

MUĞLA SITKI KOÇMAN
ÜNİVERSİTESİ



Eğitim Fakültesi Dergisi

ISSN 2148-6999



MSKU Journal of
Education

Cilt / Volume 9, Sayı / Issue 1 (2022) Mayıs - May

Yılda iki defa yayımlanan hakemli dergi, Yıl 9, Sayı: 1 – Mayıs 2022
A semiannual peer- reviewed Journal, Year 9, Issue: 1- May 2022

Sahibi/ Owner:

Prof. Dr. Özgür YILDIZ (Dekan/Dean)

Editör/ Editor

Prof. Dr. Hasan ŞEKER

Yardımcı Editör/ Co-Editor

Doç. Dr. Abbas ERTÜRK

Alan Editörleri

Kasım YILDIRIM - Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Vural HOŞGÖRÜR - Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Burçak BOZ YAMAN - Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Güliz AYDIN - Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Fatma KARAMAN - Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Abbas ERTÜRK - Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Yabancı Dil Editörü

Bilge ASLAN ALTAN

Yayın Kurulu Sekretarya (Secretariat)

Gülşen Öztürk - Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Handan Çelik - Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Yayın Kurulu

Danışma Kurulu / (Advisory Board)

Prof. Dr. Hasan ÜNDER	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet GÜROL	Yıldız Teknik Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet TAKKAÇ	Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet TAŞPINAR	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Nuray SENEMOĞLU	Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Süleyman ÇELENK	Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Prof. Dr. Uğur ALPAGUT	Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Prof. Dr. V. Doğan GÜNAY	Dokuz Eylül Üniversitesi
Prof. Dr. Zeki KAYA	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Kasım YILDIRIM	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Doç. Dr. Vural HOŞGÖRÜR	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Doç. Dr. Burçak BOZ YAMAN	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Dr. Öğrt. Üyesi Fatma KARAMAN	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Doç. Dr. Abbas ERTÜRK	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Editöryal Büro/ Editorial Office

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Eğitim Fakültesi 48000 Muğla, Turkey
(252) 211 1760

efdergi@mu.edu.tr

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/muefd>

Kapak resmi / Cover image: A. Cem ÖZAL, İsimsiz, 70x180 cm.(diptik), Tuval Üzerine Karışık Teknik, 2012



Değerli okuyucular,

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Kasım 2014 sayısından bu yana yayın hayatını sürdürmektedir. Dergimiz 2019 yılından itibaren TR dizinde taranmaya başlamıştır. Dergimizin gelişimini sürdürmek anlamında her geçen gün dergiye yeni standartlar kazandırmaya devam edeceğiz.

Dergimizin Mayıs 2022 sayısındaki değerli çalışmalarını sizlerle paylaşmaktan büyük bir mutluluk duymaktayım. Bu sayının çıkmasında katkıları ve destekleri olan başta yazarlarımıza, görev alan hakemlerimize, alan editörlerimize, bu sayının çıkmasında büyük emekleri olan dergi editör yardımcımız Dr. Abbas Ertürk'e, sekreteryaya sürecinde katkı sağlayan Gülşen Öztürk ve Handan Çelik'e ve yayın kuruluna teşekkür ediyorum.

Saygılarımızla,

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi Yayın Kurulu adına
Prof. Dr. Hasan Şeker (Editör)

Bu Sayının Hakemleri

Sıra	Hakem	Kurum
1	Abidin DAĞLI	
2	Aytuğ ÖZALTUN ÇELİK	
3	Ayşegül OGUZ NAMDAR	RECEP TAYYİP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ
4	Bahadır YILDIZ	Hacettepe Üniversitesi
5	Bayram BAŞ	YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
6	Berna CANTÜRK GÜNHAN	DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
7	Berna GÜLOĞLU	BAHÇEŞEHİR ÜNİVERSİTESİ
8	Bilal DUMAN	MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ
9	Bülent AYDOĞDU	AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
10	D. Görkem KUMTEPE	NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ VELİ ÜNİVERSİTESİ
11	Funda BARUTÇU YILDIRIM	ORTA DOĞU TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
12	Gökalp PARASIZ	BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
13	Gülşah TURA	KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ
14	Haluk GÜNGÖR	GAZİ ÜNİVERSİTESİ
15	HİLAL AKTAMIŞ	
16	Kenan ÖZDİL	Trakya ÜNİVERSİTESİ
17	Kenan Mete SUNGURTEKİN	BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
18	Kibar Evren BOLAT	ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
19	Mehmet KURUDAYIOĞLU	HACETTEPE UNIVERSITY
20	Mehmet Ali ÖZDEMİR	Marmara Üniversitesi
21	Mehmet Arif ÖZERBAŞ	Türkiye-Kırgızistan Manas Üniversitesi
22	Melihan ÜNLÜ	
23	Meltem ÇETİNKAYA	İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ - CERRAHPAŞA
24	Metin YAŞAR	PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
25	Müge YUKAY YÜKSEL	Marmara Üniversitesi
26	Müzahir KILIÇ	
27	Nazan SEZEN YÜKSEL	HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ,
28	Neslihan YAMAN	YALOVA ÜNİVERSİTESİ
29	Nevin AKKAYA	Dokuz Eylül Üniversitesi
30	Nezir TEMÜR	Gazi Üniversitesi
31	Nigar İPEK EĞİLMEZ	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
32	Osman SEZGİN	
33	Osman Nejat AKFIRAT	Kocaeli Üniversitesi
34	Reyhan YÜKSEL GEMALMAYAN	GAZİ ÜNİVERSİTESİ
35	Süleyman KARATAŞ	Akdeniz Üniversitesi
36	Tuba AYDOĞDU İSKENDEROĞLU	
37	Yılmaz ZENGİN	
38	Zehra Sedef KORKMAZ	Artvin Çoruh Üniversitesi
39	Zeynep ŞİMŞİR	SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
40	Zübeyde YARAŞ	HATAY MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ
41	Zülal ERKAN	Mersin Üniversitesi
42	Çiğdem ALDAN KARADEMİR	MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ
43	Özge GÜN	BARTIN ÜNİVERSİTESİ
44	İdris ŞAHİN	DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ

İçindekiler / Content

N.	Başlık - Yazar	Sayfa No.
1	Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Dersi Kapsamında Kullandığı Soru Türlerine İlişkin bir Durum Çalışması A Case Study on Pre-service Teachers' Question Types within the Context of Teaching Practice Course Büşra ÇAYLAN ERGENE & Mine IŞIKSAL BOSTAN	Araştırma Makalesi 01-20
2	Öğretmen Motivasyonunda Hizmetkâr Liderliğin Yordayıcı Rolü The Role of Servant Leadership Behaviors in Prediction of Teachers' Motivation Dilan BEŞTAŞ-MARAKÇI & Abdulvehap BOZ	Araştırma Makalesi 21-35
3	Uzaktan Piyano Eğitiminin Uygulanmasına Yönelik Öğretim Elemanı Görüşleri Instructor Perspectives On Implementation Of Distance Piano Training Atakan ERTEM & Efe AKBULUT	Araştırma Makalesi 36-49
4	Türkçe Öğretimi İçin Etkileşimsel Bir Yöntem: Kademeli Sorumluluk Aktarım Modeli An Interactive Method for Teaching Turkish: The Gradual Release of Responsibility Model Tark DEMİR	Araştırma Makalesi 50-60
5	Ergenlerde Üstbiliş ve Sınav Kaygısı Arasındaki İlişkide Ruminasyon ve Bilişsel Esnekliğin Aracılık Rolü The Mediating Role of Rumination and Cognitive Flexibility in The Relationship Between Metacognition and Test Anxiety in Adolescents Mertcan KIRKIK & Murat BALKIS	Araştırma Makalesi 61-77
6	COVID-19 Salgın Sürecinde Görsel Sanatlar Öğretimi: Görsel Sanatlar Öğretmenlerinin Deneyimleri Üzerine Bir Durum Çalışması Visual Arts Education During the COVID-19 Pandemic: A Case Study on Visual Arts Teachers' Experiences Ceren TEKİN KARAGÖZ & Nuray MAMUR	Araştırma Makalesi 78-97
7	Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri ile Etkili İletişim Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi Analyzing the Relationship Between Teachers' Personality Traits and Effective Communication Skills Yasemin ÜNSAL & Neslin İHTİYAROĞLU	Araştırma Makalesi 98-109
8	Ortaokul Öğrencilerinin Çember Konusundaki Kavramsal Anlamalarının İncelenmesi: 5E Öğrenme Modeli ile Ters Yüz Edilmiş Sınıf Yaklaşımı Investigation of Middle School Students' Conceptual Understanding of Circle: Flipped Classroom Approaches with the 5E Model Yılmaz ZENGİN, Şule ÖZCAN, Mehmet DEMİR, Nazlı AKSU & Selin URHAN	Araştırma Makalesi 110-133
9	Eğitim Fakültelerinde Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının Değer İfadesi Tercihlerinin İncelenmesi Investigation Of the Value Expression Preferences Of Teacher Candidates Studying In Education Faculties Pelın İPEK & Ahmet Şadan ÖKMEN	Araştırma Makalesi 134-157
10	Okul Müdürlerinin Yönetim Yaklaşımları ile Okul Farkındalığı Arasındaki İlişki	Araştırma Makalesi

The Relationship Between School Principals' Managerial Approaches and School Mindfulness 158-171
Deniz Baransel CİNAR & Abdurrahman TANRIÖĞEN

N.	Başlık - Yazar	Sayfa No.
11	Bilimsel Süreç Becerilerine Dayalı Laboratuvar Uygulamalarının Öğretmen Adaylarının Kavramsal Anlamalarına Etkisi: Kaldırma Kuvveti Örneği The Effects of Laboratory Practices Based on Scientific Process Skills on Prospective Science Teachers' Conceptual Understanding: The Example of Buoyancy Force Çiğdem ŞAHİN ÇAKIR & Fethiye KARSLI BAYDERE	Araştırma Makalesi 172-195
12	Matematik Eğitiminde Teknoloji Odaklı Gerçekleştirilen bir Proje Kapsamında Matematik Öğretmenlerinin Teknolojiye Yönelik Görüş ve Farkındalıklarının İncelenmesi An Examination of Mathematics Teachers' Views and Awareness of Technology Integration in the Scope of a Technology-based Project in Mathematics Education Gülşay BOZKURT	Araştırma Makalesi 196-211
13	Beden İmgesi Esnekliği Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması The Adaptation of Body Image Flexibility Scale Into Turkish Sinem ACAR	Araştırma Makalesi 212-222
14	Modern Türk Edebiyatı Metinlerinin Yabancılara Türkçe Öğretimi Kitaplarına Yansıması Reflection of Contemporary Turkish Literature Texts in Textbooks of Teaching Turkish to Foreign Şaziye DURUKAN	Araştırma Makalesi 223-235
15	Müzik Öğretmeni Adaylarının Çalgı Çalışma Taktiklerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi Examining Pre-service Music Teachers' Instrument Practice Strategies According to Different Variables H. Emre ÇİFTÇİ & Ali ERİM	Araştırma Makalesi 236-252
16	Ortaokul Dil Bilgisi Konularının Öğretim Planlaması Sürecinin Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi Examining the Teaching Planning Process of Secondary School Grammar Subjects According to Teachers' Views Murat ATEŞ, Ahmet Gürkan KARATAŞ & Ali Umut AŞCI	Araştırma Makalesi 253-273
17	Matematik Becerileri Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması Turkish Adaptation of the Child Math Assessment: A Validity and Reliability Study Hilal KARAKUŞ & Berrin AKMAN	Araştırma Makalesi 274-285
18	An Investigation of Preservice Teachers' Views on Profession and Educational Philosophy Beliefs Öğretmen Adaylarının Mesleğe Bakışı ile Eğitim Felsefesi İnançlarının İncelenmesi Ece YOLCU & Mediha SARI	Araştırma Makalesi 286-301
19	Üniversite Öğrencilerinin Rektörlük Kavramına İlişkin Metaforik Algıları Metaphoric Perceptions of University Students on the Concept of Presidency Nesip DEMİRBİLEK	Araştırma Makalesi 302-313
20	Prag Uluslararası Öğretmenler Kongresi Prague International Teachers Congress Sabri BECERİKLİ & Zafer TANGÜLÜ	Düzeltilme 314

Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Dersi Kapsamında Kullandığı Soru Türlerine İlişkin bir Durum Çalışması¹

A Case Study on Pre-service Teachers' Question Types within the Context of Teaching Practice Course

Büşra Çaylan Ergene², Mine Işıksal Bostan³

Makale Hakkında

Gönd. Tarihi: 26.02.2021

Kabul Tarihi: 13.02.2022

Yayın Tarihi: 01.05.2022

Anahtar Kelimeler

Soru sorma

Soru türleri

Öğretmenlik uygulaması

Öğretmen adayı

Özet

Bu çalışmanın amacı öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında kullandığı soru türlerini ve bu soru türlerinin nasıl değiştiğini incelemektir. Nitel araştırma yöntemi ile yürütülen bu çalışmanın deseni çoklu durum çalışması olarak belirlenmiştir. Araştırmanın katılımcıları, Türkiye'deki bir devlet üniversitesinde ilköğretim matematik öğretmenliği programına kayıtlı olan, çalışma sırasında Öğretmenlik Uygulaması II dersini alan ve Emel ve Naz olarak isimlendirilen iki öğretmen adaydır. Araştırmanın verileri derslerin ses kayıtları, yarı yapılandırılmış görüşmeler, Emel ve Naz tarafından hazırlanan ders planları ve araştırmacı gözlem notları aracılığı ile toplanmıştır. Öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında öğretmen adaylarının üç ders boyunca sordukları sorular Sahin ve Kulm (2008) tarafından önerilen soru türlerine göre analiz edilmiştir. Çalışmanın bulguları olgusal, yönlendirici ve sorgulayıcı sorulara ek olarak, öğretici sorular, evet/hayır soruları ve genel soruların da öğretmen adayları tarafından kullanıldığını göstermiştir. Ayrıca öğretmen adayları tarafından kullanılan çeşitli soru türlerinde farklılıklar olduğu ve en dikkat çekici farkın da sorgulayıcı sorularda olduğu görülmüştür.

Key Words

Questioning

Question types

Teaching practice

Pre-service teacher

Abstract

The purpose of the present study is to investigate pre-service teachers' question types used during teaching practice course and how the question types have changed during the course. In the study, qualitative method was adopted, and the research design was a multiple case study. The participants of the study are two pre-service teachers Emel and Naz who were taking Teaching Practice II course in elementary mathematics teacher education program in one of the state universities in Turkey. Data were collected through audio records of the lessons, semi-structured interviews, lesson plans prepared by Emel and Naz and observation notes. Questions they asked in three lessons during their teaching practice were analysed according to the question types of Sahin and Kulm (2008) framework. The findings indicated that in addition to factual, guiding and probing questions; self-answered, yes/no and general questions emerged from the data. Furthermore, there were differences in the variety of question types used by the pre-service teachers and the most remarkable difference was in probing questions.

Atıf için:

For Citation

Çaylan Ergene, B., & Işıksal Bostan, M. (2022). A case study on pre-service teachers' question types within the context of teaching practice course. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*[MSKU Journal of Education], 9(1), 01-20. DOI: 10.21666/muefd.887481

¹ A part of the study was presented as an oral presentation at 4th International Symposium of Turkish Computer and Mathematics Education, 26-28 September 2019, İzmir, Turkey.

² Sakarya University, bcaylan@sakarya.edu.tr, ORCID: 0000-0002-5567-6791

³ Middle East Technical University, misisksal@metu.edu.tr, ORCID: 0000-0001-7619-1390

Questioning is a fundamental practice in teaching process (Moyer & Milewicz, 2002), and asking proper questions is viewed as one of the most significant skills that teachers should have (Harrop & Swinson, 2003). Questioning can be used as a teaching method by teachers (Jiang, 2014), and as a formative assessment technique (Ginsburg, 2009) as well as for many purposes such as arousing students' curiosity about topic, checking and challenging students' comprehension, reminding particular facts to students, managing classroom with ease, promoting higher level thinking, and activating students' prior knowledge (Arslan, 2006; Ashlock, 2002; Mason, 2014; Wragg & Brown, 2001). Students' knowledge construction in mathematics lessons is related to teacher's questioning (Moyer & Milewicz, 2002). In addition, teacher's questioning skills have an effect on the development of students' mathematical thinking (Burns, 1985). Teachers can identify students' mathematical error and misconceptions through questioning (Ashlock, 2002). Research showed that teachers' questions that enable students to explain, clarify and justify their mathematical ideas promote student achievement (Metz, 2007). Moreover, Yang (2006) stresses the importance of questioning in the process of classroom discussion as a powerful tool that carries out communication in the classroom. Teacher-generated questions shape the flow of classroom discussion, help students engage in the tasks, and give them cognitive opportunities for higher level mathematical thinking (Boaler & Brodie, 2004; Kazemi & Stipek, 2001; Stein et al., 2007). In this way, questioning facilitates mathematical communication in the classroom (Ramsey & Gabbard, 1990). Being aware of the purposes of questions and being able to use questions that serve these purposes are among the teacher qualifications. Many research studies have investigated in-service mathematics teachers' questioning in the classrooms (Boaler & Brodie, 2004; Franke et al., 2009; Koizumi, 2013; McCarthy et al., 2016; Ong et al., 2010; Paoletti et al., 2018; Piccolo et al., 2008; Sahin & Kulm, 2008; Shahrill & Clarke, 2014; Yılmaz, 2019). These studies revealed that mathematics teachers experience difficulty in asking open-ended or higher-level questions. Hence, they prefer to use closed or lower-level questions by which they expect students to recall facts, procedures or rules. For instance, in a study conducted by Sahin and Kulm (2008), although teachers were aware of the importance of asking higher-level questions for students' learning, they rarely used probing or guiding questions. In a similar vein, Yılmaz (2019) noted that novice teachers tended to ask questions based on their own thinking rather than using student thinking while asking questions. Therefore, learning and practicing different question types by pre-service teachers and improving their questioning skills should be a central part of mathematics teacher education programs (Moyer & Milewicz, 2002).

Regarding pre-service teachers, several research studies have been conducted that investigate questioning strategies used by pre-service teachers during clinical interviews with students (Didis-Kabar & Tataroglu-Tasdan, 2020; Groth et al., 2016; Moyer & Milewicz, 2002); questioning practice of pre-service teachers within the context of formative assessment interviews (Weiland et al., 2014); pre-service teachers' use of open-ended questions while teaching inquiry lessons (Inoue & Buczynski, 2011); the effects of the question types asked by pre-service teachers on student performance (Critelli, 2012); the relationship between algebraic thinking of pre-service teachers' and the types of questions they asked during cognitive interviews conducted with middle school students (van den Kieboom et al., 2010); questioning behaviours of pre-service teachers in the context of lesson study (Cumhur, 2016); the effects of microteaching on pre-service teachers' questioning skills (Saunders et al., 1975); the effects of videotaped mathematics lessons on pre-service teachers' questioning skills (Kreide et al., 2015); the relationship between pre-service teachers' questioning skills and their knowledge about students' mathematical thinking (Tanıslı, 2013); the effects of curriculum and instruction course on pre-service teachers' questioning, listening and responding to the students (Nicol, 1999); pre-service teachers' questioning skills in terms of preparing and posing questions clearly, and waiting students' responses (Ralph, 1999); question types asked by pre-service teachers during whole-class discussions in high school mathematics classes (Bennett, 2010; Gaspard & Gainsburg, 2020); and pre-service teachers' use of purposeful question types during field experience (Crowley, 2021). Similar to in-service teachers, research on pre-service teachers showed an inadequate use of open-ended questions (Weiland et al., 2014). For example, Inoue and Buczynski (2011) found that even though pre-service teachers tried to ask open-ended questions, they could not benefit from students' answers since they could not predict and/or fully grasp these answers.

Bearing those studies in our minds, this research focuses on pre-service mathematics teachers' question types during their teaching practice course. As Moyer and Milewicz (2002) stated that additional research on the question types used by pre-service teachers during teaching and learning interactions in classrooms can contribute to body of knowledge on the question types and their convenience in different mathematical situations. Thus, it is believed that this study may contribute to the literature by revealing what question types pre-service teachers use, why they ask such questions and how the questions change over time when they have teaching practice and experience in middle school mathematics classrooms at schools. In addition, investigating pre-service teachers' question types might give information about how competent pre-service teachers are at understanding students' learning and their own questioning, and more importantly with which questioning skills they will graduate from the teacher education program. Thus, the findings of the study can enlighten teacher educators about teacher education programs and the content of the teacher education courses. Examining what type of questions pre-service teachers use may help to inform inclusion of questioning activities into teacher education programs, preparing pre-service teachers to use their questioning skills when they enter the classroom.

Thus, the purpose of the study is to investigate pre-service teachers' question types used during teaching practice course and how the question types have changed during the course. For this purpose, following research questions were formulated:

- What kind of questions being asked by the pre-service teachers while they were teaching in math classes as a requirement of teaching practice course?
- How the structure of the questions being asked has changed during pre-service teachers' enrolment in a teaching practice course?

Theoretical framework

Teachers should pose different types of questions to stimulate mathematical thinking of students for enhancing conceptual understanding (Kwon et al., 2006). Question types used by the teachers can be affected by both teachers' purposes and their teaching methods (Yei et al., 1998). For example, teacher questioning in inquiry-based instruction can be different from traditional instruction (Gallas, 1995; Roth, 1996). While teachers prefer to ask lower-level questions in traditional instruction, they are inclined to use higher-level questions in order to elicit students' thinking (Chin, 2007).

There are various theoretical frameworks regarding question types in the literature (Blosser, 2000; Boaler & Brodie, 2004; Franke et al., 2009; Moyer & Milewicz, 2002; Orrill, 2013; Piccolo et al., 2008; Sahin & Kulm, 2008; Walsh & Sattes, 2011; Weiland et al., 2014; White, 2001). Although there are no certain types of questions agreed by the researchers, there are similarities among the question types presented by the researchers. For instance, while Blosser (2000) classified questions as rhetorical, closed and open, and managerial, White (2001) suggested procedural, conceptual and management questions. In this respect, management and managerial questions are similar to each other. Framework offered by Moyer and Milewicz (2002) consisting of check listing, instructing rather than assessing, probing and follow-up questions and the framework suggested by Weiland et al. (2014) including problem posing, instructing rather than assessing and follow-up questions are similar to each other. These question types emerged during one-on-one interviews which pre-service teachers made with students.

In this study, the framework offered by Sahin and Kulm (2008) that provide criteria for question types was used to analyse mathematical dialogs in real classroom environments. In the framework, there are three types of questions named as factual, guiding and probing questions. If a specific fact or definition, an answer to an exercise or the next step in a procedure is asked, this type of question is categorized as factual question. If a teacher asks for a specific answer or the next step of solution when students are confused or puzzled, or if a teacher asks students to think about or recall a general heuristic or strategy, or if a teacher scaffolds or leads students to understand a concept or to complete a procedure by asking a sequence of factual questions that provide hints, these questions are named as guiding questions. The questions that are asked for the students to explain or elaborate their thinking, or to use their prior knowledge and then apply it to a current problem or idea, or to justify or prove their ideas are involved in probing questions. Thus, in the present study, it was aimed to investigate pre-service teachers' question types used during teaching practice course and how the question types asked have changed during their enrolment in teaching practice course.

Method

In this study, multiple case study was utilized to examine pre-service teachers' questioning during their teaching practice. In a multiple case study, several cases are examined to understand the similarities and differences within and between cases (Yin, 2003). The cases of the present study were two pre-service teachers. In the present study, the cases were bounded by three teachings in a public middle school within the context of Teaching Practice II course during spring semester of 2018-2019 school year. Ethics Committee Permission for this research, ethical permission was obtained from Middle East Technical University applied Ethics Research Center with the number 28620816/170 dated 26.03.2019.

Participants

The participants of the study are two pre-service teachers Emel and Naz (names are used as pseudonym) who were taking Teaching Practice II course in elementary mathematics teacher education program in one of the state universities in Turkey at the time of the study. It is necessary for teachers to have sufficient content knowledge in order to ask good questions (Schuster & Anderson, 2005). Therefore, as representative of content knowledge, out of the pre-service teachers having low and high grades in mathematics education-related courses, two volunteered to participate in this study. Emel completed such courses (e.g., Methods of Teaching Mathematics, Mathematical Concepts, and Teaching Mathematics with Intelligence Questions) with higher scores than those of Naz. Both participants were senior students, and they were at their last semester at that time. Before the study, they completed the Teaching Practice I course at the autumn semester of 2018-2019 academic year, and they taught four times in a middle school within the context of the course.

At the beginning of the study, interviews were conducted with Emel and Naz to know them better and learn their view about questioning. In this interview, Emel stated that although she did not enter the elementary mathematics education program willingly, now she thinks that teaching profession is right for her because she loves students, spending time together and teaching. Additionally, she expressed that she is willing to teach during teaching practice and she sees it as an opportunity for being experienced and she believes that she can teach in a real sense in future. About questioning she indicated that asking question is important because mathematics is discovered with questions and questioning provides permanent learning and students' learning can be enhanced by using it. Furthermore, she explained that during Teaching Practice I course she preferred to ask questions to motivate students or to help them connect concepts to the real life such as "Have you ever encountered this concept in your life before or have you ever heard this in daily life?" On the other hand, she added that she never asked questions leading to brainstorming or probing as she felt inadequate in asking these types of questions, but she thought that she needs some time to become competent in asking different types of questions.

Naz stated that she entered the elementary mathematics education program willingly and she sees teaching practice as training and preparation for being teacher for the future. About questioning, she expressed that asking right question is important and when questions such as "why, how do you do, is there another way" are asked, students start to think, and their thinking skills improve. In addition, like Emel, Naz emphasized that questioning allows for active participation and active participation provides permanent learning and makes recalling easier. Naz explained that at the beginning of the lessons, she generally asked questions that remind the previous lesson or while she introduced a new concept, she asked questions such as "What do you think about this or what does it implicate to you?" during Teaching Practice I course.

Data collection

In the study, data were collected through audio records of the lessons, semi structured interviews, lesson plans prepared by Emel and Naz and observation notes taken by the first author. At the beginning of the study, interviews were conducted with Emel and Naz to know them better and learn their views about questioning. After that, Emel and Naz taught three times during their teaching practice in one of the public middle schools and their teachings were recorded by using audio recorder to capture everything

they said during their teachings. In addition, the first author was also in the classrooms to make observation and take some notes. After the first teachings of Emel and Naz, the pre-service teachers were informed, by the first author of the present study of some of the question types by providing examples taken from real classroom dialogs. Moreover, the purposes underlying the usage of the question types and their effects on the students' learning and understanding were discussed with

them. Furthermore, after each teaching in the middle school, an interview was conducted with both of them to uncover their reasons for asking the questions through the lesson. During the interviews, transcripts of their own lessons were presented to the pre-service teachers and some questions such as "what was the reason for asking ...question, what kind of answers you received, did the question reach its goal, and did the question support student learning" were asked them.

Context

Emel and Naz implemented four lessons during their teaching practice in the same public middle school. In this study, we focused on three lessons which were implemented during the semester. All lessons were organized as individual work rather than group work. In all three lessons of Emel, respectively 6th, 7th and 8th grade students have encountered concepts for the first time. On the other hand, before the first lesson of Naz, the mathematics teacher in the school had taught corresponding angles, alternate angles, alternate interior angles and alternate exterior angles concepts to the 7th grade students. Therefore, they have already known these concepts. The objective of the third lesson was the same as the second lesson of Naz. While in the second lesson, 8th grade students have encountered Pythagorean Theorem concept for the first time, in the third lesson they have solved problems related to Pythagorean Theorem. Objectives for each of three lessons of Emel and Naz are presented in Table 1.

Table 1
Objectives for Each of Three Lessons of Emel and Naz

	Emel Objectives	Naz Objectives
First Lesson	Students can calculate and explain the range of the given data set. Students can calculate and explain the mean of the given data set.	Students can examine the properties of corresponding angles, alternate angles, alternate interior angles and alternate exterior angles which are formed between two parallel lines and a secant, determine the congruent and supplementary angles and solve the related problems.
Second Lesson	Students can identify interior and exterior angles, diagonals of polygons; and calculate the sum of the measures of interior angles and exterior angles.	Students can constitute Pythagorean Theorem and solve related problems.
Third Lesson	Students can associate congruence with similarity, and they can determine side and angle relationship of congruent and similar shapes.	Students can constitute Pythagorean Theorem and solve related problems.

Data analysis

Firstly, the questions written by Emel and Naz on the lesson plans were identified before the lessons. Then, all questions asked by them in each of the three lessons were identified by re-listening to the audio records and by using observation notes. After the interviews were conducted with Emel and Naz, they were transcribed as verbatim by taking notes on the transcripts. Lastly, questions in three lessons were analysed according to question types of Sahin and Kulm (2008) framework considering the contexts of the lessons and topics. Yılmaz (2019) used Sahin and Kulm's (2008) framework while examining question types used by two middle school mathematics teachers and the interaction among the tools for questioning and question types. She suggested that this framework can be used and tested while analysing question types used by pre-service teachers in their teaching practice. Hence, in the present study, categorization of questions asked by the pre-service teachers was determined according to the criteria offered in Sahin and Kulm's (2008) framework (see Table 2) by supporting with the interviews.

Table 2

Criteria and Examples for the Question Types Adapted from Sahin and Kulm (2008)

Question Type	Criteria	Example
Factual questions	A teacher asks a specific fact or definition	First of all, I would like to ask you what the definition of an angle is. What is an angle?
	A teacher asks an answer to an exercise	
	A teacher asks the next step in a procedure	
Guiding questions	A teacher asks for a specific answer or the next step of solution when students are confused or puzzled	If x^2 is 18, what is x ? Student: 6
	A teacher asks students to think about or recall a general heuristic or strategy	What is the square of 6? Student: 36
	A teacher scaffolds or leads students to understand a concept or to complete a procedure by asking a sequence of factual questions that provide hints	So, it is not 6. What can it be? Student: Square root of 18.
Probing questions	A teacher asks students to explain or elaborate their thinking	(By showing the polygon and non-polygon shapes drawn on the board) While these shapes are polygons, those shapes you see are not polygons. Why is this so?
	A teacher asks students to use their prior knowledge and then apply it to a current problem or idea	
	A teacher asks students to justify or prove their ideas	

As can be observed in Table 2, at the beginning of the first lesson, by asking for the definition of an angle, Naz activated students' prior knowledge. In this example, the question asking for the definition of a mathematical concept, namely the angle, was categorized as a factual question. For the second example, instead of telling the student that her response is wrong, Naz asked for the square of 6 in order to help the student realize her mistake. In this way, she enabled the student to find the right answer herself. Therefore, this question was categorized as a guiding question. For the third example, Emel asked the students a probing question about the reason why the given shapes were called either a polygon or a non-polygon. Since the "Why" question asked by Emel required the students to elaborate their thinking and think more deeply about the situation, this question was categorized as a probing question. However, all the questions asked in the lessons were not categorized as one of the three question types in the framework since some of the questions did not fit any category. Therefore, in addition to the framework, open coding was performed, and new categories emerged from the data collected. New categories were named as self-answered questions, yes/no questions and general questions (see Table 3). More detailed explanation was provided in the findings section.

Table 3

Criteria and Examples for the Question Types Emerged from the Data

Question Type	Criteria	Example
Self-answered questions	A teacher asks a question, but she/he answers his/her own question immediately without pausing	What is the range? The difference between the biggest and the smallest number.
Yes/no questions	A teacher asks a question that requires only 'yes' or 'no' as a response	Angle K and angle D are congruent angles, and they are looking in the same direction, aren't they? Students: Yes.
General questions	A teacher asks a question which are not specific to a mathematical concept or procedure	Is there anything you did not understand here?

As can be observed in Table 3, in the first lesson, Emel asked the definition of range, but she answered her own question in order to teach the concept of range. Therefore, this question was categorized as a self-answered question. For the second example, since Naz expected students to give yes or no as an instant response, the "aren't they" question was categorized as a yes/no question. For the third example, Naz asked the general question in order to check whether there was anything that was not understood about angle types. Since the question is not directly related to mathematical concept or procedure, the question was categorized as a general question.

Reliability of the study

Prolonged engagement, triangulation and member checking were used in the study. For triangulation, multiple methods of data collection consist of semi structured interviews, lesson plans and observation notes were used. For member checking, the questions which were categorized were tested with the participants, from whom the data were originally collected. For prolonged engagement, the first author of the study and the participants has been interacting for a term at both at the university campus and in the public middle school. In addition, a researcher who has a PhD degree in mathematics education field examined the lessons of Emel and Naz and analysed the questions asked in order to determine their types. Intercoder reliability measure suggested by Miles and Huberman (1994) was used to calculate the agreement and it was found 90.4%.

Findings

In this section, the question types used by Emel and Naz in the first, second and third lessons will be presented respectively.

The case of Emel

The findings showed that the number of questions written on the lesson plans was low (2, 10 and 5 respectively). Emel accounted for this during the interviews by stating that she cannot think of what questions to ask while preparing her lesson plans, yet during the lessons, questions come to her mind spontaneously at that moment. Emel wrote 1 factual and 1 probing question on the first lesson plan; 5 factual and 5 probing questions on the second lesson plan; and 1 factual, 2 probing and 2 yes/no questions on the third lesson plan. All of the questions written on the lesson plans were asked in the classroom by Emel during the lessons. The total number of questions Emel actually asked in the three lessons was high (62, 60 and 63 respectively). The frequencies of the question types used by Emel in the three lessons are presented in Table 4.

Table 4
The Frequency of the Question Types Used by Emel

	Factual Questions	Guiding Questions	Probing Questions	Self-answered Questions	Yes/No Questions	General Questions	Total
First Lesson	17	2	2	8	10	23	62
Second Lesson	15	4	12	5	15	9	60
Third Lesson	4	-	19	5	20	15	63

As can be observed in Table 4, while she used mostly general questions (23) in the first lesson, in the second lesson, she asked an equal number of factual and yes/no questions (15). In the third lesson, the highest number of question type used by Emel was yes/no questions (20). Although in all three lessons, the lowest number of question type used by her was guiding questions (2, 4 and 0 respectively), the number of probing questions used increased as she proceeded from first lesson to the third lesson (2, 12 and 19 respectively). The details for each question type are presented below.

Factual questions

The number of factual questions used by Emel was close to each other in the first and second lesson. On the other hand, there was a decrease in the number of factual questions in the third lesson. In the first lesson, while students were practicing the concept of range, Emel, asked the class the range of given numbers as presented below.

Emel: What is the range of this (by showing the numbers 3, 5, 6, 7, 7, 14)?
Students: 11.

Since she was asking the class for answers to an exercise, this question was categorized as factual question. In the second lesson, before finding the sum of the measures of the interior angles of quadrilateral, Emel wanted her students to determine the vertices of the quadrilateral drawn by her on the board. Since specific fact (vertices) was asked the students, following question was categorized as factual question.

Emel: Each of the points here is called vertices. In that case, what are the vertices of this quadrilateral?

Student: D, C, A, B.

Emel asked factual questions in order to elicit basic information. As it is mentioned before, “a sequence of factual questions that provides ideas or hints that scaffold or lead toward understanding a concept or completing a procedure” were guiding questions (Sahin & Kulm, 2008, p. 225). In the present study, when the students had a difficulty in responding to factual questions, Emel used guiding questions in order to help them discover the answer as explained below.

Guiding questions

While Emel used a small number of guiding questions in the first and second lessons, in the third lesson she did not ask any guiding question. Data analysis revealed one of the important sub-categories of guiding questions, namely the step-by-step solution questions. These questions require the teacher to ask questions step by step in the solution process, and by means of these questions, he/she tries to lead students towards the answer. In the second lesson, the following questions helped the pre-service teacher to lead the students towards understanding how to find the measure of each interior angle of a square by scaffolding.

Emel: How many triangles can the square be split up into?

Student: 2

Emel: How did you it split up, how did you show it?

Student: I drew a line segment from middle.

Emel: How many? 1 and 2 isn't it?

Student: Yes.

Emel: Well, how did you reach the sum of the measures of the interior angles?

Student: Since the sum of the measures of the interior angles of a triangle is 180 and since there are 2 triangles, it is 360.

Emel: Okay, the measure of one interior angle?

Student: 90 degrees.

Emel: How did you find it?

Student: I divided 360 by 4.

As it is seen that Emel led students to complete the procedure by asking step-by-step solution questions that provide hints. In some cases, rather than guiding students, Emel paid attention to the students' thinking and she asked probing questions that push students to examine and articulate their ideas.

Probing questions

The number of probing questions used by Emel increased as she proceeded from the first lesson to the third lesson. These questions were also included on the lesson plans. Following dialogue between Emel and the students from the second lesson exemplifies use of probing questions.

Emel: We classified shapes as regular and irregular. We consider a square as regular but we don't consider a rectangle as regular. What can be the reason for this?

Student A: The lengths of the sides are not equal to each other.

Emel: Good. In this case, can we always call polygons with equal side lengths regular polygons?

Student A: Yes.

Emel: Then is a rhombus also a regular polygon?

Student A: Yes, because all sides have the same length.

Student B: I do not agree.

Emel: Why do you not agree?

Student B: I think that for a polygon to be a regular polygon, both the side lengths and the angle measures must be equal.

Emel: What about a rhombus?

Student B: Rhombus is not a regular polygon because all angles are not equal in measure even though all sides are equal in measure.

In this example, by using probing questions, Emel gave the students a chance to demonstrate understanding by justifying their ideas. In the third lesson, as can be seen in the following dialogue, Emel wanted the student to explain her thoughts about congruence.

Emel: Can we say that two triangles are congruent if their three corresponding measures of angles are equal to each other?

Student: In my opinion, we can't.

Emel: Why Yaren?

Student: The lengths of the sides can be different.

Emel: How can they be different? Can you give an example?

Student: Suppose we have two equilateral triangles. Their measures of angles are equal and 60 degrees. Let the side lengths of one are 4 cm, while the side lengths of the other are 2 cm. In this case, they do not cover each other when we put them on top of each other. That's why we cannot say that they are congruent.

By using a probing question starting with "Why", Emel asked the student to justify her idea. In the following example, the question asked by Emel required the students to elaborate their thinking and to think more deeply about the situation.

Emel: Why don't we multiply the measures of angles by 2 if we want to get a shape which is double size of the original one?

Student: In that case, they won't be similar; they will be different.

In contrast to probing questions, Emel sometimes used self-answered questions in order to not receive an answer from the students but to teach the concepts.

Self-answered questions

A new category of questions emerged from the data; it was named as self-answered questions. The pre-service teachers sometimes left the role of questioner and answered their own questions in order to remind students of the concepts they already knew, or to reinforce what was learned by the students, or to teach students a new concept. While Emel used self-answered questions eight times in the first lesson, she used five self-answered questions in each of the two lessons that followed. In the first lesson, after Emel asked the definition of range, she gave the definition herself.

Emel: What is the range?

Emel: The difference between the biggest and the smallest number.

Following dialogue between Emel and the researcher from the interviews shows why Emel used the self-answered question presented above.

Researcher: Why are you asking a question if you're going to answer it yourself? What was the reason for asking this question? What can you say about that?

Emel: The range is a new concept for the students. I thought that if I repeat it, it will be more permanent for them. That is, the more you hear it, the more it stays in your mind. Therefore, for permanent learning of the students, I emphasized the range by asking and telling the definition of it myself.

In this example, her aim was to teach the concept of range, a new concept for the students, and by telling students the definition, she used a self-answered question. By asking the condition for similarity and explaining this condition in the third lesson, and responding the question herself, Emel tried to remind the students of the concept of similarity, already known concept by the students, as presented below.

Emel: What was the condition for similarity?

Emel: Maintaining the originality of a picture.

In addition to self-answered questions, Emel used yes/no questions that require short answer as yes or no.

Yes/no questions

One of the new categories that emerged from the data was yes/no questions. Yes/no questions are the questions that require only 'yes' or 'no' as a response. The number of yes/no questions used by Emel increased as she proceeded from the first lesson to the third lesson. In addition, one sub-category of

yes/no questions emerged, and it was named as non-reasoning questions with yes/no responses. These types of questions do not require thinking and an instant response can be given to these questions. The pre-service teachers used this type of questions in order to have the students confirm what they had said, check students' understanding, and encourage students to participate in class. The following dialogue exemplifies these types of questions.

Emel: I add all of them and then I divide the sum by 5. If I want to distribute them to everyone equally, I do it like this. Don't I?

Students: Yes.

During the interviews, Emel made explanations regarding the non-reasoning questions she asked as follows:

Researcher: What was the reason for asking this type of questions like "Don't I" question in this example?

Emel: It was for a confirmation. I wanted students to confirm me by saying yes, which means it is right. I wanted to be sure if everyone finds or think the same thing. Maybe there will be objections from students. Then, I can take an action based on it. In addition, I asked questions in the form of "Isn't it like that?" for the purpose of making a student feel like he knows it, and making him happy by participating him in class when he says yes or no.

In this example, the question "Don't I" asked by Emel in the first lesson was named as non-reasoning questions with yes/no responses under as a sub-category of yes/no questions because it does not require thinking and by giving the response 'yes', the student gave an instant response. Data analysis revealed another sub-category of the yes/no questions, and it was named as reasoning questions with yes/no responses. In addition to requiring 'yes' or 'no' as an answer like the "nonreasoning questions with yes/no responses", these questions also necessitate thinking about the answer. The following dialogue exemplifies these types of questions used by Emel in the third lesson.

