öğretmenlerle yapılan çalışmalarda katılımcıların çoğunun informal eğitimin yararlı olduğunu ama gerekli desteğin olmaması, program yetiştirme zorunluluğu, öğrenci güvenliği, risk ve sorumluluk gerektirdiği gibi gerekçelerle yapmadıklarını ve daha çok bilim şenlikleri, yakın çevre etkinlikleri ve müze gezileri gibi uygulamaları tercih ettikleri (Çiçek ve Saraç, 2017; Durel, 2019; Ocak ve Korkmaz, 2018) görülmektedir. Farklı lisans alanlarında yapılan çalışmalar bu konunun önem ve yararını ortaya koymaktadır. Sosyal bilgiler öğretmenliği öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamları ve uygulamalarla ilgili görüşlerinin incelendiği bir araştırmanın sonuçlarına göre, katılımcıların yaklaşık yarısının (% 46) öğrenimleri sürecinde gezi gözlem yöntemine yönelik eğitim almadıklarını, ancak gezi gözlem yönteminin coğrafya konularını anlamakta etkili bir yöntem olduğuna inandıkları tespit edilmiştir (Aytaç, 2014).

Sosyal bilgiler ders içeriklerinde tarih ve coğrafya konularının öğreniminin de sosyal bilgiler öğretimine katkısının yanı sıra vatanseverlik, saygı, sorumluluk, bilimsellik, estetik gibi değerlerin edinilmesine de katkı sağlayacaklarını belirtmişlerdir (Seyhan, 2020). Fen bilgisi eğitiminde de okul dışı öğrenme alanlarına yönelik öğretmen ve öğrencilerle yapılmış pek çok çalışma bulunmaktadır. Uygulamalı olarak yapılan çalışmalar genellikle müze, bilim merkezleri, hayvanat bahçeleri ve planetaryum gezileri gibi alanlarda yoğunlaşmaktadır (Bozdoğan, 2008). Falk ve Dierking (1997) tarafından okul dışı ve arazi çalışmalarının uzun vadeli etkilerini değerlendirmek amacıyla 34 kişi 4. sınıf, 48 kişi 8. sınıf öğrencisi ve 46 kişi de yetişkin olmak üzere 128 kişi ile yüz yüze görüşme gerçekleştirmişlerdir. Elde edilen sonuçlara göre katılımcıların % 96'sının okul gezilerini hatırladığı, büyük çoğunluğunun katıldıkları okul gezilerinde gittikleri yeri, zamanı ve yaptıkları uygulamalardan 3 veya daha fazlasını hatırladıkları tespit edilmiştir. Dikkat çekici bir sonuç olarak da yazarlar yıllar sonra bile görüşme yapılan kişilerin tamamının gezinin içeriğine ait bir ya da daha fazla şeyi hatırlayabildiklerini vurgulamaktadırlar. Bu araştırmalar ışığında sosyal bilgiler ile fen biliminin bütünleştirilerek disiplinlerarası bir yaklaşımla okul dışı öğrenme etkinliklerinin düzenlenmesinin okul dışı öğrenme ortamını zenginleştireceği ve disiplinlerarası destekli bir alan gezisinin yürütülmesinin sosyal bilgiler ve fen bilimleri alanlarındaki katılımcılarda bütüncül bakış açılarının geliştirilebilmesi açısından yararlı olacağı düşünülmektedir.

Öğretmen adayları ile yapılan kimi araştırmalarda da Boğaziçi, Orta Doğu Teknik, Marmara, Hacettepe, Yıldız Teknik, Ege, Gazi, İstanbul, Bursa Uludağ ve Dokuz Eylül Üniversitelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme deneyimleri üniversiteler bazında ele alınmıştır (Ede ve

Çavaş, 2019). Araştırmacılar tarafından elde edilen sonuçlar fen bilgisi eğitiminin gerektirdiği bazı okul dışı deneyimlerinin üniversitemizde tam olarak verilemediğini ortaya koymaktadır. Mertoğlu (2019) tarafından fen bilgisi öğretmen adayları ile yürütülen bir araştırmada da katılımcılar okul dışı öğrenme ortamları ile ilgili uygulamaların pek yapılmadığını veya seyrek de olsa yapılan etkinliklerde ise derslerle ilişki kurulmadan sadece gezme ve eğlence amaçlı olarak gerçekleştirildiğini düşündüklerini belirtmişler ve araştırmacı tarafından da katılımcıların bu ortamlarda öğrenmenin gerçekleşmeyeceği gibi ön yargılara sahip oldukları ifade edilmiştir. Bazı çalışmalarda da öğretmen adaylarının genel olarak okul dışı öğrenmenin çok yararlı olduğunu düşündükleri ve öğretmen olduklarında bu tür uygulamaları yapmak istedikleri, ancak bu uygulamalar sırasında bazı kaygılar taşıdıkları tespit edilmiştir (Durel, 2019). Humberstone ve Stan (2011) tarafından gerçekleştirilen bir araştırma okul dışı öğrenmenin yararlarının yanı sıra öğretmen davranışlarının öğrenciler üzerinde ne kadar etkili olabileceğini göstermektedir. Bu çalışmadan elde edilen öğretmen davranışlarındaki çelişkili hareketlerden çekinen bazı öğrencilerde okul dışındaki öğrenme ve bu fırsattan yararlanma konusunda olumsuz bir etki yarattığı bulgusu dikkat çekicidir. Alan yazından elde edilen bulgular ışığında öğretmen adaylarına hizmet öncesi öğrenimleri sırasında okul dışı öğrenme ortamlarından yararlanma olanaklarının sunulmasının ne kadar önemli olduğu görülmektedir. Geleceğimizi yönlendirecek olan öğretmen adaylarının edindikleri deneyimlere göre okul dışı öğrenme etkinliklerinin yürütülmesine ilişkin düşünceleri mesleki yaşantılarına başladıklarında bunu gerçekleştirme davranışlarına da etki edecektir. Bu nedenle de öğretmen adaylarının okul dışı öğrenmeye yönelik davranışlarının farkına varılması gelecek eğitim planları için son derece önemlidir.

Öğretmen adaylarının okul dışı öğrenmeye yönelik davranışlarının incelenmesi için Planlanmış Davranış Teorisinden [PDT] (The Theory Planned Behaviour) yararlanılabilir. Ajzen (1991, 2012) tarafından yeniden düzenlenmiş olan PDT bir davranışın ortaya çıkma olasılığının tahmin edilebileceğini ileri sürmektedir. Bir davranışa yönelik amaç ne kadar güçlü ise o davranışın ortaya çıkma olasılığı da o kadar yüksektir. Davranışsal amaç dolayısıyla bir davranışın ortaya çıkma olasılığı da PDT'sine göre söz konusu davranışa yönelik kişisel tutum, öznel norm ve algılanan davranışsal kontrol bileşenlerine bağlıdır. Öznel norm bireylerin önemli olarak kabul ettiği kişilerin bu davranışa yönelik tutumlarını, bu kişilerin bireylerden beklentilerini yani algılanan sosyal baskıyı/etkiyi belirtir. Algılanan davranışsal kontrol ise kişilerin ilgili davranışı gerçekleştirmenin kolaylığına veya zorluğuna ilişkin algısını ifade etmektedir. İnsanların genellikle herhangi bir davranışla ilgili olarak pek çok davranışsal inanca sahip olduğu düşünülerek inançlar kısmı da modele dahil edilerek genişletilmiştir. Ancak kişinin niyetlerinin ve eylemlerinin hakim belirleyicileri olarak ve davranışa yönelik tutumu etkileyen üç tür göze çarpan inanç olduğu kabul edilmektedir. Bunlar; davranışa yönelik tutumları etkilediği varsayılan *davranışsal inançlar*, öznel normların temel belirleyicilerini oluşturan *normatif inançlar* ve davranışsal kontrol algılarının temelini oluşturan *kontrol inançlarıdır*. *Davranışsal inançlar algılanan davranışsal beklentiler ve algılanan davranışsal değerlendirmeleri* içermektedir. *Normatif inançlar* önemli kişilerin veya grupların belirli bir davranışı gerçekleştirmeyi onaylama veya onaylamama olasılığı ile ilgilidir. *Kontrol inançları da algılanan davranış zorlukları ve algılanan davranış kolaylıklarını* ifade etmektedir (Ajzen, 1991; Ajzen, 2012; Erten, 2002; Karademir, 2013; Bozkurt, 2014).

Davranışların ortaya çıkma durumu ve bunu etkileyen etmenleri incelemek için pekçok alanda planlanmış davranış modelinden yararlanıldığı görülmektedir. Örneğin Yılmaz ve Doğan (2016) öğrencilerin geri dönüşüme ilişkin tutum ve davranışlarını bu teori kapsamında yapısal eşitlik modeliyle incelemiş ve öğrencilerin geri dönüşüm davranışına yönlendirme konusunda özellikle görüşlerine değer verdikleri kişilerin olumlu etkileri olduğu tespit edilmiştir. Bozkurt (2014) üniversite öğrencilerinin girişimci olma amaçları üzerine etki eden etmenleri bu teori kapsamında araştırmış ve kişisel tutum ve algılanan davranışsal kontrol bileşenlerinin katılımcıların davranışsal amaçlarını pozitif yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Karademir (2013) ve Karademir ve Erten (2013) planlanmış davranış teorisi kapsamında öğretmen adaylarının okul dışı öğrenmeye yönelik davranışsal amaçlarını incelemek için nicel ve nitel araştırma yöntemlerinden birlikte yararlanmışlardır. Elde edilen verilerin analizi sonucunda öğretmen adaylarının okul dışı etkinliklerini gerçekleştirme amaçlarının öğrenim gördükleri bölgelere göre farklılıklar gösterdiği tespit edilmiştir. Kılıç ve Aydın (2018) ise öğretmenlerin fen bilimleri dersi kapsamında laboratuvar uygulamaları hakkındaki görüşlerinin planlanmış davranış teorisi kapsamında nitel araştırma yöntemini kullanarak incelemiştir. Sunulan bu çalışmada da öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme etkinlikleri düzenlemelerine yönelik davranışlarını daha derinden inceleme fırsatı yaratacağı için nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir.

Çalışmamızda ayrıca temel olarak öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamlarının kullanımına yönelik farkındalıklarını arttırmak hedeflenmiştir. Bu temel hedef doğrultusunda, çalışmanın amacı disiplinlerarası yaklaşımla desteklenmiş alan gezisinin planlanmış davranış teorisi çerçevesinde öğretmen adaylarının okul dışı öğrenmeye yönelik davranışlarına yansımaları incelemektir. Bu amaç kapsamında aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır:

- 1- Öğretmen adaylarının öğretmen olarak atandıklarında genel olarak okul dışı öğrenme etkinlikleri gerçekleştirmelerine yönelik davranışları nasıldır?
- 2- Öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme etkinliği olarak gerçekleştirilen alan gezisinin disiplinlerarası öğrenme yaklaşımıyla desteklenmesine yönelik görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Çalışmada araştırma problemlerine yönelik kapsamlı bir anlayış elde edebilmek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni tercih edilmiştir. Olgubilim (fenomenoloji) deseni farkında olduğumuz bir olay, durum ya da kavram hakkında daha ayrıntılı bir anlayışa sahip olmak için katılımcıların o olayı/durumu nasıl deneyimlediklerini açıklamak için kullanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Çalışma Grubu

Çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme (Yıldırım ve Şimşek, 2008) ile belirlenmiştir. Çalışmanın katılımcıları Fen Bilimleri ve Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarından 4. sınıfta öğrenim gören 28 kadın ve 12 erkek öğrenci olmak üzere toplam 40 kişiden oluşmaktadır. Katılımcıların okul dışı öğrenme deneyimlerine ilişkin bilgileri aşağıdaki tablolarda sunulmaktadır.

Tablo 1

Katılımcıların okul dışı öğrenme deneyimlerine ilişkin frekans değerleri

Etkinlik türü	Katılımcıların öğrenim düzeyine göre deneyimleri (f)			
	İlkokulda	Ortaokulda	Lisede	Lisansta
Çevre/alan gezisi	22	21	26	18
Laboratuvar gezisi	1	7	3	1
Bilim şenliği/öğrenme şenliği	-	-	5	7
Fabrika gezisi	3	-	5	8
Müze	-	1	-	2
Fuar	-	1	-	-
Spor	3	2	3	-

Tablo 1'e göre katılımcıların hatırladıkları kadarıyla yaklaşık yarısının okul dışı öğrenme etkinliklerine katıldığı ve okul dışı öğrenme etkinliği olarak da en çok çevre/alan gezisinin yer aldığı görülmektedir. Tablodan katılımcıların öğrenimleri süresince farklı okul dışı öğrenme ortamlarından yeterince yararlanmadıkları görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Olgubilim araştırmalarında veri toplama aracı temel olarak görüşmedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu çalışmada da veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından alanyazından yararlanarak (Karademir, 2013, Kılıç ve Aydın, 2018) hazırlanan açık uçlu sorulardan oluşan yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Katılımcılara ait beklenti ve değerlendirme karşılaştırması yapabilmek amacıyla bu görüşme formu ön ve sönest olarak uygulanmıştır. Görüşme soruları temel olarak 2 bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde katılımcıların genel olarak okul dışı öğrenme etkinlikleri düzenlemelerine yönelik niyetlenen davranışlarını ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Bu bölüm toplam 3 sorudan oluşmaktadır. Görüşme soruları PDT'ne göre bir davranışın ortaya çıkma olasılığını etkileyen 3 temel bileşen (*davranışa yönelik tutum ve davranışsal amaç, öznel norm ve algılanan davranışsal kontrol*) çerçevesinde hazırlanmıştır. Ön-görüşme formunda yer alan sorular son-görüşme formunda cümle yapısı geçmiş zamana çevrilerek kullanılmıştır. İkinci bölümde katılımcıların okul dışı öğrenme etkinliği olarak düzenlenmiş olan alan gezisinin

disiplinlerarası yaklaşımla desteklenmesine yönelik görüşlerinin ve bu çalışma kapsamında yer alan etkinliklere yönelik disiplinlerarası ilişkiye dair farkındalığın incelenmesi amaçlanmıştır. Bu bölüm için de son-görüşme formuna iki soru eklenmiştir. Ölçme aracının kapsam geçerliliğini sağlamak için iki alan eğitimcisiinden uzman görüşü alınmış ve dönütler çerçevesinde görüşme formunun son hali oluşturulmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırmada toplanan veri setleri ile katılımcıların öğrenim gördükleri alanlarına göre karşılaştırma yapmak amaçlanmamıştır. Bu nedenle veri setleri öntest için “Ö-#” ve sontest için de “S-#” şeklinde kodlanmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. İçerik analizi bir sorunu veya konuyu tanımlayan bilgileri elde etmek için çok yararlı bir yoldur (Fraenkel ve Wallen, 2009). Bu analiz tekniğinde birbirine benzeyen veriler belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde biraraya getirilerek okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenlenir ve katılımcıların görüşlerini açıkça yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılar sunulur (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Verilerin değerlendirilmesinde öncelikle yazılı görüşme formlarından iki kopya alınarak iki araştırmacı tarafından bağımsız olarak kodlanmış, daha sonra araştırmacılar birincil kodlar üzerinde tartışarak ortak kodları oluşturmuşlardır. Son kodlar alanyazından da yararlanılarak (Karademir, 2013; Karademir ve Erten, 2013) araştırmacıların ortak kararları doğrultusunda uygun temalar altında toplanmıştır. Veri setleri iki araştırmacı tarafından birlikte ortak görüşe varılarak değerlendirilmiştir. Daha sonra elde edilen veriler nicelleştirilerek frekans ve yüzde değerleri hesaplanmıştır. İçerik analizi verilerini yorumlamanın yaygın bir yolu frekansların ve/veya yüzdelerin kullanılmasıdır (Fraenkel ve Wallen, 2009). Ayrıca verilerin güvenilirliğini arttırmak için öğretmen adaylarının cevaplarına yönelik doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Uygulama Süreci

Uygulama süreci Batı Anadolu’yu kapsayan dört günlük bir program çerçevesinde gerçekleştirilen alan gezisini içermektedir. Çalışma Batı Anadolu bölgesinde Frigya vadisi; Afyon, Kütahya-Dumlupınar ulusal kurtuluş savaş alanları; Uşak-Ulubey kanyonu; Kula volkanik bölgesi ve jeoparkı; Soma kömür madeni ve şehitliği; Manisa ve Bergama antik bölgeleri ile Ayvalık tabiat parkını kapsamaktadır. Gezi sürecinde denizellik, karasallık, yükselti ve bakı gibi meydana gelen doğal ortam değişimleri gözlemlenmiştir. Örneğin Marmara bölgesinden İç Anadolu’ya geçişteki orman formasyonlarında antropojenik step sahaları geçişi, Afyon ovası ile Kocatepe arasındaki sıcaklık farkının ortaya çıkışı, Ulubey kanyonundaki mikroklima alanları, bitki iklim değişimi, bitki toprak değişimi vb. gibi çalışmalar gerçekleştirilmiştir:

Tablo 2

Gerçekleştirilen alan gezisinin içeriği

Alan-konu	Planlanan alan	Amaç	Disiplinler
İnsan faaliyetleri	Kula evleri, Yunus Emre türbesi	Türk kültürü değerlerinin farkındalığını oluşturmak	Coğrafya, Tarih, Turizm
Madencilik	Soma	Soma linyit madenlerinin oluşumu, maden çıkarılması ve ortaya çıkan sorunların yerinde incelenmesi	Coğrafya, Kimya, Jeoloji
Kültür- Turizm	Bergama	Bölge coğrafi alanları, kültür tarihi ve turizm değerleri açısından değerlendirmesi	Coğrafya, Turizm, Tarih,
Doğal parklar	Ayvalık Adaları Tabiat Parkı	Doğal alanlar ve korunmasının önemini vurgulamak	Coğrafya, Biyoloji, Botanik
Coğrafi ve Biyolojik alanlar	Uşak/Ulubey kanyonu	Doğal alanların özellikleri, korunması, Çevre kirliliği,	Coğrafya, Turizm, Kimya, Biyoloji,

		Bitki çeşitliliğini tanıtmak	Çevre ve çevre kirliliği
Tarihi alanlar- Coğrafi bölgeler	Afyon-Kocatepe Kütahya–Dumlupınar	Ulusal kurtuluş tarihi ve Coğrafi alanların önemine vurgu yapmak	Coğrafya, Tarih, Turizm
Tarihi ve Coğrafi alanlar	Frigya bölgesi tarihi ve coğrafi alanları (Eskişehir- Afyon bölgesi) Midas anıtı (yazılı kaya)	Tarihi değerler, Coğrafyanın yaşama etkisi, Eski Anadolu Uygarlıklarını tanıtmak	Coğrafya, Tarih, Turizm, Kültür
Coğrafi ve jeolojik alanlar, Turizm	Kula jeoparkı ve çevresi	Jeolojik oluşum süreci ve Çevreye etkisi, Turizm	Jeoloji Kimya Coğrafya Turizm

Günün erken saatlerinde başlayan eğitimler akşam yemeğinden sonra verilen dersler ve seminerler ile pekiştirilmiş ve öğretmen adaylarına sağlanan tartışma ortamları ile incelenen alanların farklı disiplinler açısından ele alınarak aynı olaya –alana –bölgeye farklı veya bütüncül bakış açıları sağlanmaya çalışılmıştır.