Emel: When we rotate, reflect and translate a shape, is the new shape congruent to the original shape?

Students: Yes.

This question was also included on the lesson plan. Although students responded by saying 'yes' to this question, the question required them to think about whether the new shape was congruent to the original shape before replying. In addition to the questions that are part of mathematics teaching and assessment, Emel also used general questions as a part of classroom management.

General questions

Data analysis revealed another important category named as general questions, which are not specific to a mathematical concept or procedure. The highest number of general questions was asked by Emel in the first lesson. In addition, general questions were the most frequently used question type among the other types in the first lesson. While the number of general questions decreased as she proceeded from the first lesson to the second lesson, there was an increase in the number of general questions as she proceeded from the second lesson to the third lesson. In the first lesson, Emel asked the following question in order to check students' progress while they were doing exercises related to mean and range.

Emel: All of you are doing the exercises, aren't you? Is there anybody who are not able to do them?

In addition, a new category emerged from the data as a sub-category of general questions, and it was named as motivating questions. Motivating questions are the questions that encourage students to participate in the lessons. This type of question is exemplified below. After one of the students said that three triangles could fit inside the pentagon without overlapping, Emel asked the following question.

Emel: Okay, let's try. Who wants to show it?

By asking a motivating question starting with "Who wants", Emel tried to engage students in class and show their work on the board.

The findings indicated that in all three lessons, the lowest number of question type used by Emel was guiding questions. While there was a decrease in the number of factual questions used as the teacher proceeded from the first lesson to the third lesson, the number of probing questions increased as she proceeded from the first lesson to the third lesson. In addition to the question types in the frameworks, new categories named as yes/no and general questions emerged from the data. It was seen that Emel mostly preferred to use these types of questions in the three lessons. Furthermore, data analysis revealed sub-categories named as step-by-step solution questions as a sub-category of guiding questions,

nonreasoning questions with yes/no responses and reasoning questions with yes/no responses as sub-categories of yes/no questions and motivating questions as a sub-category of general questions.

The case of Naz

The findings showed that the number of questions written on the lesson plans was low (3, 5 and 0 respectively). In the interviews, like Emel, Naz stated that she didn't actually know she was going to ask questions other than the questions on the lesson plans, and she indicated that she produced the questions at that moment during the lessons. She added that she didn't think much about what she was going to ask when she was preparing the lesson plans. Naz wrote 3 factual questions on the first lesson plan; and 1 factual, 1 yes/no and 3 probing questions on the second lesson plan. Referring to the third lesson, she explained the reason for not writing any questions on the lesson plan as follows: *"I didn't know what to ask students because I was going to distribute an activity sheet to the students. I thought they would solve the problems on it, I would tell the answers and I would solve what they couldn't do on the board. So, I couldn't write a question."* All of the questions written on the lesson plans were asked in the classroom by Naz during the first and second lessons. The number of questions asked by Naz in the first and second lessons in the classrooms was higher (90 and 88 respectively) than the number of questions asked by Naz in the third lesson (37). The frequencies of the question types used by Naz in the three lessons are presented in Table 5 below.

Table 5
The Frequency of the Question Types Used by Naz

	Factual Questions	Guiding Questions	Probing Questions	Self-Answered Questions	Yes/No Questions	General Questions	Total
First Lesson	20	6	14	1	29	20	90
Second Lesson	32	2	10	10	19	15	88
Third Lesson	14	2	-	2	5	14	37

As can be observed in Table 5, while she used mostly yes/no questions in the first lesson (29), she used mostly factual questions in the second lesson (32). In the third lesson, she asked an equal number of factual and general questions (14). Naz asked all three types of questions in the first and second lessons while she did not use probing questions in the third lesson. Similar to Emel's findings, the lowest number of question type used by Naz was guiding questions (6, 2 and 2 respectively). Details for each question type are presented below.

Factual questions

During the lessons, Naz mostly preferred to use factual questions and throughout the three lessons, the highest number of question type used by Naz was factual questions. At the beginning of the first lesson, after discussing what an angle is, Naz asked the relative position of two straight lines in order to activate students' prior knowledge. This question was also included on the lesson plan.

Naz: We have learned the relative position of two straight lines in previous years. What were these positions?

Students: Parallel, intersecting and coincident.

Since Naz asked for a specific fact of two straight lines, this question was categorized as a factual question. In the third lesson, the following factual question was asked by Naz.

Naz: Do you remember what a diagonal is?

Students: Yes

Naz: What was it?

Student: Line segment connecting two non-consecutive vertices.

In this example, by asking for the definition of a mathematical concept, namely the diagonal, Naz activated students' prior knowledge. As it is seen that factual questions were used by Naz in order to

enable the students to recall what they have learned before and elicit their prior knowledge. Naz also used series of factual questions as guiding questions, and she scaffolded students to understand the concepts.

Guiding questions

The lowest number of question type used by Naz was guiding questions throughout the three lessons. In the first lesson, the following guiding question helped Naz enable students to understand the procedure that the two angle measures formed between two parallel lines and a secant are equal to each other.

Naz: Now, if I move this line up, does the angle measure change?

Students: No.

Naz: I moved it again; did the angle measure change?

Students: No.

Naz: If I coincide these two lines, does the angle measure change?

Students: No.

Student: When we put lines on top of each other, the angles exactly overlap.

During the interviews, Naz made explanations regarding the guiding question she asked as follows:

Researcher: What was the reason for asking a sequence of these questions?

Naz: There were two intersecting lines, and I put another line parallel to the one of the lines. In this way, I got two parallel lines and one secant. With the help of the concrete material I designed students could easily see the corresponding angles. Each time when I move the parallel line up and down, I asked whether the formed angle between the secant and the parallel line change. In this way, by asking a sequence of these questions, I led students to understand that measures of corresponding angles which are formed between two parallel lines and a secant are equal to each other.

Researcher: Do you think that these questions reached their goals and supported students' learning?

Naz: Yes, I think so. My aim was to visually show the students that two angles are equal. When I coincide two parallel lines the students realized that I moved the same angle measure, and hence two angle measures, namely corresponding angles, are equal.

In addition to asking guiding questions to help students' understanding, probing questions were asked by Naz in order to elaborate students' thinking.

Probing questions

In contrast to Emel, the number of probing questions used by Naz decreased as she proceeded from the first lesson to the third lesson, and in the third lesson she did not ask a probing question. The following dialogue indicates how Naz elaborated students' thinking and enabled them to think more deeply about exterior angles by using a probing question in the first lesson.

Naz: What is the reason for calling it exterior? Why do we call it exterior and not interior?

Student: Both of them look to the exterior and they are outside of the parallelogram.

During the interviews, Naz explained the reason for asking this question as follows:

Researcher: What was the reason for asking this question?

Naz: Because there are alternate interior angles and alternate exterior angles. I did not want students to learn the name of the angles by rote. Rather, I wanted them to think more deeply about the name of the angles and to make a connection the names and the position of the angles. Also, I wanted them to know what the difference between interior and exterior is, in which cases we say interior and in which cases exterior.

In contrast to probing questions, Naz sometimes abandoned questioning and taught the concepts by using self-answered questions.

Self-answered questions

While Naz used self-answered questions once in the first lesson, and twice in the third lesson, in the second lesson she asked this type of question 10 times. At the end of the first lesson, while summarizing the lesson, Naz demonstrated equality of measures of opposite angles by folding and coinciding angles with each other by using a self-answered question in order to reinforce the concept of opposite angles.

Naz: What will I say in this situation?

Naz: The measurements of these opposite angles will be equal.

The following example shows how Naz used self-answered questions while teaching the Pythagorean Theorem in the second lesson.

Naz: What should I do to find a in this triangle?

Naz: I will square the lengths of the legs and add them.

Naz: What do I see just now?

Naz: I see that the sum of the squares of the lengths of the legs is equal to the square of the length of the hypotenuse.

As it is seen that Naz sometimes moved from questioning to teaching the concepts and adopted more directive and explanatory methods. Moreover, in some cases, she only awaited a reply as yes or no by asking yes/no questions.

Yes/no questions

There was a decrease in the number of yes/no questions used by Naz as she proceeded from first lesson to the third lesson. In the following sample dialogues exchanged during the first lesson, the questions asked by Naz were sub-categorized as nonreasoning questions with yes/no responses under the category of yes/no questions because students could respond to the questions as yes or no by merely looking at the figure without thinking about the response very much.

Naz: Angle K and angle D are congruent angles, and they are looking in the same direction, aren't they?

Students: Yes.

Different from the previous example, the following questions were categorized as reasoning questions with yes/no responses because they required students think about whether there is a need for two parallel lines and one secant to form opposite angles all the time.

Naz: For opposite angles, do I need two parallel lines and one secant line?

Students: Yes.

Naz: Are both parallel lines necessary or unnecessary?

Students: No. One of them is not necessary.

Different from the question types mentioned above, general questions which are not specific to a mathematical concept or procedure were also used by Naz during the lessons.

General questions

The number of general questions decreased as Naz proceeded from the first lesson to the third lesson. In the first lesson, Naz asked the following general question in order to check whether there was anything that was not understood about angle types.

Naz: Is there anything you did not understand here?

The following question is an example for motivating questions asked to encourage students to participate in the first lesson.

Naz: Who wants to tell me the corresponding angles here?

The findings indicated that the number of questions asked by Naz in the third lesson was lower than the number of questions asked in the first and second lessons. Naz used all three types of questions in the first and second lessons, while she did not use probing questions in the third lesson. Similar to the findings for Emel, when the total number of question types used in each of the three lessons was compared, it was revealed that the lowest number of question types used by Naz was the guiding questions. Furthermore, in contrast to Emel, there was a decrease in the number of probing questions as she proceeded from the first lesson to the third lesson. As in the data analysis for Emel, the data analysis for Naz also revealed yes/no questions and general questions as two new categories with sub-categories within them.

Discussion and Conclusion

In the present study, the question types that the pre-service teachers used during their teaching practice course and how the questions they asked underwent changes during the mentioned course were examined. The findings of the study indicated that the participants, the pre-service teachers, used factual, guiding and probing types of questions. This finding is consistent with the related literature since several research studies reported the use of these types of questions by pre-service and in-service teachers (Franke et al., 2009; Moyer & Milewicz, 2002; Myhill & Dunkin, 2005; Paoletti et al., 2018; Sahin & Kulm, 2008; Walsh & Sattes, 2011). In this study, guiding questions that exists in the literature as one category of questions (Camenga, 2013; Ong et al., 2010; Piccolo et al., 2008; Sahin & Kulm, 2008) were further elaborated by the researchers by adding step-by-step solution questions as a sub-category.

In addition to factual, guiding and probing questions, self-answered questions emerged from the data. This type of question does not take place in Sahin and Kulm's (2008) framework. In the present study, the pre-service teachers used self-answered questions to remind students of the concepts they already knew, or to reinforce what was learned by the students, or to teach students a new concept as they indicated during the interviews. This finding is consistent with the findings of Inoue and Buczynski (2011)'s study in which pre-service teachers sometimes answered their own questions.

Yes/no questions also emerged from the data confirming previous studies (Kawanaka & Stigler, 1999), and this type of questions was further elaborated as 'non-reasoning questions with yes/no responses' and 'reasoning questions with yes/no responses' in the present study. The pre-service teachers indicated in their interviews that they used non-reasoning questions with yes/no responses in order to have the students confirm what they had said in the lessons. In addition, they tried to check students' understanding, and encourage weaker students to participate in class by using non-reasoning questions with yes/no responses. This finding is consistent with the related literature since in other studies it is stated that yes/no questions are "used to check whether students can follow or agree with teacher's teaching or other students' opinions" (Cao et al., 2018, p. 210).

The other question type that emerged from the data is general questions and this type of questions was also further elaborated by adding a subcategory named as motivating questions. General questions are referred to as 'managerial questions' (Blosser, 2000) or 'management questions' (White, 2001) in the related literature. Pre-service teachers' observations of practice teachers' questioning and ways of managing the class in middle schools might be the reasons underlying their use of general questions.

Based on the second research question, findings indicate that although the pre-service teachers used the same variety of question types, there are differences in the number of question types used by the pre-service teachers in the longitudinal research process. Differences in the number of question types may have stemmed from the differences in the concepts taught in the lessons, grade levels of the students and individual characteristics of the pre-service teachers. One of the most important findings of the present study is small number of questions written on the lesson plans. For both participants, while the total number of questions written on the lesson plans was low, the total number of questions asked during the class was high. This could be attributed to the fact that participants, as they stated in the interviews, could not foresee the questions that would be asked in class while preparing lesson plans.

Among the question types, guiding questions were rarely used by both of the pre-service teachers when compared with other question types. This can be due to the fact that guiding questions "require [a] teacher to have specific knowledge and expectations of student difficulties with particular content" (Sahin & Kulm, 2008, p.238). Since pre-service teachers do not have full pedagogical competence and enough experience in teaching, it is acknowledgeable that the pre-service teachers in this study did not prefer to ask guiding questions in general.

The number of probing questions used by Naz surprisingly declined steadily across the three lessons. This can be due to the fact that Naz previously has not been exposed to probing questions before the study. Also, interviews conducted after each teaching and information regarding question types, the purposes underlying the usage of the question types and their effects on the students' learning and understanding provided by the first author after their first teachings may have been insufficient for Naz to be able to ask probing questions and improve her questioning skills. On the other hand, there is an increase in the number of probing questions used by Emel while the number of factual questions used

by her declined steadily across the three lessons. It can be said that towards the last lesson, Emel started to give more importance to conceptual understanding of students rather than the acquisition of only factual knowledge. In a study conducted by Blanton et al. (2001), while a pre-service teacher asked questions that require students to calculate, remember information or express previously learned procedures early in her field experience, later she started to ask questions in order to explore students' solution strategies later. The researchers emphasized that this improvement was due to pre-service teacher's self-reflecting on her practice and interviews conducted with her, which attracted her attention to her questioning practices. Similarly, in the present study, interviews conducted with Emel after the teachings may have had an effect on the probing questions she used and their intended purposes. She noticed that she had presented concepts to the students directly rather than enabling them to discover the concepts as she stated in the first interview. In addition, with the intervention that the pre-service teachers received after their first teachings, they gained awareness of particularly probing questions, which they had not been familiar with before, and understood the importance of this type of questions. Thus, this intervention may have had an effect on the increase in the number of probing questions used by Emel.

Additionally, the pre-service teachers observed the practice teacher, students and classroom environment in the middle school throughout the semester. In this process, the fact that the practice teacher's questioning strategies and their effects on the students noticed by Emel might have affected probing questions used by her. Furthermore, as pre-service teachers gained experience in teaching by teaching three times in a real classroom environment during teaching practice, they might start to feel confident and competent in asking questions. This situation might have affected Emel's use of probing questions. The decrease in the number of probing questions asked by Naz correlates with the decrease in the number of yes/no questions and the increase in the number of probing questions asked by Emel correlates with the increase in the number of yes/no questions. This could be attributed to the fact that by asking more yes/no questions, Emel gained time to think about and prepare probing questions. In other words, Emel might have used yes/no questions as warm-up for another probing question.

Didis-Kabar and Tataroglu-Tasdan (2020) found that pre-service teachers with higher GPAs tend to ask more probing questions. Hence, they declared that change in pre-service teachers' use of probing questions can be explained by their GPAs which can be considered as indicator of content knowledge and pedagogical content knowledge. In a similar way, in the present study, although both participants had taken the same courses before the study, they might have benefited from the courses differently since Naz completed the mathematics education courses with lower scores than those of Emel. This situation may have caused the difference between Emel and Naz in terms of using probing questions. State differently, Naz could not emphasize the mathematical concepts for students to understand in the lessons as much as Emel did.

Both of the pre-service teachers used general questions less frequently in the third lesson than in the first lesson. As Macías and Sánchez (2015) stated, being in real teaching settings and having opportunities to learn from more experienced teachers might have a positive effect on the improvement of classroom management skills of pre-service teachers. Thus, it can be said that experience in teaching gained by the pre-service teachers throughout the semester and opportunities to observe the practice teacher may have led to an improvement in their classroom management skills and, in turn, to a decrease in the use of general questions.

Recommendations

In conclusion, the present study shows that pre-service teachers' questioning skills can be improved in a longitudinal process. Thus, there could be more content in teacher education courses regarding types of questions and how to use these questions in class. In this way, pre-service teachers can have opportunities to master different questioning techniques and be better questioners (Sahin, 2015; Zhang & Patrick, 2012). Additionally, in the present study, subcategories were added under guiding, yes/no and general questions. For further research studies it is recommended that subcategories can be added under the other main categories by examining the questions in detail as we did in this research. By this way, detailed and comprehensive questioning framework could be obtained to be used in analysing questioning strategies in mathematics classrooms. Moreover, research studies could be conducted in the international educational arena in order to compare pre-service teachers' questioning skills in different

countries. By this way, researchers could have opportunity to compare and contrast their teacher education programs and pre-service teachers' questioning skills. Furthermore, it is recommended to follow pre-service teachers and further examine how their questioning practices develop as they gain experience in teaching profession.

References

- Arslan, M. (2006). The role of questioning in the classroom. *HAYEF Journal of Education*, 2, 81-103.
- Ashlock, R. B. (2002). *Error patterns in computation: Using error patterns to improve instruction*. Pearson Education, Inc.
- Bennett, C. (2010). "It's hard getting kids to talk about math": Helping new teachers improve mathematical discourse. *Action in Teacher Education*, 32(3), 79–89. <https://doi.org/10.1080/01626620.2010.10463561>
- Blanton, M., Berenson, S., & Norwood, K. (2001). Using classroom discourse to understand a prospective mathematics teacher's developing practice. *Teaching and Teacher Education*, 17, 227–242. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00053-6](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00053-6)
- Blosser, P. E. (2000). Ask the right questions. <http://static.nsta.org/pdfs/201108bookbeathowtoasktherightquestions.pdf>
- Boaler, J., & Brodie, K. (2004). The importance, nature and impact of teacher questions. In D.E. McDougall, & J. A. Ross (Eds.), *Proceedings of the 26th annual meeting of the North American Chapter of the International Group for Psychology of Mathematics Education*, (pp. 773-782). Toronto, Ontario.
- Burns, M. (1985). The role of questioning. *The Arithmetic Teacher*, 32(6), 14-17.
- Camenga, K. A. (2013). Developing independence in a capstone course: Helping students ask and answer their own questions. *PRIMUS: Problems, Resources, and Issues in Mathematics Undergraduate Studies*, 23(4), 304–314. <https://doi.org/10.1080/10511970.2013.764363>
- Cao, Y., Dong, L., & Li, X. (2018). A study of mathematics classroom teaching in China: Looking at lesson structure, teaching and learning behaviour. In Y. Cao & F. K. S. Leung (Eds.), *The 21st century mathematics education in China* (pp. 195-222). Springer.
- Chin, C. (2007). Teacher questioning in science classrooms: Approaches that stimulate productive thinking. *Journal of Research in Science Teaching*, 44(6), 8–15. <https://doi.org/10.1002/tea.20171>
- Critelli, A. (2012). *Questioning techniques and student learning outcomes: A hands-on action research study on how pre-service teachers' questioning techniques affect student discovery of mathematical relationships* [Unpublished doctoral dissertation]. Hofstra University.
- Crowley, B. (2021). *Preservice teacher's purposeful questioning: A descriptive case study of elementary mathematics preservice teachers* [Unpublished doctoral dissertation]. Baylor University.
- Cumhur, F. (2016). *Examination development of pre-service mathematics teachers' questioning behaviours: A lesson study* [Unpublished doctoral dissertation]. Karadeniz Technical University.
- Didis-Kabar, M. G., & Tataroglu-Tasdan, B. (2020). Examining the change of pre-service middle school mathematics teachers' questioning approaches through clinical interviews. *Mathematics Teacher Education and Development*, 22(1), 115-138.
- Franke, M. L., Webb, N. M., Chan, A. G., Ing, M., Freund, D., & Battey, D. (2009). Teacher questioning to elicit students' mathematical thinking in elementary school classrooms. *Journal of Teacher Education*, 60(4), 380–392. <https://doi.org/10.1177/0022487109339906>
- Gallas, K. (1995). *Talking their way into science: Hearing children's questions and theories, responding with curricula*. Teachers College Press.
- Gaspard, C., & Gainsburg, J. (2020). Abandoning questions with unpredictable answers. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 23, 555-577. <https://doi.org/10.1007/s10857-019-09440-5>
- Ginsburg, H. P. (2009). The challenge of formative assessment in mathematics education: Children's minds, teachers' minds. *Human Development*, 52, 109–128. <https://doi.org/10.1159/000202729>

- Groth, R. E., Bergner, J. A., & Burgess, C. R. (2016). An exploration of prospective teachers' learning of clinical interview techniques. *Mathematics Teacher Education and Development*, 18(2), 48-71.
- Harrop, A., & Swinson, J. (2003). Teachers' questions in the infant, junior and secondary school. *Educational Studies*, 29(1), 49-57. <https://doi.org/10.1080/03055690303265>
- Inoue, N., & Buczynski, S. (2011). You asked open-ended questions, now what? Understanding the nature of stumbling blocks in teaching inquiry lessons. *The Mathematics Educator*, 20(2), 10-23.
- Jiang, Y. (2014). Exploring teacher questioning as a formative assessment strategy. *RELC Journal*, 45(3), 287-304. <https://doi.org/10.1177/0033688214546962>
- Kazemi, E., & Stipek, D. (2001). Promoting conceptual thinking in four upper-elementary mathematics classrooms. *The Elementary School Journal*, 102(1), 59-80. <https://doi.org/10.1086/499693>
- Kawanaka, T., & Stigler, J. W. (1999). Teachers' use of questions in eighth-grade mathematics classrooms in Germany, Japan, and the United States. *Mathematical Thinking and Learning*, 1(4), 255-278. https://doi.org/10.1207/s15327833mtl0104_1
- Koizumi, Y. (2013). Similarities and differences in teachers' questioning in German and Japanese mathematics classrooms. *ZDM*, 45(1), 47-59. <https://doi.org/10.1007/s11858-012-0482-2>
- Kreide, A., Turner, C. E., & Tomlinson, A. (2015, June 13-15). *Pre-service teachers' development of questioning skills through common core aligned exemplar videotaped math lessons* [Paper presentation]. Hawaii University International Conferences, Hawaii, USA.
- Kwon, O. N., Park, J. H., & Park, J. S. (2006). Cultivating divergent thinking in mathematics through an open-ended approach. *Asia Pacific Education Review*, 7(1), 51-61. <https://doi.org/10.1007/BF03036784>
- Macías, D. F., & Sánchez, J. A. (2015). Classroom management: A persistent challenge for preservice foreign language teachers. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 17(2), 81-99. <http://dx.doi.org/10.15446/profile.v17n2.43641>
- Mason, J. (2014). Questioning in mathematics education. In S. Lerman (Ed.), *Encyclopaedia of mathematics education*. Springer.
- McCarthy, P., Sithole, A., McCarthy, P., Cho, J., & Gyan, E. (2016). Teacher questioning strategies in mathematical classroom discourse: A case study of two grade eight teachers in Tennessee, USA. *Journal of Education and Practice*, 7(21), 80-89.
- Metz, M. L. D. (2007). *A study of high school mathematics teachers' ability to identify and create questions that support students' understanding of mathematics* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Pittsburgh.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage Publications.
- Moyer, P. S., & Milewicz, E. (2002). Learning to question: Categories of questioning used by pre-service teachers during diagnostic mathematics interviews. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 5, 293-315. <https://doi.org/10.1023/A:1021251912775>
- Myhill, D., & Dunkin, F. (2005). Questioning learning. *Language and Education*, 19(5), 415-427. <https://doi.org/10.1080/09500780508668694>
- Nicol, C. (1999). Learning to teach mathematics: Questioning, listening, and responding. *Educational Studies in Mathematics*, 37, 45-66.
- Ong, E. G., & Lim, C. S., & Ghazali, M. (2010). Examining the changes in novice and experienced mathematics teachers' questioning techniques through the lesson study process. *Journal of Science & Mathematics Education in Southeast Asia*, 33(1), 86-109.
- Orrill, C. H. (2013). *The SimCalc Vision and Contributions*. In Hegedus, S., & Roschelle, J. (Eds). *The SimCalc Vision and Contributions* (pp. 285-298). Springer.
- Paoletti, T., Krupnik, V., Dimitrios, P., Olsen, J., Fukawa-Connelly, T., & Weber, K. (2018). Teacher questioning and invitations to participate in advanced mathematics lectures. *Educational Studies in Mathematics*, 98(1), 1-17. <https://doi.org/10.1007/s10649-018-9807-6>
- Piccolo, D. L., Harbaugh, A. P., Carter, T. A., Capraro, M. M., & Capraro, R. M. (2008). Quality of instruction: Examining discourse in middle school mathematics instruction. *RMLE Online*, 19(3), 376-410.

- Ralph, E. G. (1999). Oral-questioning skills of novice teachers: ... Any questions. *Journal of Instructional Psychology*, 26(4), 286-296.
- Ramsey, I., & Gabbard, C. (1990). Questioning: An effective teaching method. *The Clearing House*, 63(9), 420-422.
- Roth, W. (1996). Teacher questioning in an open-inquiry learning environment: Interactions of context, content, and student responses. *Journal of Research in Science Teaching*, 33(7), 709–736.
- Sahin, A., & Kulm, G. (2008). Sixth grade mathematics teachers' intentions and use of probing, guiding, and factual questions. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 11(3), 221–241. <https://doi.org/10.1007/s10857-008-9071-2>
- Sahin, A. (2015). The effects of quantity and quality of teachers' probing and guiding questions on student performance. *Sakarya University Journal of Education*, 5(1), 95-113.
- Saunders, W., Nielson, E., Gall, M. D., & Smith, G. (1975). The effects of variations in microteaching on prospective teachers' acquisition of questioning skills. *The Journal of Educational Research*, 69(1), 3-8. <https://doi.org/10.1080/00220671.1975.10884815>
- Schuster, L., & Anderson, N. C. (2005). *Good questions for math teaching: Why ask them and what to ask, grades 5-8*. Math Solutions.
- Shahrill, M., & Clarke, D. J. (2014). Brunei teachers' perspectives on questioning: Investigating the opportunities to “talk” in mathematics lessons. *International Education Studies*, 7(7), 1-18. <https://doi.org/10.5539/ies.v7n7p1>
- 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). Information Age.
- Tanişlı, D. (2013). Pre-service primary school mathematics teachers' questioning skills and knowledge of students in terms of pedagogical content knowledge. *Education and Science*, 38(169), 80-95.
- van den Kieboom, L. A., Magiera, M., & Moyer, J. (2010, April). *Pre-service teachers' knowledge of algebraic thinking and the characteristics of the questions posed for students*. Paper presented at the 2010 annual meeting of the American Educational Research Association.
- Walsh, J. A., & Sattes, B. D. (2011). *Thinking through quality questioning: Deepening student engagement*. Corwin.
- Weiland, I. S., Hudson, R. A., & Amador, J. M. (2014). Preservice formative assessment interviews: The development of competent questioning. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 12, 329-352. <https://doi.org/10.1007/s10763-013-9402-3>
- White, P. B. (2001). *Conceptual questioning in the mathematics classroom* [Unpublished master's thesis]. University of New Brunswick.
- Wragg, E. C., & Brown, G. (2001). *Questioning in the secondary school (successful teaching series)*. Taylor & Francis Group.
- Yang, M. (2006). A critical review of research on questioning in education: Limitations of its positivistic basis. *Asia Pacific Education Review*, 7 (2), 195-204. <https://doi.org/10.1007/BF03031543>
- Yei, C. J., Wang, K. H., & Huang, S. C. (1998). *A comparative study on the use of questioning strategies between beginning teacher and experienced teacher*. ERIC Clearinghouse on Assessment and Evaluation.
- Yılmaz, A. (2019). *A case study on middle grade mathematics teachers' use of questioning in teaching lines and angles* [Unpublished doctoral dissertation]. Middle East Technical University.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods* (3rd ed). Sage.
- Zhang, Y., & Patrick, P. (2012). Introducing questioning techniques to pre-service teachers. *Journal of Teacher Education and Educators*, 1(2), 159-184.

Genişletilmiş Özet

Giriş

Matematik derslerinde öğrencilerin bilgiyi oluşturması öğretmenlerin soru sormasıyla yakından ilişkilidir (Moyer & Milewicz, 2002). Öğretmenler öğrencilerin matematiksel hatalarını ve kavram yanlışlarını soru sorma aracılığıyla belirleyebilirler (Ashlock, 2002). Öğretmen tarafından sorulan öğrencilerin matematiksel fikirlerini açıklamalarına ve gerekçelendirmelerine imkân veren soruların öğrencilerin matematiksel düşüncelerinin gelişiminde etkili olduğu (Burn, 1985) ve öğrenci başarısını arttırdığı görülmüştür (Metz, 2007). Ancak yapılan araştırmalar öğretmenlerin açık uçlu ya da yüksek seviyede sorular sormada zorluk yaşadıklarını, bu nedenle öğrencilerin kavramları, prosedürleri veya kuralları hatırlamalarını gerektiren kapalı ya da daha düşük seviyede sorular sormayı tercih ettiklerini göstermiştir (Boaler ve Brodie, 2004; Franke vd., 2009; Koizumi, 2013; McCarthy vd., 2016; Ong vd., 2010; Paoletti vd., 2018; Piccolo vd., 2008; Sahin ve Kulm, 2008; Shahrill ve Clarke, 2014; Yılmaz, 2019). Benzer şekilde öğretmen adayları üzerinde yapılan araştırmalar da açık uçlu soruların öğretmen adayları tarafından yeterince kullanılmadığını ortaya koymuştur (Weiland vd., 2014). Öğretmen adaylarının farklı soru türlerini öğrenmeleri, kullanmaları ve soru sorma becerilerinin geliştirilmesi matematik öğretmeni yetiştirme programlarının bir parçası olmalıdır (Moyer ve Milewicz, 2002). Öğretmen adaylarının ne tür sorular kullandığını incelemek, onları mesleğe başladıklarında sorgulama becerilerini kullanmaları için hazırlayacak ve soru sorma etkinliklerinin öğretmen yetiştirme programlarına nasıl dâhil edilmesi konusunda bilgi verecektir. Bu araştırmanın amacı öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında kullandıkları soru türlerini ve ders süresince bu soru türlerinin nasıl değiştiğini incelemektir. Araştırmanın öğretmen adaylarının hangi soru türlerini kullandıklarını, neden bu soruları sorduklarını ve ortaokul matematik sınıflarında deneyim kazandıkça soruların nasıl değiştiğini göstererek alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Nitel araştırma yöntemi ile yürütülen bu çalışmada çoklu durum çalışması araştırma deseni olarak benimsenmiştir (Yin, 2003). Araştırmada ele alından durumlar 2018-2019 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Öğretmenlik Uygulaması II dersi kapsamında bir devlet okulunda iki öğretmen adayının ders anlatımları ile sınırlıdır. Araştırmanın katılımcıları, Türkiye'deki bir devlet üniversitesinde ilköğretim matematik öğretmenliği programına kayıtlı olan, araştırma sırasında Öğretmenlik Uygulaması II dersini alan, Emel ve Naz olarak isimlendirilen iki öğretmen adaydır. Alan bilgisinin temsilcisi olarak matematik eğitimi ile ilgili dersleri yüksek (Emel) ve düşük (Naz) notlarla tamamlayan öğretmen adayları arasından bu iki öğretmen adayı araştırmaya gönüllü olarak katılmışlardır. Araştırmanın verileri öğretmen adayları tarafından yürütülen derslerin ses kayıtları, bu derslere ilişkin ders planları, yarı yapılandırılmış görüşmeler ve araştırmacı gözlem notları aracılığı ile toplanmıştır. Araştırmanın başında öğretmen adayları ile onları daha yakından tanımak ve soru sormaya yönelik düşüncelerini öğrenmek amacıyla görüşmeler yapılmıştır. Ardından Emel ve Naz bir devlet okulunda üç kez ders anlatmış, araştırmacılarından biri de sınıfta bulunarak gözlem notları tutmuştur. İlk ders anlatımlarından sonra gerçek sınıf diyaloglarından alınan örnekler aracılığıyla bazı soru türleri hakkında öğretmen adaylarına bilgi verilmiş, soru türlerinin kullanım amaçları ve bunların öğrencilerin öğrenme ve anlamaları üzerindeki etkileri tartışılmıştır. Ayrıca, her ders anlatımından sonra derste kullandıkları soru türlerinin kullanım amaçlarını ortaya çıkarmak amacıyla her iki öğretmen adayıyla da görüşmeler yapılmıştır. Öğretmen adaylarının anlattıkları üç ders boyunca sordukları sorular Sahin ve Kulm (2008) tarafından önerilen olgusal, yönlendirici ve sorgulayıcı soru türlerine göre analiz edilmiştir. Öğretmen adaylarının sordukları soruların kategorizasyonu bu soru türlerine yönelik sunulan kriterlerin yapılan görüşmelerle desteklenmesi sonucu oluşturulmuştur. Ancak bazı soruların herhangi bir kategoriye uymaması nedeniyle açık kodlama da yapılmış ve yeni kategoriler ortaya çıkmıştır.

Bulgular

Araştırmada, iki öğretmen adayının da ders planlarında az sayıda soruya yer vermesine rağmen, derslerde kullandıkları soru sayısının yüksek olduğu görülmüştür. Öğretmen adayları bu durumun sebebi olarak derste soracakları soruları ders planı hazırlarken öngöremediklerini ve ders sırasında o anda duruma göre sorduklarını belirtmişlerdir. Araştırmanın bulguları olgusal, yönlendirici ve sorgulayıcı sorulara ek olarak, öğretici sorular, evet/hayır soruları ve genel soruların da öğretmen adayları tarafından kullanıldığını göstermiştir. Ayrıca, yönlendirici, evet/hayır ve genel sorular alt kategorilere ayrılmıştır. Bununla birlikte iki öğretmen adayı için de en az tercih edilen soru türü yönlendirici sorular olmuştur (Emel için sırasıyla 2, 4, 0; Naz için sırasıyla 6, 2, 2). Öğretmen adayları tarafından kullanılan soru türleri aynı olmasına rağmen, kullanılan soru türlerinin sayısında farklılıklar olduğu ve en dikkat çekici farkın da sorgulayıcı sorularda olduğu görülmüştür. Emel birinci dersinden başlayarak son dersine kadar sorgulayıcı soruların kullanımını arttırırken (2, 12, 19), Naz'ın kullandığı sorgulayıcı soruların sayısında azalma olmuştur (14, 10, 0).

Tartışma

Yol gösterici sorular sormak öğretmenin belirli bir içeriğe sahip öğrenci zorlukları hakkında belirli bilgiye sahip olmasını gerektirdiğinden (Sahin ve Kulm, 2008), bu araştırmada öğretmen adaylarının tam pedagojik yeterliğe ve yeterli öğretmenlik deneyimine sahip olmamaları yönlendirici sorular sormayı genel olarak tercih etmemelerinde etkili olmuş olabilir. Soru türlerinin sayısındaki farklılıklar derslerde öğretilen kavramlar, öğrencilerin sınıf düzeyleri ve öğretmen adaylarının bireysel özelliklerinden kaynaklanmış olabilir. Naz'ın kullandığı sorgulayıcı soru sayısında azalma olduğu görülmüştür. Bu nedenle, her ders anlatımından sonra yapılan görüşmelerin ve birinci ders anlatımından sonra soru türlerinin kullanım amaçlarına ilişkin yapılan bilgilendirmenin Naz'ın sorgulayıcı sorular sorabilme ve soru sorma becerilerini geliştirmede yetersiz kaldığı söylenebilir. Diğer taraftan, Emel'in kullandığı sorgulayıcı soruların sayısında artış görülmüştür. Öğretmen adaylarının araştırma öncesinde matematik eğitimine ilişkin dersleri farklı notlarla tamamlamaları onların sorgulayıcı soruları kullanmaları açısından farklılığa neden olmuş olabilir. Bu durum yüksek not ortalamasına sahip öğretmen adaylarının daha çok sorgulayıcı soru sorma eğiliminde olduğu bir araştırmanın bulguları ile tutarlılık göstermektedir (Didiş-Kabar ve Tataroğlu-Taşdan, 2020). Ayrıca ders anlatımlarından sonra yapılan görüşmeler ve birinci ders anlatımından sonra soru türlerinin kullanım amaçlarına ilişkin yapılan bilgilendirmenin Emel'in kullandığı sorgulayıcı sorularda etkili olduğu söylenebilir. Bu araştırmada yapıldığı gibi, sorular detaylı incelenerek diğer ana kategorilerin altına alt kategoriler eklenebilir. Böylece matematik derslerindeki soru sorma stratejilerini analiz etmek için kullanılmak üzere daha detaylı ve kapsamlı bir soru sorma çerçevesi elde edilebilir. İleriki araştırmalar için öğretmen adaylarının takip edilerek öğretmenlik mesleğinde deneyim kazandıkça soru sorma becerilerinin nasıl değiştiğinin incelenmesi önerilmektedir.

* Bu makaleye yazarlar eşit oranda katkı sağladıklarını beyan ederler.

** Bu araştırma için Orta Doğu Teknik Üniversitesi Uygulamalı Etik Araştırma Merkezi'nden 26.03.2019 tarihli ve 28620816/170 nolu karar ile etik kurul uygunluk onayı alınmıştır.

Öğretmen Motivasyonunda Hizmetkâr Liderliğin Yordayıcı Rolü¹

The Role of Servant Leadership Behaviors in Prediction of Teachers' Motivation

Dilan BEŞTAŞ-MARAKÇI²

Abdulvehap BOZ³

Makale Hakkında

Gönd.Tarihi: 21.04.2021
Kabul Tarihi: 18.03.2022
Yayın Tarihi: 01.05.2022

Anahtar Kelimeler

Motivasyon
Hizmetkâr Liderlik
Öğretmenler
Okul Müdürü

Özet

Bu çalışmanın amacı okul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi saptamaktır. Araştırma ilişkisel tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Çalışma grubu Siirt il merkezindeki ilkokullarda görev yapan 350 öğretmenden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak iki farklı ölçek kullanılmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen veri analizinde SPSS 22. 0 paket programı kullanılmıştır. Verilerin analizi için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı hesaplanmış ve ayrıca çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Araştırma kapsamında toplanan verilerin analizinden elde edilen sonuçlar değerlendirildiğinde, okul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasında pozitif yönde yüksek bir ilişki olduğunu ortaya görülmektedir. Regresyon analiz sonuçları okul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik davranışlarının öğretmen motivasyonunu anlamlı düzeyde yordadığını göstermektedir.

Key Words

Motivation,
Servant Leadership,
Teachers,
Principals

Abstract

The purpose of this study was to explore the relationship between the leadership properties of principals and the motivation levels of teachers. This is a descriptive research in the relational survey model. The study was conducted with 350 primary school teachers randomly in Siirt province. Two different scales were used as data collection tools. SPSS 22. 0 package program was used during the analysis of the collected data for the study. Pearson product-moment correlation coefficients and multiple linear regression analysis were performed in analyzing the data. The findings of the study reveal that there is a significant and positive correlation between principals' servant leadership behaviors and teachers' motivation. More importantly, the regression analysis results suggest that behaviors of principals' servant leadership predict teacher motivation significantly.

Atf için: For Citation

Beştaş-Marakçı, D. & Boz, A. (2022). Öğretmen Motivasyonunda Hizmetkâr Liderliğin Yordayıcı Rolü. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi [MSKU Journal of Education]*, 9(1), 21-35. DOI: 10.21666/muefd.918421

Toplumun en dinamik kurumlarından biri olarak bilinen okulların ekonomik, sosyal ve teknolojik değişimlere yön verdiği ve söz konusu değişimlerden etkilendiği varsayımı yaygın kabul görmektedir. Eğitim kurumlarının çevreleri ile kurdukları bu etkileşimli bağ bu kurumlardaki yönetim paradigmalarının da çevresel değişimlere uyum sağlamalarını bir bakıma zorunlu kılmıştır. Bu olgu okulların yaşanan en ufak çaplı değişimlerden dolayı veya doğrudan etkilenmesi sonucunu doğurmuştur. Bu hızlı ve dramatik değişim yönetim paradigmasında da yapı ve uygulama yönünden

¹ Bu makale birinci yazarın yüksek lisans tezinin verileri kullanılarak üretilmiştir.

² Siirt Valiliği, Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Vakfı, dilanmarakci@gmail.com. 0000-0002-8083-8510

³ Siirt Üniversitesi, vboz@siirt.edu.tr, 0000-0001-9843-0372

radikal değişimlere aracılık etmiş ve yeni yönetim felsefelerinin ortaya çıkmasında önemli rol oynamıştır.

Sosyal bir sistem olan okulların başarısında pek çok faktörün etkili olduğu bilenen bir olgudur. Ancak öğrenme çıktıları üzerinde etkili oldukları bilenen, kaliteli, düzenli ve verimli bir öğrenme çevresinin ve olumlu bir örgütsel iklimin oluşmasında okul müdürünün rolünün hayati önem arz ettiği düşünülmektedir (Hallinger, 2003; Leithwood vd. 2008). Bu açıdan değerlendirildiğinde okul yöneticisinin benimseyeceği liderlik tarzının öğrenme çıktıları üzerinde yaşamsal bir etkiye sahip olduğu açıktır. (Jang, 2019; Richardson and Watt, 2010). Bu bağlamda hizmetkâr liderlik yaklaşımının okullardan beklenen talep ve beklentileri karşılama noktasında etkili olacağı varsayılmaktadır. Konu ile ilgili yapılan araştırma bulguları bu savımızı destekler niteliktedir. Nitekim ilgili literatür incelendiğinde hizmetkâr liderlik tarzının benimsendiği örgütlerde işgören motivasyon ve performans (Harwiki, 2013; Schwarz, Newman, Cooper ve Eva, 2016), mesleki bağlılık (Lapointe ve Vandenberghe, 2018), iş doyumu (Bishay, 1996; Cerit, 2009; Eren ve Yalçıntaş, 2017) ve üye etkileşimlerinin (Köse, Ugurluoğlu ve Köse, 2015; Dal ve Çobanoğlu, 2004) yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca hizmetkâr liderlik davranışlarının takipçilerini geliştirdikleri ve motive ettikleri (Özdemir, 2009), örgütsel vatandaşlık (Harwiki, 2013), örgütsel güven (Köse vd. 2015), öznel iyi-oluş (Maula-Bakhsh ve Raziq, 2016) düzeylerini artırdığı ve bunun da olumlu bir örgütsel iklimi aracılık ettiği bilinmektedir (Black, 2010) bilinmektedir.

Mevcut sonuçlar okul liderinin öğrenme çıktılarına etkisini ortaya koyması bakımından anlamlıdır. Bu durumda tartışılması gereken konu hangi liderlik yaklaşımının okul müdürlerince tercih edilmesi gerektiği sorusudur. Bu noktada örgütsel çıktıları olumlu açıdan etkilediği araştırma bulgularıyla ortaya konan (Black, 2010; Güçlü ve İhtiyaroğlu, 2012) hizmetkâr liderlik tarzının okul müdürleri tarafından benimsenmesi gereken bir liderlik yaklaşımı olduğu düşünülmektedir. Çünkü hizmetkâr liderlik yaklaşımının eğitim kurumları tarafından belirlenen amaçlara ulaşması noktasında önemli katkılar sunması beklenmektedir.

Eğitim kurumlarına dönük alınan bütün karar ve uygulamaların merkeziyetçi bir anlayışla belirlendiği ülkemizde, okul yöneticilerinin okul merkezli uygulamalara ilişkin karar alma yetkilerinin son derece sınırlı olduğu bilinmektedir. Bu bağlamda, hizmetkâr liderlik gibi öncelikle liderin kendisini hizmetkâr olarak benimsediği, bireyin gelişimini ve öznel iyi-oluşunu (Spears, 2010) temele alan ve yetki paylaşımını önceleyen liderlik yaklaşımının okulun tüm paydaşları açısından olumlu sonuçlara aracılık edeceği düşünülmektedir. Çünkü hizmetkâr liderlik konusunda yapılan çalışmaların çoğu hizmetkâr liderlik yaklaşımının örgüt açısından olumlu sonuçlar doğurduğunu ortaya koymaktadır (Black, 2010; Page ve Wong (2000). Fındıkçı (2009) hizmetkâr liderin 'söz, mimik, ima ve davranışlarıyla' örgüt üzerinde olumlu ve yapıcı bir etki bırakması gerektiğinden bahseder.

Bilindiği gibi okul müdürleri öğretmen davranışlarını etkileyerek öğrenme çıktılarına ciddi katkı sunmaktadır. (Hallinger ve Heck, 1996; Leithwood vd. 2008). Bu bağlamda okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının öğrenme çıktılarına önemli düzeyde etkilediği bilinen öğretmen motivasyonunun sağlanmasında yaşamsal bir rol oynadığı söylenebilir. Öğretmen motivasyonunun öğrenme sürecinde olumlu katkısı olduğu savını doğrulayan çok sayıda araştırma mevcuttur. Nitekim motive olmuş öğretmenlerin rol ve sorumluluklarını etkili bir şekilde yerine getirdikleri, okul yönetimiyle daha sağlıklı ilişkiler kurdukları, öğrenci başarısını artırdığı ve meslektaş iş birliğini geliştirdiği bilinmektedir (Atkinson, 2000). Konu ile ilgili yapılan araştırma bulguları motive olmuş öğretmenlerin öğrenci davranışlarını olumlu yönde etkilediği ve derse katılmama, devamsızlık (Atkinson, 2000; Bennell ve Akyeampong, 2007) ve okul terk gibi olumsuz öğrenci davranışlarını azalttıklarını göstermiştir. Bu bağlamda öğretmen motivasyonunun okul etikliği ve başarısı açısından önemli bir değişken olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle mevcut çalışma bulgularının hizmetkâr liderlik tarzı ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişkinin boyutunu ortaya koyması okul yöneticilerinin liderlik tercihlerinde yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Bu anlamda mevcut çalışmanın ilgililer açısından önemli mesajlar ortaya koyması beklenmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri dikkate alınarak hizmetkâr liderlik anlayışının öğretmenlerin motivasyonuna etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda aşağıdaki hipotezler geliştirilmiştir.

H₁. İlkokul öğretmenleri eğitim ve öğretim faaliyetlerini gerçekleştirirken yüksek düzeyde motive olmaktadır.

H₂. Öğretmen algılarına göre ilkökul yöneticileri yüksek düzeyde hizmetkâr liderlik davranışları sergilemektedir

H₃. İlkokul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik davranışları ve öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki vardır.

H₄. İlkokul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik davranışları öğretmen motivasyonunu yordamaktadır.

Hizmetkâr Liderlik

Hizmetkâr liderlik kavramı ilk kez Robert K. Greenleaf'ın 1970 tarihinde Doğu Yolculuğu (Journey to the East) adlı eserinde ele alınmıştır. İlgili literatür incelendiğinde 1990'lı yıllardan (Duyan ve Dierendonck, ,2014; Spears, 1996-2010) itibaren hizmetkâr liderlik kavramına yönelik artan bir ilginin olduğu görülmektedir. Hizmetkâr sözcüğü Arapçadaki "hidmet" ve Farsça dilindeki "kâr" sözcüklerinin birleşiminden meydana gelmiştir. Türk Dil Kurumu sözlüğüne göre hizmetkâr "ücretle iş gören genellikle erkek işçi, uşak" anlamına gelmektedir (TDK. 2019).

Hizmetkâr liderlik kavramının çok sayıda araştırmacı tarafından tanımlandığı görülmektedir. Hizmetkâr liderlik konusunda en çok bilinen ve atıf yapılan tanım Greenleaf (1970) tarafından yapılmıştır. Greenleaf bu kısa tanımda hizmetkâr lideri doğal bir hisle hizmet eden lider olarak tanımlamaktadır. Hizmetkârlık, hizmetkâr liderlikte ön plana çıkan temel unsurdur. Bakan ve Doğan'a (2012) göre hizmetkârlık herhangi bir çıkar ilişkisine dayanmayan ve sadece başkalarına yardım etmeyi amaçlayan bir dayanışma ve yardımlaşma sürecidir. Bakan ve Doğan'ının bu tanımlamaları hizmetkâr liderliğin özgeciliğe yakın anlamda kullanılabileceğini göstermektedir. Hizmetkâr liderlik özünde kendisine hizmet etmek yerine başkalarına hizmet etmeyi temele alan çağdaş bir liderlik kuramıdır. Hizmetkâr liderlik iş görenlerin ihtiyaçlarını karşılamayı ilke edinen bir liderlik stildir (Kahveci ve Aypay, 2012). Page ve Wong (2000) hizmetkâr liderlik konusundaki saptamaları hizmetkâr liderlik konusunda yapılan tanım ve değerlendirmelere önemli dayanak noktası olarak sunulabilir. Nitekim Page ve Wong (2000) ise hizmetkâr liderliği öncelikle astlarına hizmet ederek gelişimlerini sağlama ve böylece onları ortak amaçlar için harekete geçirme süreci olarak nitelendirmektedir. Bütüncül bir liderlik felsefesini benimseyen hizmetkâr liderlik gerek geleneksel gerekse çağdaş liderlik yaklaşımlarının yönetsel pratiklerini hayata geçirmeye çalışan bir liderlik anlayışıdır (Balay, Kaya ve Yılmaz, 2014; Ekinci ve Kılıçoğlu, 2018).

Hizmetkâr liderlik konusunda kapsamlı bir değerlendirmede bulunan Spears (2010) hizmetkâr bir liderin sahip olması gereken karakteristik özellikleri; dinleme, duygudaşlık iyileştirme (tedavi), öz-farkındalık, ikna (inandırma), kavramlaştırma, öngörü (basiret) ve kâhyacılık olarak sıralamaktadır. Spear'ın hizmetkâr liderlere atfettiği özellikler ve hizmetkâr liderlik yaklaşımına yönelik geliştirilen tanımlar (Kahveci ve Aypay, 2012; Page ve Wong (2000) bağlamında düşünüldüğünde atfedilen özellikler ve tanımlarda kullanılan kavramların hizmetkâr liderlik felsefesi ve ruhuna uygun oldukları görülmektedir.

Alanyazında araştırma değişkenlerimizden biri olan hizmetkar liderlik davranışları ile örgütsel davranışlar arasındaki ilişkiye odaklanan çalışma bulguları hizmetkar liderlik ile örgütsel davranışlar arasında güçlü bir korelasyon olduğunu ortaya koymaktadır. Örneğin Cerit (2009) ilkökul öğretmenleri üzerinde yaptığı çalışmada okul müdürlerinin liderlik davranışları ile öğretmenlerin işdoyumları arasında pozitif bir ilişki tespit etmiştir. Hizmetkâr liderlik yaklaşımının pratikte yaşam alanı bulduğu kurumlarda işgörenlerin uyum ve üretkenliğinin yanı sıra öz-yeterliliklerinin de arttığı araştırma sonuçlarıyla ortaya konmuştur (Bande vd. 2016). Konu ile ilgili yapılan başka çalışmalarda hizmetkâr liderlik davranışlarının işgören motivasyonunu ve iş doyumunu (Koesmono, 2014; Von Fischer ve De Jong, 2017) artırdığı tespit edilmiştir.

Konu ile ilgili yapılan çalışmalar okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik stilleri ile olumlu öğretmen tutum ve davranışları arasında sıkı bir bağ olduğunu ortaya koymaktadır. Nitekim okul müdürleri yönetsel uygulamalarda hizmetkâr liderlik felsefesine uygun davranışlar sergilediklerinde öz-güvenleri arttığı, görevlerini daha etkili bir şekilde yerine getirdikleri görülmektedir (Cerit, 2009; Nixon, 2005). Bu öz-güven ve görevi başarıyla yerine getirme sonucu meydana gelen pozitif iklim öğrenme çıktılarına önemli katkılar sunmaktadır (Cansoy, 2019; Sergiovann, 1994). Konu ile ilgili yapılan başka araştırma sonuçları da hizmetkâr liderlik tarzının okul çıktıkları üzerinde pozitif bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Okul müdürleri yönetsel uygulamalarda hizmetkâr liderlik davranışları sergilediklerinde öğretmenlerin iş doyumları artmaktadır (Al-Mahdy, Al-Harathi ve Salah El-Din, 2016; Cansoy, 2019;

Cerit, 2009). Ayrıca, hizmetkâr liderlik güçlü ve etkili bir okul kültürünü besleyerek (Hoy ve Miskel, 2010; Polatcan, 2020), kaliteli bir öğrenme ikliminin oluşmasına katkı sağlamanın yanı sıra (Spears, 2010) örgütsel değişime de aracılık etiği bilinmektedir (Barbuto ve Wheeler, 2006).

Hizmetkâr liderlik tarzı sadece olumlu tutum ve davranışlara aracılık etmekle kalmaz aynı zamanda öğrenme sürecini dolayısıyla öğrenme çıktıları olumsuz etkilediği bilinen bir takım negatif tutum ve davranışlara karşı da bariyer görevi görmektedir. Nitekim Kahveci ve Aypay (2012) ve Polatcan (2020) hizmetkâr liderlik yaklaşımının öğretmenlerin yabancılaşması düzeyini önemli derecede azalttığını belirlemişler. Konu ile ilgili yapılan araştırma sonuçları dikkate alındığında hizmetkâr liderlik yaklaşımının okulların amaçlarına ulaşması noktasında ne kadar önemli ve gerekli bir liderlik tarzı olduğu açığa çıkmaktadır. Buradan hareketle hizmetkâr liderlik yaklaşımının benimsendiği okullarda öğretmenlerin motivasyonlarının daha yüksek olacağı ve mesleki dayanışmanın daha güçlü hissedileceği dolayısıyla öğrenci başarısının daha yüksek olacağı öngörülmektedir.

Motivasyon

Motivasyon kavramı özellikle Abraham Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramından sonra farklı disiplinlerden çok sayıda araştırmacının ilgisini çekmiş ve bu nedenle sayısız araştırmanın konusu olmayı başarmış ender kavramlardan biridir. Son yıllarda öğretmen motivasyonu kavramının sosyal bilişsel (öz-yeterlilik) ve özerklik teorileri (içsel ve dışsal) bağlamında tartışıldığı görülmektedir (Appova ve Arbaugh, 2018). Motivasyonun birey tutum ve davranışları üzerindeki etkisi kavrama yönelik bu denli yoğun ilginin sürekli olarak canlı kalmasına sebep olmuştur. Söz konusu kavramın sıklıkla araştırıldığı alanlardan biri de eğitimidir. Aynı durum öğrenme sürecinin en başat aktörler olan öğretmenler içinde geçerlidir. Nitekim motivasyonun öğretmen davranışları üzerinde oldukça etkili bir faktör olduğunu ortaya koyan çok sayıda araştırma mevcuttur. Öğrenci başarısı üzerindeki pozitif etkisi (Gillies and Khan 2009; Jang, 2019; Richardson and Watt, 2010) kavramın ya demografik özellikler veya diğer örgütsel davranışlar ile ilişkilendirilerek incelenmesine yol açmıştır. Sonuca etkisi bağlamında düşünüldüğünde işgören motivasyonu her örgüt açısından yaşamsal bir öneme sahiptir. Ancak, mesleklerin bireysel ve toplumsal düzlemdeki etkileri dikkate alındığında diğer meslek gruplarına göre öğretmenlik mesleği açısından motivasyonun daha hayati olduğu şüphesizdir (Ozan ve Bektaş, 2011). Çünkü bilgi, beceri ve yetenekleri öğretmenler tarafından şekillenen öğrenciler örgütlerin gelecekteki insan kaynağını meydana getirmektedir.

Eğitim kurumlarının en büyük kaygılarından biri öğretmenlerin öğrenme sürecinde etkisiz ve verimsiz olmalarıdır. Bu kaygı okul yöneticisi, öğrenci aileleri, öğrenci ve çevre tarafından sıklıkla dile getirilen bir olgudur. Aslında öğretmen verimsizliğinin olası olumsuz dışsallıkları dikkate alındığında bu kaygının çok da yersiz olmadığı kolaylıkla görülmektedir. Nitekim öğretmenin okul çıktılarına doğrudan katkısı diğer paydaşların etki gücüne göre çok daha belirgindir (Hallinger ve Heck, 1996). Öğretmen performansını etkileyen çok sayıda faktör arasında motivasyon önemli yer almaktadır. Çünkü öğretmen motivasyonu ile öğretmenin sınıf içi performansı ve etkililiği arasında güçlü bir bağ söz konusudur. Başka bir deyişle öğretmen motivasyonu öğrencilerin okula ve öğrenme sürecine olan bağlılığını belirleyen kritik ve öncelikli bir faktördür (Goddard, Tschannen-moran ve Hoy, 2001; Atkinson, 2000). Öğretmenler motive olduklarında öğrenci merkezli bir öğretme stratejisi benimsemektedir (Hein vd. 2012). Bu anlamda öğretmen motivasyonunun artırılmasına dönük her türlü pratik olumlu öğrenme çıktılarıyla sonuçlanacaktır. Kolaylaştırıcı bir okul yapısı ve olumlu bir okul ikliminin sağlanmasında okul müdürleri tarafından benimsenen liderlik yaklaşımı ile öğretmen motivasyonu arasında sıkı bir bağ söz konusudur. Bu anlamda etkili ve pozitif bir öğrenme iklimimin öğretmen motivasyonunu artıracığı varsayılmaktadır. Nitekim Thoonen ve arkadaşları (2011) okulun örgütsel koşullarının öğretmen motivasyonuna katkı sunduğunu ileri sürmektedir. Bu nenenle, okul yöneticilerine ve diğer paydaşlara düşen temel sorumluluk öğretmen motivasyonunu yüksek olduğu öğrenme çevreleri oluşturmaktadır.

Öğretmenlerin, öğrenci motivasyonunda kritik bir rol oynadığı gerçeği ilgili çevrelerce kabul edilmektedir. Öğretmenler bir dizi pratik uygulamalar aracılığıyla öğrenci motivasyonunu artırarak öğrenme çıktılarına ciddi katkılar sunmaktadır. Öğretmenler etkili bir öğrenme ortamı sağlayarak (Schuitema, peetsma ve Veen, 2016), öğrenciler ile empatiye dayalı ilişkiler kurarak ve onlara seçme özgürlüğü tanıyarak (Ferlazzo, 2015) öğrenme sürecine motive olmalarını sağlayabilir. İlgili alan

yazın incelediğinde yüksek düzeyde motive olmuş öğretmenlerin sıra dışı olabildikleri (Küçük, 2008), yüksek mesleki doyuma sahip oldukları (Bishay, 1996; Davis ve Wilson, 2000; Küçük, 2008; Liu ve Onwuegbuzie, 2014) görülmektedir. Ayrıca motive olmuş öğretmenlerin kısa sürede nitelikli işler ortaya koydukları (Küçük, 2008), noktasında diğer öğretmenlerden farklılaştıkları bilinmektedir.

Motive olmuş öğretmenler kendilerini değerli paydaşlar olarak algılamaktadır ve öznel iyi-oluş ve fiziksel sağlıklarının yüksektir (Richardson and Watt, 2010). Ayrıca yüksek düzeyde motive olmuş öğretmenler işlerini severek yaptıkları ve kaliteli, etkili bir öğrenme ortamı sağlama konusunda son derece başarılı oldukları bilinmektedir (Bishay, 1996; Jang, 2019; Parr vd. 2021; Küçük, 2008; Schuitema vd., 2016; Stupnisky vd. 2018). Motive olmuş öğretmenlerin bir diğer önemli özelliği sorunlar karşısında yılgınlığa düşmemeleri ve her problem ile sabırla uğraşarak mücadele etmeleridir. Bu yapıdaki kişiler sorumluluk almayı seven başarı odaklı bireylerdir (Önen ve Tüzün, 2005). Motivasyon düzeyleri yüksek olan öğretmenlerin okul merkezli alınan kararları içselleştirmeleri ve bu kararlara uyum göstermeleri güçlü bir olasılıktır. Nitekim Özdoğru ve Aydın (2012) öğretmenlerin kararlara katılımları ile motivasyon düzeyleri arasında pozitif yönlü ve yüksek düzeyde bir ilişki tespit etmiştir.

Motive olmuş öğretmenlere kıyasla motive olamamış veya düşük düzeyde motive olmuş öğretmenlerin daha yoğun tükenmişlik davranışları sergiledikleri, işlerine daha düşük düzeyde bağlılık duydukları ve kişiler arası ilişkilerde ciddi sorunlar yaşadıkları bilinmektedir (Abós vd. 2018). Bunun yanı sıra demotive öğretmenlerin işlerine odaklanmada (Aksel, 2016), ders anlatımında ve etkinliklerin sunumunda, yönetim ile olan ilişkilerinde, hedef belirlemede ve öğretim sürecini devam ettirmede güçlükler yaşadıkları bilinmektedir (Skinner ve Belmont, 1993; Schuitema vd. 2016). Motive olmamış veya düşük düzeyde motive olmuş öğretmenlerin eğitim açısından ciddi sorunlara kaynaklık ettikleri bilinmektedir. Örneğin motive olamamış öğretmenlerin öğrenciler devamsızlık davranışlarını daha sık tekrarlamaktadır. Yine motive olmamış öğretmenlerin ders saatlerine uymadıkları, mesleki açıdan kötü davranışlar sergiledikleri, yenilikçi uygulamalardan uzak durdukları bilinmektedir. Öğretmen demotivasyonunun bir diğer olumsuz sonucu da öğrenci demotivasyonudur. Diğer bir deyişle öğretmen demotivasyonu öğrenci demotivasyonu ile yakında ilintilidir (Atkinson, 2000; Bernaus ve Gardner, 2008; Thoonen vd. 2011; Skinner ve Belmont, 1993). Öğretmen demotive pozisyonunda olduğunda öğrenciye yönelik bir takım olumsuz düşünceler geliştirmekte ve bundan dolayı öğrenciyi kontrol altında tutulması gereken bir nesne olarak algılamaktadır (Atkinson, 2000). Aksel'e (2016) göre işgörenler işlerine motive olamadıkları zaman mesleklerine karşı geri planda kalmakta ve girişimcilik, yaratıcılık özelliklerini kaybetmektedirler. Bu nedenle de kendilerini bedenen ve ruhen işlerine tam anlamıyla veremediklerini ileri sürmektedir.

Motivasyonun öğrenme çıktılarına olan etkisi gerek ampirik gerekse teorik olarak ortaya konmuş bir gerçekliktir. Ancak pek çok örgütsel tutum ve davranışlar da olduğu gibi öğretmen motivasyonunun düzeyi son derece kritik bir konudur. Zira aşırı motive olmuş öğretmenlerin hem okul hem de kendisi açısından ciddi riskler barındırdığı ve zihinsel, duyuşsal ve davranışsal problemler ile karşı karşıya gelmeleri güçlü olasılıktır. Nitekim Fernet ve arkadaşları (2008) aşırı motive olmuş öğretmenlerin tükenmişlik yaşamalarının çok yüksek bir olasılık olduğunu ileri sürmektedir. Bu bağlamda, aşırı motive olmuş öğretmenlerin bir takım öğrenme engelleri yaratacağı ve bu problemlerin de düşük öğrenme çıktılarıyla sonuçlanacağı öngörülebilir bir olasılıktır. Bu nedenle öğretmen motivasyonunun optimum düzeyde tutulmasının okul çıktıları açısından önemli olduğu değerlendirilmektedir.

Sonuç olarak öğrenci başarısındaki etkileri yadsınamaz bir gerçeklik olan öğretmen (Hallinger ve Heck, 1996; Hallinger, 2003) motivasyonunun okul etikliği açısından son derece kritik bir öneme sahip olduğu görülmektedir. Bu anlamda okul yöneticilerinin öğretmenlerin hangi durumda motive olabileceklerini ve hangi durumda demotive olabileceklerini anlayacak sezgiye ve algılama kapasitesine sahip olması önemlidir. Mevcut çalışma sonuçlarının öğrenme çıktılarına önemli oranda etkisi olduğu bilinen öğretmen motivasyonu ile okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışları arasında ilişkinin belirlenmesinin ilgili alana önemli katkılar sunacağı ümit edilmektedir. Daha da önemlisi hizmetkâr liderlik yaklaşımının öğretmen motivasyonu üzerindeki etki düzeyinin ne olduğunun açığa çıkması okul paydaşlarının etkili bir okul iklimi yaratma çabalarına önemli katkılar sunması beklenmektedir.

Yöntem

Araştırma Deseni

Mevcut çalışma, ilişkisel tarama modelinde hazırlanmıştır. İlişkisel tarama modeli, en az iki değişkenli bir durumda değişkenlerin ilişki düzeyini ortaya koymak amacıyla kullanılan bir yöntemdir (Balcı, 2013).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2019-2020 Eğitim Öğretim yılında Siirt il merkezindeki ilkokullarda görev yapan 809 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma. 196'sı (% 54) erkek ve 154'ü (% 44) kadın olmak üzere toplam 350 öğretmen ile yürütülmüştür.

Veri Toplama Araçları

Öğretmen Motivasyonu Ölçeği: Çalışmada Dündar, Özutku ve Taşpınar (2007) tarafından geliştirilen öğretmen motivasyonu ölçeği kullanılmıştır. Öğretmen motivasyonu ölçeği 24 maddeden oluşmaktadır. Bu ölçek iç motivasyon ve dış motivasyon olmak üzere iki alt boyutta ele alınmıştır. Ölçeğin birinci alt boyutunda dışsal motivasyona, ikinci alt boyutunda ise içsel motivasyona ait ifadeler yer almaktadır. Öğretmen motivasyon ölçeği 5'li likert tipi ölçme aracıdır. Öğretmen motivasyon ölçeğinin güvenilirliğini hesaplamak için Cronbach-Alpha testi uygulanmıştır. Bu çalışmada ölçeğin geneline ilişkin Cronbach Alpha değeri 0.95 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç öğretmen motivasyon ölçeğinin güvenilir olduğunu ortaya koymaktadır.

Hizmetkâr Liderlik Ölçeği: Araştırmada Dennis ve Winston (2003) tarafından geliştirilen hizmetkâr liderlik ölçeği Aslan ve Özata (2011) tarafından Türkçe 'ye uyarlanmıştır. Ölçeğin orijinali üç boyut ve 23 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, güçlendirme, hizmet boyutu, vizyon olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. Hizmetkâr liderlik ölçeğinin güvenilirliğini hesaplamak için Cronbach Alpha testi uygulanmıştır. Bu çalışmada Hizmetkâr Liderlik Ölçeğinin Cronbach Alpha değeri 0.95 olarak hesaplanmıştır. Mevcut sonuç ölçeğin güvenilirliğini kanıtlamaktadır.

Verilerin Analizi

Veri toplama araçları için ölçeği geliştiren araştırmacılara mail yolu ile ulaşılmış gerekli izinler alındıktan sonra araştırma uygun bir forma dönüştürülmüştür. Veriler toplanmadan önce gerekli mercilerden yasal izinler alınmış sonrasında örnekleme dâhil edilen okullara gidilmiştir. Ölçekler hakkında öğretmenlere gerekli açıklamalar yapılmış olup gönüllülük esasına dayalı olarak ölçekler uygulanmıştır.

Çalışmadan elde edilen veriler IBM SPSS 22.0 paket programı ile analiz edilmiştir. Ölçeğe katılan öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin bulguları belirlemek amacıyla frekans ve yüzde analizlerin yanı sıra ölçeklere ilişkin düzeylerin belirlenmesi için betimsel analizlerden ortalama ve standart sapma değerleri elde edilmiştir. Çalışmada kullanılan ölçeklerin güvenilirlik düzeylerini belirlemek amacıyla Cronbach's Alpha analizi yapılmıştır. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini tespit etmek için Kolmogorov-Smirnov analizi yapılarak verilerin basıklık (,036), çarpıklık (,409) değerleri ile ortalama ve medyan değerleri ele alınmış verilerin dağılımının normal olduğu sonucuna varılmıştır. Değişkenlerin ilişki düzeylerini saptamak amacıyla Pearson korelasyon testi yapılmıştır. Fark testleri ve korelasyon testleri yapılmadan önce parametrik varsayımların test edilmesi gerekmektedir. Verilerin normal dağılım olduğu sonucu doğrultusunda alt problemlere ilişkin analizlerin test edilmesinde ikili gruplar için bağımsız örneklem t-testi, ikiden fazla gruplar için ise tek yönlü ANOVA analizi yapılmıştır. ANOVA analizi sonucu anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığının belirlenmesi amacıyla Post-Hoc testlerinden Tukey testi uygulanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, araştırma probleminin çözümü için toplanan verilerin uygulanan istatistiksel yöntemlerle çözümlenmesi sonucu elde edilen bulgular alt problemlere uygun bir şekilde verilmiştir

Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmadan elde edilen veriler IBM SPSS 22.0 paket programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Çalışmada kullanılan ölçeklerin güvenilirlik düzeylerini belirlemek amacıyla Cronbach's Alpha analizi yapılmıştır. Değişkenlerin ilişki düzeylerini belirlemek amacıyla da Pearson korelasyon testi ve regresyon analizleri uygulanmıştır. Okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışlarının öğretmen motivasyonundaki değişimi ne derecede yordadığını belirlemek için doğrusal regresyon analizi uygulanmıştır.

Öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin belirlenmesine yönelik bulgular

Tablo 1

Öğretmen Motivasyon Düzeylerinin Belirlenmesine Betimsel Bulgular

Boyutlar	N	\bar{X}	Std
Dışsal	350	3,82	,69
İçsel	350	4,08	,53
Motivasyon (Toplam)	350	3,95	,58

Tablo 1 incelendiğinde öğretmenlerin motivasyon düzeylerine ait aritmetik ortalamasının motivasyonun alt boyutlarından dışsal motivasyonun aritmetik ortalamasının ($\bar{X} = 3.82$), içsel motivasyonun ise aritmetik ortalamasının ($\bar{X} = 4.08$) olduğu ve genel motivasyonun ($\bar{X} = 3,95$) olduğu görülmektedir. Elde edilen veriler doğrultusunda öğretmenlerin içsel motivasyonunun daha yüksek olduğu görülmektedir.

Okul yöneticilerinin Hizmetkâr Liderlik Davranışlarının Belirlenmesine Yönelik Bulgular

Okul Yöneticilerinin Hizmetkâr Liderlik davranışlarını belirlemeye İlişkin Betimsel İstatistik Bulguları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

Yönetim Biçimlerine İlişkin Betimsel İstatistik Bulguları

Boyutlar	N	\bar{X}	Std
Güçlendirme	350	4,00	,72
Hizmet	350	3,78	,79
Vizyon	350	4,10	,76
Toplam	350	3,96	,69

Tablo 2 ile hizmetkâr liderlik ölçeğinin alt boyutlarına ait aritmetik ortalama değerleri verilmiştir. Ele alınan bu alt boyutlardan güçlendirme alt boyutunun aritmetik ortalaması ($\bar{X} = 4.00$), hizmet alt boyutunun aritmetik ortalaması ($\bar{X} = 3.78$) ve vizyon alt boyutunun aritmetik ortalamasının ($\bar{X} = 4.10$) olduğu görülmektedir. Hizmetkâr liderlik ölçeğinin genel aritmetik ortalamasının ise ($\bar{X} = 3.96$) olduğu görülmektedir.

Okul Yöneticilerinin Hizmetkâr liderlik Davranışları ile Öğretmenlerinin Motivasyonu Arasındaki İlişkilere Ait Bulgular

Okul Yöneticilerinin Hizmetkâr liderlik Davranışları ile Öğretmenlerinin Motivasyonu Arasındaki İlişkiyi incelemek amacıyla yapılan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayıları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3
Hizmetkâr Liderlik Davranışlarının Öğretmen Motivasyon ve Alt Boyutlarına Etkisinin Korelasyon Analizi bulguları

	1							
Dışsal	1							
İçsel	,768**	1						
Güçlendirme	,539**	,573**	1					
Hizmet	,511**	,525**	,747**	1				
Vizyon	,531**	,597**	,802**	,749**	1			
Motivasyon	,955**	,924**	,589**	,549**	,594**	1		
Hizmetkâr	,573**	,611**	,954**	,892**	,899**	,626	1	

Tablo 3 incelendiğinde hizmetkar liderlik ile motivasyon değişkenleri ve her iki değişkenin tüm alt boyutları arasında pozitif yönlü bir korelasyon olduğu görülmektedir. Buna göre okul müdürlerinin hizmetkar liderlik davranışlarıyla öğretmenlerin motivasyon düzeyleri ($r=,626$) arasında pozitif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir. Alt boyutlar arasındaki ilişkiye bakıldığında en yüksek ilişkinin ($r=,597$) hizmetkar liderliğin vizyon alt boyutu ile motivasyonun içsel boyutu arasında olduğu ve en zayıf ilişkinin ($r=,511$) dışsal motivasyon ile hizmet alt boyutu arasında olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin algıladıkları okul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik davranışlarındaki varyansın ne kadarını açıkladığını belirleyebilmek için doğrusal regresyon analizi yapılmıştır, analize ilişkin sonuçlar Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4
Doğrusal regresyon analizi sonuçları

Boyutlar	B	Std. Hata	T	P	Tolerance	VIF	F	F (p)
Sabit	1,847	,142	13,004	,000**				
Güçlendirme	,203	,061	3,342	,001**	,308	3,249	76,042	0,000**
Hizmet	,113	,050	2,269	,024*	,379	2,635		
Vizyon	,210	,057	3,674	,000**	,306	3,273		

** $p<0.01$ $R^2=0,397$

Öğretmenlerin motivasyonunun hizmetkâr liderlik ölçeği ve alt boyutlarına etkisini belirlemek amacıyla regresyon analizi yapılmıştır. Yapılan analizin anlamlı olup olmadığına bakmak için F testine bakılmıştır. F testi sonucunda prob değeri 0.00 olarak belirlenmiştir. Belirlenen bu değer yapılan regresyon analizinin anlamlı sonuç verdiğini göstermektedir. Yapılan analiz sonucunda ele alınan başka bir değer ise R^2 değeridir. Bu değer analizin açıklama düzeyini göstermektedir. Buna göre analizin açıklama düzeyi yani öğretmen motivasyonunun hizmetkâr liderlik anlayışına etkisi %39 olarak

hesaplanmıştır. Yapılan regresyon analizi sonucunda hizmetkâr liderlik alt boyutları olan güçlendirme, hizmet ve vizyonun motivasyona etkisinin anlamlı olduğu görülmektedir.

Tablo 5

Hizmetkâr Liderlik Davranışlarının Öğretmen Motivasyon ve Alt Boyutlarına Etkisinin Regresyon Analizi bulguları

	F	prob	R	R ²	Düzeltilmiş R ²	B	Standart Hata	T	prob
Constant						0.761	0.235	3.234	0.00
İç Motivasyon	115.221	0.00	0.632	0.399	0.396	0.528	0.081	6.499	0.00
Dış Motivasyon						0.271	0.057	4.734	0.00

Hizmetkar liderlik ölçeğinin öğretmen motivasyonuna ve alt boyutlarına etkisini belirlemek amacıyla regresyon analizi yapılmıştır. Yapılan analizin anlamlı olup olmadığına bakmak için F testine bakılır. F testi sonucunda prob değeri 0.00 olarak belirlenmiştir. Belirlenen bu değer yapılan regresyon analizinin anlamlı sonuç verdiğini göstermektedir. Yapılan analiz sonucunda ele alınan başka bir değer ise R² değeridir. Buna göre analizin açıklama düzeyi yani hizmetkar liderliğin öğretmen motivasyonuna etkisi %39 olarak hesaplanmıştır. Yapılan regresyon analizinin sonucu bu etkinin anlamlı olduğunu göstermektedir.

Tartışma

Bu çalışmada okul müdürleri tarafından sergilenen hizmetkâr liderlik tarzı ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki araştırılmıştır. Öğretmenlerin motivasyon düzeyleri, motivasyonun hizmetkar liderlik açısından önemi, hizmetkar liderliğin bunlara etkileri değerlendirilmiştir.

Araştırma sonuçları hizmetkâr liderlik davranışlarının öğretmen motivasyonuna olan etkisi hakkında önemli öngörüler barındırmaktadır. Sonuçlar analiz edildiğine okul müdürlerinin yönetsel stilinin öğretmen motivasyonuna ciddi katkılar sunduğu anlaşılmaktadır. Okul müdürlerinin yönetsel uygulamalarında hizmetkâr liderlik davranışlarını benimsemeleri öğretmenlerin mesleki açıdan motive olmalarını sağlayarak öğrenci başarısına önemli katkılar sunacağı anlaşılmaktadır. Başka bir deyişle okul müdürlerinin öğretmenler ile olan ilişkilerinde hizmetkâr liderlik stilinin felsefesine uygun davranışlar sergilemeleri okulları daha etkili ve kaliteli öğrenmenin gerçekleştiği öğrenme çevrelerine dönüştürmeleri büyük bir olasılıktır. Çünkü motivasyon çift taraflı bir süreçtir, öğretmen motive olduğunda öğrencilerin doğal olarak bu motivasyon sonucu ortaya çıkacak olumlu öğrenme ikliminden etkilenmeleri beklenir.

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular incelendiğinde öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar araştırmanın birinci hipotezinin (H₁) doğrulandığını ortaya koymaktadır. Araştırmamızın bulguları konu ile ilgili daha önce yapılan araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Nitekim, Ertürk'ün (2016) araştırma bulgularına göre öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin aritmetik ortalaması ile mevcut çalışmada yer alan öğretmenlerin motivasyon düzeylerine ilişkin aritmetik ortalamalarının birbirine oldukça yakın olduğu görülmüştür. Yine aynı çalışmada motivasyonun alt boyutları olan içsel motivasyon ve dışsal motivasyon algılarına ilişkin ortalamalar ile çalışmamızda ulaşılan ortalamalarının benzer oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, Çevik ve Köse'nin (2017) araştırma bulgularının mevcut çalışmanın sonuçlarıyla örtüştüğü görülmektedir. Ortaya çıkan bu sonucu öğretmenlerin mesleki beklentilerinin karşılandığı, öğretmenlik mesleğine atf edilen statü ve saygınlık düzeyinden memnun oldukları şeklinde yorumlamak mümkündür. Motivasyona ilişkin ortalamaların yüksek değer aralığına yakın çıkmasının temel nedeni okul müdürlerinin sergiledikleri hizmetkâr liderlik davranışlarıyla açıklamak olasıdır. Çünkü hizmetkâr liderliğin öncelikle

astlarını memnun etme, onları değerli paydaşlar olarak benimseme yönündeki çabalarına karşılık öğretmenlerin daha çok motive olmaları beklenir.

Okul yöneticilerinin yönetsel uygulamalarda hizmetkâr liderlik davranışlarını yüksek düzeyde sergilediklerini ileri süren araştırma hipotezi (H₂) ispatlanmıştır. Öğretmen görüşlerine göre okul müdürleri yüksek düzeyde hizmetkâr liderlik davranışları sergilemektedir. Başka bir deyişle araştırmaya katılan öğretmenler okul yöneticilerinin davranışlarında hizmetkâr liderliğin temel ilkelerini okullardaki uygulamalar aracılığıyla pratikte hayata geçirdiklerini düşünmektedirler. Konu ile ilgili yapılan araştırma sonuçlarının (Doğan ve Aslan, 2016; Kahveci ve Aypay, 2012; Balay vd. 2014) mevcut araştırmada ulaşılan bulgular ile paralellik gösterdiği tespit edilmiştir. Mevcut sonucu, okul müdürlerinin öğretmenleri karar alma sürecine dâhil ettikleri, öğretmenler ile iki yönlü bir iletişimi tercih ettikleri şeklinde yorumlamak olasıdır. Ayrıca ortaya çıkan sonucun okul müdürlerinin olumlu öğrenme çıktıları elde etmek için giriştikleri çabanın ve kişisel çıkarlarından ziyade astlarının çıkarlarını incelemelerinin (Balay vd. 2014; Ekinci ve Kılıçoğlu, 2018; Page ve Wong, 2000) bir yansıması olarak yorumlamak mümkündür. Bu durum okullar açısından sevindirici bir durum olarak değerlendirilmelidir. Çünkü pratikte hizmetkâr liderlik uygulamalarının öğrenci başarısında etkili olduğu bilinen olumlu bir öğrenme ikliminin oluşmasında önemli katkılarının olacağı bilinmektedir.

Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin hizmetkar liderlik tarzı ile öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan korelasyon analizi sonuçları hizmetkar liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasında yüksek düzeyde bir korelasyon olduğunu göstermektedir. Bu sonuç araştırmanın üçüncü hipotezinin (H₃) doğrulandığını göstermektedir. Başka bir deyimle, okul müdürleri hizmetkar liderlik felsefesine uygun davranışlar ortaya koydukça öğretmenlerin motivasyon düzeyleri artmaktadır. Ayrıca araştırma değişkenlerinin tüm alt boyutları arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu anlaşılmaktadır. Benzer şekilde önceki araştırma sonuçları hizmetkar liderlik uygulamaları ile motivasyon arasında pozitif bir korelasyon olduğunu göstermektedir (Şişman 2004). Öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin öğretmenleri güçlendirme, hizmet etme ve vizyon sunma konusunda önemli katkılar sundukları görülmektedir. Okul müdürlerinin özellikle vizyon belirleme konusunda okulun etkililiğini artırabileceği düşünülmektedir. Nitekim Thoonen ve arkadaşları (2011) okul müdürleri vizyon tanımlama konusunda başarılı oldukça öğretmenlerin daha yüksek düzeyde bu vizyonu içselleştirdiklerini ve okulun amaçları doğrultusunda hareket ettiklerini ileri sürmektedir.

Okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışlarının öğretmen motivasyonunu yordadığını ileri süren araştırma hipotezi (H₄) ispatlanmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen en önemli bulgu hizmetkar liderliğin öğretmenlerin motivasyon düzeylerin açıklama oranıyla ilgili sonuçlardır. Regresyon sonuçları okul müdürleri tarafından sergilenen hizmetkâr liderlik davranışlarının öğretmen motivasyonunun % 39'nu açıkladığını ortaya koymaktadır. Mevcut sonuçlar hizmetkâr liderlik davranışlarının öğretmen motivasyonu anlamlı düzeyde açıkladığını göstermektedir. Ayrıca, ortaya çıkan bu sonuç bağlamında düşünüldüğünde okul müdürlüklerinin yönetsel uygulamalarında hizmetkâr liderliğin temel özellikleri olan dinleme, duygudaşlık, iyileştirme (tedavi), farkındalık-öz-farkındalık, ikna (inandırma), kavramlaştırma, öngörü (basiret), kahyacılığı hayata geçirdikleri şeklinde yorumlamak mümkündür (Spears; 2010). Mevcut sonucu okullar açısından sevindirici bir durum olarak değerlendirmek olasıdır. Çünkü öğretmen motivasyonu doğal olarak öğretimsel pratiklerini olumlu yönden etkilemesi beklenir. Nitekim öğretmenler motive olduklarında öz-yeterlik düzeyleri artmakta ve doğal olarak öğrenme sürecinde daha etkili ve verimli katılım sağlamaktadırlar (Thoonen vd. 2011).