BULGULAR

Okul dışı öğrenme ortamı olarak disiplinlerarası yaklaşımla desteklenmiş olan ala gezisinin öğretmen adaylarının davranışlarına yansımalarını daha derinden anlayabilmek için PDT çerçevesinde üç temel boyuta ilişkin yapılandırılmış yazılı görüşme soruları ön ve sontest şeklinde uygulanmıştır. Elde edilen veriler nicelleştirilerek değerlendirilmiş ve bulgular görüşme soruları paralelinde sunulacak doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Öğretmen Adaylarının Genel Olarak Okul Dışı Öğrenme Etkinlikleri Gerçekleştirmelerine Yönelik Davranışları

Davranışa Yönelik Tutum ve Davranışsal Amaç Boyutuna Ait Bulgular

Öğretmen adaylarının genel olarak okul dışı öğrenme kapsamında etkinlikler düzenlemeye ilişkin kişisel tutumlarını ve davranışsal amaçlarını anlayabilmek için aşağıdaki soru öntest ve sontest şeklinde değerlendirilmiştir.

1-a) Öğretmen olarak atandığınızda okul dışı etkinlikler düzenlemeyi düşünüyor musunuz? Bu konuda kişisel tutumunuz nedir?

b) Yukarıdaki soruya cevabınız “evet” ise bu etkinlikleri düzenlemekteki amacınız/nedenleriniz ne(ler) olurdu ya da okul dışı etkinlikler düzenlemenin ne gibi yararları/katkıları olacaktır?

Sorunun a şıkkına yönelik olarak katılımcılar öntestte % 70’i ve son testte de % 77,5’i öğretmen olarak atandıklarında okul dışı etkinlikler düzenlemeyi istediklerini/amaçladıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların mesleki yaşamlarında okul dışı öğrenme etkinliklerini gerçekleştirmeye yönelik olumlu tutum içerisinde oldukları sontestte yer alan aşağıdaki cevap örneklerinde görülebilir:

SBS-39: *Bu tür uygulamalar çok zahmetli olsa da yine de elimden geleni yapmak isterim. Bir öğrenciyi bile etkileyip bu alanlara yöneltebilirim bunu başarı sayarım.*

SBS-38: *İsterim. Öğrencilerime öğrenmeye katkıları yanında sosyalleşmelerine katkı sağlayacağı için de önemli olacaktır.*

SBS-6: *Sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin mutlaka arazi çalışmasına katılmaları gerekir diye düşünüyorum. Ben bu uygulama sayesinde derste öğrendiklerimden daha çok bilgiler öğrendim. Yeryüzü şekillerini, kayaç çeşitlerini yerinde gördüm, inceledim. Doğanın içinde görerek öğrenmek daha kalıcı yapar.*

FBS-12: Atandığımda kullanmak istediğim yöntemi gördüm. Kaygılarım da var ama yine de denemek isterim.
SBS-3: İsterim, ama doğal ortamlarda küçük öğrencilerin dikkatini toplamak zor olacaktır. Kontrolde zorlanırım.
FBS-20: Evet, yapacağım. Uygulamalara katıldıktan sonra kendimde bu tür faaliyet yapma sorumluluğu hissettim.

Hayır diyen ve çekinceleri olan katılımcılar sorumluluk alma kaygısı, sorunların üstesinden gelememe veya çevreden destek görememe gibi çekincelerini belirtmişlerdir. Örneğin:

FBS-5: Hemen yapmak istemem belki biraz öğretmenlik tecrübem artarsa denemeyi düşünebilirim.
FBS-9: Düşündüğümde daha fazla detaya dikkat etmem gerektiğini fark ettim. Sorumluluk alma kaygım arttı.
FBS-14. Tek bir sınıfa da grup olsa belki yapabilirim. Farklı grupları organize etmek epeyce zor.

Sorunun *b şıkkı* ile ilgili olarak bu etkinlikleri neden gerçekleştirmek istediklerine yönelik cevapların içerik analizine ilişkin elde veriler aşağıda Tablo 3'te sunulmaktadır. Bir katılımcı cevabında birden fazla etkiden söz edebildiği için kategorilere ait yüzde değerlerin toplamı %100'den farklıdır.

Tablo 3

Okul dışı etkinlik düzenlemede davranışsal amaç (okul dışı öğrenme etkinliklerinin sonucuna ilişkin görüşler)

Tema	Kategori	Ön test (%)	Son test (%)
Öğrenciler için avantajları/yararları/katkıları	Kalıcı öğrenme	45,0	70,0
	Motivasyon	45,0	65,0
	Deneyim kazanma	45,0	60,0
	Somut yaşantı yolu ile/yaparak-yaşayarak öğrenme	40,0	70,0
	Sosyalleşme	30,0	50,0
	Öğrenmeye teşvik etme/katkı sağlama	40,0	60,0
	Pekiştirme	55,0	75,0
	Doğa/günlük yaşam ile ilişki kurma / Farkındalık	45,0	65,0
	Kariyer alanı planlamaya etki	-	10,0
	Öğretmenler için avantajları/yararları/katkıları	Dersleri aktif/uygulamalı yürütme	30,0
Motivasyon / özgüven (alan bilgisi ve sınıf yönetimi)		40,0	60,0
Etkili ders işleme		40,0	65,0
Okul dışı uygulama deneyimi		50,0	70,0
Öğrencileri daha iyi tanıma fırsatı		-	20,0

Tablo 3'e göre katılımcılar hem öğrenciler hem de öğretmenler için bu tür uygulamaların avantajları/yararları/katkılarına ait görüşlerinde olumlu yönde artış gösterdiği görülmektedir. Okul dışı öğrenme uygulamaları ile öğrenciler için en yüksek yüzde değerleri ile konuların/bilgilerin pekiştirileceğini (% 75), öğrenmenin yaparak-yaşayarak/somut yaşantı yolu ile gerçekleşeceğini (% 70) ve kalıcı öğrenmeyi sağlayacağını (% 70) düşünerek söz konusu davranışı gerçekleştirmeyi amaçlamaktadırlar. Katılımcılar ayrıca okul dışı öğrenme etkinlikleri ile öğretmenlerin bu yöntemin uygulanmasına yönelik deneyim kazanacaklarını (% 75), bu yolla derslerini etkin bir şekilde yürüteceklerini (% 65) ifade etmişlerdir. Ayrıca son testte öntestten farklı olarak *kariyer alanı planlamaya etki* ve *öğrencileri daha iyi tanıma fırsatı* şeklinde 2 kategori ortaya çıkmıştır. Aşağıda katılımcıların söz konusu davranışı gerçekleştirmeye yönelik düşünceleri ön ve son-görüşme formundaki cevaplardan alınan doğrudan alıntı cümleleri ile desteklenmektedir:

SBÖ-34: Coğrafi yerleri yerinde inceleme ve öğrenme şansım olacak.

SBÖ-10: Öğretmen olduğumda öğrencilerime yaşayacağım tecrübeleri aktarma şansım olacak

FBÖ-25: Okulda farklı derslerde öğretilen bilgilerle doğada gördüklerimi birleştirerek farkındalık yaratacaktır.

FBÖ 18: Elde edeceğim sonuca göre öğretmen olduğumda düzenleyeceğim etkinliklerde izleyeceğim plan ve program hakkında bana fikir verecektir.

FBÖ-21. Öğrenci gezip gördüğü zaman aldığı dersler arasında daha iyi bağ kurabilir.

FBS-8: Doğaya görmek ve bakmanın farkına vardım.

SBS-2: Doğal ortamlarda ders yapmanın heyecanını yaşadım ve doğaya olan duyarlılığım arttı.

SBS-6: Bu okul dışı öğrenme deneyimi bana bilgiyi hangi yollarla aktarabileceğim konusunda önemli bir örnek oldu ve uygulamam gerektiğini düşünüyorum.

FBS-14: Çeşitli toprak ve kayaları tanıma fırsatı verdi, doğadaki kimyasal değişimleri gördüm.

SBS-6: Okul dışı öğrenme ile bilgiyi farklı kaynaklardan öğrencilere nasıl aktaracağım konusunda önemli bir örnek uygulama görmüş oldum.

Öznel Norm ve Günü Boyutuna Ait Bulgular

Bu boyuta ait veriler aşağıdaki soruların çözümlenmesinden elde edilmiştir:

2-a) Öğretmen olarak atandığınızda sizden okul dışı etkinlik düzenlemeye yönelik beklentilerin olabileceğini düşünüyor musunuz? Cevabınız “evet” ise kim(ler) ya da hangi kurum/kuruluşlar tarafından beklenti olabileceğini düşünüyorsunuz?

b) Sizden beklentileri gerçekleştirme konusunda düşünceniz nedir? Bu beklentileri gerçekleştirme konusunda istekli misiniz? Neden?

Öznel norm ve günü/isteklilik boyutuna ait ilgili soruların çözümlenmesinden elde edilen veriler Tablo 4’te gösterildiği gibidir. Sorunun a ve b şıkkına verilen cevaplarda benzer ifadelerin yer alması nedeniyle soru birlikte değerlendirilmiştir.

Tablo 4

Öznel norm ve Günü bileşenine ait bilgiler

	Öznel norm ve Günü	Öntest (%)	Sontest (%)
Beklenti	Olacaktır	40,0	45,0
	Kararsızım	12,5	-
	Kendim/öğrencilerim için (Beklenti önemli değil)	47,5	55,0
Günü/isteklilik	Hazırım	42,5	35,0
	Kararsızım	7,5	-
	Kendim/öğrencilerim için (Beklenti önemli değil)	50,0	65,0

Son-görüşme formunda katılımcıların % 55’i bu tür uygulamaları hiçbir beklenti olmadan öğrencileri/kendileri için yapacaklarını belirtirken % 45’i kendileri dışında bir beklenti olabileceğini ifade etmişlerdir. Dışsal beklenti olabileceğini belirten katılımcılar birden fazla cevap yazabildiği için toplam yüzde değer % 100’den farklıdır. Kim(ler) ya da hangi kurum/kuruluşlar tarafından beklenti olabileceğine ait veriler Tablo 5’te yer almaktadır.

Tablo 5

Etkinlik düzenlemede dışsal etkilere ait bilgiler

Öznel norm	Ön test (%)	Son test (%)
Müdür/Yöneticiler	40,0	42,5
Müfettiş/MEB yetkilileri	40,0	52,5
Öğrenci velileri	35,0	35,0
Valilik/belediye vb kamu kurumları	25,0	25,0
Kendim/öğrencilerim için yaparım	40,0	55,0

Tablo 5'e göre katılımcıların öğretmenlik mesleklerine başladıklarında okul dışı öğrenme etkinliklerini düzenleme niyetlerine dışsal etkilerden çok kendi içsel düşünce ve duygularının daha çok işe karıştığını ileri sürebiliriz.

Katılımcıların öğretmenlik mesleğine başladıklarında söz konusu davranışın gerçekleştirilmesi konusunda bir beklenti olup olmayacağına ve bu beklentileri yerine getirmeye isteklilik durumlarına ilişkin olarak verdikleri cevaplardan bazı örnekler aşağıdaki gibidir:

SBS-11: Ben kimse istemese de yaparım. Öğrencilerim için yaparım, ama bu tür uygulamaların veli ve yönetimler tarafından desteklenmesi gerektiğini düşünüyorum

SBS-38: Başka okullarda ya da sınıflarda böyle gezilerin olduğunu duyarsa benim öğrencilerim de isteyebilir. Veliler de istediği durumda yaparım diye düşünüyorum. İzin nasıl alınır bilmiyorum.

FBS-9. Kurumların işbirliği ile yapılan düzenlemelerle okul dışı öğrenmelere destek artar diye düşünüyorum. XXX [isim araştırmacılar tarafından silinmiştir] hocamızla gittiğimiz XXX çocuk müzesinde [öğrenim gördükleri fakültenin bulunduğu şehirdeki belediye tarafından kurulan müzenin isminden söz edilmektedir] bize bilgi veren yetkili öğretmenlerimizden öğrencilerini buraya getirmelerini bekliyoruz demişti.

FBS-4:Programda okul dışı öğrenme ortamlarından yararlanılır diye yazıyor. Örneğin fen bilgisi programında var, derste görmüştük. Bu yüzden müfettişler böyle etkinliklerin yapıp yapılmadığını sorabilirler.

SBS-11: Daha önce de yazdığım gibi böyle gezilerin öğrenciler için yararlı olacağını düşündüğüm için ben kendim isteyerek yaparım.

SBS-25: Yapmayı isterim. Ama bana yardımcı olacak birileri olduğunda daha kolay yaparım.

SBS-6: Ben istesem de koşullar uygun olmayınca gerçekleştiremeyebilirim. Ben ne kadar istersem isteyeyim okul müdürü buna izin vermezse yapamam.

Algılanan Davranışsal Kontrol Boyutuna Ait Bulgular

Katılımcıların bir davranışın gerçekleştirilmesinin zor ya da kolay olabileceğine yönelik algılarını değerlendirebilmek için aşağıdaki soru yöneltilmiştir.

3-a) Öğretmen olarak atandığımızda okul dışı etkinlikler gerçekleştirmenin size göre zor ya da kolay olabileceği konusunda ne düşünüyorsunuz? Karşılaşılabileceğiniz olası zorluklar neler olabilir?

b) Karşılaşılabileceğiniz zorlukların üstesinden gelebileceğinize inanıyor musunuz? Cevabınızı detaylı bir şekilde yazınız.

Verilen cevapların çözümlenmesi ile elde edilen veriler aşağıda sunulmaktadır.

Tablo 6

Algılanan davranışsal kontrole ait görüşler

Algılanan davranışsal kontrol	Ön test (%)	Son test (%)
Kolay olacaktır	45,0	35,0
Zor olacaktır	42,5	55,0
Kararsızım	12,5	10,0

Algılanan davranış kontrolü kişinin ilgili davranışın gerçekleştirilmesinin ne kadar kolay ya da zor olabileceğine yönelik algısıdır. Buna göre sonekte katılımcıların % 35'i öğretmen olarak atandıklarında okul dışı etkinlikleri düzenlemenin kolay, % 55'i zor olabileceğini düşünürken % 10'nu da "bunun ancak gerçek öğretmenlik yaşamında tecrübe edildikten sonra" cevap verilebileceğini belirtmiştir.

Katılımcıların olası zorluklara ilişkin verdikleri cevaplar Tablo 7'de verilmektedir: Katılımcılar birden fazla cevap yazabildiği için toplam yüzde değer % 100'den farklıdır

Tablo 7

Okul dışı öğrenme etkinlikleri düzenlenmesine ilişkin zorluklar

Tema	Kategori	Ön test (%)	Son test (%)
Öğrenciler için dezavantajları/zorluklar	Programı yetiştirememe	15,0	20,0
	Akademik başarı için uygun olmaması	40,0	30,0
	İlgi/dikkat toplama	20,0	20,0
Öğretmenler için dezavantajları/zorluklar	Öğrenci kontrolü/güvenlik/sorumluluk	22,5	45,0
	Geziyi organize etmek/program-plan yapmak	10,0	35,0
	Desteklenmemek	20,0	30,0
	İzin alma zorluğu	20,0	20,0
	Parasal sorunlar	17,5	20,0
	Sorunların üstesinden gelememe/kaygı	15,0	20,0
	İlgi/dikkat toplama	30,0	20,0
Hava durumu/koşulları	30,0	15,0	

Tablo 7'ye göre katılımcılar okul dışı öğrenme etkinliği gerçekleştirme durumunda en yüksek yüzde değer ile sontestte (% 45) böyle ortamlarda öğrenci kontrolünün öğretmenler için zor olabileceğini ve büyük sorumluluk gerektirdiğini yazmışlardır. Bunun dışında % 35 ile böyle etkinlik yürütmek için plan yapmanın zorluğu ve gerekli desteği görememek (% 30) ifadeleri yer almıştır. Katılımcıların öğretmen olarak atandıklarında ilgili davranışın gerçekleştirilmesine yönelik olası zorluklar konusundaki görüşlerine yönelik aşağıda bazı örnekler sunulmaktadır:

FBS-5: Sorumluluk alma ve planlama yapmak beni zorlayacaktır. Benim öğrencilerim ortaokul öğrencisi olacak. Küçük çocukların sorumluluklarını taşımak daha zor. Ama yakın çevrelere götürebilirim.

FBS-9: Meteorolojik olaylardan dolayı zorluklar olabilir.

SBS-1 Açık alanda verilen bilgilere odaklanamadım. Çevreyi izlerken ilgim dağıldı. Benim öğrencilerim için de böyle olabilir.

SBS-15: Uygulama tecrübesinden sonra daha kolay yapabileceğimi düşünmeye başladım.

SBS-17: Bazı veliler sadece gezme olarak görebilir. Çünkü çocuğu gezme yerine daha çok test sorusu çözmesini isteyenler var.