Araştırma kapsamında ulaşılan bulgular dikkate alındığında okul yöneticilerine yönelik bazı öneriler geliştirilmiştir. Araştırma bulguları öğretmenlerin içsel motivasyon algılarının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda okul yöneticilerinin öğretmenleri dışsal olarak motive edecek uygulamalara daha çok ağırlık vermelerinin bir gereklilik olduğu düşünülmektedir. Bu anlamda öğretmenlerin dışsal motivasyonlarına artırmaya dönük bir takım teşvikler sağlanmasının öğretmenlerin dışsal olarak motive olmalarını sağlayacağı varsayılmaktadır. Okul yöneticileri öğretmenler ile olan ilişkilerinde iletişim kanallarını açık tutmalı ve iki yönlü iletişime önem vermelidir. Nitekim iki yönlü iletişim öğretmenlerin eğitim ve öğretim konularında karşılaştıkları sorunları dile getirmelerine olanak sağlayabilir ve böylece öğrenmeyi engelleyen sorun ve zorluklar daha kolay aşılabılır. Okul yöneticileri yönetsel uygulamalarında adil ve eşit davranışlar sergilemelidir. Okul yöneticilerinin adaletli, dürüst ve samimi olduklarını gören öğretmenleri büyük olasılıkla mesleklerine daha yüksek düzeyde motive

olurlar. Mevcut araştırma sonuçlarının da ortaya koyduğu gibi hizmetkâr liderlik davranışlarıyla öğretmen motivasyonu arasında sıkı bir bağ söz konusudur, bu olgu öğretmen motivasyonunun artırılmasında okul yöneticilerini hizmetkâr liderlik davranışlarını sergilemelerinin gerekliliğini açığa çıkarmaktadır. Ayrıca, güçlü ve etkili bir öğrenme ortamı sağlanmasında hizmetkâr liderlik davranışlarının itici bir güç olacağı düşünülmektedir.

Son olarak araştırma bulguları okul müdürlerinin yönetsel uygulamalarda kolaylaştırıcı bir liderlik stilini tercih ettikleri ve bundan dolayı öğretmen motivasyonunun artırılmasında önemli bir rol oynadıkları görülmektedir. Okul müdürlerinin yönetsel uygulamalarında kolaylaştırıcı bir yönetim felsefesi tercih etmeleri öğretmenlerin motivasyonunu artırarak okul gelişimi için elverişli bir öğrenme çevresinin oluşmasına önemli katkılar sunduğu anlaşılmaktadır. Başka bir ifade ile araştırma sonuçları okul müdürlerinin yönetsel pratikleri öğretmen motivasyonunun artmasında önemli bir etkiye sahip olduğunu açık bir şekilde ortaya koymaktadır. Okul müdürlerinin öğrenme çıktılarında daha çok öğretmenler aracılığıyla etkilediği gerçeğinden (Hallinger, 2003; Leithwood vd. 2008) hareketle okul müdürlerine yönetsel faaliyetlerde hizmetkâr liderlik felsefesine uygun davranışlar sergilemeleri önerilmektedir. Bu bağlamda, eğer okul müdürleri okullarını etkili kurumlara dönüştürmek ve toplumun beklentilerine yanıt olmak istiyorlarsa hizmetkâr liderlik yaklaşımını tercih etmelerinin bir gereklilik olduğu düşünülmektedir. Çünkü etkili bir öğretme ve öğrenme süreci ancak motivasyon ve bağlılık düzeyleri yüksek öğretmenler ile mümkündür. Okuldaki yönetsel faaliyetler ile öğretmen motivasyonu arasındaki bağı sağlayan mekanizmanın okul yöneticileri tarafından dikkate alınması öğrenci başarısı için kritik bir öneme sahiptir. Mevcut sonuçlar okul yöneticileri açısından önemli mesajlar içermekte ve alanda yeni araştırmaların gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Bu çalışma okul yöneticileri açısından önemli mesajlar içermekte ve alanda yeni araştırmaların gerekliliğini ortaya koymaktadır. Türkiye'nin farklı bölge ve şehirlerinde yapılacak araştırma sonuçları hizmetkâr liderlik yaklaşımının öğretmen ve öğrenci gelişimine nasıl bir katkı sunabileceği düşünülmektedir. Hizmetkâr liderlik ile kişilik özellikleri arasında ki ilişkiyi irdeleyen yeni çalışmalar gerçekleştirilebilir. Konu ile ilgili nitel araştırmaların yapılmasının literature katkı sunacağı düşünülmektedir. Araştırma kapsamında ana kütle daha geniş tutularak örneklem arttırılabilir. Bu doğrultuda çalışma diğer okul kademelerindeki öğretmenleri kapsayacak şekilde yapılabilir. Konu ile ilgilenen araştırmacılar okul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik tarzı ile öğretmenlerin bağlılık düzeyleri, iş doyumu ve özerklik gibi örgütsel davranışlar arasındaki ilişkiyi açığa çıkarmak amacıyla yeni araştırmalar gerçekleştirebilirler.

Kaynakça

- Abós, Á., Haerens, L., Sevil, J., Aelterman, N., & García-González, L. (2018). Teachers' motivation concerning their psychological functioning and interpersonal style: A variable-and person-centered approach. *Teaching and Teacher Education*, 74 (6) 21-34.
- Aksel, N. (2016). Ortaokul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Motivasyonu Arasındaki İlişki (Samsun İli Örneği). (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), On Dokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Al-Mahdy, Y. F., Al-Harathi, A. S., & Salah El-Din, N. S. (2016). Perceptions of school principals' servant leadership and their teachers' job satisfaction in Oman. *Leadership and Policy in Schools*, 15(4), 543-566.
- Appova, A., & Arbaugh, F. (2018). Teachers' motivation to learn: implications for supporting professional growth. *Professional development in education*, 44 (1), 5-21.
- Aslan Ş, Özata M (2011). Sağlık çalışanlarında hizmetkâr liderlik: Dennis- Winston ve Dennis-Bocernea hizmetkâr liderlik ölçeklerinin geçerlik ve güvenilirlik araştırması. *Yönetim ve Ekonomi* 18(1): 139-154.
- Atkinson, E. S. (2000). An investigation into the relationship between teacher motivation and pupil motivation. *Educational Psychology*, 20(1), 45-57.
- Balcı, A. (2013). *Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeler* (10.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Bernaus, M., & Gardner, R. C. (2008). Teacher motivation strategies, student perceptions, student motivation, and English achievement. *The Modern Language Journal*, 92(3), 387-401.

- Bakan, İ. & Doğan, İ. F. (2012). Hizmetkâr liderlik. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2(2), 1-12.
- Bande, B., Fernández-Ferrín, P., Varela-Neira, C., & Otero-Neira, C. (2016). Exploring the relationship among servant leadership, intrinsic motivation and performance in an industrial sales setting. *Journal of Business & Industrial Marketing*, 31(2), 1-43.
- Balay, R., Ahmet, K. A. Y. A., & Yılmaz, R. G. (2014). Eğitim yöneticilerinin hizmetkâr liderlik yeterlikleri ile farklılıkları yönetme becerileri arasındaki ilişki. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4 (özel sayı) 229-249.
- Barbuto, J. E., & Wheeler, D. W. (2006). Scale development and construct clarification of servant leadership. *Group & Organization Management*, 31(3), 300-326.
- Bennell, P., & Akyeampong, K. (2007). *Teacher motivation in sub-Saharan Africa and south Asia*. Department for International Development: *Educational Papers*, 1-114.
- Bishay, A. (1996). Teacher motivation and job satisfaction: A study employing the experience sampling method. *Journal of undergraduate Sciences*, 3(3), 147-155.
- Black, G. L. (2010). Correlation analysis of servant leadership and school climate. *Journal of Catholic Education*, 13(4), 437-466.
- Cansoy, R. (2019). The Relationship between School Principals' Leadership Behaviours and Teachers' Job Satisfaction: A Systematic Review. *International Education Studies*, 12(1), 37-52.
- Cerit, Y. (2009). The effects of servant leadership behaviours of school principals on teachers' job satisfaction. *Educational Management Administration & Leadership*, 37(5), 600-623.
- Chacón, C. T. (2005). Teachers' perceived efficacy among English as a foreign language teachers in middle schools in Venezuela. *Teaching and Teacher Education*, 21(3), 257-272.
- Çevik, A., & Akif, K. (2017). Öğretmenlerin okul kültürü algıları ile motivasyonları arasındaki ilişkinin incelemesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 996-1014.
- Dal, L. (2014). 'Hizmetkâr Liderlik ile Lider-Üye Etkileşimi Arasındaki İlişki: Bir Devlet Üniversitesinde Araştırma'. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Davis, J., & Wilson, S. M. (2000). Principals' efforts to empower teachers: Effects on teacher motivation and job satisfaction and stress. *The clearinghouse*, 73(6), 349-353.
- Dennis, Rob. ve Winston, Bruce.E. (2003) A Factor Analysis of Page and Wong's Servant Leadership Instrument *Leadership and Organization Development Journal*, 24 (7/8), 455-459.
- Dündar, S., Özutku, H., & Taşpınar, F. (2007). İçsel ve dışsal motivasyon araçlarının işgörenlerin motivasyonu üzerindeki etkisi: ampirik bir inceleme. *Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 105-119.
- Duyan, E., & Van Dierendonck, D. (2014). Hizmetkâr Liderliği Anlamak: Teoriden Ampirik Araştırmaya Doğru. *Sosyoloji Konferansları*, 49, 1-32.
- Eren, F., & Yalçıntaş, M. (2017). Hizmetkâr liderlik ile iş tatmini arasındaki ilişki: bir havayolu şirketi örneği. *Uluslararası İktisadi ve İdari İncelemeler Dergisi*, 10 (19), 851-864.
- Ertürk, R. (2016). Öğretmenlerin iş motivasyonları. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 1-15.
- Fernet, C., Senécal, C., Guay, F., Marsh, H., & Dowson, M. (2008). The work tasks motivation scale for teachers (WTMST). *Journal of Career Assessment*, 16 (2), 256-279.
- Ferlazzo, L. (2015). Strategies for helping students motivate themselves. <http://www.edutopia.org/blog/strategies-helping-students-motivate-themselves-larry-ferlazzo>. adresinden alınmıştır.
- Fındıkçı, İ. (2009). *İnsan Kaynakları Yönetimi*. İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- Gillies, R. and Khan, A., 2009. Promoting reasoned argumentation, problem-solving, and learning during small-group work. *Cambridge Journal of education*, 39 (1), 7-27.
- Goddard, R. D., Tschannen-Moran, M., & Hoy, W. K. (2001). A multilevel examination of the distribution and effects of teacher trust in students and parents in urban elementary schools. *The elementary school journal*, 102(1), 3-17.
- Güçlü, N. ve İhtiyaroğlu, N. (2012). Okul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik davranışlarıyla öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki. 21. *Eğitim Bilimleri Kongresi*, 12-14 Eylül, İstanbul.

- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of education*, 33(3), 329-352.
- Hallinger, P. and Heck, R.H. (1996) 'Reassessing the Principal's Role in School Effectiveness: A Review of the Empirical Research', *Educational Administration Quarterly* 32(1): 27-31.
- Han, J., & Yin, H. (2016). Teacher motivation: Definition, research development and implications for teachers. *Cogent Education*, 3(1), 1217819.
- Harwiki, W. (2013). Influence of servant leadership to motivation, organization culture, organizational citizens behavior (OCB), an employee's performance in outstanding cooperatives East Java Province, Indonesia. *OSR Journal of Business and Management*, 8(5), 50-58
- Hein, V., Ries, F., Pires, F., Caune, A., Ekler, J. H., Emeljanovas, A., & Valantiniene, I. (2012). The relationship between teaching styles and motivation to teach among physical education teachers. *Journal of sports science & medicine*, 11(1), 123-130.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi* (Trans. Ed.: S. Turan). Ankara: Nobel.
- Jang, H. R. (2019). Teachers' intrinsic vs. extrinsic instructional goals predict their classroom motivating styles. *Learning and Instruction*, 60 (1) 286-300.
- Kahveci, H. ve Aypay, A. (2012). Hizmetkâr Örgütlerde Örgütsel Liderlik Değerlendirme Ölçeği: Türk Kültürüne Uyarlama, Dil Geçerliliği ve Faktör Yapısının İncelenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 19-42.
- Koesmono, H. T. (2014). The influence of organizational culture, servant leadership, and job satisfaction toward organizational commitment and job performance through work motivation as moderating variables for lecturers in economics and management of private universities in East Surabaya. *Educational Research International*, 3(4), 25-39.
- Köse, S. D., Uğurluoğlu, Ö., & Tuncay, Köse (2015). Sağlık Çalışanlarının Hizmetkâr Liderlik Algılarının Lider-Üye Etkileşimi ve Örgütsel Güven Üzerindeki Etkisi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 19(2), 239-262.
- Küçük, E. (2008). 'İlköğretim Okulları Öğretmenlerinin Okul Yöneticilerine Yönelik Çağdaş Denetim Algıları ile Mesleki Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişki: İstanbul İli Eyüp İlçesi Örneği', (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Lapointe, É., & Vandenberghe, C. (2018). Examination of the relationships between servant leadership, organizational commitment, and voice and antisocial behaviors. *Journal of Business Ethics*, 148(1), 99-115.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School leadership and management*, 28(1), 27-42.
- Liu, S., & Onwuegbuzie, A. J. (2014). Teachers' motivation for entering the teaching profession and their job satisfaction: A cross-cultural comparison of China and other countries. *Learning Environments Research*, 17(1), 75-94.
- Maula-Bakhsh, R., & Raziq, A. (2016). Development of Conceptual Link between Servant Leadership & Employee Subjective Well-being. *Journal of Applied and Emerging Sciences*, 4(2), 157-168.
- Nixon, M.M. (2005) 'The Servant Leadership: Followership Continuum from a Social Psychology Cognitive Perspective', Servant Leadership Roundtable. Virginia Beach, VA: Regent University.
- Ozan, C. & Bektaş, F. (2011). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Motivasyon Düzeyleri', *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 15(1), 51-66.
- Önen, L., & Tüzün, M. B. (2005). *Motivasyon*. Epsilon yayınları, İstanbul.
- Özdoğru, M. ve Aydın, B. (2012). İlköğretim okulu öğretmenlerinin karara katılma durumları ve istekleri ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 12(2), 357-367.
- Page, D., & Wong, T. P. (2000). A conceptual framework for measuring servant leadership. *The human factor in shaping the course of history and development*, 69, 110. <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download/?doi=10.117257591>.
- Parr, A., Gladstone, J., Rosenzweig, E., & Wang, M. T. (2021). Why do I teach? A mixed-methods study of in-service teachers' motivations, autonomy-supportive instruction, and emotions. *Teaching and Teacher Education*, 98 (11), 2-13.
- Polatcan, M. (2020). The effect of servant leadership on teacher alienation: The mediating role of supportive school culture. *International Online Journal of Educational Sciences*, 12(3), 57-67.

- Richardson, P. W., & Watt, H. M. (2010). Current and future directions in teacher motivation research. In *The decade ahead: Applications and contexts of motivation and achievement*. Emerald Group Publishing Limited. [doi/10.1108/S0749-7423\(2010\)000016B008/full/pdf?](https://doi.org/10.1108/S0749-7423(2010)000016B008/full/pdf?)
- Schuitema, J., Peetsma, T., & van der Veen, I. (2016). Longitudinal relations between perceived autonomy and social support from teachers, and students' self-regulated learning and achievement. *Learning and Individual Differences*, 49 (5), 32-45.
- Sergiovanni, T.J. (1994) *Building Community in Schools*. San Francisco, CA: Jossey-Bass
- Spears, L. C. (2010). Character and servant leadership: Ten characteristics of effective, caring leaders. *The Journal of Virtues & Leadership*, 1(1), 25-30.
- Spears, L. (1996). Reflections on Robert K. Greenleaf and servant-leadership. *Leadership & organization development journal*. 17(7), 33-35.
- Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of educational psychology*, 85(4), 571-581
- Stupnisky, R. H., BrckaLorenz, A., Yuhas, B., & Guay, F. (2018). Faculty members' motivation for teaching and best practices: Testing a model based on self-determination theory across institution types. *Contemporary Educational Psychology*, 53(2), 15-26.
- Schwarz, G., Newman, A., Cooper, B., & Eva, N. (2016). Servant leadership and follower job performance: The mediating effect of public service motivation. *Public Administration*, 94(4), 1025-1041.
- Şişman, M. (2014). *Öğretim Liderliği*. Ankara: Pegem Akademi.
- Taşpınar, F. (2006). İçsel ve Dışsal Motivasyon Araçlarının İşgörenlerin Motivasyonu üzerindeki Etkisi: Ampirik Bir inceleme. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar
- TDK (2019) <https://www.tdk.gov.tr/> adresinden tarihinde edinilmiştir.
- Thoonen, E. E., Slegers, P. J., Oort, F. J., Peetsma, T. T., & Geijsel, F. P. (2011). How to improve teaching practices: The role of teacher motivation, organizational factors, and leadership practices. *Educational administration quarterly*, 47(3), 496-536.
- Von Fischer, P., & De Jong, D. (2017). The relationship between teacher perception of principal servant leadership behavior and teacher job satisfaction. *Servant Leadership: Theory & Practice*, 4(2), 53-84.

Extended Abstract

Any chance in economic, political, and technology inherently influence school which is considered as the most dynamic institution of society. Because as a social institution, the school has a reciprocal relationship with society, they are influenced by changes in the society and also they function as a change agent. Numerous factors have an impact on the efficiency and quality of teaching. Relevant literature suggests that principals' leadership styles play a critical role in learning outcomes. For example, Leithwood, Harris & Hopkins (2008) and Black (2010) propose that principals' managerial practices are key elements in creating a positive learning environment and a developing fertile school climate (Goddard et al., 2001) which foster quality of teaching and learning process. However, prior studies confirm that principals may indirectly affect learning outcomes (Hallinger, 2003; Liethwood et al., 2008). Principals can only improve the quality of teaching and learning through teachers' performance. In this context, the attitudes and behaviors of the teacher become more vital for students learning. A line of studies has attempted to determine the factors that play a core role in shaping teacher performance. Motivation is recognized as one of the foremost factors that contribute to students' achievement. Therefore, the need for a highly motivated teacher is salient in terms of positive learning outcomes. Recently contemporary leadership styles have received much attention among scholars. One of the leadership styles that draw the attention of scholars is servant leadership. Because a substantial number of researches have provided solid evidence supporting the significant role of servant leadership behaviors on positive organizational attitudes and behaviors (Harwiki, 2013; Schwarz, Newman, Cooper & Eva, 2016; Lapointe & Vandenberghe, 2018; Bishay, 1996; Cerit, 2009). Relevant literature confirms that when teachers are highly motivated, they behave extraordinarily to reinforce students' achievement (Küçük, 2008) and have higher job satisfaction (Bishay, 1996; Davis & Wilson, 2000; Küçük, 2008; Liu & Onwuegbuzie (2014). Moreover, motivated teachers are enabled to

produce quality outputs within the shortest time (Küçük, 2008) and they seem to be more likely to involve in the decision-making process. Besides, motivated teachers have a higher level of subjective well-being (Richardson and Watt, 2010) and are successful in creating an effective and qualified learning environment (Jang, 2019; Parr et al., 2021; Schuitema, Peetsma, Veen, 2016; Stupnisky et al, 2018).

The main purpose of this study was to explore the relationship between servant leadership behaviors and teachers' motivation. More specially, this research aims to explore to what extent principals' servant leadership behaviors influence teachers' motivation. Therefore, we propose that the results of the present study embedded significant messages both for principals in maintaining quality in a teaching and learning environment. Findings are expected to provide insights for principals to enhance teachers' motivation. In addition, understanding to what extent servant leadership practices affect teachers' motivation would make a great contribution to the quality of learning outcomes.

Method: The purpose of this descriptive survey model study was to determine the relationship between the leadership properties of school administrators and the motivation levels of teachers. The sample of the study consists of randomly chosen 350 primary school teachers located from a city in the South-eastern of Turkey. Two different existing scales were used as data collection tools. SPSS 22. 0 package program was used during the analysis of collected data within the study. To determine the distribution of research data, skewness and kurtosis means were analyzed, and it was determined that the data meet normality measures.

Findings: The findings of the study reveal that there is a significant correlation between principals' servant leadership behaviors and teachers' motivation. More importantly, the regression analysis results suggest that managers' servant leadership characteristics significantly predicted teachers' motivation. In other saying the findings of the current study suggest that the more principals behave following the servant leadership style the more teachers are motivated.

Conclusion: In this study, we examined the relationship between principals' servant leadership style and teachers' motivation. The results indicate that the more principals behave accordingly to servant leaders style the more teachers are motivated to the teaching profession. More importantly, the results of regression analysis demonstrate a strong effect of servant leadership behaviors on teachers' motivation. In other words, the results show that principals' servant leadership behaviors explain % 39 of teachers' motivation. This is an important result that needs to be taken into account by principals. An explanation to the present result could be that principals are prone to listening to teachers when they are willing to speak up about work-related issues in schools (Spears (2010). Motivated teachers are expected to have a higher sense of efficacy (Thoneen et al., 2011) which would turn in more positive learning outcomes. Overall, the results demonstrate that principals prefer a facilitating leadership style in managerial practices. The present paper suggests impressive messages for principals and teachers to improve the quality of learning outcomes.

* Bu makaleye yazarlar eşit oranda katkı sağladıklarını beyan ederler.

Uzaktan Piyano Eğitiminin Uygulanmasına Yönelik Öğretim Elemanı Görüşleri

Instructor Perspectives On Implementation Of Distance Piano Training

Atakan ERTEM¹, Efe AKBULUT²

Makale Hakkında:

Gönd. Tarihi:16.03.2021
Kabul Tarihi:30.12.2021
Yayın Tarihi:01.05.2022

Anahtar Kelimeler:

Piyano eğitimi,
uzaktan eğitim,
uzaktan piyano eğitimi.

Özet

Son zamanlarda bütün dünyayı etkisi altına alan koronavirüs (covid-19) hayatın her alanında değişimlere neden olmaktadır. Bu değişimlerin büyük bir etkisi eğitim alanına yansımış olup bu alanda yeni oluşumlara da yol açılmıştır. Bu süreçte dünya genelinde yüz yüze eğitime ara verilerek uzaktan eğitime başlanmıştır. Ülkemizde de bu soruna bağlı olarak eğitimin bütün disiplin alanlarında uzaktan eğitim süreçlerine başlanmış ve hali hazırda bu sistem yürütülmektedir. Eğitimin önemli bir disiplin alanı olan müzik eğitiminde çalgı eğitiminin piyano eğitimi boyutunda da bu yöntem ve strateji benimsenmiş, bir bakıma zorunlu hale gelerek eğitim süreçleri devam etmektedir. Bu çalışmada uzaktan piyano eğitiminin uygulanmasına yönelik öğretim elemanı görüşleri alınarak öneriler getirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada betimsel araştırma yöntemi kullanılmış olup genel tarama modeli tercih edilmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda hazırlanmış olan anketler, Ege Bölgesi'nde bulunan Üniversitelerin Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalında 2020-2021 Eğitim Öğretim Yılı Güz Döneminde piyano derslerini yürüten öğretim elemanlarına uygulanmıştır. Anket sonucunda elde edilen veriler, frekans ve yüzde hesaplamaları yapılarak analiz edilip yapılan hesaplamalar tablolar halinde sunulmuştur. Araştırma sonuçlarına göre uzaktan piyano eğitiminin uygulanması için çeşitli hizmet içi eğitimler verilmesi, öğretim programının hazırlanması, metot ve kitapların yazılması, uzaktan çalgı eğitimi için tasarlanmış kapsamlı, teknolojik bir uygulama geliştirilmesi önerilmektedir.

Abstract

Coronavirus (covid-19), which has recently affected the whole world, causes changes in all areas of life. A great impact of these changes has been reflected in the field of education. In this process, face-to-face education was interrupted worldwide and distance education was started. In music education, this method and strategy have been adopted in the piano education dimension of instrument training, and the educational processes continue by becoming compulsory in a sense. In this study, it was aimed to make suggestions for the implementation of distance piano training. In the research, descriptive research method was used and general survey model was preferred. The questionnaires prepared were applied to the instructors who conducts piano lessons in the Department of Music Education of the Faculty of Education, Department of Fine Arts Education of the Universities in the Aegean Region in the Fall Semester of the 2020-2021 Academic Year. The data obtained were analyzed by making frequency and percentage calculations, and the calculations were presented in tables. According to the results of the research, it is recommended to provide various in-service trainings, to prepare the curriculum, to write methods and books, to develop a comprehensive, technological application designed for distance instrument training.

Key Words:

Piyano training,
distance education,
distance piano training.

Atf için:

For Citation:

Ertem, A. & Akbulut, E. (2022). Uzaktan piyano eğitiminin uygulanmasına yönelik öğretim elemanı görüşleri. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [MSKU Journal of Education]*, 9(1), 36-48. DOI: 10.21666/muefd.890660

Covid-19 Pandemisi bir diğer adıyla "Koronavirüs" dünyada ilk olarak 2019 yılının aralık ayında Çin'in Wuhan kentinde ortaya çıkmıştır. 2020'nin ocak ayından itibaren ise Çin'den sonra Tayland,

¹ Arş. Gör., Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fak., atakanertem@pau.edu.tr ORCID ID: 0000-0002-1483 3148

² Prof. Dr., Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fak., eakbulut@pau.edu.tr ORCID ID: 0000-0003-1296-5881

Japonya, Güney Kore, Amerika Birleşik Devletleri ve Avustralya'da rastlanılan koronavirüs ilerleyen günlerde dünyanın hemen hemen bütün ülkelerinde görülmeye başlamıştır.

Koronavirüs, 2020'nin şubat ayından itibaren Avrupa'da da kendisini göstermeye başlamıştır. Türkiye'de ise 11 Mart 2020'de Sağlık Bakanlığı tarafından ilk koronavirüs vakası açıklanmıştır. Türkiye'de koronavirüs sebebiyle karşılaşılan ilk vefat ise 15 Mart 2020 tarihinde gerçekleşmiştir. 16 Mart 2020 tarihinde yapılan açıklama doğrultusunda ülkede eğitim-öğretime bir süre ara verilip sonrasında 23 Mart 2020 tarihi itibarıyla uzaktan eğitime başlanmıştır.

Pandeminin etkisini hafifletmek için uzaktan, evden, esnek, dönüşümlü çalışma gibi uygulamalara geçilmiş olup kısmi ve tam zamanlı sokağa çıkma kısıtlamaları, karantina, izolasyon, sosyal mesafe gibi uygulamalar ile hastalığın seyrini düşürmek için çaba gösterilmiş, halen de bu çaba gösterilmeye devam edilmektedir. Alınan önlemler çerçevesinde insanların birbirleriyle temas içinde olabileceği yerler de kapatılmıştır.

Eğitim kurumlarında yüz yüze eğitime ara verilmesi ile birlikte dünyada yaklaşık 1,6 milyar öğrencinin, Türkiye'de yaklaşık 25 milyon öğrencinin eğitimi kesintiye uğramıştır.

Tablo 1. *Koronavirüsten dolayı eğitime verilen aradan etkilenen öğrenci nüfusu*

Eğitim Düzeyi	Kadın	Erkek	Toplam
Okul Öncesi	632.944	693.179	1.326.123
İlköğretim	2.421.515	2.550.915	4.972.430
Ortaöğretim	5.450.541	5.953.844	11.404.385
Yükseköğretim	3.312.880	3.886.107	7.198.987

Tablo 1'e bakıldığında koronavirüsten dolayı eğitime verilen aradan etkilenen 11.817.880'i kadın, 13.084.045'i erkek olmak üzere toplamda 24.901.925 öğrencinin eğitiminin kesintiye uğradığı görülmektedir (UNESCO, 2020).

Yüz yüze eğitime ara verilmesi ile birlikte uzaktan eğitim ilköğretim ve ortaöğretimde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Eğitim Bilişim Ağı (EBA) sistemi ile birlikte hem internet üzerinden erişime açılmış hem de EBA TV ile birlikte televizyona taşınmıştır. Özel okullar ve üniversiteler de kendi çevrimiçi ders altyapılarını yanı sıra Zoom, Microsoft Teams, Skype gibi uygulamalar ile birlikte bu sürece adım atmışlardır.

Eğitim

Eğitim kavramı özetle istendik davranış değişikliği olarak tanımlanmaktadır. Eğitim, bir insanın kendisini duygusal, bedensel, zihinsel olarak belli bir amaç doğrultusunda geliştirmesidir. Tyler'a (2014) göre eğitim, insanların davranış kalıplarını değiştirme sürecidir.

Genel olarak ifade etmek gerekirse eğitimdeki amaç, öğrencilerde oluşturulacak ve istendik olması beklenen bilişsel, duyuşsal, psikomotor ve kültürel değişimlerdir. Bu değişimlerin boyutları ise toplumun eğitim felsefesine, içinde bulunulan zaman dilimine ve öğrencilerin yaş gruplarına göre değişiklik gösterir (Koçyiğit ve Eğmir, 2015). Eğitimde odaklanılacak en önemli noktalardan birisi de eğitim sürecinin kişide oluşturmayı hedeflediği değişimlerdir. Buradan hareketle toplumların gelişmelerindeki en büyük etkenlerden birisinin eğitim olduğu düşünülmektedir.

İçinde bulunulan 21. yüzyılda bilgi teknolojileri hızla gelişmektedir. Teknolojideki bu gelişmelerden etkilenen başlıca alanlardan birisi de şüphesiz ki eğitimidir. Eğitim sisteminde karşılaşılan problemlere teknoloji temelli sistemler ile çözümler üretilmeye çalışılmış ve çalışılmaya devam edilmektedir. Teknolojideki bu gelişimler uzaktan eğitim uygulamalarını da yanında getirmektedir.

Uzaktan Eğitim

Türk Dil Kurumu'na (2011) göre uzaktan eğitim: "öğrenci ile öğretmenin yüz yüze olmadan çeşitli iletişim araçları kullanılarak belli bir merkezden yapılan eğitim biçimi" olarak tanımlanmaktadır. "Uzaktan eğitim, öğretmen ve öğrencinin aynı mekanlarda bulunmak zorunda olmadığı ve eğitim-öğretim faaliyetlerinin posta hizmetleri ve bilgi iletişim teknolojileri sayesinde yürütüldüğü bir eğitim sistemi modelidir." (İşman, 2011). Dünya'da uzaktan eğitimin tarihi 1700'lü yıllara dayanmakla birlikte organizasyonel bir yapıda ilk kullanımına 19. yüzyılda rastlanmıştır.

“Türkiye Cumhuriyeti’nin kurulduğu 1923 yılından 1960’lı yıllara kadar uzaktan eğitim öncelikle kavramsal olarak tartışılmıştır. 1970’li yıllardan sonra ise farklı girişimlerle orta eğitim düzeyinde uzaktan eğitim çalışmaları yapılmış, tecrübeler edinilmiş ve sınırlı da olsa ilerleme kaydedilmiştir. Bu uygulamalar Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesinin de kurulmasıyla yükseköğretime taşınmıştır. 1980 ve 1990’lı yıllarda uzaktan eğitim ilk, orta ve yükseköğretim düzeyinde olgunlaşmış ve büyük öğrenci kitlelerini bünyesinde barındıran bir sistem haline gelmiştir. Bu yıllarda kazanılan başarılar ile uzaktan eğitim büyük ilgi ve kabul görmüştür. 1990’lı yılların sonundan 2000’li yılların başından itibaren teknoloji alanında yaşanan gelişmelerle birlikte uzaktan eğitim ile sunulan eğitim fırsatları artmış ve uzaktan eğitim milyonları bulan öğrenci sayısı ile ülkemizde eğitimde ana akımın bir parçası olmuştur” (Bozkurt, 2017).

Türkiye’de uzaktan eğitimin tarihsel gelişimine bakıldığında dört dönemin yaşandığı gözlemlenmiştir. Bozkurt’a (2016) göre bu dönemler:

- I. Dönem – Tartışma ve öneriler: Kavramsal (1923-1955)
- II. Dönem – Yazışarak: Mektupla (1956-1975)
- III. Dönem – Görsel ve işitsel araçlarla: Radyo ve televizyon (1976-1995)
- IV. Dönem – Bilişim tabanlı: İnternet ve web (1996-...)



Şekil 1. Uzaktan eğitimin Türkiye’deki dönem ve evreleri.

Şekil 1’deki dönemlere bakıldığında zaman 20. yüzyılın başından günümüze dek teknolojinin gelişimiyle birlikte uzaktan eğitimde de müthiş bir ilerleme kat edildiği gözlenmektedir. Tecimer’e (2006) göre, “teknolojik gelişmeler toplumsal yaşamın her alanında değişime neden olmakta ve özellikle eğitim kurumlarının yapısı ve işlevlerini de etkilemektedir” (s. 8).

Müzik Eğitimi

Uçan’a (1994) göre müzik eğitimi, “belirli amaç doğrultusunda, müzik alanında kapsamlı ve sistemli bir şekilde bireylerin istedik davranışları kazanma süreci” olarak tanımlanmaktadır (s. 19). Piji’ye (2007) göre ise müzik eğitimi, “bireyde müzikal duyarlılığın geliştirilmesi, değişen ve gelişen ortamda müzik ile ilgili seçimlerde bilinçli davranışların sağlanması” olarak tanımlanmıştır (s. 113).

Bu alıntılardan ve eğitim kavramının tanımından yola çıkılarak müzik eğitimi, “bireyin müzik alanında istedik davranışları edinmesi süreci” olarak tanımlanabilir. Müzik eğitiminde temel amacın müzikal bir davranış kazandırma, müzikal bir davranış değiştirme veya müzikal bir davranış geliştirme süreci olduğu düşünülmektedir. Aynı zamanda müzik eğitiminde amaç müzik kültürünün geçmişten geleceğe doğru aktarılmasıdır. Nitelikli bir toplumun oluşması ve yaratıcı kişiliklerin gelişmesinde en önemli araçlardan birisi müzik eğitimidir.

Piyano Eğitimi

Müzik eğitiminin önemli bir boyutu olan çalgı eğitimi, zihin ve kasların birlikte çalışarak meydana getirdikleri psikomotor davranışların bilişsel, duyuşsal ve devinışsel davranışlarla desteklenerek, bir çalgıyı öğrenebilme, geliştirebilme, teknik ve müzikal açıdan etkili bir biçimde kullanabilme boyutunda, çalgısal düzeyde yeni davranışlar kazandırma sürecidir. Çalgı eğitiminin amacı ise müzikalite ve teknik bakımdan gelişmiş öğrenciler geliştirmenin yanında çalgılarını müzik öğrenimleri ve meslek yaşantılarında işlevsel bir şekilde kullanabilen bireyler yetiştirmektir (Coşkun, 2007). Bu

doğrultuda çalgı eğitiminin alt dallarından birisi olan piyano eğitiminde de amacın müzikalite ve teknik açıdan gelişmiş öğrenciler yetiştirmek olduğu söylenebilir.

Genel anlamda bakıldığında zaman Kamacıoğlu'ndan aktaran Gün ve Yıldız'a (2013) göre piyano eğitiminde teknik çalışmaların öğretilmesi, seslendirme becerisi, disiplinli çalışma alışkanlığı kazandırmak çok önem teşkil etmektedir. Piyano derslerindeki genel hedefler ise şu şekilde sıralanabilir:

- Doğru nota çözme yeteneğinin kazandırılması
- Doğru ritimle çalmanın öğretilmesi
- On parmağa hakim olabilme
- Beyin ve parmaklar arasında koordinasyon kurabilme
- Çok sesli duyma yeteneğini geliştirme
- Öğrendiklerini kendi başına denetleyebilme ve nasıl öğreteceğini öğrenebilme
- Müzik zevkini ve görüşünü geliştirme
- Bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor davranışları geliştirme

Bu hedefler doğrultusunda piyano eğitimi sürecinde öğrencilere piyano çalabilmek için gerekli davranışların kazandırılması amaçlanmaktadır.

Özellikle müziği ve piyanoyu sevdirmeye sürecinde öğretmen büyük önem teşkil etmektedir. Akbulut'a (2006) göre, "eğitim etkinliklerinde öğretmen önemli bir rol oynamaktadır. Öğretmen, bireylerin yetiştirilmesinde eğitim sisteminin en önemli halkalarından birini oluşturur" (s. 1). Ertem'e (2019) göre ise, "kendisini piyano eğitimi alanına adanmış, bu alanda kendisini geliştirmiş ve geliştirmeye devam eden iyi bir öğretmen ile yapılacak dersler şüphesiz ki öğrenciye çok önemli kazanımlar katacaktır" (s. 17).

Covid-19 pandemisi nedeniyle ülkemizde 23 Mart 2020 tarihinde uzaktan eğitim başlamıştır ve hali hazırda bu eğitimin üniversitelerin çevrimiçi altyapıları ve çeşitli uygulamaları ile devam ettiği görülmektedir. Üniversitelerin Eğitim Fakülteleri Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı programlarında yer alan piyano dersleri de çevrimiçi olarak çeşitli uygulamalarla devam etmektedir. Bu uygulamaların piyano eğitimini hangi yönde etkilediği araştırılmaya değer bulunmuş olup araştırmanın problem cümlesi şöyle ifade edilmiştir. "Üniversitelerde Uzaktan Piyano Dersinin Uygulanmasına Yönelik Öğretim Elemanı Görüşleri Nelerdir?"

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada betimsel araştırma yöntemi kullanılmış olup genel tarama modeli tercih edilmiştir. Karasar'a (2002) göre, tarama modelleri geçmişte yaşanmış veya hala devam eden bir durumu var olduğu şekliyle betimleyen araştırma biçimidir. Fraenkel ve Wallen'a (2006) göre tarama araştırmalarında genellikle geniş bir kitleden araştırmacı tarafından belirlenen cevap seçenekleri kullanılarak bilgi toplanır.

Uzaktan piyano dersinin uygulanmasına yönelik öğretim elemanı görüşlerinin alınması için hazırlanan anket sorularının güvenilirliği Cronbach Alpha analizi ile test edilmiştir. Aslan'a (2018) göre "Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı araştırma ölçeğinin iç tutarlılığını ölçmede en yaygın kullanılan yöntemdir" (s. 157). Cronbach Alpha güvenirlik analizi için SPSS 18.00 paket programı kullanılmıştır.

Tablo 2. Cronbach alpha güvenirlik analizi

Cronbach's Alpha	Madde Sayısı
,703	14

Tablo 2'de görüldüğü üzere uzaktan piyano eğitiminin uygulanmasına yönelik öğretim elemanı görüşlerinin alınması için hazırlanmış 14 maddelik ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ,703 bulunmuştur.

Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel'e (2016) göre korelasyon katsayısının mutlak değeri olarak:

- 0,70 – 0,99 arasında olması yüksek,
- 0,69 – 0,30 arasında olması orta,
- 0,29 – 0,01 arasında olması düşük

olarak tanımlanmaktadır (s.109).

Bu araştırma, Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun 13/01/2021 tarihli 01-18 sayılı toplantısı/kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini, Türkiye’de Üniversitelerin Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı’nda piyano derslerini yürüten öğretim elemanları oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini ise, Ege Bölgesi’nde bulunan Üniversitelerin Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı’nda 2020-2021 Eğitim Öğretim Yılı Güz Dönemi’nde piyano derslerini yürüten öğretim elemanları oluşturmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu araştırmada veriler, 5’li Likert ölçeğine göre hazırlanmış anket formu ile toplanmıştır. Araştırmacı tarafından piyano eğitimi alanında 3 uzmandan görüş alınmış ve bu uzman görüşleri doğrultusunda anket formu geliştirilmiştir. Uzaktan piyano eğitiminin uygulanmasına yönelik öğretim elemanlarına 14 sorudan oluşan anket formu uygulanmış olup, anket formunun yanı sıra uzaktan piyano eğitiminin güçlü ve zayıf yönlerine ilişkin öğretim elemanlarından 2 adet açık uçlu soruya cevap vermeleri istenmiştir.

Bu araştırmada veriler, frekans ve yüzde hesaplamaları yapılarak analiz edilmiş ve yapılan hesaplamalar tablolar halinde sunulmuştur.

Bulgular

Tablo 3. *Uzaktan piyano eğitiminde öğrenci ile iletişimin kuvvetli kurulmasına ilişkin görüşler*

Derece	f	%
Kesinlikle katılıyorum	11	91,7
Katılıyorum	1	8,3
Kararsızım		
Katılmıyorum		
Kesinlikle katılmıyorum		
Toplam	12	100

Tablo 3’te uzaktan piyano eğitiminde öğrenci ile iletişimin kuvvetli kurulmasına ilişkin; öğretim elemanlarının %91,7’si “kesinlikle katılıyorum” ve %8,3’ü “katılıyorum” yönünde olumlu görüş belirtmişlerdir. Başka bir deyişle öğretim elemanlarının neredeyse tamamı uzaktan piyano eğitimiyle de iletişimin oldukça güçlü bir şekilde kurulabileceğine inanmaktadırlar.

Tablo 4. *Uzaktan piyano eğitiminde ortaya çıkabilecek problemlerin çözümüne ilişkin görüşler*

Derece	f	%
Kesinlikle katılıyorum	5	41,7
Katılıyorum	3	25
Kararsızım	2	16,7
Katılmıyorum	2	16,7
Kesinlikle katılmıyorum		
Toplam	12	100

Tablo 4’te uzaktan piyano eğitiminde ortaya çıkabilecek problemlerin çözümüne ilişkin; öğretim elemanlarının %41,7’si “kesinlikle katılıyorum”, %25’i “katılıyorum”, %16,7’si “kararsızım” ve %16,7’si “katılmıyorum” yönünde görüş belirtmişlerdir. Tabloya bakıldığında öğretim elemanlarının %41,7 “kesinlikle katılıyorum” ve %25 “katılıyorum” yönünde toplam %66,7 oranında olumlu, %16,7 oranında olumsuz görüşte oldukları anlaşılmaktadır.

Tablo 5. Uzaktan piyano eğitiminde öğrencilerin doğru (binişik bir düzende) yönlendirilmesine ilişkin görüşler

Derece	f	%
Kesinlikle katılıyorum	10	83,3
Katılıyorum	2	16,7
Kararsızım		
Katılmıyorum		
Kesinlikle katılmıyorum		
Toplam	12	100

Tablo 5'ten uzaktan piyano eğitiminde öğrencilerin doğru (binişik bir düzende) yönlendirilmesine ilişkin; öğretim elemanlarının %83,3'ü "kesinlikle katılıyorum" ve %16,7'si "katılıyorum" yönünde görüş belirttikleri anlaşılmaktadır. Bu görüşlerden; piyano eğitiminde öğrencilerin doğru (binişik bir düzende) yönlendirilmesi konusunda uzaktan eğitimin uygun bir eğitim sistemi olduğu söylenebilir.

Tablo 6. Uzaktan piyano eğitimi konusunda yeterli bilgiye (tecrübeye) sahip olmaya ilişkin görüşler

Derece	f	%
Kesinlikle katılıyorum	5	41,7
Katılıyorum	1	8,3
Kararsızım	6	50
Katılmıyorum		
Kesinlikle katılmıyorum		
Toplam	12	100

Tablo 6'da uzaktan piyano eğitimi konusunda yeterli bilgiye (tecrübeye) sahip olmaya ilişkin; öğretim elemanlarının %41,7'si, "kesinlikle katılıyorum", %8,3'ü "katılıyorum" ve %50'si "kararsızım" yönünde görüş belirtmişlerdir. Tablodaki %50 oranında "kararsızım" görüşleri uzaktan piyano eğitimi konusunda daha detaylı ve anlaşılır yönergelere ihtiyaç duyulduğu izlenimi uyandırmaktadır.

Tablo 7. Uzaktan piyano eğitimi konusunda yeterli teknik donanıma sahip olmaya ilişkin görüşler

Derece	f	%
Kesinlikle katılıyorum	7	58,3
Katılıyorum	3	25
Kararsızım	2	16,7
Katılmıyorum		
Kesinlikle katılmıyorum		
Toplam	12	100

Tablo 7'de uzaktan piyano eğitimi konusunda yeterli teknik donanıma sahip olmaya ilişkin; öğretim elemanlarının %58,3'ü, "kesinlikle katılıyorum", %25'i "katılıyorum" ve %16,7'si "kararsızım" yönünde görüş belirtmişlerdir. Tablodan, öğretim elemanlarının büyük bir oranının uzaktan piyano eğitiminde yeterli teknik donanıma sahip olunmasının önemli olduğu görüşünde oldukları anlaşılmaktadır.

Tablo 8. Uzaktan piyano eğitiminde kullanılan sistem altyapısının yeterliğine ilişkin görüşler

Derece	f	%
Kesinlikle katılıyorum	2	16,7
Katılıyorum	3	25
Kararsızım	2	16,7
Katılmıyorum	5	41,7
Kesinlikle katılmıyorum		
Toplam	12	100

Tablo 8'de uzaktan piyano eğitiminde kullanılan sistem altyapısının yeterliğine ilişkin; öğretim elemanlarının %16,7'si, "kesinlikle katılıyorum", %25'i "katılıyorum", %16,7'si "kararsızım" ve %41,7'si "katılmıyorum" yönünde görüş belirtmişlerdir. Görüşler, üniversitelerin kullandıkları sistem altyapı olanaklarını ve yeterliklerini ortaya koymaktadır.

Tablo 9. *Uzaktan piyano eğitiminde ders süresinin yeterliğine ilişkin görüşler*

Derece	f	%
Kesinlikle katılıyorum	2	16,7
Katılıyorum	2	16,7
Kararsızım	4	33,3
Katılmıyorum	4	33,3
Kesinlikle katılmıyorum		
Toplam	12	100

Tablo 9'dan uzaktan piyano eğitiminde ders süresinin yeterliğine ilişkin; öğretim elemanlarının %16,7'si "kesinlikle katılıyorum" ve %16,7'si "katılıyorum", %33,3'ü "kararsızım" ve %33,3'ü "katılmıyorum" yönünde görüş belirttikleri anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda; uzaktan piyano eğitiminde ders süresinin yeterliği konusunda öğretim elemanlarının olumlu, kararsız ve olumsuz görüşlere aynı düzeyde ve oranda sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 10. *Uzaktan piyano eğitiminin iletişim becerilerini güçlendirmesine ilişkin görüşler*

Derece	f	%
Kesinlikle katılıyorum		
Katılıyorum	1	8,3
Kararsızım	5	41,7
Katılmıyorum	4	33,3
Kesinlikle katılmıyorum	2	16,7
Toplam	12	100

Tablo 10'da uzaktan piyano eğitiminin iletişim becerilerini güçlendirmesine ilişkin; öğretim elemanlarının %8,3'ü, "kesinlikle katılıyorum", %41,7'si "kararsızım", %33,3'ü "katılmıyorum" ve %16,7'si "kesinlikle katılmıyorum" yönünde görüş belirttikleri gözlemlenmiştir. Bu doğrultuda, öğretim elemanlarının önemli bir kısmının kararsız görüş belirtmesine rağmen büyük bir çoğunluğunun ise uzaktan piyano eğitiminin iletişim becerilerini güçlendirmede olduğu düşüncesinde oldukları anlaşılmaktadır.

Tablo 11. *Uzaktan piyano eğitiminin teknolojinin daha iyi kullanılmasını sağlamasına ilişkin görüşler*

Derece	f	%
Kesinlikle katılıyorum	2	16,7
Katılıyorum	6	50
Kararsızım	1	8,3
Katılmıyorum	2	16,7
Kesinlikle katılmıyorum	1	8,3
Toplam	12	100

Tablo 11'de, uzaktan piyano eğitiminin teknolojinin daha iyi kullanılmasını sağlamasına ilişkin; öğretim elemanlarının %16,7'si, "kesinlikle katılıyorum", %50'si "katılıyorum", %8,3'ü "kararsızım", %16,7'si "katılmıyorum" ve %8,3'ü "kesinlikle katılmıyorum" yönünde görüş belirtmişlerdir. Tablodan, öğretim elemanlarının büyük bir oranının uzaktan piyano eğitiminin teknolojinin daha iyi kullanılmasına etkisi olduğu görüşünde oldukları anlaşılmaktadır.

Tablo 12. *Uzaktan piyano eğitiminin farklı yöntem ve tekniklerin kullanılmasını sağlamasına ilişkin görüşler*

Derece	f	%
Kesinlikle katılıyorum	2	16,7
Katılıyorum	5	41,7
Kararsızım	2	16,7
Katılmıyorum	3	25
Kesinlikle katılmıyorum		
Toplam	12	100

Tablo 12’den uzaktan piyano eğitiminin farklı yöntem ve tekniklerin kullanılmasını sağlamasına ilişkin; öğretim elemanlarının %16,7’si “kesinlikle katılıyorum” ve %41,7’si “katılıyorum”, %16,7’si “kararsızım” ve %25’i “katılmıyorum” yönünde görüş belirtmişlerdir. Bu sürecin, öğretim elemanlarının piyano eğitiminde farklı yöntem ve teknikleri kullanmalarına yönelik olumlu bir etki yaptığını ortaya koyduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 13. *Uzaktan piyano eğitiminin öğretim elemanının kendisini geliştirmesine ilişkin görüşler*

Derece	f	%
Kesinlikle katılıyorum		
Katılıyorum	4	33,3
Kararsızım	3	25
Katılmıyorum	5	41,7
Kesinlikle katılmıyorum		
Toplam	12	100

Tablo 13’te uzaktan piyano eğitiminin öğretim elemanın kendisini geliştirmesine ilişkin; %33,3’ü “katılıyorum”, %25’i “kararsızım” ve %41,7’si “katılmıyorum” yönünde görüş belirtmişlerdir. Tablodan, uzaktan piyano eğitiminin öğretim elemanlarının kendilerini geliştirmelerine ilişkin olumlu, kararsız ve olumsuz yönde farklı görüşlere sahip oldukları anlaşılmaktadır.

Tablo 14. *Uzaktan piyano eğitiminde gerekli materyale (nota, vb.) erişimin daha hızlı ve kolay olmasına ilişkin görüşler*

Derece	f	%
Kesinlikle katılıyorum	3	25
Katılıyorum	3	25
Kararsızım	2	16,7
Katılmıyorum	2	16,7
Kesinlikle katılmıyorum	2	16,7
Toplam	12	100

Tablo 14’te, uzaktan piyano eğitiminde gerekli materyale (nota, vb.) erişimin daha hızlı ve kolay olmasına ilişkin; öğretim elemanlarının %25’i “kesinlikle katılıyorum”, %25’i “katılıyorum”, %16,7’si “kararsızım”, %16,7’si “katılmıyorum” ve %16,7’si “kesinlikle katılmıyorum” yönünde görüş belirtmişlerdir. Tablodan, öğretim elemanlarının %50 oranında olumlu bir yaklaşım göstermeleriyle birlikte %33,3 oranında ise olumsuz bir yaklaşıma sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 15. *Uzaktan piyano eğitimindeki etkileşim kalitesine ilişkin görüşler*

Derece	f	%
Kesinlikle katılıyorum	1	8,3
Katılıyorum	1	8,3
Kararsızım	3	25
Katılmıyorum	6	50
Kesinlikle katılmıyorum	1	8,3
Toplam	12	100

Tablo 15’te uzaktan piyano eğitimindeki etkileşim kalitesine ilişkin; öğretim elemanlarının %8,3’ü, “kesinlikle katılıyorum”, %8,3’ü “katılıyorum”, %25’i “kararsızım”, %50’si “katılmıyorum” ve %8,3’ü “kesinlikle katılmıyorum” yönünde görüş belirtmişlerdir. Bu oranlar, öğretim elemanlarının çoğunluğunun uzaktan piyano eğitimindeki etkileşim kalitesinin olumsuz olduğunu düşündüklerini göstermektedir.

Tablo 16. *Uzaktan piyano eğitiminin yüz yüze piyano eğitiminden daha işlevsel olmasına ilişkin görüşler*

Derece	f	%
Kesinlikle katılıyorum		
Katılıyorum		
Kararsızım	1	8,3
Katılmıyorum	4	33,3
Kesinlikle katılmıyorum	7	58,3
Toplam	12	100

Tablo 16’da uzaktan piyano eğitiminin yüz yüze piyano eğitiminden daha işlevsel olmasına ilişkin; öğretim elemanlarının %8,3’ü “kararsızım”, %33,3’ü “katılmıyorum” ve %58,3 “kesinlikle katılmıyorum” yönünde görüş belirtmişlerdir. Tablo, öğretim elemanlarının tamamına yakınının yüz yüze piyano eğitiminin uzaktan piyano eğitiminden daha işlevsel olduğu görüşünü ortaya koymaktadır.

Tablo 17. *Uzaktan piyano eğitiminin güçlü yönlerine ilişkin öğretim elemanı görüşleri*

Görüşler	n
Derslerin kayıttan izlenebilmesi	3
Öğrencinin kendi piyanosu ile ders yapıyor olması	2
Yeterli donanım varsa aynı ortamda bulunmaksızın ders yapılabilmesi	1
Toplam	6

Tablo 17, öğretim elemanlarının uzaktan piyano eğitiminin güçlü yönlerine ilişkin görüşlerini ortaya koymaktadır. Açık uçlu olarak sorulan bu itemde, 3 öğretim elemanı derslerin kayıttan izlenebilmesine, 2 öğretim elemanı öğrencinin kendi piyanosu ile ders yapıyor olabilesine, 1 öğretim elemanı ise yeterli bir donanım varsa aynı ortamda bulunmaksızın ders yapılabilmesi görüşüyle bu sürecin güçlü yönlerini vurgulamışlardır.

Tablo 18. *Uzaktan piyano eğitiminin güçsüz yönlerine ilişkin öğretim elemanı görüşleri*

Görüşler	n
İnternet altyapısının zayıflığı	3
Devam zorunluluğu olmaması	2
Senkronizasyon problemi	2
Başlangıç öğrencileri için verimsiz olması	3
Etkileşim eksikliği	3
Uzaktan piyano eğitimi ile ilgili eğitim verilmemesi	1
Uzaktan piyano öğretimi için bir kaynak olmaması	1
Toplam	15

Tablo 18, öğretim elemanlarının uzaktan piyano eğitiminin güçsüz yönlerine ilişkin görüşlerini ortaya koymaktadır. Açık uçlu olarak sorulan bu itemde, 3 öğretim elemanı internet altyapısının zayıflığı, 2 öğretim elemanı devam zorunluluğu olmaması, 2 öğretim elemanı senkronizasyon problemi, 3 öğretim elemanı başlangıç öğrencileri için verimsiz olması, 3 öğretim elemanı etkileşim eksikliği, 1 öğretim elemanı uzaktan piyano eğitimiyle ilgili eğitim verilmemesi ve 1 öğretim elemanı uzaktan piyano öğretimi için bir kaynak olmaması görüşüyle bu sürecin güçsüz yönlerini vurgulamışlardır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde araştırma sonuçları, tartışma ve öneriler yer almaktadır.

Yapılan araştırma doğrultusunda uzaktan piyano eğitiminde;

- Öğrenci ile iletişimin kuvvetli kurulmasının çok önemli olduğu,
- Öğretim elemanlarının ortaya çıkabilecek problemleri çözebileceği yeterliklere sahip oldukları,
- Öğrencilerin doğru (binişik bir düzende) yönlendirilmesinin çok önemli olduğu,
- Öğretim elemanlarının bir kısmının yeterli bilgiye (tecrübeye) sahip oldukları,
- Öğretim elemanlarının çoğunluğunun yeterli teknik donanıma sahip oldukları,

- Kullanılan sistem altyapısının yeterliği konusunda farklı görüşlere sahip oldukları,
- Ders süresinin yeterliği konusunda kararsız kaldıkları,
- İletişim becerilerini güçlendirmediklerini,
- Teknolojinin daha iyi kullanıldığını,
- Farklı yöntem ve tekniklerin kullanılmasını sağladığını,
- Öğretim elemanlarının kendilerini geliştirdikleri konusunda kararsız kaldıkları,
- Öğretim elemanlarının bir kısmının gerekli materyale (nota, vb.) erişimin daha hızlı ve kolay olduğunu düşündükleri,
- Etkileşim kalitesinden memnun olmadıkları,
- Yüz yüze piyano eğitiminin daha işlevsel olduğu sonuçlarına varılmıştır.

Bu sonuçların yanı sıra öğretim elemanlarının bir kısmı;

- Derslerin kayıttan izlenebilmesinin,
- Öğrencinin kendi piyanosu ile ders yapıyor olmasının,
- Yeterli donanım varsa aynı ortamda bulunmaksızın ders yapılabilmesinin uzaktan piyano eğitiminin uygulanmasındaki güçlü yönler olduğunu düşünmektedirler.

Bununla birlikte uzaktan piyano eğitiminin güçsüz yönlerinin;

- İnternet altyapısının zayıflığı,
- Devam zorunluluğunun olmaması,
- Senkronizasyon problemi,
- Başlangıç öğrencileri için verimsiz olması,
- Etkileşim eksikliği,
- Uzaktan piyano eğitimi ile ilgili eğitim verilmemesi,
- Uzaktan piyano öğretimi için bir kaynak olmaması olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırmanın sonuçları yanı sıra ilgili literatür incelendiğinde, Karahan tarafından 2016 yılında yapılan “Eş Zamanlı Uzaktan Piyano Öğretiminin Geleneksel Piyano Öğretimiyle Karşılaştırılarak Değerlendirilmesi” adlı bir deneysel çalışma göze çarpmaktadır. Bu çalışmada, öğrencilerin geleneksel piyano dersinde gösterdikleri başarı ile eş zamanlı uzaktan piyano dersi başarı düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının piyano çalma becerisi açısından denk olduğu ve eş zamanlı uzaktan piyano öğretimi ile geleneksel piyano öğretimi arasında öğrencilerin piyano çalma performansı açısından anlamlı bir fark olmadığı sonucuna varılmıştır. Yani eş zamanlı uzaktan piyano derslerinin öğrencilerin piyano çalma performanslarını geleneksel piyano derslerine yakın bir seviyede geliştirdiği görülmektedir.

Yungul tarafından 2018 yılında yapılmış olan “Web Tabanlı Uzaktan Eğitim Çalgı (Gitar) Eğitiminde Uygulanabilirliği” adlı doktora tezinde araştırmacı tarafından gitar eğitimine yönelik senkron ve asenkron model kapsamında web tabanlı deneysel bir çalışma geliştirilmiş ve seçilen örnekleme uygulanmıştır. Karahan’ın (2016) çalışmasına benzer şekilde deneysel bir çalışma olan ve uzaktan çalgı eğitimini konu alan bu araştırmanın sonuçlarına göre, web tabanlı uzaktan eğitim yöntemi ile öğrenim gören öğrencilerle geleneksel eğitim yöntemi ile öğrenim gören öğrencilerin gitar performans derecelene ölçeği sınıfta puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı ve gitar dersi başarı testi puanları arasında da yine anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Ancak yapılan görüşmeler sonucunda, web tabanlı uzaktan eğitim yönteminin uygulanabilir, kullanışlı (işlevsel) ve öğretim programının işlenmesinde etkili olduğu sonucuna varılmış olup bu yöntemin geleneksel çalgı eğitimine alternatif olarak kullanılabilmesi sonucuna ulaşılmıştır.

Aldemir tarafından 2020 yılında yapılan “Uzaktan Eğitimde Keman Eğitiminin Uygulanabilirliğine Yönelik Öğretim Elemanı ve Öğrenci Görüşleri (Gazi Üniversitesi Örneği)” adlı yüksek lisans tezinde uzaktan eğitimde keman eğitiminin uygulanabilirliğini ortaya koymak ve öneriler getirmek amaçlanmıştır. Her iki araştırma da uzaktan çalgı eğitimini konu edinmekte ve öğretim elemanlarının görüşlerinin alınması açısından birbirine benzerlik göstermektedir. Ayrıca her iki çalışmada da araştırmacılar tarafından uzman görüşleri doğrultusunda anket soruları hazırlanmış ve hazırlanan anketler ilgili örneklere uygulanmıştır. Araştırmada, çalgı derslerinin kayıt edilebilmesi ile öğrenci ve öğretim elemanının kendisini değerlendirebildiği görülmüş, internet erişiminden kaynaklı iletişim

sorunlarının çözümlenmesi ve ders sürelerinin artırılması ile daha verimli bir uygulama olabileceği sonucuna varılmıştır.

Çağla tarafından 2021 yılında yapılan “Çevrimiçi Piyano Eğitiminin Öğrenci ve Öğretmen Motivasyonu Açısından İncelenmesi ve Değerlendirilmesi” adlı çalışmaya bakıldığında, İstanbul ilindeki güzel sanatlar liselerinde görev yapmakta olan 6 piyano öğretmeni ve piyano derslerini çevrimiçi olarak sürdüren 12 öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın sonuçlarında bakıldığında, bu araştırmanın sonuçları ile paralel şekilde; çevrimiçi piyano eğitiminin teknoloji destekli bir eğitim olması ve bu eğitim sürecinde her öğrencinin evinde enstrüman olmaması, materyal aktarımı konusunda yaşanan sıkıntılar, elektrik ve altyapı problemleri, öğretmen-öğrenci arasındaki enerji aktarımı ile ilgili sorunlar göze çarpmaktadır. Yaşanan bu sorunlar dolayısı ile hem öğrencilerin hem öğretmenlerin yüz yüze eğitimi tercih ettikleri tespit edilmiştir.

Literatürde bulunan çalışmaları da destekleyerek, bu araştırmanın sonuçları ışığında;

- Uzaktan piyano eğitiminin uygulanması için çeşitli hizmet içi eğitimlerin verilmesi,
- Uzaktan piyano eğitiminin uygulanması için bir öğretim programının hazırlanması,
- Uzaktan piyano eğitiminde kullanılabilecek metot ve kitapların yazılması,
- Uzaktan çalgı eğitimi için tasarlanmış kapsamlı, teknolojik bir uygulama geliştirilmesi,
- Uzaktan piyano eğitiminin uygulanmasına yönelik öğrenci görüşlerinin alındığı bir çalışma yapılması,
- Araştırmaya benzer çalışmaların yapılması önerilmektedir.

Kaynakça

- Akbulut, E. (2006). Günümüz müzik eğitimcisi nasıl olmalıdır. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 34-41.
- Aldemir, B. (2020). *Uzaktan eğitimde keman eğitiminin uygulanabilirliğine yönelik öğretim elemanı ve öğrenci görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aslan, Ş (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri nicel, nitel ve karma tasarımlar için bir rehber*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Bozkurt, A. (2016). *Bağlantıcı kitlesel açık çevrimiçi derslerde etkileşim örüntüleri ve öğrenen-öğreten rollerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Bozkurt, A. (2017). Türkiye’de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını. *Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırma Dergisi*, 3(2), 85-124.
- Büyükoztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Coşkuner, S. (2007). *Türkiye’de anadolu güzel sanatlar liseleri (yaylı çalgılar) bireysel çalgı eğitimi dersinde piyano eşlikli çalışmalara ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çağla, F. (2021). *Çevrim içi piyano eğitiminin öğrenci ve öğretmen motivasyonu açısından incelenmesi ve değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Ertem, A. (2019). *Okul öncesi piyano metotlarının erken çocukluk dönemi gelişim basamakları açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Fraenkel, J. R. ve Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill International Edition.
- Gün, C. ve Yıldız, G. (2013). Piyano eğitiminde başarıyı etkileyen faktörler. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 8(1), 103-114.
- İşman, A. (2011). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Karahan, A. S. (2016). Eş zamanlı uzaktan piyano öğretiminin geleneksel piyano öğretimiyle karşılaştırılarak değerlendirilmesi. *Turkish Studies (Elektronik)*, 11(21), 211-228.

- Karasar, N. (2002). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Koçyiğit, M. ve Eğmir, E. (2015). Yükseköğretim, neden ve nasıl: üniversite öğrencilerinin perspektifinden bir bakış. *Route Educational and Social Science Journal*, 2(4), 241-256.
- Piji, D. (2007). Müzik öğretmeni adaylarına yönelik piyano ile eşlik alanında yeterli algısı ölçeğinin geliştirilmesi. *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 26(26), 111-132.
- Tecimer, B. (2006). İnternet ve yaşam boyu müzik eğitimi. *MÜZED*, 15, 8-9
- Tyler, R. W. (2014). *Eğitim programlarının ve öğretimin temel ilkeleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- UNESCO. (2020). *School closures caused by coronavirus (covid-19)*. [Çevrim-içi: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>], Erişim tarihi: 10.01.2021.
- Yungul, O. (2018). *Web tabanlı uzaktan eğitimin çalgı (gitar) eğitiminde uygulanabilirliği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Extended Abstract

Covid-19 Pandemic, also known as "Coronavirus", first appeared in the world in Wuhan, China in December 2019. Since January 2020, the coronavirus, which has been encountered in Thailand, Japan, South Korea, the United States and Australia after China, has begun to be seen in almost all countries of the world in the following days.

The coronavirus has started to show itself in Europe since February 2020. In Turkey, on March 11, 2020 has been described coronavirus the first case by the Ministry of Health. The first death because of the coronavirus in Turkey took place on March 15, 2020. In line with the statement made on March 16, 2020, education and training in the country was suspended for a while and then distance education started on March 23, 2020.

Due to the Covid-19 pandemic, distance training started in our country on March 23, 2020 and it is seen that this education continues with the online infrastructures and various applications of universities. Piano lessons in the programs of the Faculty of Education, Fine Arts Education Department, Department of Music Education continue online with various applications. The effect of these practices on piano education was found to be worth investigating, and the problem sentence of the research was expressed as follows. "What are the Perspectives of the Instructor About the Implementation of Distance Piano Training in Universities?"

Methodology

In this study, descriptive research method was used and general survey model was preferred.

The universe of this research are instructors who conducts piano lessons in the Department of Music Education in the Faculty of Education, Fine Arts Education Department of the Universities in Turkey. The sample of the study are instructors who conducts piano lessons in the Department of Music Education in the Faculty of Education, Fine Arts Education Department of the Universities in the Aegean Region in the Fall Semester of the 2020-2021 Academic Year.

In this research, the data were collected with a questionnaire form prepared according to the 5-point Likert scale. Opinions of 3 experts in the field of piano education were taken by the researcher and a questionnaire form was developed in line with these expert opinions. A questionnaire consisting of 14 questions. Besides the questionnaire form, 2 open-ended questions about the strengths and weaknesses of distance piano education were asked. In this study, the data were analyzed by making frequency and percentage calculations, and the calculations made were presented in tables.

Findings, Discussion and Suggestions

As a result of the research, in distance piano education;

- It is very important to establish a strong communication with the students,
- Instructors have the competencies to solve problems that may arise,
- It is very important that students are guided correctly (in a cyclical approach),
- Some of the instructors have sufficient knowledge (experience),

- Most of the instructors have sufficient technical equipment,
- Instructors have different opinions about the adequacy of the system infrastructure used,
- Instructors are undecided about the adequacy of the course duration,
- It does not strengthen communication skills,
- Technology is used better,
- It enables the use of different methods and techniques,
- Instructors who are unsure about their self-improvement,
- Some of the instructors thought that access to the necessary materials (notes, etc.) was faster and easier,
- Instructors are not satisfied with the quality of the interaction,
- It has been concluded that face-to-face piano training is more functional.

Besides these results, some of the instructors think;

- Watching the courses from the recording,
- The student is doing lessons with his / her own piano,
- If there is enough equipment, they think that being able to take lessons without being in the same environment are the strengths of distance piano training.

However, the weaknesses of distance piano education;

- Weakness of internet infrastructure,
- No obligation to attend,
- Synchronization problem,
- Inefficient for beginner students,
- Lack of interaction,
- No information and education was given about distance piano training,
- It is thought to be a lack of resources for distance piano teaching.

Looking at the study titled “Examination and Evaluation of Online Piano Education in terms of Teachers And Students Motivation” conducted by Çağla in 2021, semi-structured interviews were conducted with 6 piano teachers working in fine arts high schools in Istanbul and 12 students continuing their piano lessons online. Considering the results of the research, in parallel with the results of this research; The fact that online piano education is a technology-supported education and not every student has an instrument at home during this education process, problems experienced in material transfer, electricity and infrastructure problems, and problems with energy transfer between teacher and student are striking. Due to these problems, it has been determined that both students and teachers prefer face-to-face education.

By supporting the studies in the literature, in the light of the results of this research;

- Providing various in-service trainings for the implementation of distance piano training,
- Preparing a curriculum for the implementation of distance piano training,
- Writing books and methods that can be used in distance piano training,
- Developing a comprehensive, technological application designed for distance instrument training,
- Do a research about perspectives of students on implementation of distance piano training,
- Do researches similar to this research are recommendend.

*Bu makaleye yazarlar eşit oranda katkı sağladıklarını beyan ederler.

*Etik Kurul İzin Bilgisi: *Bu araştırma, Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun 13/01/2021 tarihli 01-18 sayılı toplantısı/kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.*

Türkçe Öğretimi İçin Etkileşimsel Bir Yöntem: Kademeli Sorumluluk Aktarım Modeli

An Interactive Method for Teaching Turkish: The Gradual Release of Responsibility Model

Tarık DEMİR¹

Makale Hakkında

Gönd. Tarihi: 19.11.2021
Kabul Tarihi: 20.01.2022
Yayın Tarihi: 01.05.2022

Anahtar Kelimeler

Türkçe
Öğretim
Kademeli sorumluluk aktarım modeli

Özet

Türkçe öğretimi, ana dili öğretiminden yabancı dil öğretimine; ikinci dil öğretiminden iki dillilere Türkçe öğretimine kadar çeşitlenerek ve bu çeşitliliği beslerken buradan da zenginleşerek gelişimini sürdüren önemli bir disiplindir. Bu disiplin, ulusal düzenleme ve uygulamaların yanı sıra uluslararası ve disiplinler arası çalışmalardan da istifade etmektedir. Bu disiplinlerin başında eğitim bilimleri, pedagoji gelmekle birlikte okul öncesi, edebiyat öğretimi, psikoloji, sosyoloji gibi birçok alan da yer almaktadır. Temelde psikoloji alanında özeld öğrenme psikolojisi alanındaki çalışmalar, eğitim bilimleri ile ilgili her alanda olduğu kadar dil öğretimi ile ilgili bilim dallarının gelişimini de önemli derecede etkilemiştir. Çalışma kapsamında Fisher ve Nancy'nin 2003 ve 2008 yıllarındaki çalışmaları ile literatüre kazandırılan kademeli sorumluluk aktarım modeli Türkçe öğretimi açısından ele alınmış ve açıklanmıştır. Betimsel tarama modeline dayalı doküman analizinin kullanıldığı çalışmada, söz konusu modelin Türkçenin hem ana dili hem de yabancı/ikinci dil olarak öğretimi için nasıl kullanılabileceğini kuramsal biçimde açıklanmıştır. Modelin uygulaması için etkinlik ve öğretim tasarımları üzerinde çalışılmaktadır.

Abstract

Teaching Turkish is an important discipline that continues its development not only by diversifying from mother tongue teaching to foreign language teaching, from second language teaching to teaching Turkish to bilinguals but also by nourishing this diversity. This discipline benefits from national regulations and practices with the contribution of international and interdisciplinary studies. Educational sciences and pedagogy are at the forefront of these disciplines, but they take place in many fields such as preschool, literature teaching, psychology and sociology. Studies in the field of psychology, especially in the field of learning psychology, have affected the development of disciplines related to language teaching as much as in each field related to educational sciences. Within the scope of this study, the gradual release of responsibility model, which was brought to the literature with the studies of Fisher and Nancy in 2003 and 2008, was discussed and explained in terms of Turkish language teaching. In this descriptive research design which is based on document analysis, it was theoretically explained how gradual release of responsibility model could be used for teaching Turkish language both as a mother tongue and as a foreign/second language. Currently, activities and instructional designs are being designed for the application of the model.

Key Words

Turkish
Teaching
The gradual release of responsibility model

Atf için:

For Citation

Demir, T. (2022). Türkçe Öğretimi İçin Etkileşimsel Bir Yöntem: Kademeli Sorumluluk Aktarım Modeli. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi [MSKU Journal of Education]*, 9(1), 50-60. DOI: 10.21666/muefd.1025897

Günümüzde dil öğretiminde, öğrenenin de öğretmenin de en büyük ve ortak kaygısı kısa sürede kalıcı biçimde dil becerilerini geliştirmek ve bütün dil becerilerini (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) kullanmak/kullandırmaktır. Bir diğer ifadeyle amaç, hedef dilde iletişim kurabilmek ve öğrenene; sorunlarını çözebilecek, amaçlarına ulaşabilecek düzeyde dili edindirmek, öğretmek; yani

¹ Gazi Üniversitesi TÖMER – tarikdemir@gazi.edu.tr - ORCID No: 0000-0002-4173-1948

kazandırmaktır. Bu yüzden öğrenen için de öğretene için de bir beceri diğerinden daha az önemli değildir. Tüm öğretim/öğrenim süreçlerinde olduğu gibi Türkçe öğretimi/öğrenimi için de harcanan zamanın etkin ve verimli kullanılabilmesi bir gerekliliktir. Bu ihtiyaca etkin çözümler üretebilmek için uygulayıcılar, uzmanlar ve akademisyenler tarafından öğretim programları, eğitim bilimlerinden beslenerek dil öğretimine uygun strateji, yöntem ve teknikler kullanılmaktadır.

Borich (2017, s.14), klasik bir ders işleme sürecinde öğrenenlerin zamanın yarısını yüksek başarıya ulaşma fırsatı sunan görevler üzerinde çalışarak harcadığını, ancak ortalama zamanın yarısından daha fazlasını harcayan öğrenenlerin hatırlama ve başarı düzeyinin daha yüksek ve okula tutumun daha olumlu olduğunu belirtir. Ayrıca Brophy (2002) ve Rosenshine (1986)'ın belirttikleri üzere bir öğrenenin ortalama zamanının yüzde 60-70'ini konuları anlamak ve hatalarını düzeltmek için ayırması gerekmektedir.

Kendi öğrenme stratejilerini bilen öğrenenler, bir diğer ifadeyle öz öğrenme yollarını keşfetmiş öğrenenler yüzde 60-70'lik zaman dilimini öğrenme amacıyla kullanabilecektir. Ancak öğretene temel sorumluluklarından biri de bütün öğrenenlerin eşit düzeyde öğrenim, edinime erişmesini sağlamaktır. Bu amaçla sınıf içindeki süreci çeşitli materyal, araç-gereç; yöntem, teknik ve taktiklerle daha etkin kullanmaya ve verimli hâle getirmeye çalışır. Çünkü bunların kullanılması sürecin planlı, kontrol edilebilir, düzenlenebilir olmasını sağladığı gibi emek ve zaman tasarrufu da sağlamaktadır. Bu yöntemlerden biri de Kademeli Sorumluluk Aktarım Modeli (KSAM)'dir.

Yöntem

Çalışmada, sosyal bilimlerdeki temel bilim dallarından biri olan dil ile ilgili araştırmalarda sıklıkla kullanılan yaklaşımlardan nitel araştırma yaklaşımına başvurulmuş olup doküman analizi temelli betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizine dayalı araştırmada alanyazın taraması yapılmış ve ulusal, uluslararası alanyazında ilgili çalışmalardan yararlanılarak kademeli sorumluluk aktarım modeline ilişkin kuramsal bulgular tespit edilerek Türkçe öğretimi alanının gerekliliklerine göre yorumlanarak raporlanmıştır.

Bulgular

Duke ve Pearson (2002, s.211) 'e göre kademeli sorumluluk aktarım modeli, öğretene bir görevi yerine getirmek için tüm sorumluluğu üstlenmesinden öğrenenlerin tüm sorumluluğu üstlendiği duruma geçmesini gerektiren ve öğretiminde etkililiği sağlayan bir modeldir. Yapılandırmacı ve eylem odaklı yaklaşıma uygun bir model olan kademeli sorumluluk aktarım modeli dört aşamadan oluşmaktadır.

Kademeli sorumluluk aktarım modeli, Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metninde belirtilen eylem odaklı yaklaşımını sınıf içinde uygulamaya imkân sunan bir yapısı olması sebebiyle kullanışlılığının yüksek olduğu söylenebilir. D-AOBM (2021, s.33)'de eylem odaklı yaklaşımın benimsenmesinin dil öğretiminde öğrenene katkılarında bahsedilir. Bu yaklaşımda öğretme ve öğrenme sürecinin eylem tarafından yönlendirildiği dolayısıyla eylem odaklı olduğu vurgulanır. Bu vurgu öğreneni aşamalı biçimde eylem odağına getiren kademeli sorumluluk aktarım modelinin işlevselliği ile örtüşmektedir. Nitekim D-AOBM, bu kapsamda öğretim programı ile öğretim ve değerlendirme arasında öğrenenin gerçek hayatla örtüşen ihtiyaçların gözetilerek sürecin planlanması gerektiğini vurgulamaktadır.

Sınıf düzeyinde, eylem odaklı bir yaklaşım uygulamanın çeşitli yansımaları bulunmaktadır. Öğrenenleri sosyal birer aktör olarak görmek, öğrenme sürecine tanımlayıcıları iletişim aracı olarak kullanarak dâhil etmeyi gerektirmektedir. Aynı zamanda, dil öğreniminin ve kullanımının sosyal niteliğini yani öğrenme sürecinde toplum ve birey arasındaki etkileşimin varlığını kabul etmeyi ifade etmektedir. Öğrenenleri dil kullanıcıları olarak görmek, hedef dilin yoğun bir şekilde sınıfta kullanılması yani, "bir konu olarak dil öğrenmek yerine dili kullanmayı öğrenmeleri" anlamına gelmektedir. ... Her şeyin ötesinde eylem odaklı yaklaşım; başlıca hedef noktası dil olmayan, amaca yönelik, iş birliğine dayalı görevlerin kullanımını işaret etmektedir. (D-AOBM, 2021, s.34). Bu ifadelerden de anlaşılacağı üzere öğrenene sorumluluk vererek dil hakkında anlatım, öğretimde bulunmak yerine işe koşacakları görevler başında dili içselleştirmelerini sağlayacak eylem odaklı sorumluluklar yüklenmesi gerekmektedir.

Pearson ve Gallagher (1983) tarafından temeli atılan daha sonra Duke ve Pearson (2002) tarafından görselleştirilen, şekillendirilen kademeli sorumluluk aktarım modelini Fisher ve Frey (2003) şu şekilde açıklamaktadır: Kademeli sorumluluk aktarım modelinin öğretim basamakları dört aşamadan oluşan bir süreçtir. Yazar tarafından "Odak Dersler" olarak adlandırılan birinci aşamada öğretene, doğrudan aktarım

yoluyla beceriyi nasıl kullanılacağına ilişkin açıklama yapar. “Güdümlü Öğretim” adını verdiği ikinci aşamada öğrenenlere bu becerileri uygulamak için fırsatlar sunar ve süreci gözlemler. Üçüncü aşama “İş Birlikli Öğrenme” olarak adlandırılmıştır ve bu aşamada uygulamalar yapılarak hedeflenen beceri için öğrenene sorumluluk yüklenir. Dördüncü ve son aşama olan “Bağımsız Çalışma” kısmında ise bilgi ve deneyim kazanan öğrenen bağımsız bırakılır ve özgün üretimler yapmaya sevk edilir. Modelin işleyiş ve sorumluluk aktarım oranının, eğitim-öğretimdeki öğrenen-öğreten arasındaki akış ve geçişlere uygunluk arz ettiği düşünülmektedir.

Öğretme ve öğrenme üzerine yapılan çalışmalar Piaget’in, Vygotsky’nin, Bandura’nın ve Bruner’in eğitim üzerine yapmış olduğu çalışmalar üzerinde yükselmiştir. Piaget’in (1952) bilişsel yapıları ve şemalar, Vygotsky’nin (1962, 1978) proksimal gelişim bölgeleri, Bandura’nın (1965) dikkat, retansiyon, üreme ve motivasyon ve Wood, Bruner ve Ross’un (1976) iskele talimatı üzerine yapılan çalışmalar modelin temelini oluşturmuştur. Vygotsky (1978, s. 86), ZPD olarak bilinen proksimal gelişim bölgesini; bağımsız problem çözme yeterliğine göre belirlenen gerçek gelişim düzeyiyle yetişkin rehberliğinde problem çözme yoluyla ya da daha yetenekli/tecrübeli akranlarla iş birliği içinde olmaya göre belirlenen potansiyel gelişim seviyesi arasındaki mesafe olarak tanımlarken; Wood (1976, s.90) iskele kavramını inşaat, yapı alanından esinlenerek kullanmış; başta öğretene, yetişkin desteği ile hareket eden öğrenenden gelişim sağlayıp kendi ayakları üzerinde durdukça desteği çekme olarak özetlemiştir. Kademeli sorumluluk aktarım modelinin gelişimini ve temellerini anlayabilmek için bu çalışmalar da detaylıca incelenebilir.

Çalışmada kademeli sorumluluk aktarım modeli Türkçenin ana dil ve yabancı dil öğretimi odağında ele alınmıştır. Günümüzde ana/yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ağırlıklı olarak yapılandırmacı ve iletişimsel yaklaşıma uygun biçimde sürdürülmektedir. Bu bir kabul olarak nitelendirilebilir; çünkü yaklaşımlar, öğretim programlarında benimsenen ve öğretim setlerinde somutlaşan biçimlerdir.

Günümüzde dil becerilerinin geliştirilmesi için farklı yöntem ve teknikler önerilmekte ve bunlar eğitim-öğretim süreçlerine ve materyallere yansıtılmaktadır. Uzun süredir tartışılan ve uygulamaları yapılan kademeli sorumluluk aktarım modeli ise Türkiye’de henüz tartışılmaya başlanan ve çok iyi tanınmayan bir modeldir. Ancak Türkiye Maarif Vakfı (TMV) ve MEB Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı (2020) ’nda birçok yaklaşımın ve modelin yanı sıra kademeli sorumluluk aktarım modeli de benimsenmiş ve bu konuda bazı açıklamalara yer verilmiştir. Kademeli sorumluluk aktarım modeli gibi model ve tekniklere başvurma temelinde doğru ve gerekli bilgiyi seçmenin önem arz ettiği çağımızın ihtiyacı olan öz yönetimli öğrenmeye duyulan ihtiyaç yatmaktadır. Kademeli sorumluluk aktarım modelini daha iyi açıklayabilmek ve benzerliklerine dikkat çekerek yapılandırabilmek için öz yönetimli öğrenmeye değinmek faydalı olacaktır.