Ayrıca aşağıdaki örneklerde görüldüğü gibi kaygı/endişe ifadelerinin kullanıldığı tespit edilmiştir.

FBS-13: Yanlış kavram/kazanım vermekten korkuyorum

SBS-1: Kalıcı öğrenme sağlayamamak endişelendiriyor

Sorunun b şıkkına yönelik olarak karşılaşılabilecekleri olası zorlukların üstesinden gelebilme konusunda öntestte katılımcıların % 60'ı ve sontestte de % 65'i üstesinden gelebileceklerine inandıklarını belirtmişlerdir. Bu birbirine yakın değerler öğretmen adaylarının okul dışı etkinlik düzenlemeye yönelik özgüvenlerinin de bir ifadesi olarak yorumlanabilir. Katılımcıların verdikleri cevaplardan örnekler aşağıda verilmektedir.

FBS-23: Bu tür uygulamaların hem öğretmende hem öğrencide sorumluluğu arttıracığını düşünüyorum. Mutlaka zor olacaktır ama üstesinden gelebileceğime inanıyorum.

FBS-12: Çevremden yeterince destek görürsem üstesinden gelebilirim diye düşünüyorum.

FBÖ-7: Zorluklar olacaktır ama elde edilen sonuca değer sanırım. Bunun için de üstesinden gelmeye çalışırım

FBS-5: Öğrencilerimi motive edebilirsem zorluklarla baş edebilirim.

FBS-9: Katıldığım etkinlikte fazla zorlukla karşılaşmadım ayrıca öğretmen olarak yaparsam karşılaşılabileceğim zorluklar hakkında fikir sahibi oldum. Üstesinden gelirim diye düşünüyorum.

Öğretmen Adaylarının Okul Dışı Öğrenme Etkinliği Olarak Alan Gezisinin Disiplinlerarası Öğrenme Yaklaşımıyla Desteklenmesine Yönelik Görüşleri

Öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme kapsamında gerçekleştirilen alan gezisinin disiplinlerarası yaklaşımla desteklenmesine yönelik görüşlerini ve çalışma kapsamında yer alan gezisi

etkinliklerinde *farklı disiplinlere yönelik farkındalıklarını* incelemek amacıyla son-görüşme formuna ön-görüşme formunda farklı olarak iki yeni soru eklenmiştir. Öğretmen adaylarının verdikleri cevaplar içerik analizi ile değerlendirilmiş ve yüzde dağılımları hesaplanmıştır. Katılımcılar birden fazla görüş belirtebildikleri için cevap yüzdesi toplamı % 100'den farklıdır.

Katılımcıların okul dışı öğrenme etkinliği olarak ala gezisinin disiplinlerarası yaklaşımla desteklenmesine yönelik görüşleri Tablo 8'de görüldüğü gibidir.

Tablo 8

Katılımcıların okul dışı öğrenme etkinliği olarak alan gezisinin disiplinlerarası yaklaşımla desteklenmesine yönelik görüşleri

Katılımcı görüşü	Sontest (%)
Farklı/yeni bakış açısı geliştirme	25,0
Disiplinlerarası geçiş yapabilme	15,0
Ortak kavram oluşturma /kavramsal değişimin önemi	22,5
Farklı ders konularını/disiplinleri birleştirme-bütünleştirme	35,0
Farklı okul dışı öğrenme ortamlarının farkına varma	22,5
Yeni kavramlar öğrenme	15,0
İşbirlikli öğrenme	15,0
Diğer	5,0

Tablo 8'e göre, katılımcılar ala gezisi etkinliğinin disiplinlerarası yaklaşımla desteklenmesinin farklı derslerin/disiplinlerin birleştirilmesine (% 35) ve farklı/yeni bakış açılarının geliştirilmesine (% 25) olanak sağlayacağını düşünmektedirler. Aşağıda bazı katılımcıların cevaplarından doğrudan alıntılara yer verilmiştir:

SBS-32: Turistik geziler yerine alanında uzman hocalarımla çevreye, doğaya farklı bakış açısı yakaladım.

SBS-2: Multidisipliner öğrenme sağladı. Konular birleştirildi.

FBS-27: Öğretmenliğimde bilgileri yalnızca bir alanda vermek yerine bir çok alanla birleştirerek sunulmasının yararlı olacağını gördüm.

SBS-25: Okulda farklı derslerde öğretilen bilgileri bütünleştirmemi sağladı. Kimya ve yer bilimleri dersini birleştirerek farkındalık yarattı.

FBS-8: Disiplinlerarası geçişin farkına vardım, doğaya görmek ve bakmanın farkına vardım.

SBS-15: Coğrafya ile kimyayı birleştirebildim, doğadaki kimyasal olayları gördüm.

SBS-10: Coğrafya dersinde hep örneğin asitler taşları eritir diye açıklıyordum. Fen grubu ile birlikte olunca bunun eritme olayı olmadığını öğrendim. Öğretmenliğimde fen bilgisi öğretmenleri arkadaşlarımla birlikte çalışmamın önemini gördüm.

FBS-4: Yağmur suyunun saf su olduğunu zannediyordum, oysa havada bulunan gazlar dolayısıyla asidikmiş. Ben sadece asit yağmurlarının asit özelliği gösterdiğini biliyordum.

SBS-36: Fen bilgisi terimleri hakkında bilgim yoktu bu etkinlik sayesinde öğrendiğim yeni terimler oldu

SBS-26: Bu yöntemle öğrenciler farklı alanlarda karşılaştığı bilgileri kendisi yorumlayabilir.

SBÖ-10: Bu tür geziler öğrenciye bilgileri sentezleyebilme imkanı verebilir.

FBS-9: Bir öğretmen olarak yapacağım gezinin nasıl planlanmasını görmemin yanısıra aynı olayın farklı bakış açıları ile nasıl yorumlandığını gördüm.

FBS-20: Dersimde yanardağlardan söz ediyorsam eğer hem kimya hem coğrafya bilgisine sahip olmam gerektiğini gördüm.

SBS-11: Doğal oluşumlardaki hem coğrafyanın hem kimyanın etkisini gördüm. Daha önce böyle düşünmemiştim

Çalışma kapsamında yer alan gezisi etkinliklerindeki farklı disiplinlere (ya da konu alanlarına) yönelik farkındalıklarını değerlendirebilmek için "Gerçekleştirmiş olduğumuz gezi etkinliklerinin hangi disiplinlerle ilişkilendirilmiş olduğunu ya da ilişkilendirilebileceğinizi düşünüyorsanız?" sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya ilişkin elde edilen veriler Tablo 9'da gösterilmektedir.

Tablo 9

Öğretmen adaylarının gerçekleştirilen alan gezisinin farklı disiplinlerle kurdukları ilişkiler

Planlanan alan	İlişkilendirilen konu alanları
Kula evleri,	Türk kültürü ve turizm
Yunus Emre türbesi	Tarih, Türk kültürü, coğrafya, turizm
Soma	Kimya, coğrafya, jeoloji, endüstri
Bergama	Tarih ve coğrafya,
Ayvalık Adaları Tabiat Parkı	Biyoloji, coğrafya
Ulubey kanyonu	Çevre kirliliği, jeoloji, biyoloji, coğrafya
Afyon-Kocatepe Kütahya–Dumlupınar	Coğrafya, Türk tarihi
Frigya bölgesi tarihi ve coğrafi alanları (Eskişehir- Afyon bölgesi) Midas anıtı (yazılı kaya)	Coğrafya, tarih, Anadolu uygarlıkları
Kula jeoparkı ve çevresi	Jeoloji, turizm, kimya, biyoloji, tarih

Tablo 9 incelendiğinde, katılımcıların uygulama sonrası aynı okul dışı öğrenme ortamı için o bölgenin özelliğine göre en az iki disiplin ile ilişkilendirme yaptıkları tespit edilmiştir.

TARTIŞMA

Bu çalışma kapsamında fen bilgisi ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarından oluşan çalışma grubu ile okul dışı öğrenme etkinliği olarak ülkemizin Batı Anadolu Bölgesinin farklı kültürel, tarihi ve coğrafi alanlarında dört gün süreli disiplinlerarası yaklaşımla desteklenmiş alan gezisi gerçekleştirilmiştir. Ülkemizde hem ortaokul düzeyinde hem de eğitim fakülteleri için 2018 yılında yenilenen çeşitli alanlardaki öğretim programlarında disiplinlerarası öğrenme ve okul dışı öğrenme yer almaktadır. Ancak alanyazında öğretmen adaylarının hizmet öncesinde okul dışı öğrenme deneyimlerinin yeterli olmadığı (Aytaç, 2014; Ede ve Çavaş, 2019; Goksu ve Somen 2018; Mertoğlu, 2019; Topçu, 2017) vurgulanmaktadır. Bu çalışmadaki katılımcıların da lisans eğitimi dahil eğitim süreçlerinde okul dışı öğrenme deneyimlerinin sınırlı olduğu (bakınız Tablo 1) tespit edilmiştir. Bu nedenle öğretmen adaylarının disiplinlerarası yaklaşımla desteklenmiş okul dışı öğrenme uygulamasını deneyimlemeleri ve profesyonel mesleki yaşantılarına başladıklarında okul dışı öğrenme etkinlikleri gerçekleştirmeye yönelik davranış niyetlerinin hizmet öncesi dönemde incelenmesi önemlidir. Bu çalışmada PDT çerçevesinde öğretmen adaylarının öğretmen olarak atandıktan sonra okul dışı öğrenme etkinliklerinin gerçekleştirilmesine yönelik davranışlarının ve okul dışı öğrenme etkinliği olarak alan gezisi etkinliğinin disiplinlerarası öğrenme yaklaşımıyla desteklenmesine yönelik görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgular araştırma soruları sırasınca tartışılmıştır.

Öğretmen Adaylarının Öğretmen Olarak Atandıklarında Genel Olarak Okul Dışı Öğrenme Etkinlikleri Gerçekleştirmelerine Yönelik Davranışları

PDT'ne göre kişilerin davranışları gerçekleştirme olasılığı temel olarak davranışsal tutumlarından, bu davranışı gerçekleştirme yeteneklerine/becerilerine olan güvenlerinden (algılanan davranış kontrolü) ve önem verdikleri kişi/kurum/kuruluşlardan gelebilecek olası sosyal baskıyı kabullerinden etkilenmektedir.

Davranışsal tutumlar ve davranışsal amaçlar boyutuna yönelik olarak; öğretmen adaylarının hem uygulama öncesinde (% 70) hem de sonrasında (% 75) okul dışı etkinlikler düzenlemeye yönelik davranışsal tutumlarının oldukça olumlu olduğu görülmektedir. Sonteste artan yüzde değerlerine göre de okul dışı öğrenme etkinliği olarak disiplinlerarası yaklaşımla desteklenmiş olan alan gezisinin katılımcıların davranışsal tutumlarına olumlu yönde etki ettiği ifade edilebilir. PDT'ne göre, bir davranışı gerçekleştirmeye yönelik olumlu tutum söz konusu davranışın gerçekleşmesine yönelik kişinin davranışsal

amacını etkilemekte ve dolayısıyla o davranışın gerçekleşme olasılığını arttırmaktadır. Katılımcıların *okul dışı etkinlik düzenlemede davranışsal amaçlarına (okul dışı öğrenme etkinliklerinin sonucuna ilişkin)* görüşlerinin yer aldığı Tablo 3 incelendiğinde sontest lehine olan bu artışın nedenini disiplinlerarası yaklaşımla desteklenmiş olan alan gezisinin bir yansıması olarak değerlendirebiliriz. Tablo 3'e göre sontest verileri gözönüne alındığında okul dışı öğrenme uygulamaları ile öğrenciler için edinilen bilgilerde pekiştirmenin (% 75) ve kalıcı öğrenmenin (% 70) sağlanacağı, öğrencilere somut yaşantılar yolu ile ya da yaparak-yaşayarak öğrenmelerine olanak sunulacağı (% 70) ve öğretmenlere okul dışı öğrenme deneyimi (% 70) ile etkili ders işleme olanağı elde edecekleri düşünceleriyle bu tür uygulamaları ileride gerçekleştirmek istedikleri tespit edilmiştir. Bu bulgular ışığında katılımcıların öğretmenlik mesleğine başladıklarında okul dışı öğrenme etkinlikleri düzenlemeleri olasılığının yüksek olduğu ileri sürülebilir. Alanyazındaki pekçok çalışmada da çeşitli davranışlara yönelik tutumların davranışsal amaçlarının (dolayısıyla da ilgili davranışın gerçekleşme eğiliminin) tahminine önemli katkılarda bulunduğu tespit edilmiştir (Ajzen, 1991; Ajzen, 2012). Benzer şekilde Kılıç ve Aydın (2018) tarafından öğretmenlerin fen bilimleri dersi kapsamında laboratuvar uygulamaları hakkındaki görüşlerinin planlanmış davranış teorisi yardımıyla incelendiği çalışmada da en yüksek frekans oranında yaparak- yaşayarak öğrenmeye ve kalıcı öğrenmeye neden olması yer almaktadır. Alanyazındaki okul dışı öğrenmenin sonuçlarına ilişkin yapılan çalışmalarda da kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesinde, günlük yaşam ile ilişki kurulmasında ve öğrencilerin söz konusu konuya yönelik ilgi ve meraklarının artmasında etkili olduğu rapor edilmektedir (Sarioğlan ve Küçüközer, 2017; Kubat 2018). Seyhan (2020) da çalışmasında sosyal bilgiler öğretiminde okul dışı mekanların kullanılması ile öğrencilere gözlem, araştırma, çevre okuryazarlığı, yenilikçi düşünme, değişim ve sürekliliği algılama, iş birliği, mekanı algılama, zaman ve kronolojiyi algılama becerilerinin kazandırılabilceğini belirtmektedir.

Öznel norm ve güdü bileşeni davranışı gerçekleştirecek olan kişinin düşüncelerine önem verdiği kişiler, kurum ya da kuruluşlardan o davranışın gerçekleşmesine yönelik beklentileri yani sosyal etkiyi/baskıyı ifade etmektedir (Ajzen, 1991). Öznel norm boyutuna ilişkin olarak son-görüşme formunda katılımcıların % 45'i kendileri dışında bir beklenti olabileceğini ifade etmişlerdir (bakınız Tablo 4). Bu beklentilerin Tablo 5'e göre en yüksek oranda müfettiş ve/veya MEB yetkilileri (% 52,5) ve müdür/yöneticiler (% 42,5) tarafından olabileceği görülmektedir. Çalışmanın çarpıcı sonuçlarından birisi katılımcıların hem öntest hem de sontestte okul dışı öğrenme etkinliklerini dışsal beklentiler dolayısıyla değil de kendi içsel etkilerinden dolayı gerçekleştirmeyi amaçladıkları tespit edilmiştir (bakınız Tablo 4 ve 5). PDT'ne göre bir davranışı gerçekleştirmeye yönelik bir sosyal baskı/beklentinin var olabileceğini ve bu beklentileri yerine getirmeye istekli olma durumlarında ilgili davranışı gerçekleştirme eğilimleri var demektir. Bu verilerden katılımcıların okul dışı öğrenme etkinlikleri gerçekleştirme yönündeki davranışlarını kişisel tutumlarının daha çok etkilediğini söyleyebiliriz. Carrier (2009) tarafından öğretmen adayları ile yapılan bir çalışmada katılımcıların uygulama öncesi taşıdıkları bazı endişelerine karşın araştırmanın tamamlanmasının üzerinden yedi ay sonrası tekrar görüşme yapıldığında uygulamaya dair öz-yeterliliklerinin sürekli olduğu belirlenmiştir. Karademir (2013) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri üniversite bölgelerine göre oranlarda farklılık olmasıyla birlikte söz konusu davranışı gerçekleştirme eğilimlerine davranışsal tutumlarının daha çok etki ettiği ifade edilmektedir. Alanyazında öznel norm ile söz konusu davranışın ortaya çıkması arasındaki ilişkiye yönelik sonuçların değişken olduğu görülmektedir. Alanyazına göre, ilgili davranışa yönelik kişisel düşünceler algılanan sosyal baskının etkisini gölgeleme eğiliminde olabilir. Davranışsal bir niyet ancak kişi söz konusu davranışı kendi isteğiyle gerçekleştirip gerçekleştirmemeye karar verirse o davranış anlam bulur. Pek çok davranışın gerçekleşmesi de (en azından bir dereceye kadar) gerekli fırsatların ve kaynakların varlığı gibi motivasyon dışı (örneğin, zaman, para, beceriler, başkalarının işbirliği vb) faktörlere de bağlıdır. Bir kişi gerekli fırsatlara ve kaynaklara sahip olduğu ve davranışı gerçekleştirmeyi amaçladığı ölçüde o davranışı gerçekleştirmeyi başarabilir (Ajzen, 1991; Ajzen, 2012).

Algılanan davranış kontrolü ilgili davranışın gerçekleştirilmesinin ne kadar kolay ya da zor olabileceği algısına ilişkin bilgi vermektedir. Tablo 6'da yer alan sontest verilerine göre katılımcıların mesleki yaşantılarında okul dışı öğrenme etkinlikleri düzenlemenin kolay olacağını düşünenlerin oranında düşme ve zor olabileceğine yönelik görüşte ise artış olduğu görülmektedir. Oysa alanyazında Öner (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışmada uygulama sonrasında okul dışı etkinlik yaptırmanın zor olacağını düşünen öğretmen adayı sayısında azalma görüldüğü bulgusu yer almaktadır. Algılanan davranış kontrolü o kişi davranış hakkında nispeten az bilgiye sahip olduğunda, gereksinimler veya mevcut kaynaklar değiştiğinde veya duruma yeni ve alışılmadık unsurlar girdiğinde gerçekçi olmayabilir. Algılanan kontrol

gerçekçi olduğu ölçüde başarılı bir davranışsal girişimin olasılığını tahmin etmek için kullanılabilir (Ajzen, 1991). Bu çalışmada katılımcılar dört günlük alan gezisi sırasında kontrol edilemeyen değişkenlerin (hava durumu, ulaşım sorunları ve yorgunluk gibi) okul dışı etkinliklerin gerçekleşmesinin zor ya da kolay olabileceği inancına etki etmiş olabileceği ve dolayısıyla bu davranışı gerçekleştirmek için kendi yeteneklerine/becerilerine güvenemedikleri söylenebilir. Tablo 7'ye göre katılımcılar en yüksek değer ile öntestte bu tür uygulamaların bizim eğitim sistemimizdeki *başarının değerlendirilmesi yöntemine uygun olmaması* nedeniyle yapılmasının zor ya da yapılsa da sayısının az olabileceğini belirtirken sontestte ise *öğrencilerin kontrolünün zorluğu/yüksek sorumluluk*, böyle uygulamaların *çok iyi düşünerek her şeyin planlanmasını* gerektirmesi açısından ve kendileri gerçekleştirmek isteseler bile yöneticiler/diğer öğretmenler/veliler tarafından *desteklenmemesi* durumunda okul dışı öğrenme uygulamasının zor olmasının mümkün olabileceğini belirtmişlerdir. Alanyazın incelendiğinde de (örneğin Ay, Anagün ve Demir, 2015; Sarıoğlu ve Küçüközer, 2017; Seyhan, 2020, Topçu 2017) bu çalışmadan elde edilen bulguların desteklendiği görülmektedir. Sözü edilen çalışmalarda da öğretmen adaylarının benzer olarak okul dışı öğrenme ortamlarında *“öğretim sürecinin her aşamasını kontrol etmenin zorluğu”*, *“öğrencilerin dikkatinin çabuk dağılması”*ndan kaynaklı dezavantajlar olabileceği ve *okul dışı öğrenme uygulamaları için hazırlık ve uygulama aşamalarında dikkatli olunması* gerektiği belirtilmektedir. Sunulan bu çalışmada katılımcılar hem öntestte hem de sontestte *karşılaşılabilecekleri olası zorlukların üstesinden gelebileceklerine inandıklarını* belirtmişlerdir. Bozdoğan (2012) tarafından yürütülen çalışmada ise öğretmen adaylarının bu çalışmanın bulgusundan farklı olarak uygulama öncesi kendilerine güvenemedikleri ancak uygulama sonrası ise hemen hemen üçte ikisinin eğitim amaçlı gezi düzenleme ile ilgili kaygıları olmadığı üçte birinin ise amaçlarına ulaşım ve güvenlik nedeniyle kaygı duyabildikleri tespit edilmiştir. Bozdoğan ayrıca katılımcıların bu uygulamaları başlangıçta çoğunlukla eğlence amaçlı olduğunu düşünürken, uygulamalar sonrasında okul dışı öğrenmenin ciddi bir iş olduğunu, eğitimde kullanılması gereken eğlenceli ve aynı zamanda eğitici çalışmalar olduğunu belirttiklerini vurgulamaktadır.

PDT'ne göre bireylerin söz konusu davranışı gerçekleştirme niyeti/amacı ne kadar güçlü olursa söz konusu davranışın gerçekleştirilmesi olasılığı da o kadar güçlüdür. Çalışmadan elde edilen verilere göre uygulama sonrasında disiplinlerarası yaklaşımla desteklenmiş olan alan gezisinin söz konusu davranışı gerçekleştirmeye yönelik niyetlerinin/amaçlarının olumlu yönde güçlendiği ileri sürülebilir.

Öğretmen Adaylarının Okul Dışı Öğrenme Etkinliği Olarak Alan Gezisinin Disiplinlerarası Öğrenme Yaklaşımıyla Desteklenmesine Yönelik Görüşleri

Öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme etkinliği olarak *disiplinlerarası öğrenme yaklaşımıyla desteklenen alan gezisine yönelik görüşleri* değerlendirildiğinde (Bakınız Tablo 8), disiplinlerarası yaklaşımla farklı konu ya da disiplinlerin birleştirilmesine/bütünleştirilmesine (% 35), farklı ya da yeni bakış açıları kazanmalarına (% 25) imkan sağladığı, farklı alanlarda aynı konulara ilişkin ortak kavramlar oluşturmanın önemine (% 22,5) ve farklı okul dışı öğrenme ortamlarının farkındalık yaratmasına yönelik ifadeler yer almaktadır. Çalışmadan elde edilen verilere dayanarak katılımcıların disiplinlerarası öğrenmenin öneminin farkına vardıkları ileri sürülebilir. Bunun yanı sıra *“farklı kavramları anlamakta zorlandım”* gibi ifadeleri kullanmaları farklı derslerde daha çok ortak kavramlara yer vermenin gerekliliğini göstermektedir. Karma grup ile yapılan bu çalışmada dikkat çeken başka bir nokta da çalışma öncesi çoğunlukla okul dışı öğrenmeye vurgu yapan ifadelerin uygulama sonrasında daha fazla disiplinlerarası ifadeler içeren görüşlerin yer almasıdır. Karakuş, Türkkan ve Karakuş (2017) tarafından fen bilimleri ve ilköğretim matematik öğretmenleri tarafından disiplinlerarası yaklaşımın yararları konusuna yönelik öğrenmede kolaylık, gerçek yaşam ile ilişkilendirme fırsatı, konuya dikkat çekme, konunun pekiştirilmesini ve kalıcı öğrenmeyi sağlar yönündeki görüşleri bu çalışmada öğretmen adaylarının ileri sürdükleri görüşleri destekler niteliktedir.

Çalışma kapsamında yer alan eğitim amaçlı alan gezisi etkinliklerinde katılımcıların *farklı disiplinlere ait farkındalıklarına yönelik* verilerin yer aldığı Tablo 9'a göre de katılımcıların ilgili uygulamada farklı disiplinleri ilişkilendirebildikleri ileri sürülebilir. Ancak alanyazında *disiplinlerarası ilişki kurmada* öğrencilerde olduğu gibi öğretmenlerin de zorluk çektikleri vurgulanmaktadır. Şahin, Göçük ve Sevgi (2018) tarafından fizik, kimya, biyoloji ve fen bilgisi öğretmen adaylarının kan basıncı konusunda fizik, kimya ve biyoloji disiplinlerinin birbiri ile ilişkisinin sorgulandığı çalışmada katılımcıların kendi disiplin alanlarına yönelik soruları başarı ile cevapladıkları, ancak disiplinlerarasında ilişki kurmada başarısız oldukları tespit edilmiştir. Benzer şekilde Tüysüz ve arkadaşlarının (2018) hem fen bilimleri

öğretmenleri hem de öğretmen adaylarının biyoloji, fizik ve kimya kavramlarının entegrasyonu hakkındaki bilgi ve görüşlerinin ortaya çıkarılmasını amaçladıkları çalışmanın bulguları da katılımcıların kavramsal entegrasyonun önemli ve gerekli olduğuna yönelik görüşler bildirmekle birlikte çoğunun kavramsal entegrasyonda zorlandıklarını ortaya çıkarmıştır. Öğretmen adaylarının genel anlamda fen bilimlerinin alt disiplinleri olan fizik, kimya ve biyoloji alanları arasında bile ilişki kurmada zorlanırlarken fen bilimleri ile sosyal bilimler arasında ilişki kurmada daha çok zorlanabilecekleri düşünülebilir. Guerrero ve Reiss (2020) Araştırma-Uygulama Ortaklığı [Research-Practice Partnership (RPP)] olarak işbirliğine dayalı bir araştırma metodolojisi ile gerçekleştirilen Disiplinlerarası Bilim Öğrenme ve Öğretmeye [Interdisciplinary Teaching and Learning of Science (ITLS)] dayalı bir okul dışı bilim etkinliğini incelemektedir. Çalışma kapsamında Araştırma-Uygulama Ortaklığı çerçevesinde çalışan hizmet içi öğretmenlerin metodolojik ve teorik disiplinlerarası bakış açıları aracılığıyla farklı bilim konularını nasıl birbirine bağladıkları ve Araştırma-Uygulama Ortaklığı çerçevesinde işbirliğine dayalı araştırmalar ve okul dışı bilim etkinlikleri yoluyla öğretmenlerin Disiplinlerarası Bilim Öğrenme ve Öğretmeye yönelik algıları araştırılmıştır. Temel bulgular, öğretmenlerin bir alan gezisi sırasında çevreden kaynaklanan gerçek sorunları çözmek için disiplinlerarası konuları birleştirebildiklerini ortaya koymakta ve ayrıca sınıf dışında fen öğreniminin önemini ve uygunluğunu desteklemektedir. Ayrıca Guerrero ve Reiss (2020) alan yazına dayanarak okul dışındaki etkinliklerin yönetimini iyileştirmek için sınıf dışında fen öğrenimine yönelik bir disiplinlerarası bilim öğrenme ve öğretme yaklaşımı iyi bir platform olduğunu vurgulamaktadır. Sunulan bu çalışmada da öğretmen adaylarının disiplinlerarası yaklaşımla desteklenmiş olan okul dışı öğrenme etkinliğine yönelik olumlu tutumları Guerrero ve Reiss'in bulgularını desteklemektedir.

İmamoğlu ve Çeken (2011) fiziksel ve biyolojik dünyayı açıklamaya çalışan fen bilimleri ile özünde insanı konu alan ve insanlar arasındaki ilişkileri yorumlayıp analiz eden bir disiplin olan sosyal bilimlerin birbirinden bağımsız ele alınamayacağı için bu iki bilimi disiplinlerarası anlayışla birleştirmemiz gerektiğini ifade etmektedir. Kızılay ve Kırmızıgül'ün (2019) çalışmasında da fen bilgisi öğretmen adaylarının fen bilimleri, matematik, Türkçe ve sosyal bilgiler derslerinin (disiplinlerinin) birbirleriyle ilişkilendirilmesinin yararlarına ilişkin olarak bir disiplin alanı ile başka disiplin alanları arasında ortak noktalar olabileceği gibi disiplinlerin birbirlerini etkilediği ve birbirlerini tamamladığı yönünde görüşlere sahip oldukları yer almaktadır. Bu kapsamda sunulan bu çalışma fen bilimleri ile sosyal bilgiler öğretmen adaylarının birlikte disiplinler arası yaklaşımla desteklenmiş olan okul dışı öğrenme uygulanmasına dahil edilmesi ve bu öğretim uygulamasının etkilerinin incelenmesi açısından önem taşımaktadır.

Toplumlarda köklü gelişmeler ve değişiklikler olmaktadır. Bu gelişmeler ve değişiklikler aynı zamanda bilimsel eğitim uygulamalarını ve araştırmalarını da etkilemektedir. Öğrenme okul dışı ve özgür seçimli öğrenme deneyimlerinin hakim olduğu, ömür boyu süren ve kendi kendini yöneten bir süreç haline gelmektedir. Öğrenmede sadece okullarda verilen eğitime odaklanmak yerine, bir kişi nerede olursa olsun bir öğrenme gereksinimi duyduğunda yaşamının her aşamasında bunun bir şekilde karşılanmasını da içermelidir. Bu bağlamda, bilim eğitimi öğrenci merkezli olmalı, sadece çocukların ve gençlerin ve bu fırsatı yakalayanların değil, tüm insanların yaşam boyu ihtiyaçlarına hizmet etmelidir (Falk ve Dierking, 2019). Okul dışı öğrenme ortamları aracılığıyla bütünsel bir yaklaşım oluşturmak için disiplinlerarasında ilişkilerin kurulabileceği etkili öğrenme ve öğretme uygulamalarına fırsatlar yaratabilir. Birçok farklı bilim disiplini ortak konu ya da sorunları incelemek için işbirliği içinde (disiplinlerarası) çalıştığına göre öğretmen adayları birbirini tamamlayan fen bilimleri ile sosyal bilimleri bir bütün olarak düşünebilmeli ve yorumlayabilmelidir.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Doğal kaynakların ve doğal yaşam alanlarının azalması sorunlarının yaşandığı günümüzde doğayı ve yaşadığı çevrenin önemini farkına varan, doğal yaşam alanlarını ve doğadaki dengeyi bir bütün olarak gören ve disiplinlerarası ilişkilendirebilme becerisine sahip öğretmen adaylarını yetiştirmek için teorik derslerin yanısıra okul dışı uygulamalar da çok önem taşımaktadır.

PDT'ne göre bir davranışla ilgili olumlu tutum ne kadar yüksekse söz konusu davranışın gerçekleşmesi olasılığı da o kadar büyük olacaktır. Sunulan bu çalışmadan elde edilen bulgulara dayanarak öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine başladıklarında genel olarak okul dışı öğrenme etkinlikleri gerçekleştirmeye yönelik davranışsal tutumlarının yüksek olduğu, öznel normun ve algılanan davranışsal kontrol bileşenlerinin görece olarak etkiye sahip olduğu ve okul dışı öğrenme uygulaması olarak gerçekleştirilen disiplinlerarası yaklaşımla desteklenmiş olan alan gezisinin söz konusu davranışın

gerçekleştirilmesi eğilimine olumlu etkisi olduğu ileri sürülebilir. Ayrıca katılımcıların okul dışı öğrenme etkinliğinin disiplinlerarası yaklaşımla desteklenmesi yönünde olumlu görüşlere sahip olduğu ve eğitim amaçlı olarak gidilen uygulama alanlarında ilgili etkinliği en az iki disiplinle ilişkilendirebildikleri tespit edilmiştir.

Çalışmanın bulgularına dayanarak öğretmen adaylarına hizmet öncesinde okul dışı çevrelerde eğitimin nasıl yapılabileceğine yönelik bilgi, beceri ve deneyim kazandırılması amacıyla bu tür uygulamaların sayısının artırılması gerektiği önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behaviour. *Organizational Behaviour and Human Decision Processes*, 50(2), 179-211.
- Ajzen, I. (2012). Martin Fishbein's legacy: The reasoned action approach. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 640(1), 11-27.
- Aslan, A. & Demircioğlu, G. (2018). Türkiye'de okul dışı ortamları ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Dergisi*, 8, 379-402.
- Ay, Y., Anagün, Ş. S., & Demir, Z. M. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretiminde okul dışı öğrenme hakkındaki görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 10(15), 103-118.
- Aytaç, A. (2014). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eğitimlerinde gezi-gözlem metodunun yeri ve önemi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 55-69.
- Bozdoğan, A. E. (2008). Fen bilgisi öğretmen adaylarının bilim merkezlerini fen öğretimi açısından değerlendirmesi: Feza Gürsey Bilim Merkezi örneği. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 19-41.
- Bozdoğan, A. E. (2012). Eğitim amaçlı gezilerin planlanmasına ilişkin fen bilgisi öğretmen adaylarının uygulamaları: Altı farklı alan gezisinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 1049-1072.
- Bozdoğan, A. E. & Kavcı, A. (2016). Sınıf dışı öğretim etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersindeki akademik başarılarına etkisi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 13-30. Bozkurt, A. K. & Avcıkurt, C. (2019). Planlanmış davranış teorisi ile yerli Y kuşağı turistlerin destinasyon tercih etme niyetlerinin belirlenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(4), 1294-1307.
- Bozkurt, Ö. Ç. (2014). Planlanmış davranış teorisi çerçevesinde öğrencilerin girişimci olma niyetlerinin incelenmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Ekonomi ve Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 27-44.
- Çiçek, Ö. & Saraç, E. (2017). Fen bilimleri öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarındaki yaşantıları ile ilgili görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 504-522.
- Demirel, R. & Özcan, H. (2020). Ortaokul öğrencileri ile bir okul dışı öğrenme ortamına alan gezisi: Tropikal kelebek bahçesi örneği. *İnformal Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 5(2), 120-144.
- Durel, E. (2019). *Okul dışı fen etkinliklerinin fen bilimleri öğretmen ve öğretmen adayları ile öğrenciler üzerine etkileri*. Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Edirne.
- Ede, D. & Çavaş, B. (2019). Fen bilgisi öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme deneyimlerinin üniversiteler açısından araştırılması. *Isal-2019 International Symposium On The Active Learning- 08 September 2019, Adana, Turkey*, 1, 24-34.
- Erten, S. (2002). Planlanmış davranış teorisi ile uygulamalı öğretim metodu. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 19(2), 217-233.
- Falk, J. H. & Dierking, L. D. (1997). School field trips: Assessing their long-term impact. *Curator: The Museum Journal*, 40(3), 211-218.
- Falk, J. H. & Dierking, L. D. (2019). Reimagining public science education: the role of lifelong free-choice learning. *Disciplinary and Interdisciplinary Science Education Research*, 1(1), 1-8.
- Fraenkel, J. R. & Wallen, N. E. (2009). *How to design and evaluate research in education*, seventh edition. New York: McGraw-Hill Higher Education.
- Goksu, M. M. & Somen, T. (2018). Opinions of social studies prospective teachers on out-of-school learning. *European Journal of Educational Research*, 7(4), 745-752.
- Guerrero, G. & Reiss, M. J. (2020) Science outside the classroom: Exploring opportunities from interdisciplinarity and research-practice partnerships. *International Journal of Science Education*. DOI: 10.1080/09500693.2020.1767317.
- Harvey, D. (2021). Outdoor learning ecosystems: Delivering progressive out door learning experiences a cross the life course. In: *Institut e for Out door Learning (IOL) North West Conference 2021*, 15 th January 2021, Online. http://insight.cumbria.ac.uk/id/eprint/5925/1/Harvey_Outdoor%20Learning%20Ecosystems.pdf
- Humberstone, B. & Stan, I. J. E. (2011). Outdoor learning: primary pupils' experiences and teachers' interaction in outdoor learning. *International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 39(5), 529-540.
- İmamoğlu, H. V. & Çeken, R. (2011). İlköğretim sosyal bilgiler dersinin bilim tarihi açısından fen ve teknoloji dersi ile ilişkilendirilmesi üzerine disiplinlerarası bir bakış. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi (Odüsobiad)*, 2(3), 71-87.