Öz Yönetimli Öğrenme

Sınıf ortamında gerçekleşen öğrenmenin büyük bir kısmı öğrenene gerçekler, kurallar ve eylemler öğretene aktivitelere odaklanmış durumdadır. Derslerin çoğunluğu da bilişin bilgi, anlama ve uygulamadan meydana gelen yalnızca daha düşük düzeylerinde sonuç alıyor (Borich, 2017, s.324). Oysa bugün bilginin niceliksel çokluğunda ve bu çokluğa erişimdeki kolaylık karşısında öğrenenden beklenen kendi öğrenmelerini yönetmesi ve düzenlemesidir ki öğrenme stratejilerine yönelik çalışmalar da aynı ihtiyaçtan hareketle doğmuştur. Dijitalleşmenin giderek arttığı çağımızda öz yönetimli öğrenme giderek daha çok önem kazanmakta ve öğretene öğrenmeyi öğretme sorumluluğu yüklemektedir.

Zimmerman ve Schunk (2008 s. 9)’un tanımına göre öz düzenlemeye dayalı öğrenme, bireyin kendi kendine ürettiği düşünce, duygu ve davranışları sistematik bir şekilde belirli bir hedefe ulaşmaya yönelik olarak kullanmasıdır. Kademeli sorumluluk aktarım modeli de benzer biçimde öğreneni rol model olarak başlatılan süreçten bağımsız üretim sürecine giden yolda öğreneni kendi kendine üretimlerde bulunabilir hâle getirmeyi hedeflemektedir.

Borich (2017, s. 324.) öz yönetimli öğrenmeyi, daha ileri düzey düşünme becerileri elde etmek üzere öğrenenleri öğrenme süreçlerine aktif olarak dâhil eden hem bir öğretme hem de öğrenme yaklaşımı olarak açıklar. Ona göre öz yönetimli öğrenme, öğrenenlerin kendi anlayış ve anlamalarını inşa etmelerine ve içerik hakkında akıl yürütme, problem çözme ve eleştirel düşünmelerine yardımcı olabilir ve bu sayede muhakeme yeteneklerini geliştirerek bildiklerinden hareketle bilmediklerini öğrenmelerini sağlayan bir yol keşfetmelerini dahi sağlayabilir. Borich’e göre, öz yönetimli öğrenme için şu faaliyet dizisinin uygulanması gerekir:

1. Öğrenmeye yönelik zihinsel stratejilerin nasıl ve ne zaman kullanılacağına dair bilgi sağlamak.
2. Bu stratejilerin gerçek dünya sorunlarına çözümlerini düşünürken nasıl kullanılacağını açıkça göstermek.
3. Öğrenenlerinizi verilen bilginin ötesine geçerek konuya aktif olarak dâhil olmaya, diğer bir deyişle, konuyu kendi düşüncelerine ve daha önceden bildiklerine göre yeniden yapılandırmaya teşvik etmek.
4. Uygulamalı örnekler, soru ve cevap diyalogları ve/veya öğrenenlerinizi giderek artan karmaşıklıkta düşünce örüntülerine dâhil eden tartışmalar yardımıyla öğrenme sorumluluğunu kademeli olarak onlara aktarmak (Borich, 2017, s. 324).

Borich'in tasnifinde de dört aşamanın olması ve sorumluluğun kademeli olarak aktarımı vurgusu dikkat çekicidir. Uyar (2015, s. 47) ise öz düzenleme olarak adlandırılan süreç için şunları söylemiştir:

1. Hedefe yönelik bir süreç söz konusudur, yani öğrenenin bir hedefi vardır.
2. Öğrenen bu hedefe ulaşmak için kendi inisiyatifi ile bağımsız olarak çalışır, yani sorumluluk alır.
3. Gerek görevin gerekliliklerini belirleme, gerek kendi becerilerinin bu gereklilikleri karşılama düzeyi, gerekse görevi tamamlamak için kullanabileceği stratejileri seçme bakımından üst bilişsel farkındalığa sahiptir.
4. Süreç boyunca çeşitli stratejileri kullanarak görevi tamamlamaya çalışır yani stratejik davranır.
5. Yüksek düzeyde motive olmuştur.

Görüldüğü üzere öz düzenleme bir diğer ifadeyle öz yönetimli öğrenmenin kademeli sorumluluk aktarım modeli ile önemli derecede örtüşme alanları bulunmaktadır.

Dil öğretiminde, bilinenden bilinmeyene ve basitten karmaşığa ilerleme ilkesi gereği ana dilde olduğu gibi yabancı dil öğretim süreçlerinde de öğrenenin ısınma sürecinde bildiği kavram ve konular üzerinden hedef içerik ve davranışa yönelik giriş etkinlikleri yapılır. Bu sayede ikinci aşamaya geçilir ve hedefleri de oluşturan gerçek duruma uygun bağlamlar odağa alınır. Bu aşamada öğrenenden ön bilgileri üzerine inşa edilen yeni öğrenmelerle harmanlayarak gerçek hayatta veya olası durumlarda nasıl kullanacağını görmesi beklenir. Sonraki aşamada ise öğrenenin verilenleri analiz edip sentez düzeyine çıkarması beklenir. Yani, verilenlerden hareketle yeni durumlarda yordama becerisini kullanarak zihinsel yapılandırmasını sağlayıp sürece etkin biçimde dâhil olması beklenir. Son aşamada ise öğrenenin bilgiyi içselleştirip etkin rol alarak bağımsız öğrenmeyi gerçekleştirebilmesi amaçlanır. Dikkatle incelendiğinde öz yönetimli öğrenme ile kademeli sorumluluk aktarım modelinin akış şeması ve bu şemadaki dört basamakta öğrenen ve öğretene rollerinin büyük benzerlikler arz ettiği görülebilir. Hatta bu modelin Sokrat yönetimini kapsayan dolayısıyla uyumluluk arz eden bir yapısı olduğu da rahatlıkla söylenebilir ki bu durum kümülatif bilginin yani bilimin oluşum şeklinin doğal bir sonucu olarak yorumlanmaktadır.

Ana dilde öğrenenin bildiği kelimelerden yeni cümleler üretmesini sağlayıp bu cümleleri yorumlatıp nihayetinde özgün bir fikre erişip bunu metne dökmesini sağlamak; yabancı dil öğretiminde öğrenenin bildiği kelimelerle cümle oluşturup oluşan cümleleri birleştirerek metin oluşturma ve bu metni açıklama veya düzeltme etkinlikleri aslında kademeli sorumluluk aktarım modeline uygun örneklerdir ve hâlihazırda uygulanmaktadır. Ancak uygulamadaki bilginin kuramsallaştırılabilmesi ve kurumsallaştırılmasına yani sistemli süreklilik kazanmasına bağlıdır ki sayısız kez denendiğinde aynı sonuca erişilebilsin. Bu yüzden kademeli sorumluluk aktarım modeli detayları ile açıklanarak Türkçe öğretimi alanına özgü biçimde örneklendirilmiştir

Kademeli Sorumluluk Aktarım Modeli

Kademeli Sorumluluk Aktarım Modeli, tüm sorumluluğu öğretmenin üstlendiği bir durumdan öğrenenin üstlendiği bir duruma getirmeyi gerektirir (Duke ve Pearson, 2002). Daha açık bir ifadeyle kademeli sorumluluk aktarımı, öğretmek kadar öğrenmenin de önemli olduğunu vurgulayan, dersin odağını kademeli biçimde öğretenden öğrenene kaydıran bir öğretim modelidir. Okul öncesi ve ilköğretim çağındaki çocukların eğitim-öğretim süreçlerinde sıklıkla kullanılan bu model Türkçenin ana dili ve yabancı dil olarak öğretiminde de kullanılabilir bir model olmaktadır. Bu model eğitim-öğretimi, salt öğretene aktarımına dayalı gerçekleştirilen süreçlerden öğrenen özerkliğinin sağlandığı öğretim süreçlerine doğru çekmeyi hedeflemektedir. Bir diğer ifadeyle dersin odağını aşamalı bir biçimde öğretenden öğrenene doğru kaydırır.

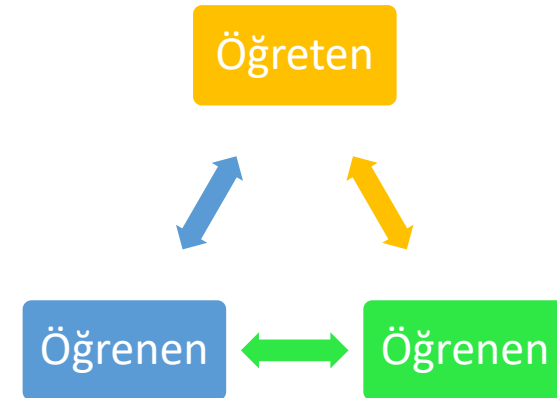
Kademeli sorumluluk aktarım modelinde önce hedef davranış gösterilir, ardından öğretmen-öğrenen iş birliğiyle öğrenene sorumluluk verilmeye başlanır ve öğrenenler işbirliği yaparken akran iş birliği sürece dâhil edilerek öğretmen olabildiğince geri çekilir son aşamada ise tamamen öğrenen vardır ve desteksiz ayakta durabilecek kadar konuya hâkim ve hedef davranışa sahip olmaktadır. Bu yönüyle, bebeklerine yürümeyi öğretene ebeveynlerin taklit ettirerek başlattıkları yürüme sürecinde yavaş yavaş bebekten uzaklaşıp, desteği aşamalı biçimde azaltıp sürecin sonunda desteği tamamen çekip bebeğin bağımsız yürüme sürecini başlatmaları analojisi kullanılabilir.

Ana dil öğretiminde öğretmenin verdiği cümleyi öğelerine ayırmayı gösterip ardından öğretmen desteği ile öğrenene rehberlik ederek işe katma, sonrasında öğrenenin tek başına bu görevi yerine getirmesini sağlama ve nihayetinde öğrenenin kendi üretimi olan bir cümleyi desteksiz biçimde öğelerine ayırabilecek hâle getirme süreci bu duruma örnek teşkil edebilir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ise öğreticinin bir sesi veya bağlama göre bir ifadeyi, diyalogu öğretmesi/göstermesi/canlandırması ardından öğrenen ile işbirliği içerisinde uygulaması sonrasında tamamen süreçten ayrılıp öğrenenin kendi başına özgün üretimlerde bulunabilmesidir. Ancak bu örneklerin aşamalara göre yapılandırılıp sistematik biçimde uygulanması modelin inşa ve uygulaması için büyük öneme sahiptir.

Kademeli sorumluluk aktarım modeline göre öğretme-öğrenme sürecinin ilk aşamasında doğrudan öğretim yöntemi kullanılır. Bu basamakta öğretmen, öğrenenlere tema içerisindeki kazanımlarla ilişkili beceriyi tanıtır ve nasıl kullanılacağı konusunda örnek olur. İkinci aşama yine öğretmen rehberliğinde gerçekleşir. Doğrudan öğretim aşamasında öğretmen tarafından gösterilen beceri öğretmenin de katılımıyla bütün sınıf tarafından uygulanır. Bu aşamada öğrenenler, öğreticinin rehberliğinde küçük gruplar hâlinde çalışır. Öğretici, öğrenenlerin yanında olur ve desteğe ihtiyaç duyduklarında onlara destek verir. Üçüncü aşamada öğrenenler, küçük gruplar hâlinde öğretmen tarafından verilen etkinlik üzerinde çalışırlar. Son aşamada öğrenenlerden bağımsız uygulamalar yapmaları beklenmektedir. Bu uygulamalar öğrenenlerin daha önce öğrendiklerini öğretmen veya akran desteği olmadan kullanmaları için fırsatlar sunan görevlerdir (MEB, 2020, s.14).

Kademeli sorumluluk aktarım modeli, Türkçe öğretiminde sınıf içinde özellikle tecrübeli öğretmenler/öğreticiler tarafından teknik detayları bilinmeden ve gözetilmeden nispeten uygulanmakta olan bir sistem olarak görülebilir. Ancak bu uygulamalar kademeli sorumluluk aktarım modelinden ziyade doğrudan öğretim modeline uygunluk gösterir. Dolayısıyla söz konusu bu uygulamaların kademeli sorumluluk aktarım modelinin süreçlerine uygun, olması gerektiği gibi yapılmadığı da söylenebilir. Kademeli sorumluluk aktarım modelinde süreç davranışsal yaklaşıma uygun biçimde doğrudan öğretim yöntemiyle çok benzer şekilde başlatılır ve sürdürülür. Öğrenim/öğretim sürecinde odağın öğretenden öğrenene doğru kayması doğrudan öğretim modeliyle örtüşen bir diğer yönüdür ancak kademeli sorumluluk aktarım modelinin aşamaları hakkında daha net tanımlamalar mevcuttur. Fakat şu söylenebilir ki: Kademeli sorumluluk aktarım modeli doğrudan öğretim modelinin referanslarından ve birikimlerinden beslenerek doğmuştur.

Kademeli Sorumluluk Aktarım Modeli öğreneni dil öğrenme sürecine aktifleştirerek dâhil edilmesini sağlayabilecek olması, öğretmen-öğrenen, öğrenen-öğrenen ilişkisiyle sürdürülebileceğinden etkileşimsel bir model olarak görülebilir.



KSAM'ın Bileşenleri ve Etkileşim Yönleri

Fisher & Frey(2008) kademli sorumluluk aktarım modelinin dört aşaması olduğunu ve bu aşamaların birbiriyle etkileşim içinde bulunduğunu söyler. Bu basamakların Türkçeye uyarlanmış hâlleri şu şekildedir:

1. Öğreten Aktarımı (Odak Dersler)

Birinci aşama olan bu süreçte içerik doğrudan aktarım modelindeki gibi aktarılır, sunulur. Öğrenene öğrenecekleri hakkında fikir verecek içerikler verilir. Bu bileşen, öğretmenin aktarımları sayesinde öğrenenlerin, içerik hakkındaki düşüncelerini ve anlayışlarını modellemesini sağlar. Gelecekte işe koşulacak öğrenene, gerekli alt yapı/art alan bilgisi sunulur.

2. Öğreten İşbirliği/Rehberliği (Güdümlü Öğretim)

İkinci aşama olan bu süreçte ders ve öğrenen hâlâ öğretmen güdümündedir. Öğreten aktarımları ve yönlendirmeleri sayesinde öğrenenin içeriği anlamasına yönelik faaliyetlerini artırmasını sağlar. Bu amaçla, öğrenene sunduğu girdilerle yol gösterir, rehberlik eder. Verdiği görevler vasıtasıyla öğrenenleri işe koşar, sorgulamalarını sağlayarak aktarılanları içselleştirme oranını arttırmaya çalışır. Bu aşamadaki etkinlikler sınıfça/büyük grup çalışmaları şeklinde olabileceği gibi küçük grup çalışmaları şeklinde gerçekleştirilerek daha verimli sonuçlar ortaya çıkarabilir.

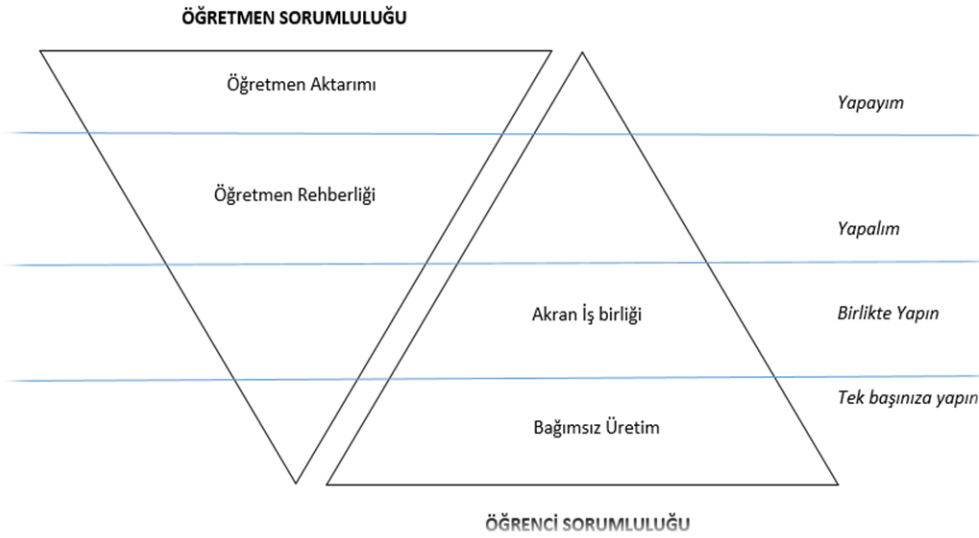
3. Akran İş Birliği (İş Birlikli Öğrenme)

Akranlarıyla birlikte iş yapma sorumluluğunun üstlenildiği üçüncü aşamada bireylerin bir araya gelip çalışmasını sağlayan kümeler, istasyonlar oluşturulur. Öğrenenler öğrendiklerini akranlarıyla paylaşır, tartışır, problem üzerine düşünüp çözümler üretir ve doğal bir süreç içinde akran öğretimini gerçekleştirirler. Bu süreç, öğrenenlere iletişim ve uygulama fırsatı sunmaktadır. Aynı zamanda öğrendiklerini kontrol etme ve düzeltme imkânı da bulurlar. Öğreten daha çok geri çekilmiştir ve öğrenenlerin çalışmalarını takip ederek kontrolör özelliğini korur. Öğreten özellikle sorumlulukların grubun bütünlüğünü sağlayacak bireysel sorumluluklar olmasına dikkat etmelidir. Yani öğrenen hem bireysel sorumluluk hem de grup sorumluluğunu tam anlamıyla taşımalı ve yaşamalıdır.

4. Bağımsız Üretim (Bağımsız Çalışma)

İlk üç aşamanın nihai hedefi olan bu basamakta öğrenenin bağımsız biçimde üretimde bulunabilmesi beklenir. Öğrendiklerini yeni durumlarda kullanması, uygulaması beklenen davranıştır. Öğrenen sentez, değerlendirme ve yeniden düzenleme gibi bilişsel faaliyetleri yürütebilmesi beklenir. Bu sayede artık kendi ayakları üzerinde duran öğrenen, öğrendikleri bağlamında özgür ve özgün üretimler de yapabilecektir. Bu noktada Fisher & Frey (2008) tarafından özellikle vurgulanan, göz ardı edilmemesi gereken husus kademeli sorumluluk aktarımında basamaklar arasında doğrusal bir ilerlemenin olmayacağıdır. Bir diğer ifadeyle söz konusu bileşenler arasında çift yönlü hareket(ler) olabilir. Öğrenen, ustalaştıkça basamaklar arasında ileri geri hareketler sergileyebilir ki bu özerkleştirmenin de bir göstergesidir.

Yukarıda temel süreçleri ve işleyişi aktarılan yapılandırıcı yaklaşımla da uyumlu olan kademeli sorumluluk aktarım modeli için Fisher ve Nancy (2008)'de yer alan modelin görselinin Türkçeye uyarlanmış hâli ise şu şekildedir:



Bu modelin becerilerin bütünlüğü gözetilerek dil öğretiminde her beceri ve düzeyde/sınıfta uygulanabileceği ön görülmektedir. Sorumluluğun tam aktarım süresi seviyelere göre farklı uzunluktaki öğretim süreleri zarfında gerçekleşebilir. Bunun en somut göstergeleri ancak modele uygun tasarlanacak etkinliklerin sınıf içi uygulama sonuçları verebilir. Bunun için çalışmalara devam edilmektedir.

Kademeli sorumluluk aktarım modelinin konuşma becerisine uygun kullanımı ve aşamaları şu şekilde yapılandırılabilir: Kademeli sorumluluk aktarım modelinin uygulamalarında tüm etkinlik süreçlerinde olduğu gibi öncesi, sırası ve sonrası olarak planlanmalıdır. Konuya göre etkinlik öncesi yapılacaklar, etkinlik anında yapılacaklar ve sonrasında yapılacaklar adım adım ve alternatifli biçimde planlanmalıdır. Kademeli sorumluluk aktarım modeli bu süreçte etkinlik öncesini, esnasını ve sonrasını da kapsayan ve süreci şekillendiren bir model/teknik olarak düşünülüp kullanılabilir. Kademeli sorumluluk aktarım modelinin başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için iyi bir hazırlık süreci şarttır. Bunun için bu modelin hangi aşamasında ne tür eylemlerin yapılması gerektiğini aşamalı biçimde açıklamak faydalı olacaktır.

1. Öğretmenin aktif olduğu birinci aşamada diyaloglar öğrenene sunulur. Seslendireceği metni öğrenenlerin dikkatle dinlemesi için metin öncesi hazırlık ve motivasyon çalışmalarını yaptırır. Ardından örnek okuma ile metni seslendirir veya açıklar. Bu süreçte metindeki anlatılanlar genel hatlarıyla da olsa öğrenenler tarafından anlaşılacaktır. Öğretmen açıklayacağı sözcükler ve cümlelerle aktif biçimde girdiler sunar ve öğrenenlerin ileride yapılandıracağı bilgiler için alt yapı olacak içerikler sunar.

2. İkinci aşamada, öğreten kısmi olarak sorumluluk aktaracağı öğrenen veya öğrenenlerle metindeki rolleri kendi de bir rol üstlenerek dağıtır ve metni öğrenenlerle birlikte tekrar seslendirir. Yine soru ve açıklamalarla süreci yönetir ancak seslendirmeye birlikte sürece dâhil ettiği öğrenenlerin daha aktif olmalarını sağlar ve kendini yavaş yavaş sürecin odağından uzaklaştırır.

3. Üçüncü aşamada öğrenenlerin işbirliği içinde çalışmasını sağlar ve sorumluluğun büyük kısmını öğrenenlere aktarır. Bu aşamada roller öğrenenlerle paylaşılır ve seslendirme, anlamlandırma çalışmaları yaptırılır. Akran değerlendirme işe koşularak öğrenenlerin öğrenme sürecini yönlendirmesi, görevli öğrenenlere dönüt verilmesi, metnin birbirlerine açıklanması sağlanır. (Burada sınıf içi uyum ve saygı sınırlarını korumak gibi akran zorbalığını engelleyecek tutum ve kurallar ilk dersten beri öğretmen tarafından inşa edilmiş olması sürecin sağlıklı yürütülmesini kolaylaştıracaktır.)

4. Dördüncü ve son aşamada ise metni bütün boyutları ile anlayan, doğru biçimde seslendirebilen öğrenenlerin bireysel veya gruplar hâlinde çalışarak benzer metinler üretmeleri ve/veya üretilen metinleri canlandırmaları beklenir. Bu aşamada öğretici odaktan tamamen uzaklaşmıştır, sadece kontrol edendir.

Bu model yukarıda anlatıldığı gibi karşılıklı konuşmalarda işe koşulabileceği gibi okuma anlama, sözlü ve yazılı üretimler için de kullanılabilir. Kademeli sorumluluk aktarım modelinin etkililiği İngilizce öğrenenler üzerinde denemiş ve okuryazarlık başarısını (Fisher ve Frey, 2007), okuduğunu anlama (Lloyd, 2004) ve İngilizce öğrenenler için okuryazarlık sonuçlarını (Kong ve Pearson, 2003) geliştirmek için etkili bir yaklaşım olduğu belirlenmiştir (WEB 1, 2020).

Modeli becerilere göre incelemek ve irdelemek faydalı olmakla birlikte doğasına uygun biçimde bütün dil becerileri sürece dâhil edilir ve süreçte işletilirse daha verimli bir uygulama gerçekleştirilebileceği düşünülmektedir. Nitekim modele göre öğrenen başlangıçta alımlama becerilerini yoğun biçimde kullanırken ilk aşamadan son aşamaya doğru üretim becerilerinin kullanımını artırmaktadır. Birinci aşamada hedef davranışa, kazandırılmak istenen yeterliliğe uygun biçimde hazırlanmış bir sözel üretim öğretene tarafından paylaşılır, sergilenir. Bu aşamada öğrenen dinleyerek veya okuyarak alımlama becerilerini işe koşar. İkinci aşamada bu uygulamayı öğrenenlerinin yapmasını sağlar ve tıkanıklıkları yerde sorular sorarak ya da bazı ipuçları vererek sürecin işlenmesini sağlar. Öğrenenler bu aşamada yoğun biçimde alımlama becerilerini kullanırken etkileşimini artırır ve üretim becerilerini özellikle konuşma becerisini daha yoğun kullanır. Bu aşamada öğretici sadece rehberdir. Üçüncü aşamada öğrenenlerin birbirine sunum yapması, sunum esnasında öğrenenlerin sorular sorarak süreci yönlendirmesi sürecin sonunda birbirlerini değerlendirmeleri ve süreci müzakere edip geliştirmeleri sağlanır. Yoğun etkileşimin olduğu bu aşamada alımlama ve üretme becerilerinin kullanım sıklığı önceki aşamalara göre daha yoğundur ve etkileşimin yönü öğretene-öğrenen yönünden öğrenen-öğrenen yönüne doğru yoğunlaşmaya başlamıştır. Dördüncü aşamada ise yine bireysel ve akran iş birliği ile metinlerin üretilmesi, bağımsız sunum yapma yeterliliğinin geliştirilmesi sağlanır. Bu noktada özerkliği bir diğer ifadeyle hedef davranışla ilgili rüştünü ispat eden öğrenen yoğun bir üretim sürecine girer ve buna uygun becerileri işe koşar. Burada bireysel farklılıklar, öğrenenlerin dil/sınıf seviyeleri gözetilerek oluşturulacak gruplar akran öğretiminin gerçekleştirilebileceği şekilde tasarlanmalıdır. Aksi hâlde tıkanmalar ve öğrenenler arası iletişim çatışmaları vb. durumlar gözlemlenebilir. Bu da öğretene sınıf ve grup hâkimiyetinin sürekli ve tam olması gerektiğinin bir işaretidir. Dolayısıyla kademeli biçimde aktarılan sorumluluk öğrenenlerin kendi dilleri, öğrenmeleri üzerindeki bir sorumluluktur. Öğretene sorumluluğu asla hafifletmemekte veya azalmamaktadır.

Fisher ve Nancy(2008), kademeli sorumluluk aktarım modelinin görselde aktarıldığı gibi doğrusal ilerlemeyebileceğine dikkat çekmiştir. Söz konusu dört aşama arasında gidiş gelişlerin olabileceği, öğrenenlerin öğrenme düzeyleri ve bireysel farklılıkları ile orantılı biçimde bu gidiş gelişlerin oranının değişebileceği ön görülmektedir. Model uygulanırken her sürece yeterince zaman ayırmak bu geri dönüşlerin oranını azaltacağı düşünülmektedir. Özellikle ilk iki aşamada öğrenene yüklenecek iş yükünün ve öğretene desteğinin iyi ayarlanması gerekmektedir. Aksi takdirde öğrenenlerde yılgınlık görülebilir. Yine süreci doğrudan etkileyebilecek bir diğer unsur ise öğrenenin gerçekleştirilmesi beklenen hedef davranıştır. Davranışın bilişsel yükü başarılamayacak kadar zor olursa yine olumsuz sonuçlar doğurabileceğinden görevlerin gerçekleştirilebilir olması gerekmektedir.

Tartışma

Bilginin yetişilmesi güç bir hızda çoğalıyor olması ve erişilebilirliği artarken amaca uygun doğru ve etkin seçimlerin yapılabilmesinin güçleşmesi bugünün ve yarının bireylerinde bulunması gereken bir yeterliliğin ihtiyacını hissettirmiştir. Bu ihtiyaç bireyin kendi ayakları üzerinde durması olarak özetlenebilir. Bu özet; öz yeterliliklerinin farkında olma, ihtiyaçlarını iyi belirleyip uygun öngörülerle ihtiyaçlarını karşılayacak uygun arza ulaşma ve sorunların üstesinden gelebilme veya hedefe erişebilmek olarak açıklanabilir. Yani öz düzenleme veya öz yönetimli öğrenme bir ihtiyaç hâlini almıştır. Öğretene için ise eylem odaklı biçimde öğreneni aktifleştirerek sürece dâhil edip hedef davranışı edindirmesi önemli bir sorumluluktur. CEFR'in nerdeyse bütün metinlerinde vurgulanan eylem odaklı yaklaşımın yanı sıra 2018 metninde 21. yüzyıl becerileri olarak vurgulanan kısımda da aslında üzerinde durulan nokta budur. Kademeli sorumluluk aktarım modelinin, öğreneni aşamalı biçimde kendi kendine yeter hâle getirmesi bu açıdan önem arz etmektedir. Çünkü bu model dil becerilerinin kullanımına odaklandığında öğreneni kendi kendine, doğru öğrenmelerde bulunabilen bağımsız dil kullanıcıları hâline getirmeyi amaçlamaktadır ki bugünkü bireyin her alanda olduğu kadar yabancı dil öğreniminde de bu özerkliğe sahip olması bir gerekliliktir.

Kademeli sorumluluk aktarım modelinin başlangıç aşamasında/aşamalarında öğretime bağımlılığı bir tezat oluşturuyor gibi görünse de bu dil öğreniminin/öğretiminin doğası gereği kaçınılmaz bir gerekliliktir. Öğretime giderek azalan oranda ihtiyaç duyulmasını sağlayan bu model dil öğrenim ve edinim sürecinde ekonomikliği de sağlar. Somutlamak için Kademeli sorumluluk aktarım modelinin yaygın kullanım alanlarından örnek verilebilir. Modelin Türkiye'de sınırlı bir oranda kullanılsa da

dünyada ağırlıklı olarak okul öncesinde ve ilkokul düzeyinde kullanılmaktadır. Çünkü bu aşamada öğrenenlerin rol modele ihtiyaçları hâlâ çok fazladır. Onlara kuramsal ya da kitabi anlatımlar yerine usta-çırak ilişkisinde olduğu gibi gösterip yaptırmak daha etkili bir öğretim yoludur. Çünkü genel anlamda bağımsızlıklarını tam olarak henüz kazanamamışlardır. Bir dilin (ana dil veya ikinci/yabancı dil) yeni öğrenenleri de -biyolojik yaşı kaç olursa olsun- dil yaşı olarak 0-1 yaş aralığında kabul edilebilirler. Buradan hareketle kademeli sorumluluk aktarım modelinin okul öncesi ve ilkokullarda olduğu gibi ana dilinde okuma-yazma öğrenmeye başlayanlar gibi ikinci/yabancı dil öğrenenler için de uygun bir model olduğu söylenebilir. Hatta yeni bir yazılı anlatım türünün öğretilip o türde üretimde bulunmasını sağlayan bir edebiyat öğretmenin de işe koşabileceği özelliklere sahiptir.

Özellikle üretim becerileri bir tür yaratma süreci olduğundan modellerin taklidiyle başlatılıp geliştirilir ve zamanla pekişip özerkleşir. İşte bu gelişim sürecinde öğreticiler kademeli sorumluluk aktarım modelinden faydalanabilirler. Model, aşama aşama yapılması ve yapılmaması gerekenleri belirlediği için dil öğretim süreçlerinin planlanması, uygulanması, tekrarlanabilirliği, tutarlılığı ve ölçülebilirliği bakımından da ikincil faydalar sağlayacaktır ki bugün için Türkiye’de dil öğreticilerinin bu konuda özel tasarımlar yapmaksızın öğretim süreçlerini sürdürdükleri gözlemlenmektedir. İlk okuma-yazma eğitimi verilirken de faydalanılabilecek olan kademeli sorumluluk aktarım modeli ile öğrenenin öğretileri ve davranışları taklit ederek başlayan süreçleri bağımsız okuma ve yazma sürecine doğru ilerlerken sorumluluğu kademeli biçimde öğrenene aktarmaktadır. Sadece ana dili Türkçe olan öğrenenlerin değil Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen mülteci vb. öğrenenlerin de varlığı düşünüldüğünde modelin dil öğretiminin söz konusu olduğu her aşama ve hedef kitlede kullanılabileceği söylenebilir.

Modelin Türkçenin ana dili, yabancı dil ve ikinci dil öğretiminde öğrenen özelliklerine göre yapılandırılarak uygulamalı araştırılması gerektiği düşünülmektedir. Uygulamalı araştırmalar sayesinde süreçteki keşifler ve aksaklıklar kuramsal çalışmaların gelişimini sağlayacaktır. Bu kapsamda araştırmanın farklı kurumlardan katılan araştırmacıların atölye çalışmaları yapıp modelin uygulanması için gerekli hazırlıkları tamamlayarak deney kontrol grupları oluşturup çalışmasının faydalı olacağı ön görülmektedir.

Kaynakça

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1982). “Self-Efficacy Mechanism in Human Agency”. *American Psychologist*. 37. 122-147.
- Bandura, A. (2006). Guide to the construction of self-efficacy scales. In (F. Pajares and T. Urdan Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (p. 307-337). Greenwich, CT: Information Age.
- Borch, G.D. (2017). *Effective Teaching Methods, Research-Based Practice*. London: Eighth Edition.
- CEFR. (2018). *Common European Framework Of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment Companion Volume With New Descriptors*. Strasbourg: Council Of Europe.
- Creswell, J. (2013). *Nitel Araştırma Yöntemleri, Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni* (3. Baskıdan Çeviri). Mesut Bütün, Selçuk Beşir Demir (Çev. Ed.). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- D-AOBM (2021). *Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni: Öğrenme, Öğretme ve Değerlendirme, Tamamlayıcı Cilt*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Duke, N.K., & Pearson, P.D. (2002). Effective practices for developing reading comprehension. In A. Farstrup & J. Samuels (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (3rd ed., pp. 205-242). Newark, DE: International Reading Association.
- Fisher, D. (2015) Effective Use of the Gradual Release of Responsibility Model The Gradual Release of Responsibility Mode, San Diego State University. (researchgate.net). Kaynak: (PDF) Effective Use of the Gradual Release of Responsibility Model The Gradual Release of Responsibility Model (researchgate.net)
- Fisher, Douglas ve Frey, Nancy (2003). “Writing Instruction For Struggling Adolescent Readers: A Gradual Release Model”, *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 46, 396–407.
- Fisher, D., & Frey, N. (2008). *Better Learning Through Structured Teaching: A Framework for the Gradual Release of Responsibility*, Association for Supervision and Curriculum Development, s. 155. <https://eric.ed.gov/?id=ED509133>.

- Kong, A., & Pearson, P. D. (2003). The road to participation: The construction of a literacy practice in a learning community of linguistically diverse learners. *Research in the Teaching of English*, 38, 85–124.
- Lloyd, S. L. (2004). Using comprehension strategies as a springboard for student talk. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 48, 114–124.
- MEB (2020). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı*. PİKTES. Ankara.
- Özden, Y. (2005). *Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Pearson, P. D., & Gallagher, M. C. (1983). The instruction of reading comprehension. *Contemporary Educational Psychology*, 8, 317–344. Erişim: https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/17939/ctrstreadtechrepv01983i00297_opt.pdf?s
- Piaget, J. (1952). *The Origins of Intelligence in Children*. New York: International University Press.
- TMV (2020). *Türkiye Maarif Vakfı Türkçenn Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı*. 12 Kasım 2021 https://www.turkiyemaarif.org/uploads/Turkcenin_Yabanci_Dil_Olarak_Ogretimi_Programi_2_Baski.pdf adresinden tarihinde erişilmiştir.
- Uyar, Y. (2015). Öz Düzenlemeye Dayalı Okuma Becerisinin Geliştirilmesi ve Anlamaya Etkisi. Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Vygotsky, L. S. (1962) *Thought and language*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Vygotsky, L. S. (1978) *Mind in society. The development of highcr psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard Univer. Press
- WEB 1: <http://prism.scholarslab.org/prisms/99fe7650-a6d5-11e6-9757-005056b3784e/visualize?locale=de>
- Zimmerman, B. J. & Schunk, D. H. (2008). Motivation: An essential dimension of selfregulated learning. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Ed.) *Motivation and selregulated learning: Theory, research, and application*. (pp. 1–30). New York, NY: Lawrence Erlbaum.

Extended Abstract

Introduction

The common goal of those who want to learn a language and those who teach is to provide effective and permanent teaching and learning in a short time. In order to achieve this, many studies have been conducted and various methods, techniques and models have been introduced. These studies have proven that the use of tools and techniques increases efficiency of language teaching in general.

One of these models is the gradual release of responsibility model. Borich (2017, p.14) states that such models are more effective than traditional teaching. Because the use of such intermediaries not only ensures that the process is planned, controlled and regulated, but also saves time and effort. It can be said that the gradual release of responsibility model is among the models which are suitable for effective and time-efficient language teaching.

Methodology

In the study, descriptive research design based on document analysis, which is one of the qualitative research approaches in language studies, was used. In this research, literature review was conducted and theoretical findings on the gradual release of responsibility model were determined by making use of relevant studies in the national and international literature, and they were interpreted and reported according to the requirements of the field of Turkish language teaching.

Findings

It can be said that the gradual release of responsibility model is highly useful because it has a structure that allows to apply the action-oriented approach specified in the Common European Framework of Reference for Languages in the classroom. In CEFR (2021, p.33), the contribution of the execution of

the action-oriented approach in language teaching is mentioned. In this approach, it is emphasized that the teaching and learning process is action-oriented. This emphasis coincides with the functionality of the gradual release of responsibility model, which gradually brings the learner to the focus of the action.

The model has four stages that should be followed step by step in language teaching processes. Fisher & Frey (2008) states that there are four stages of the gradual release of responsibility model and these stages interact with each other. These are as follows:

1. Teacher Transfer
2. Teaching Collaboration/Guidance
3. Peer Collaboration
4. Independent Production

It is predicted that this four-stage model is suitable to be used in teaching Turkish both as a mother tongue and as a second/foreign language under the leadership of the teacher, and it is a model that will support the language practices in a systematic way.

Discussion

Although the dependency on the teacher in the initial stage/stages of the gradual release of responsibility model seems to be a contradiction, this is an inevitable necessity due to the nature of language learning/teaching. This model, which provides a decreasing need for the teacher, also provides student autonomy in the language learning and acquisition process. When this model focuses on the use of language skills, it moves from explicit modeling to guided practice and aims to turn the learner into independent language users who can learn individually, which is a necessity for today's individuals to have this autonomy in foreign language learning. Also it is thought that the model should be structured according to learner characteristics in teaching Turkish as mother tongue, foreign language and second language and should be investigated accordingly. Thanks to applied research, discoveries and disruptions in the process will enable the development of theoretical studies. In this context, it is foreseen that it will be beneficial for the researchers participating in the research from different institutions to conduct workshops and complete the necessary preparations for the implementation of the model, and to test the efficacy of this model by conducting experimental and control group studies.

Ergenlerde Üstbiliş ve Sınav Kaygısı Arasındaki İlişkide Ruminasyon ve Bilişsel Esnekliğin Aracılık Rolü¹

The Mediating Role of Rumination and Cognitive Flexibility in The Relationship Between Metacognition and Test Anxiety in Adolescents

Mertcan KIRKIK², Murat BALKIS³

Makale Hakkında

Gönd. Tarihi: 11.03.2021
Kabul Tarihi: 24.01.2022
Yayın Tarihi: 01.05.2022

Anahtar Kelimeler

Sınav kaygısı,
üstbiliş,
ruminasyon,
bilişsel esneklik.

Özet

Bu çalışmanın amacı sınav kaygısı, üstbiliş, ruminasyon ve bilişsel esneklik arasındaki doğrudan ve dolaylı ilişkileri incelemektir. Çalışmaya toplam 504 orta öğretim son sınıf öğrencisi katılmıştır. Katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Çalışmada veri toplamak için Sınav Kaygısı Envanteri, Üstbiliş Ölçeği Çocuk Ergen Formu, Ruminasyon Ölçeği Kısa Formu, Bilişsel Esneklik Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Verilerin analizi SPSS 20.0 ve AMOS 22.0 programları kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Değişkenler arasındaki ilişkiler Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı yöntemi ile belirlenmiş olup sınav kaygısı, üstbiliş, ruminasyon ve bilişsel esneklik arasındaki doğrudan veya dolaylı ilişkiler, Yapısal Eşitlik Modeli yöntemi kullanılarak test edilmiştir. Ayrıca verilerin analizinde betimsel istatistiksel yöntemleri kullanılmıştır. Yapısal Eşitlik Modeli çerçevesinde elde edilen bulgulara göre, ruminasyon ve bilişsel esneklik üstbiliş ve sınav kaygısı arasındaki ilişkide aracık rolü üstlenmektedir. Diğer taraftan bilişsel esneklik, ruminasyon ve sınav kaygısı arasındaki ilişkide aracılık rolü üstlenmektedir. Araştırmada elde edilen bulgular, ilgili literatür çerçevesinde tartışılmış, araştırmacı ve uygulamacılara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Abstract

This study aims to examine the direct and indirect relationships among test anxiety, metacognition, rumination, and cognitive flexibility. A total of 504 secondary school students participated in the study. The participants were identified through purposive sampling method. Test Anxiety Inventory, Metacognition Scale Child Adolescents Form, Rumination Scale Short Form, Cognitive Flexibility Scale, and Personal Information Form were used to gather data. Data were analyzed by using SPSS 20.0 and AMOS 22.0. Relationships among variables were determined by Pearson product-moment correlation coefficient method; the direct or indirect relationships among test anxiety, metacognition, rumination, and cognitive flexibility were tested using the Structural Equation Model method. Besides, descriptive statistical methods were used in the analysis of the data. Findings from Structural Equation Model analysis suggest that rumination and cognitive flexibility mediate the relationship between metacognition and test anxiety. Further, findings indicated that cognitive flexibility also plays a mediating role in the relationship between rumination and test anxiety. The study's findings were discussed within the framework of relevant literature, and suggestions were made for researchers and practitioners.