- Jacobs, H. H. (1989). Interdisciplinary curriculum: Design and implementation. *Association for Supervision and Curriculum Development*, 1250 N. Pitt Street, Alexandria, VA 22314.
- Karademir, E. (2013). *Öğretmen ve öğretmen adaylarının fen ve teknoloji dersi kapsamında okul dışı öğrenme etkinliklerini gerçekleştirme amaçlarının planlanmış davranış teorisi yoluyla belirlenmesi*. Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Karademir, E. & Erten, S. (2013). Determining the factors that affect the objectives of pre-service science teachers to perform outdoor science activities. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 1(4), 270-293.
- Karakuş, M., Türkkkan, B. T., & Karakuş, F. (2017). Fen Bilgisi ve ilköğretim matematik öğretmenlerinin disiplinler arası yaklaşıma yönelik görüşlerinin belirlenmesi. *İlköğretim Online*, 16(2), 509-524.
- Kartal, A. & Çağlayan, K. T. (2018). Disiplinlerden bir buket: SOFEM (Sosyal Bilimler- Fen Bilimleri-Matematik) Uygulaması. *Eğitim ve Bilim*, 43(196), 189-214.
- Keleş, Ö., Naim, U., & Uzun, F. V. (2010). Öğretmen adaylarının çevre bilinci, çevresel tutum, düşünce ve davranışlarının doğa eğitimi projesine bağlı değişimi ve kalıcılığının değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(32), 384-401.
- Kılıç, M. S. & Aydın, A. (2018). Öğretmenlerin fen bilimleri dersi kapsamında laboratuvar uygulamaları hakkındaki görüşlerinin planlanmış davranış teorisi yardımıyla incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(1), 241-246.
- Kızılay, E. & Kırmızıgül, A. S. (2019). Disiplinler arasındaki ilişkiye Dair Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Görüşleri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(1), 1-9.
- Köse, E. Ö. (2016). Disiplinlerarası öğretim yaklaşımı ve biyoloji öğretmenliği programlarının incelenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 17-26.
- Kubat, U. (2018). Okul Dışı Öğrenme Ortamları Hakkında Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (48), 111-135.
- Lindemann-Matthies, P. & Knecht, S. (2011). *Swiss elementary school teachers' attitudes toward forest education*. *The Journal of Environmental Education*, 42(3), 152-167.
- Liu, J. & Nah, K. (2020). The Reform Situation of Chinese Design Education in the 21st Century. *Archives of Design Research*, 33(3), 109-125. <http://dx.doi.org/10.15187/adr.2020.08.33.3.109>.
- F, J., Gray, T. Truong, S., Sahlberg, P., Bentsen, P., Passy, R., Ho, S., Ward, K. ve Cowper, R. (2021). A systematic review protocol to identify the key benefits and efficacy of nature-based learning in outdoor educational settings. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18, 1199. <https://doi.org/10.3390/ijerph18031199>.
- Marulcu, İ., Saylan, A., & Güven, E. (2014). 6. ve 7. sınıf öğrenciler için gerçekleştirilen “küçük bilginler bilim okulu” nun değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(25), 341-352.
- MEB.(2018a). *Sosyal Bilgiler Öğretim Programı*. [https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812103847686-Sosyal Bilgiler Öğretim Programı .Pdf](https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812103847686-SosyalBilgiler_OğretimProgrami_Pdf) (Erişim Tarihi:20/07/2021)
- MEB.(2018b). *Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı*. <http://Mufredat.Meb.Gov.Tr/Dosyalar/201812312311937-en%20b%4%b0l%4%b0mler%4%b0%20c3%96%4%9eret%4%b0m%20programi2018.Pdf> (Erişim Tarihi:20/07/2021)
- Mertoğlu, H. (2019). Fen bilgisi öğretmen adaylarının farklı öğrenme ortamlarında gerçekleştirdikleri okul dışı etkinliklere ilişkin görüşleri. *İnformal Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 37-60.
- Meydan, A., Bozyiğit, R., & Karakurt. (2012). Ekoloji temelli doğa eğitimi projelerinin katılımcı beklentilerini karşılama düzeyleri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (25), 238-255.
- Montgomery J. (2020) Learning Places: Place-based learning in an interdisciplinary approach to undergraduate research. In: *Lansiquot R. D. (Ed.) Interdisciplinary Team Teaching*. Palgrave Macmillan, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-56302-8_4
- Ocak, İ. & Korkmaz, Ç. (2018). Fen bilimleri ve okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamları hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi*, 4(1), 18-38.
- Ozaner, F. S. (2004). Türkiye’de okul dışı çevre eğitimi ne durumda ve neler yapılmalı. *V. Ulusal Ekoloji ve Çevre Kongresi*, 5-8. İzmir
- Öner, G. (2016). *Sosyal bilgilerde yerel coğrafya öğretimi: sosyal bilgiler öğretmen görüşlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Özgel, Z. T., Aydoğdu, M., Yıldırım., & Güven, E. (2018). Doğa Kampı Destekli Çevre Eğitiminin Çevre Sorunlarına Yönelik Farkındalık ve Tutuma Etkisi. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 90-106.
- Sarıoğlan, A. B. & Küçüközer, H. (2017). Fen bilgisi öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamları ile ilgili görüşlerinin araştırılması. *İnformal Ortamlarda Araştırmalar Dergisi (İAD)*, 2(1), 1-15.
- Shen, J. & Wang, C. (2020). Interdisciplinary Science Learning. *International Encyclopedia of Education* (4th ed.). Oxford, UK: Elsevier
- Seyhan, A. (2020). Öğretmen adaylarına göre sosyal bilgiler dersinde okul dışı öğrenmenin etkililiği. *Turkish Journal of Educational Studies*, 7(3), 27-51.
- Sontay, G., Tutar, M., & Karamustafaoğlu, O. (2016). Okul dışı öğrenme ortamları ile fen öğretimi hakkında öğrenci görüşleri: Planetarium gezisi. *İnformal Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 1-24.
- Şahin, F., Göcük, A., & Sevgi, Y. (2018). Fizik, kimya, biyoloji ve fen bilgisi öğretmen adaylarının disiplinlerarası ilişki kurma düzeylerinin incelenmesi: Kan basıncı. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 6(1), 73-95.

- Şimşek, C. L. (Ed.) (2011). *Fen Öğretiminde Okul Dışı Öğrenme Ortamları*. Pegem A. Ankara.
- Tatar, N. & Bağrıyanık, K. E. (2012). Fen ve teknoloji dersi öğretmenlerinin okul dışı eğitime yönelik görüşleri. *İlköğretim Online*, 11(4), 882-896.
- Topçu, E. (2017). Sosyal bilgiler öğretiminde okul dışı öğrenme ortamları: öğretmen adayları ile fenomenolojik bir çalışma. *International Education Studies*, 10 (7), 1-27.
- Tungaç, A. S. (2015). *Fen bilgisi öğretmenlerinin okul dışı (doğa deneyimine bağlı) çevre eğitimine yönelik özyeterlik alguları, çevre bilgileri ve çevresel tutumlarının incelenmesi: Mersin ili örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Tüysüz, M. , Öztürk, G. , Geban, Ö. , & Bektaş, O. (2018). Fen bilimleri öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının fizik, kimya ve biyoloji disiplinlerinin entegrasyonuna ilişkin görüşleri. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(2),130- 145.
- Yıldırım, A. (1996). Disiplinlerarası öğretim kavramı ve programlar açısından doğurduğu sonuçlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(12), 89-94.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, V. & Doğan, M. (2016). Planlanmış Davranış Teorisi Kullanılarak Önerilen Bir Yapısal Eşitlik Modeli İle Geri Dönüşüm Davranışlarının Araştırılması. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16 (Özel Sayı), 191-206.
- You, H. S. (2017). Why teach science with an interdisciplinary approach: history, trends, and conceptual frameworks. *Journal of Education and Learning*, 6(4), 66-77. doi:10.5539/jel.v6n4p66

SOSYAL İLETİŞİM BECERİLERİNİN ÖĞRETİMİNDE REPLİK SİLİKLEŞTİRME UYGULAMASI

A SCRIPT FADING PROCEDURE IN TEACHING SOCIAL COMMUNICATION SKILLS

Burcu ÜLKE-KÜRKCÜOĞLU¹, Çetin TOPUZ²

ÖZ: Otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin tanılanmasında en temel ölçütlerden biri, sosyal etkileşim ve iletişim alanındaki yetersizliklerdir. Sosyal iletişim yetersizlikleri arasında sözel iletişim davranışları olarak sosyal girişim ve sosyal karşılıklık sorunları öne çıkmaktadır. Alanyazında sözel iletişim becerilerindeki yetersizliklerin üstesinden gelmeye yönelik kanıt temelli uygulamalardan biri olan replik silikleştirme uygulaması etkili olarak kullanılmaktadır. Ancak ülkemizde konuya ilişkin sınırlı sayıda çalışma bulunmakta ve alanda replik silikleştirmenin sınırlı düzeyde kullanıldığı görülmektedir. Bu çalışmanın amacı, sosyal iletişim becerilerinin öğretiminde, replik silikleştirme uygulamasının uzmanlar, öğretmenler ve aileler tarafından yaygın kullanımını sağlamak ve ileri araştırma sayısını arttırmaya yönelik araştırmacıları teşvik etmek için bu uygulamayı hem araştırma hem de uygulama açısından ele almaktır. Çalışmanın sonunda replik silikleştirme uygulamasının temel öğelerine ve uygulamasına ilişkin açıklamalar ışığında çeşitli önerilerde bulunmaktadır.

Anahtar sözcükler: Otizm, sosyal iletişim, sözel iletişim, replikli öğretimi, replik silikleştirme.

ABSTRACT: One of the main criteria when diagnosed as autism spectrum disorders is deficits in social interaction and communication. Social initiation and social reciprocity as verbal communication behaviors come into prominence between deficiencies in social communication. In the literature script fading procedure, one of evidence-based practice, are used effectively in order to challenge difficulties in verbal communication. However there are limited studies related to script fading and the procedure are conducted at low level in special education settings in our country. From this point of view, the purpose of the study is to handle script fading procedure in terms of research and practice in order to enable experts, teachers and parents to use the procedure extensively as well as encourage the researchers to execute studies related to script fading. At the end of the study several recommendations are put forward regarding basic elements and application of script fading in the light of the explanations.

Keywords: Autism, social communication, verbal communication, script training, script

Bu makaleye atıf vermek için:

Ülke-Kürkçüoğlu, B. ve Topuz, Ç. (2022). Sosyal iletişim becerilerinin öğretiminde replik silikleştirme uygulaması. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(1), ss. 542-554

Cite this article as:

Ülke-Kürkçüoğlu, B. ve Topuz, Ç. (2022). A script fading procedure in teaching social communication skills. *Trakya Journal of Education*, 12(1), pp. 542-554

¹ Prof. Dr., Anadolu Üniversitesi, Engelliler Araştırma Enstitüsü, Eskişehir/Türkiye, e-mail: bulkekurkuoglu@anadolu.edu.tr, ORCID: 0000-0003-0187-9742

² Arş. Gör., Anadolu Üniversitesi, Engelliler Araştırma Enstitüsü, Eskişehir/Türkiye, e-mail: cetintopuz@anadolu.edu.tr., ORCID: 0000-0002-8139-2477

EXTENDED ABSTRACT

Autism spectrum disorder (ASD) is a neurodevelopmental disorder characterized by deficits in social communication and the presence of restricted, repetitive behaviors (Hodges et al., 2020). CDC reported that approximately 1 in 44 children in the U.S. is diagnosed with an autism spectrum disorder (CDC, 2021), which has made researchers investigate the effects of interventions or endeavor for new interventions (Steinbrenner et al., 2020). Technical reports by various organizations show that researchers focus on teaching communication skills by using evidence-based practices such as direct teaching, modeling, video modeling, and script fading. These reports suggest using script fading procedure, an evidence-based practice, for teaching initiating a verbal communication or responding to a situation to individuals with ASD (NAC, 2015; NCAEP, 2020). However, there is only a handful of studies conducted in Turkey using script fading procedure for teaching verbal communication to individuals with ASD (Eliçin & Avcioğlu, 2012; Gülşen, 2019; Koçarslan, 2019; Topuz & Ülke-Kürkçüoğlu, 2019). Additionally, so far, only Birkan (2011) focused on implementation procedures of script fading. It is also thought that script fading procedure is rarely used in such settings as schools and homes by teachers or parents. Therefore, there is a need for research that explains script fading procedure in terms of research and implementation to encourage its use. The purpose of the current study was to focus on script fading procedure in terms of research-base and implementation for professionals in special education and parents of individuals with ASD.

Scripting and Script Fading: Significance, Advantages and Research Support

Scripting and script fading is an evidence-based practice to teach initiating, maintaining, expanding communication, and commenting skills to the individuals with ASD (NAC, 2015). In the studies, focusing on script fading procedure, the researchers taught initiating a communication, commenting or/and asking questions (Gallant et al., 2017), dual conversation (Grosberg & Charlop 2017), maintaining a conversation (Garcia-Albea et al., 2014), responding to a communication (Wichnick-Gillis et al., 2016) and requesting (Brodhead et al., 2016). However, in Turkey, there are only four studies on script fading procedure. These studies focused on teaching initiating and maintaining a communication (Topuz & Ülke-Kürkçüoğlu, 2019), discriminating emotions (Eliçin & Avcioğlu, 2014), initiating a verbal communication (Gülşen, 2019), and starting a conversation (Koçarslan, 2019).

Professionals tend to use script fading procedure when it results in positive outcomes in the targeted skills. However, there is no evidence that script fading procedure is commonly used in educational settings in Turkey despite positive outcomes in the studies. This reflects the research-to-practice gap. Therefore, introducing script fading procedure, an evidence-based practice, to both professionals and researchers and encouraging its use by them will certainly be significant for delivering effective instruction for those with ASD.

Script is defined as words or sentences to initiate or expand a conversation (Krantz & McClannahan, 1993). For example, expressions consisting of one, two or more words such as “Hello.”, “Let’s do painting.” and “Let’s play with white plane.” can be scripts. Scripts can be visual or auditory based on the individual’s language performance. Low- or high-tech tools are used based on the script type during scripting and script fading. Both low-tech and high-tech tools are used for visual scripts. High-tech tools are used for auditory scripts. Cards on which scripts are written are used for visual scripts. Go Talk Button or Mini Me™, palm pilot, Language Master, smart phones, tablet PCs, iPads, iPod touch and talkido are used as high-tech tools. A conversation partner is needed for receiving the message so that interactive communication such as initiating a conversation or requesting take place. During the interactive communication in script fading, a peer or an adult is defined as conversation partner.

In literature, previous research employed graduated guidance (Garcia-Albea et al., 2014). However, recently, least-to-most prompting procedure has been increasingly used (Groskreutz et al., 2017). These procedures are implemented for teaching taking the toys, starting the tools such as Go Talk Button, pointing the written script, and facing to the conversation partner during scripting. For graduated guidance, prompts are delivered from most to least hierarchy based on momentary decisions, while they are delivered from least to most hierarchy based on incorrect or no responses for least-to-most prompting procedure (Collins et al., 2018).

Script Fading Procedure

Prior to the implementation of script fading procedure, a preparation phase takes place. In this phase, the participants are determined, the scripts, reinforcers and tools are prepared, and the setting is made ready. During the implementation, a number of skills can be taught such as joint attention, maintaining a communication, or initiating a conversation. Therefore, there can be differences in the number of steps according to the type of the target skills. However, these differences do not result from the script fading procedure itself but the type of the target skills. Therefore, implementers can make adaptations in these steps of implementation based on the type of target skills when they decide to use script fading procedure. Script fading is made either from the end to beginning to the sentence or based on a ratio (e.g., one quarter of the word in each script fading phase) (Akers et al. 2016). Fading phase continues until voice recorder or card is withdrawn. Therefore, it is aimed for the individual with ASD respond in the presence of natural stimuli. As the performance of the individual reaches the criterion level during each fading phase, the last word in the sentence is faded. When the scripts are faded, the individual with ASD is expected to complete the emitted expression in a context-appropriate way. Thus, in fading phase, when individuals with ASD cannot complete the expression, the faded word is put back. Before, during, and after the script fading procedure, assessments are necessary in different times. Furthermore, materials, settings, instructional adaptations, maintenance, and generalization should be given special attention for a successful implementation.

Conclusion

In Turkey, there is an increase in the number of studies that use script fading procedure. Thus, making a general explanation and explaining the steps of implementation regarding this procedure that attracts special education teachers and researchers may encourage novel quality research.

GİRİŞ

Otizm spektrum bozukluğu (OSB), sosyal iletişim alanındaki yetersizliklerin yanı sıra yinelenen ve takıntılı davranışların görüldüğü, nörogelişimsel bir yetersizliktir (Hodges, Fealko ve Soares, 2020). Sosyal iletişim alanında; sosyal girişimler (örn., başkalarıyla oyun ve karşılıklı konuşma), sosyal karşılıklık (örn., iletişimde sıra alma), paralellik (örn., konuşmayı belli bir konuyla anlamlı biçimde ilişkilendirme) olarak sözel davranışlarda ve jest, yüz ifadeleri gibi sözel olmayan davranışlarda yetersizlikler görülmektedir. Sosyal iletişimdeki bu yetersizlikler, OSB olan bireylerin arkadaşlarıyla sosyal etkileşime girmelerinde ve sosyal ilişkiler kurmalarında sınırlılığa neden olmaktadır (Steinbrenner ve diğ., 2020). OSB olan bireylerde, sınırlayıcı ve tekrarlayıcı davranışlar olarak basmakalıp davranışlar (stereotypic behavior) ya da belirli bir konuya ilişkin takılmanın ya da ilgi göstermenin yanı sıra rutinelere bağlılık, değişimlere direnç gösterme gibi davranışlar görülmektedir. Bu davranışlar toplum, okul ve ev ortamlarında bireyin katılımını olumsuz yönde etkilemektedir (Steinbrenner ve diğ., 2020). Bu nedenle hem iletişim becerilerine hem de yinelenen ve takıntılı davranışlara müdahale etmek için çeşitli yöntemlerin geliştirildiği görülmektedir (Steinbrenner ve diğ., 2020).

OSB, dünyada yaygın olarak üzerinde araştırma yapılan ve nedenleri tartışılan konulardan biridir. OSB olan bireylerin günden güne sayıca artması hem genel eğitim hem de özel eğitim alanlarında etkili uygulama arayışını gündeme getirmiştir (Dyonia, Walton, Brock ve Tiede, 2020). OSB tanısının güncel verilere göre tüm dünyada örneğin, ABD’de 44 çocukta bir yaygınlık oranı ile artan bir seyirde olması durumun ciddiyetini ortaya koymaktadır (CDC, 2021). Bu durum, araştırmacıların hem odaklanmış hem de kapsamlı müdahalelerin etkililiğini sorgulamak için araştırmalar yürütmeye başlamalarına ve bu arayışa devam etmelerine neden olmuştur (Steinbrenner ve diğ., 2020). Ayrıca, kanıt temelli olan müdahalelerin belirlenmesi yeterli olmamış; araştırmacılar ve eğitim politikaları üretenler araştırma ve uygulama arasındaki boşluğun kapatılabilmesi için bu uygulamaların kullanımı konusuna da odaklanmıştır.

Günümüzde özel eğitim alanında Amerika’daki Ulusal Otizm Merkezi (National Autism Center-NAC), Ulusal Mesleki Gelişim Merkezi (National Professional Development Center-NPDC) ve Otizm Kanıtı ve Uygulamasında Ulusal Organizasyon (National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice-NCAEP) gibi saygın mesleki örgütler adına uzmanlar pek çok uygulamanın etkililiğini sorgulayan araştırmaları ele almaktadır. Bu kapsamlı çalışmaların sonucunda kanıt temelli uygulamalar belirlenmekte ve sonuçlar rapor edilmektedir. Kapsamlı çalışmaların temel amacı; alanda çalışan uzmanlara, araştırmacılara, uygulamacılara ve OSB olan çocuğa sahip ailelere etkili uygulamalara ilişkin yol göstermektir. Özellikle son yıllarda NAC tarafından 2015 yılında yayımlanan Ulusal Standart Projelerinin ikinci aşamasında (National Standard Projects- Phase 2) Eylül 2007-Şubat 2012 arasında yürütülen ve

kapsama alınan 352 makale incelenmiştir. Bu çalışmada 22 yaş altı ve üstü OSB olan bireyler için müdahaleler kanıt temelli, kanıt oluşan (emerging interventions) ve kanıt temelli olmayan biçiminde sınıflandırılmıştır. Bu sınıflamaya göre 22 yaş altı bireyler için 14 uygulama ve 22 yaş üstü bireyler için bir müdahale kanıt temelli uygulama olarak belirlenmiştir. 22 yaş altı bireylere yönelik kanıt temelli uygulamalara; bilişsel davranışsal uygulama paketi, kapsamlı davranışsal müdahale, temel tepki öğretimi, model olma, doğal öğretim stratejileri, çizelgeler ve replik silikleştirme örnek olarak verilebilir.

En güncel rapor ise NCAEP tarafından 2020 yılında kapsamlı ve sistematik bir derleme çalışmasının sonuçlarını paylaşmak amaçlı yayımlanmıştır. Bu çalışmada, Ocak 1990-Aralık 2017 arasında yürütülen 972 araştırma incelenmiştir. Bu çalışmanın sonucunda, doğumdan 22 yaşına kadar OSB olan bireyler için müdahaleler kanıt temelli ve kanıtı az olan (intervention with some evidence) biçiminde sınıflandırılmıştır. Bu sınıflamaya göre 28 müdahale kanıt temelli uygulama olarak belirlenmiştir. Bu uygulamalara, doğrudan öğretim, müzik aracılı öğretim, duyuşsal bütünleme, görsel destekler içinde yer alan replik silikleştirme, destekleyici ve alternatif iletişim öğretimi ve akran aracılı öğretim örnek olarak verilebilir.

Farklı meslek örgütlerinin yayımladığı güncel raporlar ayrıntılı incelendiğinde; araştırmacıların ağırlıklı olarak iletişim becerilerinin öğretimini hedeflediği ve bu becerilerin öğretiminde de doğrudan öğretim, model olma, destekleyici ve alternatif öğretim, video ile model olma, replik silikleştirme vb. uygulamaları tercih ettikleri görülmektedir. Bu raporlarda, OSB olan bireylere iletişim girişimi başlatmada ya da belli bir duruma tepki/yanıt vermede dilin nasıl kullanılacağını öğretmek amacıyla kanıt temelli bir müdahale olan replik silikleştirme önerilmektedir (NAC, 2015; NCAEP, 2020). Ancak ülkemizde OSB'nin temel yetersizliklerinden biri olan sözel iletişim davranışlarının öğretimine ilişkin replik silikleştirmenin kullanıldığı sınırlı sayıda araştırmaya rastlanmaktadır (Eliçin ve Avcıoğlu, 2012; Gülşen, 2019; Koçarslan, 2019; Topuz ve Ülke-Kürkçüoğlu, 2019). Ek olarak şimdiye kadar Birkan (2011) tarafından replik silikleştirmenin uygulama süreçlerine odaklanan ve bilgi sunma niteliği gösteren yalnızca bir çalışmaya ulaşılmaktadır. Ayrıca ülkemizde replik silikleştirmenin okul ya da ev gibi uygulama ortamlarında uzmanlar, öğretmenler ve aileler tarafından sınırlı düzeyde kullanıldığı düşünülmektedir. Dolayısıyla bu uygulamanın daha yaygın kullanılmasını sağlamak ve araştırma sayısını arttırmaya yönelik araştırmacıları teşvik etmek için replik silikleştirmeyi, araştırma ve uygulama bazında açıklayan güncel bir çalışmaya gereksinim olduğu düşünülmektedir. Buradan hareketle, bu çalışmanın amacı ülkemizdeki özel eğitim alanında çalışan uzmanlara ve OSB tanılı çocuğu olan ailelere yönelik replik silikleştirme uygulamasını hem araştırma hem de uygulama açısından detaylı olarak ele almaktır. İzleyen ilk bölümde önem, yarar ve araştırmalar açısından replik öğretimi ve replik silikleştirme uygulamasına ilişkin açıklamalara yer verilmektedir.

Replik Öğretimi ve Replik Silikleştirme: Önemi, Yararları ve İlgili Araştırmalar

Replik öğretimi ve silikleştirme, OSB olan bireylerin temel yetersizlik alanı olarak sosyal iletişim becerileri içinde yer alan iletişim başlatma, sürdürme, genişletme, istek bildirme ve yorum yapma gibi becerilerin öğretiminde kullanılan kanıt temelli bir uygulamadır (NAC, 2015). Replik silikleştirmenin sınırlı dil ve okuma becerisine sahip ya da iyi derecede sözel becerisi olan; ancak, sosyal beceri alanında sorun yaşayan OSB olan bireylere iletişim becerilerinin kazandırılmasında da etkili olduğu görülmektedir (Holman, 2013; Topuz, 2016). Replik öğretimi ve replik silikleştirmenin yararları izleyen biçimde sıralanabilir (Garcia-Albea ve diğ., 2014; Groskreutz ve diğ., 2015; Topuz, 2016):

- Yorum yapma becerisini arttırmak,
- Diğer bireylerden ipucu almadan iletişim başlatmak,
- Repliksiz ifadelerin kullanılmasını sağlamak,
- Akranlarla sosyal etkileşimin niteliğini ve niceliğini arttırmak ve
- Karşılıklı konuşma ve sıra alma becerilerini kazandırmak

Alan yazında replik silikleştirme uygulamasına ilişkin pek çok araştırma bulunmaktadır. Bu araştırmalarda replik silikleştirme kullanılarak iletişimi başlatma, yorum yapma ve/veya sorular sorma (Gallant ve diğ., 2017; Ganz ve diğ., 2012; Ledbetter-Cho ve diğ., 2015; Pollard ve diğ., 2012), karşılıklı konuşma (Grosberg ve Charlop 2017), konuşmayı sürdürme (Garcia-Albea ve diğ., 2014), başlatılan iletişim girişimine karşılık verme (Wichnick-Gillis ve diğ., 2016) ve çeşitli isteklerde bulunma (Brodhead ve diğ., 2016) gibi becerilerin etkili olarak öğretildiği görülmektedir. Ülkemizde ise bu konuda özellikle son yıllarda yürütülmüş olan yalnızca dört araştırmaya rastlanmaktadır. Bu araştırmalarda, replik silikleştirme uygulamasıyla iletişim başlatma ve sürdürme (Topuz ve Ülke-Kürkçüoğlu, 2019), duyguları ayırt etme (Eliçin ve Avcıoğlu, 2014), sözel iletişim başlatma (Gülşen, 2019) ve sohbet başlatma

(Koçarslan, (2019) becerilerinin öğretildiği görülmektedir. Dolayısıyla ulusal alanyazına katkı amaçlı konuya ilişkin farklı sözel iletişim becerilerinin öğretildiği araştırmaların yürütülmesi yararlı olacaktır.

Replik silikleştirme uygulamasına ilişkin araştırmalar incelendiğinde, replikler sözel etkileşimi desteklemek adına etkinlik çizelgeleri içinde ya da araçların üzerine yerleştirilerek öğretilmektedir (Gallant ve diğ., 2017). Bazı araştırmalarda etkinlik çizelgeleri içinde etkileşim sağlayacak biçimde fırsatlar yaratılarak repliklerin sunulduğu ve sonrasında bu repliklerin silikleştirildiği dikkat çekmektedir (Dotto-Fojut ve diğ., 2011; Krantz ve McClannahan 1993; Wichnick ve diğ., 2010). Ülkemizde yürütülen iki araştırmada da etkinlik çizelgeleriyle birlikte replik silikleştirmenin kullanıldığı görülmektedir (Eliçin ve Avcioğlu, 2014; Gülşen, 2019). Ancak son yıllarda bu konuda sayıca artan araştırmalarda, replikler etkinlik çizelgesi kullanılmadan, doğal ortamda (örn., okulda ya da evde) oyun gibi sosyal bağlam içinde araçlara görsel ya da işitsel biçimde yerleştirilerek öğretilmektedir (Garcia-Albea ve diğ., 2014; Groskreutz ve diğ., 2015). Ardından da silikleştirme sürecine yer verilmektedir. Bu süreçte, replik silikleştirme uygulamasını gerçekleştirenlerin de çoğunlukla araştırmacı olduğu görülmektedir (Akers, Pyle, Higbee, Pyle, ve Gerencser, 2016). Güncel çalışmalar incelendiğinde sınırlı sayıda araştırmada doğal ortamda akranların, kardeşlerin ve anne-babaların uygulamacı olduğu dikkat çekmektedir (Betz ve diğ., 2011; Ganz ve diğ., 2012; Grosberg ve Charlop 2017; Reagon ve Higbee 2009). Dolayısıyla ileri araştırmalarda doğal ortamda, çoklu uyaranların varlığında akranların, kardeşlerin ve anne-babaların uygulamacı olduğu araştırmaların yürütülmesi önerilebilir.

Sözü edilen araştırmalarda ifade edildiği üzere replik silikleştirme uygulamasının etkili sonuçlar vermesi eğitimcilerin bu uygulamayı daha fazla kullanma eğilimi göstermelerine neden olmaktadır. Ancak ülkemizde konuya ilişkin etkili sonuçlar veren araştırmalar olmasına rağmen uygulama ortamlarında replik silikleştirmenin yaygın olarak kullanıldığını gösteren kanıtlara rastlanmamaktadır. Bu durum, araştırma ve uygulama arasındaki boşluğu yansıtmaktadır. Dolayısıyla ülkemizde kanıt temelli bu uygulamanın hem eğitimcilere hem de araştırmacılara tanıtılması ve onlar tarafından bu uygulamanın kullanılması, OSB olan bireylere daha etkin hizmet sunmak açısından yararlı olacaktır.

Buraya kadar olan bölümde replik silikleştirme araştırmalarına ilişkin bilgiler sunulmuştur. İzleyen bölümde uygulama sürecine geçilmeden önce gerekli olan temel kavramlara, araçlara ve tanımlara ilişkin açıklamalara yer verilmektedir.

Replik ve Replik Türleri

Replik; karşılıklı konuşmayı başlatmak ve genişletmek için kullanılan sözcükler/cümleler olarak tanımlanmaktadır (Krantz ve McClannahan 1993). Örneğin, “Merhaba.”, “Resim yapalım.” ya da “Beyaz uçakla oynayalım.” gibi tek, iki, üç ya da daha fazla sözcükten oluşan ifadeler replik olabilir. Replikler; bireylerin dil düzeyine uygun olarak görsel ve işitsel olmak üzere iki türde hazırlanmaktadır (Akers ve diğ., 2016). Alanyazındaki araştırmalarda sosyal iletişim becerilerinin öğretiminde her iki replik türünün de neredeyse eşit düzeyde tercih edildiği görülmektedir (Akers ve diğ., 2016). Görsel replikler okumayı bilen bireyler için kullanılırken, işitsel replikler okumayı bilmeyen ama işittiğini algılayabilen bireyler için kullanılmaktadır. Görsel repliklere sözcüklerin ya da cümlelerin yazılı olduğu kartlar örnek olarak verilebilir. İşitsel repliklere ise baskonuş (go talk button vb.) ve dil kullanım cihazı (language master machine vb.) gibi teknolojik cihazlara kaydedilen ve bu cihazlar çalıştırıldığında işitilen ifadeler örnek olarak verilebilir (Garcia-Albea ve diğ., 2014). Replik türlerine göre kullanılan araçlar izleyen bölümde daha ayrıntılı ele alınmaktadır.

Düşük ve Yüksek Teknolojili Araçlar

Replik öğretimi ve replik silikleştirme sırasında öğretilmesi hedeflenen repliklerin türüne göre düşük ya da yüksek teknolojili araçlar kullanılmaktadır. Görsel replikler için hem düşük hem de yüksek teknolojili araçlar, işitsel replikler için yüksek teknolojili araçlar tercih edilmektedir. Düşük teknolojili araçlar olarak repliklerin yazılı olduğu kartlar kullanılmaktadır. Yüksek teknolojili araçlar olarak ise baskonuşlar (Go Talk Button, Mini me™), palm pilot, Language Master, cep telefonları, tabletler/iPadler, iPod touch ve talkido kullanılmaktadır.

Konuya ilişkin araştırmalar incelendiğinde, işitsel repliklerin kullanımı için çoğunlukla baskonuşların (Go Talk Button, Mini me™, vb.) tercih edildiği dikkat çekmektedir. Ülkemizde ise az sayıdaki çalışmada baskonuşların (Eliçin ve Avcioğlu, 2014; Topuz ve Ülke-Kürkçüoğlu, 2019), Language Master cihazının (Gülşen, 2019) ve iPad'in (Koçarslan, 2019) kullanıldığı görülmektedir. Bununla birlikte ilgili araştırmalarda, ülkemizde geliştirilmiş olan talkidonun kullanılmadığı; ancak, uygulama ortamlarında sınırlı da olsa tercih edildiği görülmektedir. Sonuç olarak, replik silikleştirme için sözü edilen herhangi bir aracın kullanılması, hedeflenen iletişim becerilerinin ediniminde destek sağlayabilir. Ancak bu araçların

kullanım kolaylığı, dayanıklılığı, kapasitesi vb. teknolojik özellikleri dikkate alınmalı ve olanaklar ölçüsünde bir araç seçilmelidir (Topuz ve Kürkçüoğlu, 2021). Replik öğretimi ve silikleştirme sürecinde repliklerin belirlenmesinden sonra araçlara kaydedilmesinin yanı sıra karşılıklı iletişim kurulması için konuşma ortağının da belirlenmesi gerekmektedir. İzleyen bölümde konuşma ortağı konusuna yer verilmektedir.

Konuşma Ortağı

Replik silikleştirme sürecinde iletişim başlatma, istekte bulunma vb. etkileşimsel iletişimin gerçekleşmesi için mesajı verenin yanı sıra bir de mesajı alanın olması gerekir. Replik silikleştirmedeki etkileşim sürecinde mesajı alan kişi olan akran ya da yetişkin konuşma ortağı olarak ifade edilir. Konuşma ortağı, OSB olan bireyle etkileşime giren kişidir (McClannahan ve Krantz, 2005). Konuşma ortağının görevi genel bir ifadeyle başlatılan iletişime karşılık vererek iletişimi sürdürmek ve sonlandırmaktır. Ek olarak, konuşma ortağının görevleri arasında çocuğun iletişim çabalarına coşkuyla karşılık verme, çocuğun ilgisini çeken konuşmalar yapma ve çocuğun dil düzeyine uygun olarak imkân ölçüsünde doğal konuşma yer almaktadır (McClannahan ve Krantz, 2005; Topuz, 2016). Alan yazın incelendiğinde öğretmenlerin, akranların, anne babaların ve uygulamayı yürüten kişilerin konuşma ortağı olabildiği görülmektedir (Akers ve diğ., 2016; Topuz ve Ülke-Kürkçüoğlu, 2021)

Konuşma ortağı olan birey hem uygulamacı hem de konuşma ortağı görevlerini üstlenebilir. Bu durumda konuşma ortağının ipucu ve pekiştirici sunması uygun olabilir. Ancak, yalnızca konuşma ortağı görevi varsa ipucu ve pekiştirici kullanması uygun olmaz (McClannahan ve Krantz, 2005). Ayrıca konuşma ortağının iletişimi sürdürme sırasındaki görevi, başlatma ve sonlandırmaya göre daha karmaşık olabilir. Çünkü iletişim sürdürme aşamasında bireyin dil düzeyine uygun olan ifadeler kullanmaya özen gösterilmesi gerekir (McClannahan ve Krantz, 2005). Bu nedenle bireye öğretilen replikleri söylemesine karşılık konuşma ortağının kullanacağı ifadelerin önceden belirlenmesi konuşma ortağının işini kolaylaştırabilir. Örneğin, çocuğa “Bahçede oyun oynayalım.” repliği ile iletişim başlatması öğretiliyse, konuşma ortağı bu iletişim girişimine karşılık olarak “Bahçede salıncağa binelim.” diye etkileşimi sürdürebilir. OSB olan birey ve konuşma ortağı arasındaki etkileşimin gerçekleşebilmesi ve bireyin bağlama uygun olan sözel ifadeleri öğrenebilmesi için hedef becerilerin belirlenmesi ve tepki tanımı biçiminde tanımlanması yararlı olacaktır.