Key Word

Test anxiety,
metacognition,
rumination,
cognitive flexibility.

Atf için:

For Citation

Kırkık, M. & Balkıs, M. (2022). Ergenlerde üstbiliş ve sınav kaygısı arasındaki ilişkide ruminasyon ve bilişsel esnekliğin aracılık rolü. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [MSKU Journal of Education]*, 9(1), 61-77. DOI: 10.21666/muefd.895400

¹ Bu makale birinci yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

² MEB, mertcan.kirkik@hotmail.com, ORCID No: 0000-0002-0136-9972

³ Pamukkale Üniversitesi, mbalkis@pau.edu.tr, ORCID No: 0000-0003-2249-1309

Ergenlikte birey zaman zaman birtakım zorluk ve problemlerle karşı karşıya gelebilmektedir. Bu problemler fizyolojik, bilişsel ve akademik alanlarda ortaya çıkabilmekte olup özellikle mesleki tercihlerin ve yüksek öğrenime geçişlerin gerçekleştirilmesi açısından akademik konular ergenler için büyük önem taşımaktadır (Hutto ve Thompson, 1995; Mezack, 1995; Tamar, 2005). Bununla birlikte günümüzde siyasi, toplumsal ve ekonomik alanlardaki değişimler yüksek öğrenime verilen önemi arttırmış ve eğitim sistemi giderek daha da sınav odaklı hale gelmiştir (Doğan, 1999; Yılmaz-Aydın, 2018). Akademik durumların ve sınavların oldukça önemli olduğu bu koşullarda, her yıl çok sayıda öğrenci önemli sınavlara girmektedir. Örneğin 2019’da 2.390.491 öğrenci yüksek öğretime yerleşmek amacıyla Yüksek Öğretim Kurumları Sınavı’na (YKS) katılmıştır. Ancak bu öğrencilerden sadece %31,5’i (753.461) herhangi bir yüksek öğretim programına yerleşebilmiştir (Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi Başkanlığı [ÖSYM], 2019). Nitekim Yavuzer (1996)’e göre de ülkemizde birçok ergen üniversiteyi kazanıp kazanamaya ilişkin yoğun kaygı yaşamaktadır. Bu açıdan yaşamın bu kırılgan evresinde sınavlar, ergenler için oldukça önemli olup aynı zamanda kaygı verici bir durum olabilmektedir.

Sınav kaygısı ergenlik döneminde sıkça yaşanan ve akademik başarıyı olumsuz etkileyen bir durumdur (Gençdoğan, 2016; Karataş, 2012; Kutlu, 2001). En genel haliyle sınav kaygısı; bir sınav ya da değerlendirilme durumunda ortaya çıkan, bireyin akademik performansını düşüren bununla birlikte bilişsel, duygusal ve fizyolojik değişimler meydana getirerek bireylerde olumsuz duygulanıma neden bir duygu durumu olarak tanımlanmaktadır (Sieber, O’Neil ve Tobias, 1977’den aktaran Zeidner, 1998; Öner, 1990). Türkiye’de yapılan araştırmalarda ergenlerin %47’sinin yüksek derecede sınav kaygısı yaşadığı aynı zamanda akademik başarılarının sınav kaygısından olumsuz etkilendiği rapor edilmiştir (Ergene, 2011; Yıldırım, 2007; Yıldırım ve Ergene, 2003). Bu bağlamda sınavların ve akademik başarının oldukça önemli olduğu ülkemizde sınav kaygısının ciddi bir problem olduğu söylenebilir.

Sınav kaygısı bilişsel, duyuşsal ve davranışsal bileşenlerden oluşan çok boyutlu bir yapıdır (Sarason, 1984). Bu yapılardan “kuruntu” sınav kaygısının bilişsel boyutunu temsil etmekte ve öğrencinin kendi başarısı, sınav performansı ve sınav sonuçlarıyla ilgili olumsuz beklentiler ve çarpıtılmış düşüncelerden oluşmaktadır (Liebert ve Morris, 1967; Sarason, 1988). Literatürdeki çalışmalar incelendiğinde de bilişsel öğelerin sınav kaygısı üzerinde oldukça etkili olduğu görülmekte sınav performansının ise doğrudan bilişsel öğelerden etkilendiği bilinmektedir (Cassady, 2004; Hollandsworth, Glazeski, Kirkland, Jones ve Van Norman, 1979; Putwain, Connors ve Symes, 2010; Tryon, 1980; Wine 1971). Bundan dolayı bu çalışmada sınav kaygısı ile ilişkili olduğu düşünülen bilişsel değişkenler incelenmiştir.

Literatürde sınav kaygısına açıklık getirmeye çalışan çeşitli modeller mevcuttur (Spielberger ve Vagg (1995)’in işlemsel süreç modeli, Zeidner ve Matthews (2005)’in kendini düzenleyici yürütücü işlevler modeli, Lowe ve diğerlerini (2008) biyopsikososyal modeli ve Segool ve diğerlerinin (2014) bilişsel davranışçı modeli. Bu modellerden Zeidner ve Matthews (2005)’in KDYİ modeli diğer modellerden farklı olarak spesifik bir biçimde sınav kaygısının gelişiminde rol oynayan süreçleri dile getirmektedir. Bu model ilk olarak Wells ve Matthews (1996) tarafından geliştirilmiş ve ardından sınav kaygı (Zeidner ve Matthews, 2005) için uyarlanmıştır. Buna göre modelde üstbilişler; bireyin bilişlerini izleyen, değerlendiren ve kontrol eden üst düzey zihinsel mekanizmalar olarak ele alınmaktadır. Üstbilişler, sağlıklı olmayan bilişsel yapıların sonlandırılmasından ya da devam ettirilmesinden sorumlu olup bireyin kendi bilişsel sistemiyle ilgili birtakım uyumsuz üstbilişler sınav kaygısıyla ilgili değerlendirmeleri etkileyerek bu kaygıyı daha da arttırabilir. Örneğin kaygılanmanın tehditle baş etmeye yardımcı olacağına dair üstbilişlere sahip bir öğrenci daha fazla sınav kaygısı yaşayabilir (Putwain ve Daly, 2013; Wells, 2000). Diğer taraftan uyumsuz üstbilişler problemler karşısında endişe veya ruminasyonun baş etme stratejisi olarak kullanılması neden olmaktadır. Bu stratejiler problem çözme amacıyla geliştirilmekte ancak ters teperek olumsuz duygulanımın uzun süre devam etmesine neden olmaktadır. Uyumsuz üstbilişlerden dolayı endişe veya ruminasyonu başa etme stratejisi olarak kullanan bireyler uyumlu üstbilişlere sahip bireylere kıyasla daha fazla kaygı yaşamaktadır (Saed, 2010; Wells ve Matthews, 1996). Kaygının spesifik bir türü olan sınav kaygısı ile üstbiliş ilişkisi değerlendirildiğinde ise literatürdeki bazı çalışmalar göze çarpmaktadır. Örnek olarak O’Carroll ve Fisher (2013), KDYİ modelinin sınav kaygısı için uygulanabilir olduğunu bildirmiş ve uyumsuz üstbilişlerin sınav performansında düşüslere neden olabileceğini ifade etmiştir. Ayrıca Matthews, Hillyard ve Campbell (1999)’in yapmış oldukları çalışmada üstbiliş ile sınav kaygısının ilişkili olduğu

tespit edilmiştir. Bu bağlamda üstbilginin sınav kaygısının güçlü bir yordayıcı olabileceği tahmin edilmektedir.

KDYİ modelinde ruminasyon, uyumsuz üstbilgilerden kaynaklı olarak ortaya çıkan ve yaşanan problemlerin daha uzun süre devam etmesine neden olan bir baş etme yöntemi olarak ele alınmaktadır (Wells, 2011). Nolen-Hoeksema (1991) ise ruminasyonu problem yaşanan durum ile bu durumun neden veya sonuçları hakkında pasif ve tekrarlı biçimde düşünmek olarak tanımlamaktadır. Ruminasyon gerçekleştiren birey, bu durumu kontrol edilemez olarak algılamakta aynı zamanda ruminasyonu sorunlarla baş etme yöntemi olarak kullanmaktadır (Papageorgiou ve Wells, 2004). Ruminasyona ilişkin uyumsuz üstbilgiler, ruminasyonu arttırmakta ve bir süre devam eden ruminasyonlar kontrol edilemez olarak algılanmaktadır (Papageorgiou ve Wells 2003, Wells 2009). Literatür incelendiğinde ise üstbilgi ve ruminasyonun ilişkili olduğu görülmektedir (Papageorgiou ve Wells, 2003; Roelofs, Huibers, Peeters, Arntz ve van Os, 2010; Weber ve Exner, 2013). Bu bağlamda ergenlerin üstbilgilerinin ruminasyon düzeylerini yordaması muhtemeldir. Diğer taraftan ruminasyon çoğunlukla birey için zararlı bir eylem olup bireyin ruh haline olumsuz etkilemektedir (Conway, Csank, Holm ve Blake, 2000). Ruminasyon gerçekleştiren bireyler olaylara ilişkin olumsuz içsel atıflar yapmakta ve olumsuz anıları çok sık düşünmektedirler. Bu olumsuz anılarla baş başa kalan bireyler daha fazla kaygı yaşayabilmektedir (Brozovich ve Heimberg, 2008). Örneğin sınava ilişkin kaygı yaşamaya başlayan bir birey geçmişteki olumsuz deneyimlerine odaklanarak sınavın kötü geçeceğini düşünmesi sınav kaygısıyla baş etmesini güçleştirmektedir (Kocabıyık ve Bacıoğlu, 2020). Nitekim yapılan çalışmalarda da ruminasyonun sınav kaygısını yordadığı tespit edilmiştir (Dora, 2012; Grant ve Beck, 2010). Benzer şekilde başka çalışmalarda da ruminasyon yapan ergenlerde daha fazla kaygı belirtileri olduğu rapor edilmiştir (Muris, Roelofs, Meesters ve Boomsma, 2004; Wilkinson, Croudace ve Goodyer, 2013; Young ve Dietrich, 2015). Bu açıdan ruminasyonun üstbilgi ile sınav kaygısı arasındaki ilişkide aracılık rolü üstlenebileceği düşünülmektedir.

Yapılan çalışmalar, ruminasyonun hatalı davranışlarda ısrarcı bir tutumla ilişkili olduğunu göstermiştir (Davis ve Nolen-Hoeksema, 2000; Watkins ve Brown, 2002). Oysa günlük yaşamdaki eylemlerin başarılı bir şekilde yürütülebilmesi için bir davranıştan diğer davranışa esnek bir biçimde geçilebilmesi gerekmektedir (Goschke, 2000). Bu beceri bilişsel esneklik olarak ele alınmaktadır. Martin ve Anderson (1998) bilişsel esnekliği, *“bir kişinin (a) herhangi bir durumda mevcut seçeneklerin ve alternatiflerin farkında olması, (b) esnek davranma ve uyum sağlamaya istekli olması ve (c) esnek davranabilmeye ilişkin kendi yeterli hissetmesi”* olarak tanımlamıştır (s.1). Bilişsel esneklik, bireyin yaşadığı problemlerle başa çıkmasını ve olumsuz durumların ortaya çıkardığı gerginlik hissinden uzaklaşabilmesini kolaylaştıran bir beceri olup özellikle ergenlik döneminde belirgin bir etki göstermektedir (Esterhuysen, Nortjé, Pienaar ve Beukes, 2013; Kesselring, 2010). Ruminasyon yapan bireyler ise belli bir düşüncede takılı kalarak bilişsel katılık yaşarlar ve odaklandıkları davranışlarda değişikliğe gitmekte zorlanırlar (Whitmer ve Banich, 2007). Aynı zamanda bilişsel olarak katı olmak ruminasyondaki tekrarlı düşünme biçimlerinin altında yatan neden olarak da tahmin edilmektedir (Davis ve Nolen-Hoeksema, 2000). Bu bağlamda ruminasyon bilişsel esnekliği yordayan bir değişken olabilir.

Bilişsel esnekliğe sahip bireyler, karşılaştıkları durumları anlamlandırırken esnek hareket edebilmekte ve alternatifler geliştirerek daha sağlıklı tepkiler verebilmektedir. Bunun yanında düşük bilişsel esnekliğin; keyfi çıkarsama, ya hep ya da hiç ve aşırı genelleme gibi işlevsel olmayan düşünme biçimlerine yatkınlığı arttırdığı aynı zamanda olayların anlamlandırılmasını zorlaştırdığı bilinmektedir (Ciarrochi, Said ve Deane, 2005; Dryden ve Neenan, 2007; Jonassen ve Grabowski, 1993'den aktaran Kömür, 2018). Bu bağlamda düşük bilişsel esneklik negatif düşünme tarzı ve negatif duygulanıma neden olmaktadır (Bilgin, 2009). Ayrıca düşük bilişsel esneklikten dolayı ortaya çıkabilecek olan işlevsel olmayan düşünme biçimleri, bireylerde çeşitli psikolojik problemlerin ortaya çıkmasına neden olabilmektedir. Zeidner (1998); işlevsel olmayan düşünme biçimlerinin, sınav kaygısının ortaya çıkmasında önemli bir etkisinin olduğu ileri sürmüştür. Bir başka çalışmada benzer şekilde işlevsel olmayan düşünme biçimlerinin sınav kaygısını öngördüğü tespit edilmiştir (Wong, 2008). Bu bağlamda bilişsel esnekliğin; bireyin düşünce sistemini, duygudurumunu ve problemlerle başa çıkabilme becerisini etkilediği ayrıca ergenlik dönemindeki bireyler için önemli bir etkisinin olduğu göz önünde bulundurulduğunda sınav kaygısını yordayabileceği ruminasyon ile sınav kaygısı arasındaki ilişkide ise aracılık rolü üstlenebileceği düşünülmektedir. Son olarak bilişsel esneklik değişen durumlara yanıt olarak hedeflenen davranışlarının uyarlanabilmesidir (Garcia-Garcia, Barceló,

Clemente ve Escera, 2010). Bilişsel olarak esnek olabilmek için bireyin çevresel değişimleri tanımlaması, çoklu bakış açısı geliştirmesi aynı zamanda farklı stratejiler geliştirebilmek için çevreyi araştırması gerekmektedir (Gruvis ve Calargo, 2007). Diğer taraftan uyumsuz üstbilişler ise bireyin işlevsel olmayan baş etme yöntemlerine başvurmasına neden olarak hatalı bilişlerin sürdürülmesine ve yeni çözüm bilgilerin öğrenilmesini engellemektedir (Wells, 2011). Bu açıdan uyumsuz üstbilişlerin bilişsel esnekliği yordayabileceği aynı zamanda bilişsel esnekliğin uyumsuz üstbilişler ile sınav kaygısı arasındaki ilişkide aracılık rolü üstlenebileceği düşünülmektedir.

İlgili literatür incelendiğinde, üstbiliş (Matthews vd., 1999; O'Carroll ve Fisher, 2013), ruminasyon (Grant ve Beck, 2010; Dora, 2012) ve bilişsel esnekliğin (Orhan, 2020) sınav kaygısıyla anlamlı ilişkilere sahip olduğu görülmüştür. Bunun yanında her ne kadar bu çalışmalarda üstbiliş, ruminasyon ve bilişsel esnekliğin sınav kaygısıyla olan ilişkisi ele alınmış olsa da bu ilişkiler ayrı ayrı ele alınmıştır. Bu bağlamda bu üç bilişsel değişkenin sınav kaygısıyla olan ilişkisini bir bütün olarak ele alan bir çalışma mevcut değildir. Dolayısıyla bu bilişsel değişkenlerin sınav kaygısının ortaya çıkması ve sürdürülmesindeki etkilerinin ne ölçüde olduğu belirsizken bu durum literatürde önemli bir boşluğa neden olmaktadır.

Literatür incelendiğinde, üstbilişin hem sınav kaygısını (Matthews vd., 1999) hem de ruminasyonu (Papageorgiou ve Wells, 2003; Roelofs, Huibers, Peeters, Arntz ve van Os, 2010; Weber ve Exner, 2013) yordadığı görülmektedir. Üstbiliş ve bilişsel esneklik ilişkisini ele alan herhangi bir çalışma olmamakla birlikte hem üstbilişin hem de bilişsel esnekliğin sınav kaygısıyla (Matthews vd., 1999; Timarova ve Salaets, 2011) ve kaygıyla (Öz, 2012; Tosun ve Irak, 2008) ilişkili olduğu bilinmektedir. Dolayısıyla bu iki değişken arasındaki ilişkiyi doğrudan inceleyen bir çalışma olmasa da mevcut araştırmalardan yola çıkarak üstbiliş ve bilişsel esnekliğin birbiriyle ilişkili olabileceği beklenilmektedir. Diğer taraftan araştırma bulgularında, ruminasyonun sınav kaygısını (Dora, 2012; Grant ve Beck, 2010) yordadığı ve bilişsel esneklikle (Dennis ve VanderWal, 2010) ilişkili olduğu rapor edilmektedir. Tüm bu araştırma bulgularından hareketle, üstbiliş ile sınav kaygısı arasındaki ilişkide ruminasyon ve bilişsel esnekliğin ayrıca ruminasyon ve sınav kaygısı arasındaki ilişkide de bilişsel esnekliğin aracılık rolünün olması beklenilebilir. Bu bağlamda üstbiliş, ruminasyon, bilişsel esneklik ve sınav kaygısı arasındaki doğrudan ve dolaylı ilişkilerin incelenmesi, sınav kaygısıyla baş etme amacıyla geliştirilecek olan psiko-eğitim programları için önemli bir temel teşkil edebilir. Bununla birlikte üstbiliş ile sınav kaygısı arasındaki ilişkide rol oynayan potansiyel aracı mekanizmaların neler olabileceği konusunda da alan yazına önemli katkılar sunabilir. Dolayısıyla bu çalışmada sınav kaygısı ile üstbiliş, ruminasyon ve bilişsel esneklik arasındaki doğrudan ve dolaylı ilişkiler incelenecektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

Soru 1: Ruminasyon ve bilişsel esneklik, üstbiliş ve sınav kaygısı arasındaki ilişkiye aracılık etmekte midir?

Soru 2 : Bilişsel esneklik, ruminasyon ve sınav kaygısı arasındaki ilişkiye aracılık etmekte midir?

Yöntem

Çalışma Grubu

Araştırma grubu Mardin'de çeşitli orta öğretim kurumlarında öğrenim gören 355'i kadın (%70,4) ve 149'u erkek (%29,6) toplam 504 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerin tamamı 12. sınıf olmakla birlikte 152'si (30.2) fen lisesi, 241'i (%47,9) anadolu lisesi, 73'ü (%14,5) sosyal bilimler lisesi ve 38'i (%7,5) imam hatip lisesinde öğrenim görmektedir. Araştırma grubu amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu, Sınav Kaygısı Envanteri, Üstbiliş Ölçeği Çocuk Ergen Formu, Ruminasyon Ölçeği Kısa Formu ve Bilişsel Esneklik Ölçeği kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet ve okul türü özelliklerinin belirlenmesi amacıyla Kişisel Bilgi Formu geliştirilmiştir.

Sınav Kaygısı Envanteri: Spielberger (1980) tarafından geliştirilen envanterin Türkçeye uyarlanması Öner (1990) tarafından yapılmıştır. Dörtlü likert tipi olan envanter, kuruntu (worry-8

madde) ve duyusallık (emotionality-12 madde) olmak üzere iki alt testten ve toplam 20 maddeden oluşmaktadır. Bu maddeler “hiçbir zaman”, “bazen”, “sık sık” ve “her zaman” şeklinde cevaplanabilmektedir. Envanterden alınabilecek en düşük puan 20 iken en yüksek puan 80 olup puanların yükselmesi sınav kaygısının yükseldiğine işaret etmektedir. Envanterin orijinal formu lise ve üniversite öğrencileri için geliştirilmiş olup Türkçeye uyarlanma çalışmaları ise 1200 ilkökul, 1258 ortaokul, 2000 lise ve 569 üniversite olmak üzere toplam 5027 öğrenci ile yürütülmüştür (Öner, 2012). Envanterin güvenilirlik çalışmaları test-tekrar test ve Kuder-Richardson yöntemleri ile test edilmiştir. Buna göre değişmezlik katsayısı, iki haftalık ara ile yapılan değerlendirmede .80, altı aylık ara ile yapılan değerlendirmede ise .62 olarak belirlenirken madde iç tutarlığı ve homojenliğin tüm test için .92 ile .96, duyusallık alt testi için .61 ile .69, kuruntu alt testi için .58 ile .72 arasında olduğu tespit edilmiştir (Öner, 1990). Diğer taraftan envanterin geçerlik çalışmaları ölçüt bağımlı geçerlik, yapı geçerliği ve faktör analizi yöntemleri kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Yapılan analizlerde, envanterin Durumluk ve Sürekli Kaygı ölçekleriyle .39 ile .70 arasında değişmekte olan bir korelasyon gösterdiği tespit edilmiştir. Bu çalışma kapsamında ise envanterin iç tutarlığının .91 olduğu tespit edilmiştir.

Üstbilis Ölçeği Çocuk Ergen Formu: Bacow, Pincus, Ehrenreich ve Brody (2009) tarafından geliştirilen ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışması Irak (2012) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçek dört faktörlü (1-olumlu üst endişeler, 2-olumsuz üst endişeler, 3-batıl inançlar, ceza ve sorumluluk inançları ve 4-bilişsel izleme) bir yapıda olup toplam 24 maddeden oluşmaktadır. Dörtlü likert tipi olan ölçeğin maddeleri “kesinlikle katılmıyorum”, “biraz katılmıyorum”, “biraz katılıyorum” ve “kesinlikle katılıyorum” şekilde cevaplanabilmektedir. Ölçekten elde edilen puanların yükselmesi uyumsuz üstbilis düzeyinin yükselmesi anlamına gelmektedir. Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları 7-17 yaş grubundaki çocuk ve ergenlerle gerçekleştirilen ölçeğin iç tutarlık (α -Cronbach's alpha değerinin tüm maddeler için .93 olduğu, alt ölçekler için ise .72 ile .93 arasında değiştiği rapor edilmiştir (Irak, 2012). Bu çalışma kapsamında ise ölçeğin iç tutarlığının; tüm ölçek için .74, olumlu üst endişeler alt ölçeği için .73, olumsuz üst endişeler alt ölçeği için .73, batıl inançlar, ceza ve sorumluluk inançları alt ölçeği için .64 ve bilişsel izleme alt ölçeği için .61 olduğu tespit edilmiştir.

Ruminasyon Ölçeği Kısa Formu: Ölçek Treynor, Gonzalez ve Nolen-Hoeksema (2003) tarafından geliştirilmiş olup Türkçeye uyarlama çalışmaları Erdur-Baker ve Bugay (2010) tarafından gerçekleştirilmiştir. Dörtlü likert tipi olan ölçek iki faktörlü bir yapıda olup toplamda 10 maddeden oluşmaktadır. Bu faktörler “saplantılı düşünme (1, 3, 6, 7, 8)” ve “derin düşünme (2, 4, 5, 9, 10)” olarak isimlendirilmektedir. Ölçek maddeleri “hiçbir zaman”, “bazen”, “çoğunlukla” ve “her zaman” şeklinde yanıtlanabilmekle birlikte ölçekte ters madde yer almamaktadır. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizleri 549 lise öğrencisinden toplanan veriler üzerinden gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin geçerlik çalışmaları kapsamında, Kısa Semptom Ölçeği ile arasındaki korelasyon incelenmiştir. Buna göre ölçekler ve alt boyutlar arasındaki korelasyonun .44 ile .59 arasında değiştiği tespit edilmiştir. Ölçeğin güvenilirlik çalışmaları iç tutarlık (α -Cronbach's Alpha değeri incelenerek gerçekleştirilmiştir. Buna göre iç tutarlık (α -Cronbach's Alpha değerinin tüm ölçek için .72 olduğu, derin düşünme alt ölçeği için .58, saplantılı düşünme alt ölçeği için ise .58 olduğu rapor edilmiştir (Erdur-Baker ve Bugay, 2010). Bu çalışma kapsamında ise ölçeğin iç tutarlığının; tüm ölçek için .76, saplantılı düşünme alt ölçeği için .67, derin düşünme alt ölçeği için .66 olduğu tespit edilmiştir.

Bilişsel Esneklik Ölçeği: Martin ve Rubin (1995) tarafından geliştirilen ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışması Çelikkaleli (2014) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizleri için 370 lise öğrencisi ergenden toplanan veriler kullanılmıştır. Toplam 12 maddeden oluşan ölçek altılı likert tipi olup tek faktörlü bir yapıdadır. Ölçekte yer alan dört madde (2, 3, 6,10) ters puanlanmakta olup maddeler “kesinlikle katılıyorum”, “katılıyorum”, “kısmen katılıyorum”, “kısmen katılmıyorum”, “katılmıyorum” ve “kesinlikle katılmıyorum” şeklinde cevaplanabilmektedir. Ölçekten elde edilen puanların yükselmesi ise bilişsel esneklik düzeyinin yükseldiği anlamına gelmektedir. Ölçeğin güvenilirlik çalışmaları üç farklı örnekleme gerçekleştirilmiş olup; iç tutarlık katsayılarının sırasıyla .74, .73 ve .75 olduğu bunun yanında iki yarıya bölme güvenilirliğinin ise tüm örneklemler için .77 olduğu rapor edilmiştir. Ayrıca test-tekrar test yöntemi ile iki uygulama arasındaki korelasyonun .98 olduğu tespit edilmiştir. Diğer taraftan geçerlik çalışmaları için ölçeğin, Problem Çözme Envanteri'nin alt ölçekleriyle olan ilişkisine bakılmıştır. Buna göre ölçeğin Problem Çözmeye Güven

ve Kişisel Kontrol alt ölçekleriyle pozitif yönde; Yaklaşma-Kaçınma alt ölçeğiyle negatif yönde korelasyona sahip olduğu rapor edilmiştir. Bu çalışma kapsamında ise ölçeğin iç tutarlığının .80 olduğu tespit edilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu çalışma için öncelikle Mardin İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne başvurularak 03.09.2019 tarih ve 15889666 sayılı araştırma izni alınmıştır. Daha sonra ölçek seti 2019/2020 eğitim öğretim yılında, gönüllü öğrencilere sınıf ortamında ve ders saatleri içerisinde uygulanmıştır. Uygulamanın yaklaşık olarak 15 dakika sürdüğü gözlenmiştir. Verilerin analizi SPSS 20.0 ve AMOS 22.0 paket programları kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veri setindeki kayıplar belirlenmiş ve ortalama atama (meansubstitution) yöntemi ile veri seti tamamlanmıştır. Analizlere geçilmeden önce verilerin normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığı test edilmiş ve sonuç olarak verilerin normal dağılım gösterdiği anlaşılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkiler Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı yöntemiyle; sınav kaygısı, üstbilis, ruminasyon ve bilişsel esneklik arasındaki doğrudan ya da dolaylı ilişkiler ise Yapısal Eşitlik Modeli yöntemiyle test edilmiştir. Ayrıca verilerin analizinde betimsel istatistik yöntemlerinden yararlanılmıştır. Değişkenler arasındaki doğrudan ya da dolaylı ilişkilerin test edilmesinde Kline (2011) tarafından önerilen uyum indeksleri (Ki-Kare, RMSEA, GFI, CFI, TLI, IFI) kullanılmıştır. Bu indekslerden Ki-Kare değerinin .05'ten büyük olması model ve veri uyumunun mükemmel düzeyde olduğu anlamına gelmektedir. Ancak Ki-Kare yönteminin örneklem büyüklüğüne karşı hassas olması indeks değerinin anlamlı olma ihtimalini yükseltmektedir. Kline (2011) Ki-Kare değerinin yerine $0 \leq \chi^2/sd \leq 2$ mükemmel uyum, $2 \leq \chi^2/sd \leq 5$ değerinin kabul edilebilir bir uyum ölçütü olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca $.00 \leq RMSEA \leq .05$ mükemmel uyum ve $.05 \leq RMSEA \leq .10$ kabul edilebilir uyum, $.00 \leq SRMR \leq .05$ mükemmel uyum ve $.05 \leq SRMR \leq .08$ kabul edilebilir uyum, $.95 \leq GFI, CFI, TLI, IFI \leq 1.00$ mükemmel uyum ve $.90 \leq GFI, CFI, TLI, IFI \leq .95$ kabul edilebilir uyum ölçütü olarak değerlendirilmektedir (Kline, 2011). Bu çalışmada oluşturulan modelin uygunluğu bahsi geçen uyum indeksleri çerçevesinde test edilmiştir.

Bulgular

Korelasyon Analizleri

Analiz sonuçları; sınav kaygısı ile üstbilis, olumsuz üst endişeler, batıl inançlar, ceza ve sorumluluk inançları, ruminasyon, saplantılı düşünme ve son olarak derin düşünme arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Bunun yanında, sınav kaygısı ile bilişsel esneklik arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Diğer taraftan üstbilis ile ruminasyon, saplantılı düşünme ve derin düşünme arasında pozitif yönde; bilişsel esneklik arasında ise negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Son olarak analiz sonuçları bilişsel esneklikle, ruminasyon ve saplantılı düşünme arasında negatif yönde anlamlı ilişki olduğunu göstermektedir. Elde edilen bulgular Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo1
Değişkenlerin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Korelasyon Katsayıları (N=504)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1.Sınav Kaygısı	1	,92**	,97**	,47**	,00	,64**	,41**	,06	-,35**	,40**	,40**	,30**
2.Kuruntu		1	,79**	,43**	-,01	,58**	,39**	,04	-,35**	,39**	,38**	,29**
3.Duyuşsallık			1	,46**	,01	,62**	,39**	,06	-,32**	,37**	,37**	,28**
4.Üstbilis				1	,40**	,71**	,74**	,59**	-,10*	,41**	,36**	,36**
5.Olumlu Üst Endişeler					1	-,10*	-,06	,09*	,04	-,03	-,08	,02
6.Olumsuz Üst Endişeler						1	,59**	,20**	-,33**	,46**	,44**	,35**
7.Batıl İnançlar, Ceza ve Sor.							1	,25**	-,16**	,35**	,35**	,25**
8.Bilişsel İzleme								1	,27**	,23**	,15**	,25**
9.Bilişsel Esneklik									1	-,22**	-,30**	-,08
10.Ruminasyon										1	,87**	,87**
11.Saplantılı Düşünme											1	,51**
12.Derin Düşünme												1
X	43,69	16,47	27,22	63,83	12,54	16,32	16,99	17,96	52,51	26,07	26,07	13,09
Ss	11,78	4,92	7,51	9,36	4,07	4,11	3,85	3,36	9,46	5,70	3,26	3,29

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

Yapısal Eşitlik Modeli (YEM)

Sınav kaygısı, üstbiliş, ruminasyon ve bilişsel esneklik arasındaki doğrudan ve dolaylı ilişkiler Yapısal Eşitlik Modeli (YEM) aracılığıyla test edilmiştir. Analizler gerçekleştirilirken iki aşamalı bir yol izlenmiştir. İlk aşamada öngörülen modele ilişkin ölçüm modeli ikinci aşamada ise yapısal model test edilmiştir. Model ve veri uyumu Kline (2011) tarafından önerilen uyum indeksleri aracılığıyla değerlendirilmiştir.

Ölçüm Modeli

Ölçüm modeli oluşturulurken sınav kaygısı, üstbiliş ve ruminasyon örtük değişkenleri alt boyutları aracılığıyla tanımlanırken, bilişsel esneklik örtük değişkeni maddelerinden yola çıkarak oluşturulan üçer parsel aracılığıyla tanımlanmıştır. Model dört örtük 10 gözlenen değişken aracılığıyla test edilmiş ve analiz sonuçları modelinin veri uyumunun kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermiştir ($X^2(38, N = 504) = 183,823, p < .001, (X^2/df = 4.84), GFI = .94, RMSEA = .09 (.08-.10), SRMR = .08, CFI = .93, TLI = .89, IFI = .93$).

Yapısal Model

İkinci aşamada gerçekleştirilen analizler; üstbilişin, sınav kaygısı ($\beta = .58, p < .001$), ruminasyon ($\beta = .57, p < .001$) ve bilişsel esnekliği ($\beta = -.26, p < .001$) doğrudan öngördüğünü bunun yanında sınav kaygısının ruminasyon ($\beta = .12, p < .05$) ve bilişsel esneklik ($\beta = -.16, p < .05$) tarafından doğrudan yordanabildiğini göstermiştir. Ayrıca analiz sonuçlarına göre üstbiliş, sınav kaygısını ruminasyon ve bilişsel esneklik aracılığıyla dolaylı olarak öngörebilmektedir ($ab = .13$). Tespit edilen bu dolaylı etkinin anlamlılığı Hayes (2009) tarafından önerilen Bootstrap (5000) yöntemiyle test edilmiştir. Buna göre analizler dolaylı etkinin %90 güven aralığında $ab = .06 - .20, p < .001$ anlamlı olduğunu göstermiştir. Diğer bir ifadeyle analizle üstbiliş ve sınav kaygısı arasındaki ilişkide ruminasyon ve bilişsel esnekliğin kısmi aracılık rolü üstlenmekte olduğunu göstermiştir.

Analizler; ruminasyonun sınav kaygısı ($\beta = .12, p < .05$) ve bilişsel esnekliği ($\beta = -.18, p < .05$) doğrudan öngördüğünü bunun yanında sınav kaygısının bilişsel esneklik tarafından ($\beta = -.16, p < .05$) doğrudan yordanabildiğini göstermiştir. Analiz sonuçlarına göre ruminasyon, sınav kaygısını bilişsel esneklik aracılığıyla dolaylı olarak öngörebilmektedir ($ab = .03$). Tespit edilen bu dolaylı etkinin anlamlılığı Hayes (2009) tarafından önerilen Bootstrap (5000) yöntemiyle test edilmiştir. Buna göre analizler dolaylı etkinin %90 güven aralığında $ab = .01 - .07, p < .001$ anlamlı olduğunu göstermiştir. Diğer bir ifadeyle analizler ruminasyon ve sınav kaygısı arasındaki ilişkide bilişsel esnekliğin kısmi aracılık rolü üstlenmekte olduğunu göstermiştir.

Son olarak analiz sonuçları üstbilişin, ruminasyondaki varsansın %33'ünü açıklayabildiğini göstermiştir. Bunun yanında üstbilişin, ruminasyonla birlikte bilişsel esneklikteki varyansın %16'sını, ruminasyon ve bilişsel esneklikle birlikte de sınav kaygısındaki varsanyansın %54'ünü açıklayabildiği görülmektedir (Şekil 1. ve Tablo 2.)

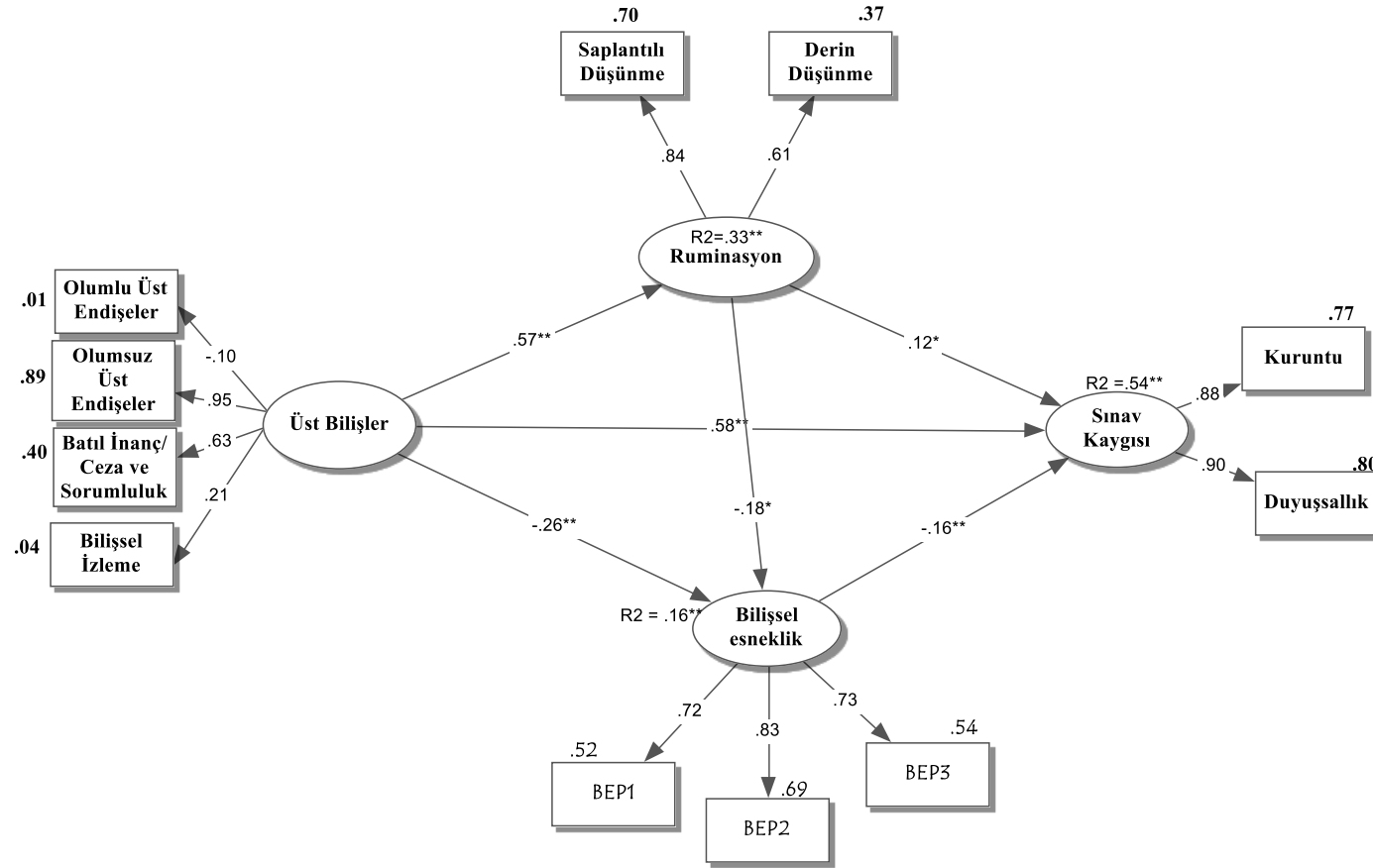
Tablo 2

Yapısal Modele İlişkin Doğrudan, Dolaylı ve Toplam Etki Değerleri

Değişkenler	Doğrudan etki	Dolaylı Etki %90 CI	Toplam Etki
USTB→RUM	.58**		.58**
USTB→BES	-.26**	-.10(-.19 -.03)*	-.36**
USTB→SKY	.58**	.13(.06-.20)**	.71**
RUM→SKY	.12*	.03(.01-.07)**	.15*
RUM→BES	-.18*		-.18*
BES→SKY	-.16**		-.16**

* $p < .05$, ** $p < .001$

Not: USTB üstbiliş, RUM ruminasyon, BES bilişsel esneklik, SKY sınav kaygısı



Şekil 1. Üstbiliş ve sınav kaygısı arasındaki ilişkide ruminasyon ve bilişsel esnekliğin aracılık rolü

Tartışma

Bu çalışmanın amacı, üstbiliş ve sınav kaygısı arasındaki ilişkide ruminasyon ve bilişsel esnekliğin doğrudan veya dolaylı ilişkisinin yapısal eşitlik modeli çerçevesinde incelenmesidir. Elde edilen bulgular, üstbiliş ve sınav kaygısı ilişkisinde ruminasyon ve bilişsel esnekliğin kısmi aracılık rolü üstlendiğini göstermiştir. Buna göre üstbiliş, sınav kaygısını hem doğrudan hem de ruminasyon ve bilişsel esneklik aracılığıyla dolaylı olarak öngörmektedir. Diğer taraftan ruminasyon ve sınav kaygısı arasındaki ilişkide bilişsel esnekliğin rolüne bakılmış ve bilişsel esnekliğin ruminasyon ve sınav kaygısı arasındaki ilişkide kısmi aracılık rolü üstlendiği görülmüştür. Buna göre, ruminasyonun sınav kaygısı üzerindeki etkisi ergenlerin bilişsel esneklik düzeylerine göre değişim göstermektedir.