Öğretimi Hedeflenen Davranışların Tanımlanması

Replik öğretimi ve silikleştirme için öğretimi hedeflenen davranışlar; replikli, repliksiz ve yeni davranışlar olarak tanımlanmaktadır (Garcia-Albea ve diğ., 2014; Topuz ve Ülke-Kürkçüoğlu, 2019; Yamamoto ve Isawa, 2019):

- **Replikli davranış:** Bireye, görsel ya da işitsel olarak sunulan repliğin ya da konuşma ortağının bir önceki oturumda kullandığı repliğin söylenmesidir.
- **Repliksiz davranış:** Bireye, görsel ya da işitsel olarak sunulan repliğin ya da konuşma ortağının bir önceki oturumda kullandığı repliğin bir bölümünün söylenmesidir. Örneğin, replik “Parkta oyun oynayalım.” ise çocuğun “Oyun oynayalım.” demesi. Ayrıca, repliksiz davranışlar için işitsel ya da görsel olan repliğe ya da konuşma ortağının duyulan repliğe yeni sözcüklerin eklenmesi beklenir. Örneğin, aynı replik için çocuğun “Evde oynayalım.” demesi.
- **Yeni üretilen davranış:** Bireyin replikten bağımsız farklı ifadeler kullanmasıdır. Örneğin, daha önce hiç sunulmamış bir ifade kullanarak bireyin “Kaydırdıktan kayalım.” demesi.

Sonuç olarak hem öğretim hem de silikleştirme sürecinde davranış tanımlarına uygun davranışların ortaya çıkması hedeflenir. Bu davranış tanımlarına göre doğru ve yanlış tepkiler belirlenerek, bireyin yüzde kaç doğrulukta hangi tür tepkiyi gerçekleştirdiği hesaplanabilmektedir. Böylece bireye ait bir performans grafiği oluşturmak mümkün olmaktadır.

Replik Öğretiminin ve Replik Silikleştirmenin Tanımı

Replik öğretimi, replik silikleştirme sürecine başlamadan önce repliklerin bireye görsel ya da işitsel olarak sunulmasını içeren öğretimdir (Yamamoto ve Isawa, 2019). Alanyazında replik öğretimine ilişkin araştırmalar incelendiğinde, çoğunlukla aşamalı yardımla öğretimin kullanıldığı (Krantz ve McClannahan, 1993; Garcia-Albea ve diğ., 2014); son yıllarda da ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretimin tercih edildiği görülmektedir (Groskreutz ve diğ., 2017; Topuz ve Ülke-Kürkçüoğlu, 2019). Bu öğretim yöntemleri, bireyin repliklerle ilişkili oyuncakları alması, baskonuş gibi cihazları düğmesine basarak çalıştırması, yazılı repliği işaret etmesi ve konuşma ortağıyla yüz yüze gelmesinin öğretilmesi için kullanılmaktadır. Aşamalı yardımla öğretim için anlık kararlar alarak çoktan aza ipucu stratejisi sunulurken; ipucunun giderek

arttırılması için bağımsız tepki fırsatının ardından tepkide bulunmamaya/yanlış tepki vermeye göre azdan çoğa ipucu stratejisi kullanılmaktadır (Collins, Lo, Park ve Haughney, 2018).

Replik öğretiminin uygulama sürecine ilişkin örnek olarak Yamamoto ve Isawa (2019) tarafından yürütülen çalışma ele alınabilir. Bu çalışmadaki öğretim sürecine göre replikler öğretilirken, oyuncuğ alması için çocuklara ipucu sunulur. Çocuklar, oyuncakları aldıklarında uygulamacı, “Lütfen oyuncak hakkında konuş.” der. Her bir çocuğa konuşmaya başlaması için ipucu sunmadan önce replikleri gösterilir. Uygulamacı, çocuklara replikte yazılı her bir ifadeyi kullandıklarında puan kazanacaklarını ve 10 puan topladıklarında, puanları atıştırmalıklarla değıştirebileceklerini söyler. Uygulamacı, repliğı işaret ederek çocuklara konuşmaları için ipucu sunar. Çocuk uygun ifadeyi söylerse, pekiştireç olarak puan kazanır. Eğer çocuk ipucu sunulduktan sonra 5 saniye içinde herhangi bir ifadede bulunmazsa, uygulamacı replikteki cümleyi gösterir. Eğer çocuk gösterilen cümleyi söylemezse, uygulamacı cümleyi işaret ederek “Lütfen bu cümleyi söyle.” der. Çocuk uygun ifadeyi söylerse, pekiştireç olarak puan kazanır. Eğer çocuk replikte yazılı olmayan ama yeni bir ifade kullanırsa ipucu sunulmaz; ancak, bağlama uygun bir ifade ise pekiştireç olarak puan verilir. Toplanan puanlar atıştırmalıklarla değıştirilir. Böylece çocuğun bir önceki bölümde tanımlanan replikli, repliksiz ve yeni davranışlar için pekiştireç kazanması sağlanır.

Replik öğretimi sürecinde işaret etme gibi ipucu türleri kullanılabilir. Ancak bireyden beklenen, herhangi bir ipucu sunulmadan replikte olsa da olmasa da bağlama uygun bir ifade kullanmasıdır. Replik öğretimi gerçekleştirildikten sonra silikleştirme sürecine yer verilmelidir diye bir kural bulunmamaktadır. Uygulamacılar örnek araştırmada olduğı gibi yalnızca replik öğretimini yürütüp çalışmayı sonlandırabilirler. Ancak, bireylerin öğrendikleri sosyal iletişim ve sosyal etkileşim davranışlarını bağımsız olarak sergileyebilmeleri için öğretilen repliklerin silikleştirilmesi önerilebilir.

Replik silikleştirme, sesli repliklerin taklit edilmesinden ya da yazılı repliklerin okunmaya başlanmasından sonra, repliklerin en son sözcükten başlanarak silikleştirilmesi sürecidir (McClannahan ve Krantz, 2005; Birkan, 2011). Krantz ve McClannahan’a (1993) göre replik silikleştirme, OSB olan bireylerin çıkardıkları uygun seslendirmelerin sayısını arttırmak için sunulan bir uygulamadır. Replik silikleştirme sürecinde iki ana adım bulunmaktadır (Akers ve diğ., 2016). Bunlardan biri OSB olan bireylere yazılı ya da işitsel replik içeren replikli ifadelerin öğretilmesidir. İkincisi ise repliklerin sistematik olarak silikleştirilmesidir. Bu durum repliklerin yokluğunda OSB olan bireylerin öğretilmeyen ifadeleri çıkarmaya devam etmelerini sağlayabilmektedir. Replik silikleştirme aşamasında replikler, en son sözcükten itibaren silikleştirmeye başlanır. Örneğin birey, “Uçak havada gider.” repliğini bağımsız olarak taklit ettikten sonra “Uçak havada...” repliğı sunulur. Ardından bir önceki sözcük silikleştirilir ve giderek replikteki tüm ifadeler/sözcükler silikleştirilir. Örneğin; aynı replikteki sondan ikinci sözcük de çıkarılarak bireye “Uçak...” repliğı sunulur. Bir sonraki adımda ise boş ses kaydı ya da daha önce repliklerin yazılı olduğı boş bir kart sunulur. En son olarak ses kayıt cihazı ya da repliklerin yazılı olduğı kartlar da ortadan kaldırılarak bireyin karşılıklı etkileşime girmesi hedeflenir (McClannahan ve Krantz, 2005; Topuz, 2016). OSB olan bireyin repliğı söylemesi ve silikleştirilmemiş olan sözcükleri kullanarak yeni cümleler kurması, sürecin her aşamasında sistematik olarak kontrol edilir (Birkan, 2011).

REPLİK SİLİKLEŞTİRME UYGULAMA SÜRECİ

Replik silikleştirmeyi uygulamadan önce hazırlık sürecine yer verilmelidir. Hazırlık için katılımcıların belirlenmesi, repliklerin hazırlanması, araçların belirlenmesi, ortamın hazırlanması ve pekiştireçlerin belirlenmesi gerekmektedir (McClannahan ve Krantz, 2005; Topuz, 2016). İzleyen bölümde her bir konu alt başlıklar altında ayrıntılı olarak açıklanmaktadır.

Katılımcıların Belirlenmesi

Katılımcılar olarak hem sözel iletişim becerisi öğretilecek bireyler hem de konuşma ortağı olacak bireyler belirlenmelidir. Beceri öğretimi için OSB olan bireylerin belirli önkoşul becerilere sahip olması beklenmektedir. Replik silikleştirme süreci için yazılı replikler kullanılacaksa bireyin okuma becerisine; işitsel replikler kullanılacaksa işitsel algı becerisine sahip olması gerekir. İşitsel algının yanı sıra sözel taklit becerilerinin de olması beklenir. Çünkü başlangıçta bireyin duyduğı replikleri sözel olarak taklit etmesi gerekir ki replik silikleştirme sürecine yer verilebilsin.

Repliklerin doğal bir ortam içinde oluşmasını ve bağlama uygun olmasını sağlamak için oyun önemli bir araç olabilir. Bunun için de bireyin/çocuğun ilgisini çeken nesne ya da oyuncakların kullanılması uygun olur. Nesneyle/oyuncakla etkileşim sırasında karşılaşılan ya da duyulan replikler ifade edileceğı için en az 5 dakika etkinlikle ilgili olma davranışı olması beklenir. Ayrıca bireylerden uygulama öncesi, sırası ve sonrasında verilecek yönergeleri yerine getirebilmeleri için en az iki sözcük düzeyinde alıcı dil becerilerine sahip olmalarının yanı sıra OSB olan bireylerin ifade edici dil becerilerinin de olması gerekir. Ancak

konuşamayan bireyler için sesli repliklerin kaydedildiği cihazlar, iletişim kurmayı öğretme aşamasında alternatif bir iletişim aracı olarak kullanılabilir (McClannahan ve Krantz, 2005).

Replik silikleştirme uygulaması sırasında öğretilen repliklerin silikleştirilerek OSB olan bireylerin doğal uyaranların varlığında iletişim ve etkileşim kurmaları hedeflenmektedir. Bu nedenle en az tek sözcük düzeyinde ifade edici dil becerilerine sahip olmaları bu bireylerin iletişim ve etkileşim becerilerinin arttırılmasına hizmet edebilir. Sözü edilen önkoşul becerileri sağlayan bireylerle çalışmaya başlanabilir (McClannahan ve Krantz, 2005).

Katılımcıları belirleme sürecinde konuşma ortağının kim olacağına da karar verilmelidir. Ardından hazırlanan replikleri doğru ve güvenilir olarak kullanması ve uygulama sırasında yapması gerekenleri öğrenmesi için konuşma ortağına eğitim sunulmalıdır.

Repliklerin Hazırlanması

Repliklerin hazırlanması aşamasında hem OSB olan birey hem de konuşma ortağı olan birey için replikler hazırlanmalıdır. OSB olan birey için dil düzeyine ve dilbilgisi kurallarına uygun replikler tercih edilmelidir. Örneğin, OSB olan birey bağımsız olarak üç sözcüklü cümleler kurabiliyorsa (örn: “Kırmızı arabayı istiyorum.” vb.) en fazla dört sözcüklü cümleler belirlenmelidir. Replikler uygulamada kullanılacak replik türü dikkate alınarak (sesli, yazılı) hazırlanmalıdır. Sesli replikler kullanılacak kayıt cihazına kaydedilmeli, yazılı replikler ise yazı kartlarına yazılmalıdır. Ayrıca repliklerin bireylerin ilgilendikleri ve istedikleri neyse onlara ulaşmalarını sağlayan ifadeler, bireylerin anlamını bildiği ifadeler ve farklı sözcüklerden oluşan ifadeler olmasına özen gösterilmelidir (Birkan, 2011).

Konuşma ortağının replikleri hazırlanırken, OSB olan birey için hazırlanan repliklere uygun replikler belirlenmeli ve OSB olan bireyin alıcı dil becerilerinin düzeyine uygun olmasına dikkat edilmelidir. Örneğin, OSB olan birey en fazla üç sözcüklü yönergeleri yerine getirebiliyorsa, konuşma ortağı replikleri de en fazla üç sözcüklü ifadeler içermelidir. Replikler belirlendikten sonra araçların hazırlanması ve ortamın düzenlenmesi aşamasına geçilebilir.

Araçların Hazırlanması ve Ortamın Düzenlenmesi

Replikler hazırlanırken OSB olan bireyin ilgi duyduğu nesnelere seçilmelidir. İlgi duyulan nesnelere belirleyebilmek için öncelikle nesnelere (örn: oyuncaklar, kırtasiye malzemeleri vb.) sınıflandırılmalıdır. Bu nesnelere kendi içerisinde farklı kategorilere (örn: oyuncaklar için; taşıtlar, müzik aletleri, hayvanlar vb. kırtasiye malzemeleri için; kalem, boyama kitabı vb.) ayrılarak, OSB olan birey için tercih değerlendirilmesi yapılmalıdır. Bu değerlendirme sonucunda, OSB olan bireyin ilgi duyduğu nesnelere belirlenmelidir (McClannahan ve Krantz, 2005).

Replik silikleştirme uygulaması ev, okul ya da sınıf gibi farklı ortamlarda yürütülebilmektedir. Çalışmaya başlamadan önce hazırlanan araç-gereçler, çalışma ortamında hazır bulundurulmalıdır. Ortam düzenlenmesi için yapılması gerekenler izleyen biçimde sıralanabilir (Garcia-Albea vd., 2014; McClannahan ve Krantz, 2005; Topuz, 2016):

- Dikkat dağıtacak her türlü oyuncak, kâğıt-kalem, biblo, duvar tabloları gibi materyaller çalışılacak ortamdaki çıkarılmalıdır.
- Ortam sıcaklığı, çalışmanın OSB olan birey, konuşma ortağı ve uygulamacı açısından rahat bir şekilde yürütülebilmesi için ayarlanmalıdır (yeterince havalandırılmış olmasına ya da ısıtılmış olmasına dikkat edilmelidir.).
- Ortamda yeterli düzeyde ışıklandırma olmasına dikkat edilmelidir.
- Ortamda yalnızca çalışmada kullanılacak araçların olmasına özen gösterilmelidir.
- Ortamda materyallerin konulacağı bir alan, uygulama yapıldıktan sonra çalışılan materyalin konulacağı bir alan ve OSB olan bireyle konuşma ortağının iletişim kuracağı bir alan olmak üzere üç farklı alan belirlenmelidir.
- OSB olan bireyle konuşma ortağının iletişim kurduğu alan ve diğer alanlar arasında en az 2 metre mesafe olmasına dikkat edilmelidir. Bu durum, OSB olan bireyin etkileşim kurduktan sonra yeni bir materyale geçerken problem davranış sergilemesini önlemeye yardımcı olmaktadır. Çalışılan becerinin (iletişim başlatma, ortak dikkat, talep etme vb.) niteliğine göre ortamda farklı düzenlemeler yapılabilir.
- Uygulama sırasında kullanılacak pekiştiriciler yalnızca uygulamacının kolayca ulaşabileceği bir yere konulmalıdır.

Replikler hazırlandıktan, araçlar belirlendikten ve ortam düzenlendikten sonraki aşama etkili pekiştiricilerin belirlenmesidir.

Pekiştiricilerin Belirlenmesi

Uygulama sırasında ve uygulama sonrasında kullanılmak üzere OSB olan bireyin doğru davranışlarını ve çalışmaya katılımını pekiştirmek üzere pekiştiriciler belirlenmelidir. Tercih değerlendirmesi yapılarak OSB olan bireyin en çok tercih ettiği pekiştiricilerin neler olduğuna karar verilmelidir. Bireyin ilgileri ve davranış özellikleri (problem davranış vb.) dikkate alınarak pekiştiricilerin tekli, ikili ya da çoklu sunumlarına yer verilerek pekiştiriciler tercih değerlendirilmesi yapılabilir. Pekiştiriciler, bireyin asla reddedemeyeceği, rahatlıkla ulaşamayacağı ve tüketilmesi/kullanılması kolay olan yiyecekler, nesnelere ya da etkinlikler arasından seçilmelidir. Pekiştiriciler belirlendikten sonra da hazırlık süreci tamamlanarak uygulama sürecine geçilmektedir (Garcia-Albea vd., 2014; McClannahan ve Krantz, 2005).

Replik Silikleştirme Uygulama Süreci

Replik silikleştirme uygulamasına ilişkin tüm hazırlıkların tamamlanmasının ardından uygulama sürecine geçilir.

Repliklerin Öğretilmesi

Repliklerin öğretilmesi OSB olan bireylerin sosyal iletişim ve etkileşim sırasında kullanacakları sözel ya da sözel olmayan ifadelerin öğretilmesini içerir. İzleyen basamaklar kullanılarak OSB olan bireylere replikler öğretilir (Garcia-Albea vd., 2014; McClannahan ve Krantz, 2005).

- Ortam hazırlanır.
- OSB olan birey iletişim ve etkileşim kurması için davet edilir.
- OSB olan bireyin çalışmada kullanılacak materyalleri alması ya da materyalleri görmesi sağlanır.
- OSB olan bireyin kullanılacak repliğe erişmesi (sesli replikler için repliklerin seslendirilmesi, yazılı replikler için replik kartına erişimin sağlanması) sağlanır.
- OSB olan bireyin kendisine sunulan repliği taklit etmesi ya da okuması sağlanır.
- Repliği taklit ederken ya da okurken OSB olan bireyin konuşma ortağı ile göz teması kurması ya da sözel ifadeyi konuşma ortağına yöneltmesi sağlanır.
- Konuşma ortağı, başlatılan ya da sürdürülen etkileşim ya da iletişim tepkisine karşılık verir.
- OSB olan bireyin iletişim ya da etkileşimi genişletmesi için beklenir.
- OSB olan bireyin aldığı ya da ilgilendiği materyali ayrılan farklı bir alana bırakması ya da görüş alanından çıkarması sağlanır.

Yukarıda da söz edildiği gibi replik silikleştirme uygulaması sırasında iletişim başlatma, iletişim sürdürme, talep etme, ortak dikkat gibi pek çok farklı iletişim becerisi çalışılmaktadır. Bu nedenle uygulama sırasında çalışılacak beceriye uygun olarak basamaklar arasında farklılıklar ortaya çıkmaktadır. Ancak, bu farklılıklar replik silikleştirme uygulamasından kaynaklı değil, çalışılan becerilerin doğasından kaynaklanmaktadır. Örneğin, iletişim başlatma becerisi çalışılırken, OSB olan bireyin materyalleri alması, konuşma ortağı ile karşılıklı oturması, kendisi için belirlenen repliği söylemesi, konuşma ortağı ile göz teması kurması, iletişime karşılık vermesi, aldığı materyali ayrılan uygun bir yere bırakması gibi basamaklar yer verilebilir. Diğer yandan ortak dikkat becerileri çalışılırken, ilgi çekici araç-gereçlerin beklenmedik zamanlarda ortaya çıkması, OSB olan bireyin ya başlatılan ortak dikkate tepki vermesi ya da ortak dikkati başlatması için hazırlanan repliği taklit etmesi ya da okuması, konuşma ortağı ile etkileşime girmesi, konuşma ortağının başlattığı ya da sürdürdüğü ortak dikkate tepki vermesi gibi basamaklara yer verilebilir. Bu nedenle uygulamacılar replik silikleştirme uygulamasını kullanacakları zaman öğretmeyi hedefledikleri becerilerin doğasına uygun olarak uygulama basamakları arasında uyarılama yapabilir. Repliklerin öğretimi tamamlandıktan sonra silikleştirme aşamasına geçilebilir.

Repliklerin Silikleştirilmesi

Replik silikleştirme aşamasında ya son sözcükten başlanarak ya da belirli oranda (örn: her silikleştirme aşamasında sözcüğün dörtte biri vb.) silikleştirme yapılmaktadır (Akers ve diğ. 2016). Silikleştirme aşaması, sesli repliklerin kaydedildiği cihaz ya da kullanılan yazı kartı ortamdan kaldırılınca kadar devam etmektedir. Böylece, OSB olan bireylerin doğal uyaranların varlığında tepkide bulunmaları hedeflenmektedir. Replikler silikleştirildikten sonra OSB olan bireylerden; replikli, repliksiz ve yeni ifadeler kullanarak iletişim tepkisi vermeleri beklenmektedir (Garcia-Albea ve diğ., 2014; Topuz ve Ülke-

Kürkçüoğlu, 2019; Yamamoto ve Isawa, 2019): Tablo 1’de üç sözcüklü bir repliğin son sözcükten başlanarak yapılan silikleştirme aşamalarına yer verilmektedir.

OSB olan birey her bir silikleştirme aşamasında belirlenen ölçüt düzeyinde doğru tepkiye ulaştığında en sondaki sözcük silikleştirilmektedir. Sözcükler silikleştirilmeye başlandığında OSB olan bireylerden iletişim ve etkileşim kurmaları için bağlama uygun ifadelerle repliği tamamlamaları beklenmektedir. Bu nedenle silikleştirme aşamasında OSB olan bireyler replikleri tamamlamadığında hızlıca bir önceki aşamaya geçilmeli, OSB olan birey repliği söyler söylemez silikleştirme aşamasına tekrar dönülmelidir. Ayrıca, bu aşamada konuşma ortağı, ifade bekleyen bir bakışla OSB olan bireyden sözel ifadeyi tamamlamasını beklemelidir.

Tablo 1.

Replik silikleştirme aşamaları

Silikleştirme Aşaması	Replik
1.	Arabalarla oynamayı severim.
2.	Arabalarla oynamayı...
3.	Arabalarla...
4.	Boş ses kayıt cihazı ya da yazı kartı
5.	Ses kayıt cihazı ya da yazı kartının kaldırılması

Tablo 1’de yer alan örneğin silikleştirme aşamalarını burada örnek olarak verebiliriz. OSB olan bireyin tam repliği yani “Arabalarla oynamayı severim.” repliğini bağımsız olarak söylediğini düşünelim. Bir sonraki aşamada “Arabalarla oynamayı...” repliği kayıt cihazına ya da yazı kartına kaydedilir. OSB

olan bireyle yukarıda anlatıldığı şekilde çalışılmaya devam edilir. OSB olan bireyden kayıt cihazındaki ya da yazı kartındaki “Arabalarla oynamayı...” repliğinden sonra “...severim.”, “...isterim.”, “...güzelidir.” gibi bağlama uygun bir ifadeyle repliği tamamlaması beklenir. OSB olan birey “Arabalarla oynamayı...” repliğini bağlama uygun şekilde tamamlarsa sosyal olarak pekiştirilir. OSB olan birey repliği tamamlamadığında ya da bağlama uygun tamamlamadığında hemen bir önceki repliğe yani “Arabalarla oynamayı severim.” aşamasına hızlıca dönülerek OSB olan bireyin repliği baştan söylemesi sağlanır. Hemen ardından tekrar “Arabalarla oynamayı...” repliği sunularak OSB olan bireyin repliği bağlama uygun olarak tamamlaması beklenir. Repliği bağlama uygun şekilde tamamladığında pekiştirilir, bağlama uygun olarak tamamlamadığında aynı süreç ikinci kez tekrarlanır. OSB olan birey iki kez üst üste bir önceki silikleştirme aşamasına döndüğünde yanlış tepkide bulunursa deneme sonlandırılır ve yeni bir denemeye başlanır. Replik silikleştirme uygulaması sırasında OSB olan bireylerin sözel ipuçlarına en az düzeyde maruz kalmasını sağlayabilmek için sözel ipuçlarının sunulmasından kaçınmak gerekir.

Replik silikleştirme uygulamasında OSB olan birey her bir silikleştirme aşamasında repliği tamamlamadığında bir önceki aşamaya geri dönülmekte ve süreç yukarıda anlatıldığı şekilde devam etmektedir. Ancak, önceki aşamalara dönüş yapılırken yalnızca bir önceki aşamaya dönüş yapılabileceği unutulmamalıdır.

Uygulamaya İlişkin Değerlendirme Süreci

Replik silikleştirme uygulamasına başlamadan önce, uygulama sırasında ve uygulama sonunda olmak üzere farklı zamanlarda değerlendirme yapılması gerekmektedir. Uygulamaya başlamadan önceki değerlendirme, OSB olan bireyin öğretilecek sosyal iletişim becerisine hangi düzeyde sahip olduğunu belirlemek amacıyla yapılmaktadır. Uygulamaya başlamadan önce, çalışma sırasında kullanılacak tüm araç-gereçler kullanılarak, en az üç oturum üst üste değerlendirme yapılmalıdır. Böylece OSB olan bireyin doğal uyaranların varlığında, iletişim ve etkileşim düzeyi belirlenmelidir. Ayrıca, OSB olan bireyin hedef beceriyi farklı ortamlara, araçlara ve kişilere genelleme düzeyi de değerlendirilmelidir.

Uygulama sırasındaki değerlendirme, OSB olan bireydeki ilerlemeleri izleyebilmek ve edinim sağlandıktan sonra uygulamayı sonlandırmak için yapılmaktadır. Uygulama sırasındaki değerlendirmede uygulamaya başlamadan önce izlenen değerlendirme basamakları takip edilmelidir. Ancak, uygulama sırasında kaç öğretim oturumundan sonra (örn; her uygulama oturumundan sonra, iki öğretim oturumundan sonra vb.) değerlendirme yapılacağı uygulamaya başlamadan belirlenmeli ve sistematik bir değerlendirme süreci işletilmelidir. OSB olan birey en az üç oturum üst üste ölçüt düzeyinde doğru tepki verdikten sonra uygulama sonlandırılmalıdır.

Uygulama sona erdikten sonra iki tür değerlendirmeye yer verilmelidir. İlkinde OSB olan bireyin öğrendiği beceriyi koruyup koruyamadığı; diğesinde ise farklı ortamlara, araçlara ve kişilere genelleyip

genelleyemediği değerlendirilmelidir. Uygulamaya başlamadan önce izlenen basamaklar takip edilerek, uygulama sonrası değerlendirme yapılmasına özen gösterilmelidir.

Uygulamaya İlişkin Genel Öneriler

Replik silikleştirme uygulaması OSB olan bireylere pek çok farklı sosyal iletişim ve etkileşim becerisinin öğretilmesinde kullanılmaktadır (Akers ve diğ., 2016). Ancak başarılı bir uygulama süreci yürütebilmek için izleyen önerilerin dikkate alınması önerilebilir:

Uygulamacılara ilişkin öneriler

- Replik silikleştirme, akranlar, kardeşler, öğretmenler ve aileler tarafından uygulanabilir.
- Akranlar, kardeşler, öğretmenler ve aileler iki görev birden üstlenerek hem konuşma ortağı hem de uygulamacı olabilirler.

Araçlara ilişkin öneriler

- Araçlar seçilirken, tercih değerlendirmesi yapılmalı ve OSB olan bireylerin ilgileri dikkate alınarak araçlar seçilmelidir.
- Uygulama sırasında çok sayıda araç kullanılmasına özen gösterilmelidir. Taşıtlar, hayvanlar, müzik aletleri, yapı inşa oyuncakları gibi pek çok farklı araç-gereç kullanılabilir.
- Replik silikleştirme sürecinde, repliklerin işitsel kullanımı için baskonuş, tolkido gibi teknolojik araçlar kullanılabilir.

Ortama ve bağlama ilişkin öneriler

- Çocuğun yakın çevresindeki ev, okul, park gibi doğal ortamlarda uygulama yürütülmelidir. Replik silikleştirme uygulaması sırasında repliklerin doğal ortamlarda öğretilmesi genellemeye de katkı sağlayabilir.
- Oyun replik öğretimi ve silikleştirme süreci için çok önemli bir bağlam oluşturabilir. Dolayısıyla oyun bağlamında kullanılan nesnelerin/oyuncakların üzerine replikler monte edilerek çocuklar için keyifli bir öğrenme ortamı sağlanabilir.

Öğretimsel uyarlamalara ilişkin öneriler

- Bireylerin replikleri öğrenmesini kolaylaştırmak amacıyla gerektiğinde repliklerde uyarlamalar yapılabilir.
- Replik öğretiminde tercih edilen öğretim yönteminde değişikliğe gidilebilir. Örneğin, ipucunun giderek arttırılması yerine aşamalı yardımla öğretim kullanılabilir.

Kalıcılık ve Genellemeye ilişkin öneriler

- Günlük rutinler ve oyunlar içinde önceden öğretilen repliklerin ve yeni üretilen repliklerin kullanımına yönelik fırsatlar yaratılmalıdır.
- OSB olan bireylerin öğrendikleri replikleri farklı ortamlarda, çok sayıda araçla ve farklı kişilerle kullanmaları için genellemeye hizmet edecek bağlamlar oluşturulmalıdır.

SONUÇ

Sonuç olarak, gündün güne sıklığı artan OSB olan bireylerin sorun yaşadıkları alanlara müdahale edebilmek için etkili uygulama arayışları sürmektedir. Replik silikleştirme uygulaması da OSB olan bireylerin sosyal iletişim ve etkileşim alanında yaşadıkları sorunlara müdahale edebilmek amacıyla geliştirilen ve etkililiği bilimsel olarak kanıtlanan uygulamalar arasında yer almaktadır. Bu uygulamanın da diğer kanıt temelli uygulamalar gibi giderek artan sayıda araştırmada kullanıldığı dikkat çekmektedir. Ülkemizde de son yıllarda bu uygulamaya ilişkin araştırmaların sayısında bir artış görülmektedir. Bu nedenle alanda çalışan öğretmenlerin ve araştırmacıların dikkatini çeken bu uygulamaya ilişkin genel bilgilendirme yapılması ve uygulama basamaklarının açıklanması daha nitelikli uygulamaların yürütülmesine ışık tutabilir.

KAYNAKÇA

- Akers, J. S., Pyle, N., Higbee, T. S., Pyle, D., & Gerencser, K. R. (2016). A synthesis of script fading effects with individuals with autism spectrum disorders: A 20-year review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 3(1), 1–17. <https://doi.org/10.1007/s40489-015-0062-9>.
- Birkan, B. (2011). Otizmlilerle çocuklara konuşma becerilerinin öğretimi: Replikli öğretim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 12(1) 57-69.
- Brodhead, M. T., Higbee, T. S., Gerencser, K. R., & Aker, J. S. (2016). The use of a discrimination-training procedure to teach mand variability to children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 48(1), 34–48. <https://doi.org/10.1002/jaba.280>.

- CDC, (2021). Community report on autism 2021: Autism and developmental disabilities monitoring (ADDM) network. https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/addm-community-report/documents/ADDM-Community-Autism-Report-12-2-021_Final-H.pdf (Erişim Tarihi: 17.01.2022).
- Collins, B. C., Lo, Y. Y., Park, G., & Haughney, K. (2018). Response prompting as an ABA-based instructional approach for teaching students with disabilities. *Teaching Exceptional Children*, 50(6), 343–355. <https://doi.org/10.1177/0040059918774920>.
- Dynia, J. M., Walton, K. M., Brock, M. E., & Tiede, G. (2020). Early childhood special education teachers' use of evidence-based practices with children with autism spectrum disorder. *Research in Autism and Developmental Disorders*, 77, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2020.101606>
- Eliçin, Ö., & Avcıoğlu, H. (2014). Otizmi olan çocuklara duyguları ayırt etme becerisi kazandırmada replik silikleştirme ile yapılan öğretimin etkililiği. *Eğitim ve Bilim*, 39(171).
- Gallant, E. E., Reeve, S. A., Brothers, K. J., & Reeve, K. F. (2017). Auditory script location does not affect acquisition and maintenance of vocal initiation by children with autism. *Behavioral Interventions*, 32(2), 103–120. <https://doi.org/10.1002/bin.1467>.
- Ganz, J. B., Heath, A. K., Lund, E. M., Camargo, S. P., Rispoli, M. J., Boles, M., et al. (2012). Effects of peer-mediated implementation of visual scripts in middle school. *Behavior Modification*, 36(3), 378–398. <https://doi.org/10.1177/0145445512442214>.
- Garcia-Albea, E., Reeve, S. A., Reeve, K. F., & Brothers, K. J. (2014). Using audio script fading and multiple-exemplar training to increase vocal interactions in children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 47(2), 325–343. <https://doi.org/10.1002/jaba.125>.
- Grosberg, D., & Charlop, M. H. (2017). Teaching conversational speech to children with autism spectrum disorder using textmessage prompting. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 50(4), 789–804. <https://doi.org/10.1002/jaba.403>.
- Groskreutz, M. P., Peters, A., Groskreutz, N. C., & Higbee, T. S. (2015). Increasing play-based commenting in children with autism spectrum disorder using a novel script-frame procedure. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 48(2), 442–447. <https://doi.org/10.1002/jaba.194>.
- Gülşen, İ. (2019). *Etkinlik çizelgeleri ve replikli öğretim yoluyla otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara sözel iletişim başlatma becerisi kazandırma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Hodges, H., Fealko, C., Soare, N. (2020). Autism spectrum disorder: definition, epidemiology, causes, and clinical evaluation. *Transactional Pediatrics*, 9, 55-65. <http://dx.doi.org/10.21037/tp.2019.09.09>.
- Holman, K. C. (2013). Scripts. In F. R. Volkmar (Ed.), *Encyclopedia of autism spectrum disorders* (p. 2689). New York: Springer.
- Koçarlan, N. (2019). *OSB (otizm spektrum bozukluğu) tanısı almış bireylere, ipad yoluyla, fotoğraflar hakkında sohbet etmeyi öğretmede replikli öğretimin etkililiği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Krantz, P. J., & McClannahan, L. E. (1993). Teaching children with autism to initiate to peers: Effects of a script-fading procedure. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 26(1), 121–132. <https://doi.org/10.1901/jaba.1993.26-121>.
- Ledbetter-Cho, K., Lang, R., Davenport, K., Moore, M., Lee, A., Howell, A., et al. (2015). Effects of script training on the peer-to-peer communication of children with autism spectrum disorder. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 48(4), 785–799. <https://doi.org/10.1002/jaba.240>.
- McClannahan, L. E., & Krantz, P. J. (2005). *Teaching conversation to children with autism: Scripts and script fading*. Bethesda, Maryland: Woodbine House.
- Pollard, J. S., Betz, A. M., & Higbee, T. S. (2012). Script fading to promote scripted bids for joint attention in children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 45(2), 387–393. <https://doi.org/10.1901/jaba.2012.45-387>.
- Sam, A. M., Odom, S. L., Tomaszewski, B., Perkins, Y., & Cox, A. W. (2020). Employing evidence-based practices for children with autism in elementary school. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, Advanced Online <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04706-x>.
- Steinbrenner, J. R., Hume, K., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., Szendrey, S., McIntyre, N. S., Yücesoy-Özkan, S., & Savage, M. N. (2020). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with Autism. The University of North Carolina at Chapel Hill, Frank Porter Graham Child Development Institute, National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice Review Team.
- Topuz, Ç. (2016). *Otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin sözel iletişim becerilerini arttırmada işitsel replik ve replik silikleştirme uygulamasının etkililiği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Topuz, C., & Ülke-Kürkcuoğlu, B. (2019). Increasing verbal interaction in children with autism spectrum disorders using audio script procedure. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49(12), 4847-4861. <https://doi.org/doi:10.1007/s10803-019-04203-w>.
- Topuz, C., & Ülke-Kurkcuoglu, B. (2021). Script Fading Procedure: a Systematic Review and Meta-analysis. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1-20. <https://doi.org/10.1007/s40489-021-00258-7>.

- Wichnick-Gillis, A. M., Vener, S. M., & Poulson, C. L. (2016). The effect of a script-fading procedure on social interactions among young children with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 26, 1–9. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2016.03.004>.
- Wong, C., Odom, S. L., Hume, K., Cox, A. W., Fettig, A., Kucharzyk, S., et al. (2015). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism spectrum disorder: A comprehensive review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(7), 1951–1966. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2351-z>.
- Yamamoto, S. ve Isawa, S. (2020). Using a script procedure without fading to increase novel behavior in a conversation between children with autism. *Behavioral Intervention*, 35(1), 192-199. <https://doi.org/10.1002/bin.1699>.