Üstbiliş ve Sınav Kaygısı Arasındaki İlişkide Ruminasyonun ve Bilişsel Esnekliğin Aracılık Rolü

Araştırma bulguları; üstbiliş, ruminasyon ve bilişsel esnekliğin ergenlerdeki sınav kaygısını anlamlı bir biçimde yordadığını aynı zamanda ruminasyon ve bilişsel esnekliğin üstbiliş ve sınav kaygısı arasındaki ilişkide kısmi aracılık rolü üstlendiğini göstermiştir. Üstbiliş ve sınav kaygısı ilişkisi açısından elde edilen bulguların KDYİ Modeli (Wells ve Matthews, 1996) bağlamında tutarlı olduğu görülmektedir. Modele göre uyumsuz üstbilişler bireylerin; dikkati kendilerine odaklamalarına, işlevsel olmayan başa çıkma stratejileri geliştirmelerine, ruminatif düşüncelere dalmalarına ve daha fazla endişelenmelerine neden olmaktadır (Wells, 2011). Bireylerin dikkatlerini doğrudan sınavla ilgisi olmayan durumlara yoğunlaştırmaları sınav kaygısının oluşmasına zemin hazırlayan durumlardandır (Damer ve Melendres, 2011; Zeidner, 1998). Uyumsuz üstbilişler bireyin dikkati, kendine ve potansiyel tehdit kaynaklarına odaklamasına neden olarak olumsuz bilgilerin öğrenilmesine ve olumsuz duyguların ortaya çıkmasına neden olur (Wells, 2011). Bu bağlamda uyumsuz üstbilişler bireyin sınava konsantre olmak yerine kendine konsantre olmasına neden olarak daha fazla kaygı yaşanmasına neden olabilir. Diğer taraftan uyumsuz üstbilişler, bireylerin düşünceleri bastırma ya da kaçınma gibi işlevsel olmayan başa çıkma stratejileri kullanmalarına neden olmaktadır. Düşüncelerin bastırılmaya çalışılması başarısızlıkla sonuçlanarak bireylerde kontrol kaybı hissinin ortaya çıkmasına neden olurken kaçınma davranışları problemlerle başa çıkma yollarının öğrenilmesine engel olmaktadır. Bunun yanında bu stratejiler olağan zihinsel süreçleri kesintiye uğratarak duygusal alışmanın da önüne geçmektedir (Wells, 2011). Bu açıdan sınav kaygısıyla başa çıkmak amacıyla kullanılan işlevsel olmayan stratejiler ters teperek sınav kaygısının daha da yükselmesine neden olabilir. Son olarak uyumsuz üstbilişler bireylerde endişenin canlı tutularak sürdürülmesine neden olmaktadır. Buna göre bireyler olası tehditleri tahmin etmek ve tehditlerle baş etmek için endişelerini canlı tutmaktadırlar. Ancak bu durum kaygı düzeyinin daha da yükselmesine neden olur (Wells, 2011). Bu bağlamda uyumsuz üstbilişlere sahip ergenlerin, sınavlara ilişkin olası tehditlerle baş etmek amacıyla endişelerini aktive edecekleri, bu durumun ise sınav kaygısı düzeylerinin yükselmesine neden olabileceği yorumu yapılabilir. Diğer bir ifadeyle, uyumsuz üstbilişlerin sınav kaygısını artırması muhtemeldir.

Yapılan analizlerde ruminasyon ve sınav kaygısı arasında anlamlı düzeyde pozitif bir ilişki olduğu ve ruminasyonun sınav kaygısını yordadığı tespit edilmiştir. Bu bulgu literatürdeki bazı çalışmalarla paralellik göstermektedir (Aydın, 2017; Dora, 2012). Ruminasyon problem çözme amacı taşımamakla birlikte geçmiş odaklı düşüncelerden oluşan ve daha fazla endişeye neden olan bir düşünme biçimidir (Gold ve Wegner, 1995). Nitekim Nolen-Hoeksema (2000), ruminasyonun kaygıya ilişkin belirtileri öngördüğünü belirtmiş ve bu kavramın endişeyle ilişkili bir kişilik özelliği olarak değerlendirilebileceğini ileri sürmüştür. Benzer şekilde literatürdeki birçok çalışmada ruminasyon düzeyi yüksek olan ergenlerin daha fazla kaygı belirtileri gösterdiği rapor edilmiştir (Muris vd., 2004; Wilkinson vd., 2013; Young ve Dietrich, 2015). Bu bağlamda ruminasyon, ergenlerde endişe düzeyinin yükselmesine ve dolaylı olarak daha fazla sınav kaygısı yaşanmasına neden olabilir.

Analiz sonuçları, üstbiliş ile ruminasyon arasında anlamlı düzeyde pozitif bir ilişki olduğunu ayrıca üstbilişin ruminasyonu yordadığını göstermektedir. Bu bulgu literatürdeki diğer çalışmalarla paralellik göstermektedir (Palmieri vd., 2018; Papageorgiou ve Wells, 2003; Roelofs vd., 2010; Weber ve Exner, 2013). KDYİ modeli, birtakım üstbilişlerin olumsuz duygu ve düşüncelerin sürdürülmesini ya da tekrarlanmasını tetikleyen bir düşünme örüntüsüne neden olduğunu ileri sürmektedir (Fisher ve Wells, 2009; Wells, 2011). Bu uyumsuz üstbilişler, bireylerin düşünce ve davranış biçimlerini etkilemektedir.

Aynı zamanda üstbilişler bireylerin ruminasyonu başa çıkma stratejisi olarak tercih etmelerine neden olurken bu durum psikolojik sağlığı riske sokmaktadır (Weber ve Exner, 2013). Buradan hareketle, üstbilişlerin ruminatif düşüncelerin oluşumunu tetikleyerek daha fazla sınav kaygısına neden olabileceği söylenebilir.

Araştırmanın bir diğer aşamasında üstbiliş ile sınav kaygısı ilişkisinde bilişsel esnekliğin aracılık rolü incelenmiştir. Bulgular üstbilişin sınav kaygısını hem doğrudan hem de bilişsel esneklik aracılığıyla dolaylı olarak öngördüğünü göstermektedir. Bir diğer deyişle bilişsel esneklik, üstbiliş ile sınav kaygısı arasındaki ilişkide kısmi aracılık rolü üstlenmektedir.

Bilişsel esneklik ve sınav kaygısı ilişkisi incelendiğinde, iki değişken arasında negatif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüş ayrıca bilişsel esnekliğin sınav kaygısını anlamlı bir biçimde yordadığı tespit edilmiştir. Literatürde bilişsel esnekliğin sınav kaygısını yordayıp yordamadığına ilişkin herhangi bir çalışmaya rastlanmazken Bozkurt (2019)'un ergenlerle yürüttüğü çalışmada iki değişken arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı rapor edilmiştir. Bir diğer deyişle bu bulgu literatürde yer almayan yeni bir bulgu olarak değerlendirilebilir. Bilişsel terapi, esnek olmayan düşünce yapısının zihinsel sağlığı olumsuz etkilediğini ileri sürmektedir (Türkçapar, 2008). Nitekim literatürdeki araştırmalar bu görüşü desteklemekte ve bilişsel katılığın psikolojik problemlerle ilişkili olduğunu göstermektedir (Ciarrochi vd., 2005). Bilişsel esneklik ise, bilişsel yeniden yapılandırma becerilerini artırarak stresin engellenmesini sağlamaktadır (Johnco, Wuthrich ve Rapee, 2014). Daha önce gerçekleştirilen çalışmalarda; temel inanç, ara inanç, irrasyonel inançlar ve olumsuz otomatik düşünceler gibi bilişsel terapi yaklaşımlarında yer alan birtakım inanç ve düşüncelerin sınav kaygısını öngördüğü tespit edilmiştir (Wong, 2008). Bu bağlamda bilişsel esneklik, bilişlerin yeniden yapılandırılmasını kolaylaştırarak sınav kaygısına zemin hazırlayan düşünce ve inançların etkisini azaltabilir. Buna ek olarak Demirtaş (2019), zor durumlarda alternatif üretebilen bireylerin daha az stres yaşadıklarını ifade etmektedir. Bilişsel olarak esnek olan ergenler, sınavları başarıya ulaşmada tek seçenek olarak değerlendirmeyip alternatif hedefler oluşturabilirler. Sonuç olarak bilişsel esneklik ergenlerin sınav durumlarına alternatifler üretebilmesini sağlarken aynı zamanda sınav kaygısının oluşumuna zemin hazırlayan düşünce ve inançların da etkisini azaltabilir.

Literatürde üstbiliş ve bilişsel esnekliğin birlikte ele alındığı herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Diğer taraftan hem üstbilişin hem de bilişsel esnekliğin sınav kaygısı ve kaygıyla ilişkili olduğu bilinmektedir (Matthews vd., 1999; Öz, 2012; Timarova ve Salaets, 2011; Tosun ve Irak, 2008). Uyumsuz üstbilişler bireyin olumsuz durumlara gereğinden fazla odaklanmasına neden olmakta ve böylelikle ruh sağlığını riske sokacak olumsuz bilgilere erişimini kolaylaştırmaktadır. Diğer taraftan bu üstbilişler, işlevsel olmayan başa çıkma stratejilerinin kullanılmasına neden olmaktadır. Uyumsuz üstbilişlere sahip birey kaçınma, düşünceleri bastırma, alkol kullanma ya da kendini cezalandırma gibi yöntemlere başvurabilmektedir. Uyumsuz üstbilişlerin bir sonucu olarak kullanılan bu stratejiler bilişsel süreçlerde kopukluğa neden olmakta ve hatalı bilişlerin düzeltilmesini sağlayacak yeni bilgilerin öğrenilmesini engellemektedir (Wells, 2011). Bu bağlamda üstbilişin, bireyin kendine ya da problemlere odaklanarak alternatiflerin fark edilmesini engellediği ve bilişsel esnekliği azalttığı söylenebilir. Diğer taraftan, geliştirilen işlevsel olmayan başa çıkma stratejileri yeni bilgilerin öğrenilmesini engellediği için bireyin alternatiflere ilişkin farkındalığını dolayısıyla bilişsel esnekliğini azaltabilir. Genel olarak değerlendirildiğinde, bireyin uyumsuz üstbilişlerinin, bilişsel esnekliği azaltarak dolaylı yoldan sınav kaygısını yükseltebileceği söylenebilir.

Ruminasyon ve Sınav Kaygısı Arasındaki İlişkide Bilişsel Esnekliğin Aracılık Rolü

Ruminasyon, sınav kaygısı ve bilişsel esneklik arasındaki ilişkileri test etmek amacıyla yapılan analizler, bilişsel esnekliğin ruminasyon ve sınav kaygısı arasındaki ilişkide kısmi aracılık rolü üstlendiğini göstermektedir. Buna göre ruminasyonun sınav kaygısı üzerindeki etkisi bireylerin bilişsel esneklik düzeylerine göre değişim göstermektedir. Diğer bir ifadeyle, ruminatif düşüncelerin artması bilişsel esnekliği azaltmakta ve hem doğrudan hem de bilişsel esneklik aracılığıyla dolaylı olarak sınav kaygısını arttırabilmektedir.

Ruminasyon ve bilişsel esneklik ilişkisini incelemeye yönelik yapılan analizler, iki değişken arasında anlamlı düzeyde negatif ilişki olduğunu göstermiştir. Daha sonra gerçekleştirilen analizlerde ise ruminasyonun bilişsel esnekliği anlamlı biçimde yordadığı belirlenmiştir. Literatürdeki çalışmalar incelendiğinde, ruminasyonun bilişsel esnekliği öngörmesine ilişkin bir bulgunun var olmadığı görülmektedir. Diğer taraftan, ruminasyon ve bilişsel esneklik arasındaki negatif korelasyona yönelik

bulgunun daha önceki çalışmalar ile tutarlılık gösterdiği görülmektedir (Davis ve Nolen-Hooksema, 2000). Ruminatif düşünmek, bireyin çevresel değişimler karşısında bilişsel sistemlerini adapte edebilmesini zorlaştırmaktadır. Ruminasyon yapan bireyler tercih ettikleri yöntemlerin işlevsel olmadıklarını fark etseler dahi bu yöntemleri sürdürmekte ısrarcıdırlar. Bu bireyler değişen çevresel koşullar karşısında adeta bir zihinsel sıkışmışlık yaşarlar. (Davis ve Nolen-Hooksema, 2000). Bilişsel esneklik ise, değişen durumlara uyum sağlarken esnek olabilmeyi gerektiren bir beceridir (Martin ve Anderson, 1998). Bu açıdan ruminasyon, bireylerin bilişsel sistemlerinde katılığa neden olarak bilişsel esnekliği azaltabilir. Diğer taraftan ruminasyon seçeneklerin filtrelenerek baskın olanın tercih edilmesine veya sürdürülmesine neden olmaktadır (Owens ve Derakshan, 2013). Bilişsel esneklik için bireyin kendi ihtiyaçlarına göre davranış ve tutumlarında değişikliğe gidebilmesi gerekmektedir (Martin ve Anderson, 1998). Bu bağlamda ruminasyon, bireyin baskın olan davranışlarında ısrarcı olmasına neden olarak bilişsel esnekliği azaltabilir. Genel olarak değerlendirildiğinde, ergenlerde ruminasyon düzeyinin yükselmesi bilişsel esnekliği azaltarak sınav kaygısının artmasına neden olabilmektedir.

Sonuç olarak çalışmada elde edilen bulgular, ruminasyon ve bilişsel esnekliğin üstbiliş ile sınav kaygısı arasındaki ilişkide; bilişsel esnekliğin ise ruminasyon ile sınav kaygısı arasındaki ilişkide aracı bir mekanizma olarak işlev görebildiğini göstermektedir. Araştırma sonuçlarından hareketle, sınav kaygısını önlemek/azaltmak amacıyla geliştirilecek olan önleyici rehberlik etkinliklerinde veya psiko-eğitim programlarında üstbiliş, ruminasyon ve bilişsel esnekliğe dönük hedeflere yer verilebilir. Bunun yanında ruh sağlığı uzmanları, sınav kaygısı ile çalışırken uyumsuz üstbilişler ve ruminasyon ve bilişsel esnekliğe yönelik hedefler planlayabilirler. Diğer taraftan bu çalışmanın bazı sınırlıkları mevcuttur. Bu çalışma Mardin ilinde yaşayan orta öğretim son sınıf öğrencileriyle sınırlıdır. Ayrıca gelecek çalışmalarda üstbilişsel terapide yer alan kavramlardan olan dikkat kontrolü (attentional control) ile sınav kaygısı ilişkisi ele alınabilir.

Kaynakça

- Aydın, G. (2017). *Assessing a model of cognitive test anxiety: The role of rumination, selfforgiveness, perfectionism cognitions and cognitive defusion through the indirect effect of psychological flexibility*. Unpublished doctoral dissertation. Middle East Technical University Graduate School of Social Sciences, Ankara.
- Bacow, T. L., Pincus, D. B., Ehrenreich, J. T., & Brody, L. R. (2009). The metacognitions questionnaire for children: Development and validation in a clinical sample of children and adolescents with anxiety disorders. *Journal of Anxiety Disorders, 23*(6), 727-736. doi:10.1016/j.janxdis.2009.02.013
- Bilgin, M. (2009). Developing a cognitive flexibility scale: Validity and reliability studies. *Social Behavior and Personality: An International Journal, 37*(3), 343-353. doi:10.2224/sbp.2009.37.3.343
- Bozkurt, N. (2019). *Ergenlerde psikolojik sağlamlık ve bilişsel esneklik düzeylerinin sınav kaygısı ile ilişkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Brozovich, F., & Heimberg, R. G. (2008). An analysis of post-event processing in social anxiety disorder. *Clinical Psychology Review, 28*(6), 891-903. doi:10.1016/j.cpr.2008.01.002
- Cassady, J. C. (2004). The influence of cognitive test anxiety across the learning–testing cycle. *Learning and Instruction, 14*(6), 569-592. doi:10.1016/j.learninstruc.2004.09.002
- Ciarrochi, J., Said, T., & Deane, F. P. (2005). When simplifying life is not so bad: The link between rigidity, stressful life events, and mental health in an undergraduate population. *British Journal of Guidance & Counselling, 33*(2), 185-197. doi: 10.1080/03069880500132540
- Conway, M., Csank, P. A., Holm, S. L., & Blake, C. K. (2000). On assessing individual differences in rumination on sadness. *Journal of Personality Assessment, 75*(3), 404-425. doi: 10.1207/S15327752JPA7503_04
- Çelikkaleli, Ö. (2014). Bilişsel Esneklik Ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirliği. *Eğitim ve Bilim, 39*(176). <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/3466> sayfasından erişilmiştir.
- Damer, D. E., & Melendres, L. T. (2011). Tackling test anxiety: A group for college students. *The Journal for Specialists in Group Work, 36*(3), 163-177. doi: 10.1080/01933922.2011.586016

- Davis, R. N., & Nolen-Hoeksema, S. (2000). Cognitive inflexibility among ruminators and nonruminators. *Cognitive Therapy and Research*, 24(6), 699-711. doi:10.1023/a:1005591412406
- Demirtaş, A. S. (2019). Stresli durumlarda bilişsel kontrol ve bilişsel esneklik: Bir ölçek uyarlama çalışması. *Psikoloji Çalışmaları*, 39(2), 345-368. doi:10.26650/SP2019-0028
- Dennis, J. P., & Vander Wal, J. S. (2010). The cognitive flexibility inventory: Instrument development and estimates of reliability and validity. *Cognitive Therapy and Research*, 34(3), 241-253. doi: 10.1007/s10608-009-9276-4
- Doğan T. (1999). *Başkent Üniversitesi öğrencilerinin stresle başa çıkma stratejilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Dora, A. G. (2012). *The contribution of self-control, emotion regulation, rumination, and gender to test anxiety of university students*. Unpublished master thesis. Middle East Technical University. Graduate School of Social Sciences, Ankara.
- Dryden, W. & Neenan, M. (2007). *Rational Emotive Behaviour Therapy : 100KeyPoints*, New York, Routledge
- Ergene, T. (2011). The relationships among test anxiety study habits achievement motivation and academic performance among Turkish secondary school students. *Eğitim ve Bilim*, 36(160), 320. Retrieved from <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/viewFile/1066/279>
- Esterhuysen, K. G., Nortje, N., Pienaar, A., & Beukes, R. B. (2013). Sense of humour and adolescents' cognitive flexibility. *South African Family Practice*, 55(1), 90-95. doi: 10.1080/20786204.2013.10874309
- Fisher, P., & Wells, A. (2009). *Metacognitive therapy: Distinctive features*. Routledge: Hove.
- Garcia-Garcia, M., Barcelo, F., Clemente, I. C., & Escera, C. (2010). The role of the dopamine transporter DAT1 genotype on the neural correlates of cognitive flexibility. *European Journal of Neuroscience*, 31(4), 754-760. doi: 10.1111/j.1460-9568.2010.07102.x
- Gençdoğan, B. (2006). Lise öğrencilerinin sınav kaygısı ile boyuneğicilik düzeyleri ve sosyal destek algısı arasındaki ilişkiler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 153-164. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ataunisosbil/issue/2817/37931> sayfasından erişilmiştir.
- Gold, D. B., & Wegner, D. M. (1995). Origins of ruminative thought: Trauma, incompleteness, nondisclosure, and suppression. *Journal of Applied Social Psychology*, 25(14), 1245-1261. doi: 10.1111/j.1559-1816.1995.tb02617.x
- Goschke, T. (2000). Intentional reconfiguration and involuntary persistence in task set switching. In S. Monsell & J. Driver (Eds.), *Control of cognitive processes: Attention and performance XVIII* (pp. 331–355). Cambridge, MA: MIT Press
- Grant, D. M., & Beck, J. G. (2010). What predicts the trajectory of rumination?: A prospective evaluation. *Journal of Anxiety Disorders*, 24(5), 480-486. doi:10.1016/j.janxdis.2010.03.004
- Gurvis, J. & Calarco, A. (2007). *Adaptability: Responding effectively to change*. USA: Center for Creative Leadership.
- Hayes, A.F. (2009). Beyond Baron and Kenny: Statistical mediation analysis in the new millennium. *Communication Monographs* 76(4): 408–420. doi:10.1080/03637750903310360.
- Hollandsworth, J. G., Glazeski, R. C., Kirkland, K., Jones, G. E., & Van Norman, L. R. (1979). An analysis of the nature and effects of test anxiety: Cognitive, behavioral, and physiological components. *Cognitive Therapy and Research*, 3(2), 165-180. doi:10.1007/bf01172603
- Hutto, M. D., & Thompson, A. R. (1995). Counseling college students with visual impairments in preparation for employment. *RE: view*, 27(1), 29-35. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ505066>
- Irak, M. (2012). Üstbiliş Ölçeği Çocuk ve Ergen Formunun Türkçe standardizasyonu, kaygı ve obsesif-kompulsif belirtilerle ilişkisi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 23(1), 47-54. doi: 10.5080 / u6604
- Johnco, C., Wuthrich, V. M., & Rapee, R. M. (2014). The influence of cognitive flexibility on treatment outcome and cognitive restructuring skill acquisition during cognitive behavioural treatment for anxiety and depression in older adults: Results of a pilot study. *Behaviour Research and Therapy*, 57, 55-64. doi:10.1016/j.brat.2014.04.005

- Karataş, Z. (2012). Ergenlerin algılanan sosyal destek ve sürekli kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(19), 257-271. <https://dergipark.org.tr/en/pub/mkusbed/issue/19551/208384> sayfasından erişilmiştir.
- Kesselring, A. F. (2010). *The relation of executive functioning to coping strategies and internalizing symptoms in a community sample of African American adolescents*. Unpublished doctoral dissertation. Loyola University, Chicago.
- Kline, B.R. (2011). *Principles and practice of structural modeling*. New York-London: The Guilford Press.
- Kocabıyık, O. O., ve Bacıoğlu, S. D. (2020). Durumluk sınav kaygısını yordamada ruminatif tepkiler ve cinsiyetin rolü. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(5), 2165-2172. doi: 10.24106/kefdergi.4087
- Kömür, B. (2018). *Üniversite öğrencilerinde bilişsel esneklik ile stresle başa çıkma becerileri arasındaki ilişkinin araştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kutlu, Ö. (2001). Ergenlerin üniversite sınavına ilişkin kaygıları. *Eğitim ve Bilim*, 26(121), 12-23. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5241> sayfasından erişilmiştir.
- Liebert, R. M., & Morris, L. W. (1967). Cognitive and emotional components of test anxiety: A distinction and some initial data. *Psychological reports*, 20(3), 975-978. doi:10.2466/pr0.1967.20.3.975
- Lowe, P.A., Lee, S.W., Witteborg, K.M., Pritchard, K.W., Luhr, M.E., Cullinan, C.M., . . . Janik, M. (2008). The test anxiety inventory for children and adolescents (TAICA): Examination of the psychometric properties of a new multidimensional measure of test anxiety among elementary and secondary school students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 26(3), 215–230. <https://doi.org/10.1177/0734282907303760>
- Martin, M. M., & Anderson, C. M. (1998). The cognitive flexibility scale: Three validity studies. *Communication Reports*, 11(1), 1-9. doi:10.1080/08934219809367680
- Martin, M. M., & Rubin, R. B. (1995). A new measure of cognitive flexibility. *Psychological Reports*, 76(2), 623-626. doi:10.2466/pr0.1995.76.2.623
- Mathews, G., & Wells, A. (2004). Rumination, depression, and metacognition: The S-REF model. Depressive rumination: Nature, theory and treatment. In: C. Papageorgiou and A. Wells (Eds.), *Depressive rumination: Nature, theory and treatment*. (p.p. 125-151). Chichester: John Wiley & Sons.
- Mathews, G., Hillyard, E. J., & Campbell, S. E. (1999). Metacognition and maladaptive coping as components of test anxiety. *Clinical Psychology & Psychotherapy: An International Journal of Theory & Practice*, 6(2), 111-125. Retrieved from http://www.academia.edu/download/42557330/Metacognition_and_Maladaptive_Coping_as_20160210-18058-1in3e04.pdf
- Mezack, K. (1995). A specialized approach to job readiness training. *American Rehabilitation*, 21(2), 29-31. Retrieved from <https://elibrary.ru/item.asp?id=2335868>
- Muris, P., Roelofs, J., Meesters, C., & Boomsma, P. (2004). Rumination and worry in nonclinical adolescents. *Cognitive Therapy and Research*, 28(4), 539-554. doi:10.1023/b:cotr.0000045563.66060.3e
- Nolen-Hoeksema, S. (1991). Responses to depression and their effects on the duration of depressive episodes. *Journal of Abnormal Psychology*, 100(4), 569. doi:10.1037/0021-843x.100.4.569
- Nolen-Hoeksema, S. (2000). The role of rumination in depressive disorders and mixed anxiety/depressive symptoms. *Journal of Abnormal Psychology*, 109(3), 504–511. doi:10.1037/0021-843X.109.3.504
- O’Carroll, P. J., & Fisher, P. (2013). Metacognitions, worry and attentional control in predicting OSCE performance test anxiety. *Medical Education*, 47(6), 562-568. doi: 10.1111/medu.12125
- Orhan, F.G. (2020). *Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin sınav kaygısı ile bilişsel esneklik düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Owens, M., & Derakshan, N. (2013). The effects of dysphoria and rumination on cognitive flexibility and task selection. *Acta Psychologica*, 142(3), 323-331. doi: 10.1016/j.actpsy.2013.01.008

- Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi Başkanlığı. (2019). *2019 YKS Yerleştirme Sonuçlarına İlişkin Sayısal Bilgiler*. Araştırma Raporu. Ankara.
- Öner, N. (1990). *Sınav kaygısı envanteri el kitabı*. İstanbul: Yöret Yayınları.
- Öner, N. (2012). *Türkiye’de kullanılan psikolojik testlerden örnekler: Bir başvuru kaynağı*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- Öz, S. (2012). *Ergenlerin cinsiyet, sosyo-ekonomik ve öğrenim kademesi düzeylerine göre bilişsel esneklik, uyum ve kaygı puanları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Palmieri, S., Mansueto, G., Scaini, S., Fiore, F., Sassaroli, S., Ruggiero, G. M., ... & Carducci, B. J. (2018). Role of rumination in the relationship between metacognition and shyness. *World Journal of Psychiatry*, 8(4), 108. doi: 10.5498/wjp.v8.i4.108
- Papageorgiou, C., & Wells, A. (2003). An empirical test of a clinical metacognitive model of rumination and depression. *Cognitive Therapy and Research*, 27(3), 261-273. doi:10.1023/a:1023962332399
- Papageorgiou, C., & Wells, A. (2004). *Depressive rumination: Nature, theory and treatment*. Chichester: John Wiley & Sons.
- Putwain, D. W., & Daly, A. L. (2013). Do clusters of test anxiety and academic buoyancy differentially predict academic performance?. *Learning and Individual Differences*, 27, 157-162. Doi: 10.1016/j.lindif.2013.07.010
- Putwain, D. W., Connors, L., & Symes, W. (2010). Do cognitive distortions mediate the test anxiety–examination performance relationship?. *Educational Psychology*, 30(1), 11-26. doi: 10.1080/01443410903328866
- Roelofs, J., Huibers, M., Peeters, F., Arntz, A., & van Os, J. (2010). Positive and negative beliefs about depressive rumination: A psychometric evaluation of two self-report scales and a test of a clinical metacognitive model of rumination and depression. *Cognitive Therapy and Research*, 34(2), 196-205. doi: 10.1007/s10608-009-9244-z
- Saed, O. (2010). Correlation among meta-cognitive beliefs and anxiety–depression symptoms. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 5, 1685-1689. doi:10.1016/j.sbspro.2010.07.346
- Sarason, I. G. (1984). Stress, anxiety, and cognitive interference: reactions to tests. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46(4), 929. Retrieved from <https://psycnet.apa.org/record/1984-22217-001>
- Sarason, I. G. (1988). Anxiety, self-preoccupation and attention. *Anxiety research*, 1(1), 3-7. doi:10.1080/10615808808248215
- Segool, N. K., Nathaniel, P., Mata, A. D., & Gallant, J. (2014). Cognitive behavioral model of test anxiety in a high-stakes context: an exploratory study. *School Mental Health*, 6(1), 50–61. <https://doi.org/10.1007/s12310-013-9111-7>.
- Spielberger, C. D. (1980). *Preliminary professional manual fort the test anxiety inventory*. C.A.:Consulting Psychologists Pres.
- Spielberger, C. D., & Vagg, R.P. (1995). Test anxiety: A transactional process model. In C. D. Spielberger & P. R. Vagg (Eds.) *Test anxiety: Theory, assessment and treatment*, edited (pp. 3–14). Bristol: Taylor & Francis.
- Tamar, M. (2005). *Gençlikte değişim ve süreklilik*. İzmir: Çelikkol Yayıncılık.
- Timarová, S., & Salaets, H. (2011). Learning styles, motivation and cognitive flexibility in interpreter training: Self-selection and aptitude. *Interpreting*, 13(1), 31-52. doi: 10.1075/intp.13.1.03tim
- Tosun, A. ve Irak, M. (2008). Üstbiliş Ölçeği-30'un Türkçe uyarlaması, geçerliği, güvenirliği, kaygı ve obsesif-kompulsif belirtilerle ilişkisi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 19(1), 67-80. <http://www.turkpsikiyatri.com/c19s1/67-80.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Treynor, W., Gonzalez, R., & Nolen-Hoeksema, S. (2003). Rumination reconsidered: A psychometric analysis. *Cognitive Therapy and Research*, 27(3), 247-259. doi:10.1023/a:1023910315561
- Tryon, G. S. (1980). The measurement and treatment of test anxiety. *Review of Educational research*, 50(2), 343-372. doi:10.3102/00346543050002343
- Türkçapar, H. (2008). *Bilişsel terapi*. Ankara: Hekimler Yayın Birliği.
- Watkins, E., & Brown, R. G. (2002). Rumination and executive function in depression: An experimental study. *Journal of Neurology, Neurosurgery & Psychiatry*, 72(3), 400-402. Retrieved from <https://jnp.bmj.com/content/jnp/72/3/400.full.pdf>

- Weber, F., & Exner, C. (2013). Metacognitive beliefs and rumination: A longitudinal study. *Cognitive Therapy and Research*, 37(6), 1257-1261. doi: 10.1007/s10608-013-9555-y
- Wells, A. (2000). *Emotional Disorders and Metacognition*. New York; Wiley.
- Wells, A. (2011). *Metacognitive therapy for anxiety and depression*. Newyork: Guilford press.
- Wells, A., & Matthews, G. (1996). Modelling cognition in emotional disorder: The S-REF model. *Behaviour Research and Therapy*, 34(11-12), 881-888. doi:10.1016/s0005-7967(96)00050-2
- Whitmer, A. J., & Banich, M. T. (2007). Inhibition versus switching deficits in different forms of rumination. *Psychological science*, 18(6), 546-553. Retrieved from <http://psych.colorado.edu/~mbanich/p/InhibitionVsSwitching.pdf>
- Wilkinson, P. O., Croudace, T. J., & Goodyer, I. M. (2013). Rumination, anxiety, depressive symptoms and subsequent depression in adolescents at risk for psychopathology: a longitudinal cohort study. *BMC psychiatry*, 13(1), 250. doi:10.1186/1471-244x-13-250
- Wine, J. (1971). Test anxiety and direction of attention. *Psychological Bulletin*, 76(2), 92. Retrieved from <https://psycnet.apa.org/record/1972-02065-001>
- Wong, S. S. (2008). The relations of cognitive triad, dysfunctional attitudes, automatic thoughts, and irrational beliefs with test anxiety. *Current Psychology*, 27(3), 177-191. doi: 10.1007/s12144-008-9033-y
- Yavuzer, H. (1996). *Çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Yıldırım, I. (2007). Depression, test anxiety and social support among Turkish students preparing for the university entrance examination. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, (29).
- Yıldırım, İ., ve Ergene, T. (2003). Lise son sınıf öğrencilerinin akademik başarılarının yordayıcısı olarak sınav kaygısı, boyun eğici davranışlar ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(25). <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/87880> sayfasından erişilmiştir.
- Yılmaz-Aydın, D. (2018). *Üniversite Sınavına Hazırlanan Öğrencilerin Sınav Kaygısı, Bağlanma Stilleri ve Annelerinin Kaygı Düzeyleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Young, C. C., & Dietrich, M. S. (2015). Stressful life events, worry, and rumination predict depressive and anxiety symptoms in young adolescents. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, 28(1), 35-42. doi:10.1111/jcap.12102
- Zeidner, M. (1998). *Test anxiety: The state of the art*. New York: Springer Science & Business Media.
- Zeidner, M., & Matthews, G. (2005). Evaluation anxiety. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 141–163). London: Guilford Press.

Extended Abstract

Introduction

Test anxiety is defined as a state of emotion that occurs in an examination or evaluation procedure, decreases the academic performance of the individual, and causes negative affect in individuals by causing cognitive, emotional, and physiological changes (Sieber, O'Neil, & Tobias, 1977 as cited in Zeidner, 1998. ; Öner, 1990). Studies conducted in Turkey indicated that 47% of adolescents experience high levels of test anxiety and their academic success was negatively affected by test anxiety (Ergene, 2011; Yıldırım, 2007; Yıldırım & Ergene, 2003). In this context, it can be said that test anxiety is a serious problem in our country where exams and academic success are very important. The literature, it is seen that cognitive elements are quite effective on test anxiety, and it is known that examination performance is directly affected by cognitive elements (Cassady, 2004; Hollandsworth, Glazeski, Kirkland, Jones & Van Norman, 1979; Putwain, Connors, & Symes, 2010; Tryon, 1980; Wine 1971). Therefore, in this study, cognitive variables thought to be related to test anxiety were examined. For this purpose, the following questions were to be answered:

Question 1: Do rumination and cognitive flexibility mediate the relationship between metacognition and test anxiety?

Question 2: Does cognitive flexibility mediate the relationship between rumination and test anxiety?

Methodology

A total of 504 secondary school students participated in the study. Test Anxiety Inventory, Metacognition Questionnaire Child and Adolescent Form, Rumination Questionnaire Short Form, Cognitive Flexibility Scale, and Personal Information Form were used to gather data. Data were analyzed by using SPSS 20.0 and AMOS 22.0. Relationships among variables were determined by Pearson product-moment correlation coefficient method; the direct or indirect relationships among test anxiety, metacognition, rumination, and cognitive flexibility were tested using the Structural Equation Model method. Besides, descriptive statistical methods were used in the analysis of the data.

Findings and Discussion

The findings showed that rumination and cognitive flexibility partially mediate the relationship between metacognition and test anxiety. Accordingly, metacognition predicts test anxiety directly and indirectly through rumination and cognitive flexibility. On the other hand, the role of cognitive flexibility in the relationship between rumination and test anxiety was examined, and according to the findings, it was seen that cognitive flexibility has a partial mediating role in the relationship between rumination and test anxiety. In other words, the effect of rumination on test anxiety varies according to adolescents' cognitive flexibility levels.

Research findings; showed that metacognition, rumination, and cognitive flexibility significantly predict test anxiety in adolescents. Also, rumination and cognitive flexibility partially mediate the relationship between metacognition and test anxiety. It is seen that the findings of the relationship between metacognition and test anxiety are consistent in the context of the S-REF Model (Wells & Matthews, 1996).

Considering the current findings, metacognition, rumination, and cognitive flexibility can be included in preventive counseling activities or psycho-education programs to be developed to prevent/reduce test anxiety. Mental health professionals can organize interventions to reduce maladaptive metacognition and rumination and increase cognitive flexibility when working with test anxiety. Making new studies in different developmental periods and different cultures may contribute to the literature. In addition, the relationship between attentional control, which is one of the concepts in metacognitive therapy and test anxiety, can be discussed in future studies.

*Bu araştırmaya 1. Yazar % 70, 2. Yazar % 30 oranında katkı sağlamıştır.

COVID-19 Salgın Sürecinde Görsel Sanatlar Öğretimi: Görsel Sanatlar Öğretmenlerinin Deneyimleri Üzerine Bir Durum Çalışması

Visual Arts Education During the COVID-19 Pandemic: A Case Study on Visual Arts Teachers' Experiences

Ceren Tekin Karagöz¹, Nuray Mamur²

Makale Hakkında:

Gönd. Tarihi: 29.06.2021
Kabul Tarihi: 30.12.2021
Yayın Tarihi: 01.05.2022

Anahtar Kelimeler

Pandemi,
uzaktan eğitim,
çevrimiçi öğrenme ortamları,
görsel sanatlar eğitimi.

Key Word:

Pandemic,
distance education,
online learning environments,
visual art education.

Özet

Bu araştırmanın amacı, COVID-19 salgın sürecinde öğretmenlerin çevrimiçi ortamlarda yürüttükleri görsel sanatlar dersine yönelik deneyimlerinin incelenmesidir. Araştırma, nitel araştırma yaklaşımlarından “bütüncül tek durum” deseninde yapılandırılmıştır. Araştırmanın katılımcıları Milli Eğitim Bakanlığı okullarında ve okul dışı öğrenme kurumlarında görev yapan toplam 30 görsel sanatlar öğretmenidir. Araştırma verileri açık uçlu sorulardan oluşan bir anket formu ve yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla toplanmıştır. Veriler içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. Araştırma sonuçları; uzaktan eğitimin başlangıçta öğretmenleri çevrim içi ortamda uygulama içerikli bir dersi yürütme, ders akışını planlama, öğrenciyi derse motive etme ve katılımı sağlama, öğrenciyi izleme ve değerlendirme gibi süreçlerde zorladığını ancak zamanla öğretmenlerin dijital yetkinlikleri geliştirmeye yönelik aldıkları eğitimlerle kendilerini güçlendirdiklerini ve ders süreçlerini daha verimli hale getirdiklerini göstermektedir. Bazı öğrencilerde teknolojik alt yapı ve internete erişimden kaynaklı eksiklikler öğretmenler için dersi yürütme ve sınıfında eşitliği sağlama konusunda en temel sorun olmuştur. Öte yandan uzaktan eğitim dijital sanat üretim yaklaşımlarını ve bilgi temelli sanatsal içeriğin aktarımını destekleme, müze içeriklerine erişimin ve ders sürecine aktarımın kolaylaşması, sanat dünyası ile deneyim paylaşımının artması, öğrencinin bireyselliğini destekleme bağlamında görsel sanatlar eğitimine katkı sunma potansiyeline sahip olarak değerlendirilmiştir.

Abstract

The purpose of this study is to investigate the experiences of teachers in the visual arts classes they conducted online during the times of COVID-19 pandemic. The research was constructed around the “holistic single case” design which is one of the approaches in qualitative research. The participants of the study were 30 visual arts teachers who are working in the schools that are affiliated with Ministry of Education and out-of-school learning environments. Data were collected through a questionnaire that is composed of open-ended questions and through semi-structured interviews. The data was analyzed by content analysis. Findings of the study indicated that distant education initially challenged teachers in some processes like conducting an applied class in online environments, planning the flow of the class, motivating the students, encouraging the participation, monitoring and evaluating the students; however, in time, with the trainings they received to enhance their digital competencies, teachers improved themselves and conducted their class processes more effectively. Lack of technological infrastructure and internet access by some of the students was the main issue for teachers in conducting the class and providing equal opportunities in the classroom. On the other hand, distant education was evaluated as having the potential to contribute to visual arts education in terms of supporting approaches to digital arts productions and transfer of knowledge-based artistic contents, facilitating access to museum contents and transfer of them to classroom processes, increasing experience sharing with the world of art, and supporting individuality of the students.

Atf için:

For Citation

Tekin karagöz, C. & Mamur, N. (2022). Covid-19 salgın sürecinde görsel sanatlar öğretimi: Görsel sanatlar öğretmenlerinin deneyimleri üzerine bir durum çalışması. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [MSKU Journal of Education]*, 9(1), 78-97. DOI: 10.21666/muefd.959628

¹ 1. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ckaragöz@pau.edu.tr ORCID No: 0000-0001-8718-9608

² 2. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, nmamur@pau.edu.tr ORCID No: 0000-0002-1234-6397

“Coronavirus ya da Covid-19” (Centers for Disease Control and Prevention [CDC], 2019) Aralık 2019 yılında Çin’in Wuhan kentinde ortaya çıkmış ve dünya çapında etkisinin artmasıyla birlikte Dünya Sağlık Örgütü (World Health Organization [WHO]) tarafından 11 Mart 2020 tarihinde “küresel salgın (Pandemi)” diğer bir deyişle uluslararası önemi haiz bir halk sağlığı acil durumu” (WHO, 2020) olarak ilan edilmiştir. Sağlık Bakanlığı kayıtlarına göre Mart 2020’den itibaren Türkiye’de de ilk vakalar görülmeye başlanmıştır. Bu durum üretim, sağlık, eğitim, ulaşım, kamu gibi pek çok sektörde çeşitli acil durum eylem planlarının devreye girmesine neden olmuştur. Eğitim kurumları da yüz yüze eğitim ve öğretim faaliyetlerini hızlı bir şekilde dijital ortamlara taşımak durumunda kalmışlardır. Milli Eğitim Bakanlığı’na (MEB) bağlı örgün ve yaygın eğitim kurumları, üniversiteler öğretimin ve öğrenmenin sürekliliğini sağlamak için çevrimiçi ortamlarda uzaktan eğitime yönelmişlerdir. Bunun için MEB 2012 yılında Fatih projesi kapsamında ortaya çıkan Eğitim Bilgi Ağını (EBA) yapılandırarak hem televizyon ve hem de internet üzerinden uzaktan eğitim sürecini başlatmıştır. Ancak görsel sanatlar dersi gibi uygulama yönü baskın olan derslerin uzaktan eğitimle bütünleştirilmesi çeşitli zorlukları getirmiştir. Nitekim araştırmalar da (Bakioğlu ve Çevik, 2020; Kahraman, 2020) sahne, atölye, laboratuvar gibi ortamlarda gerçekleştirilen uygulamalı içeriklerin öğrenciye kazandırılmasının zorluğundan bahsetmektedir.

Görsel sanatlar eğitiminin temelinde, öğrenciden özgün sanatsal çalışmalar oluşturması beklenmektedir. Bu oluşturma (sanat yapma) süreci; sanat tarihi, estetik, sanat eleştirisi, günlük bağlam ve çeşitli tematik yaklaşımlarla desteklenmekte, öğrencinin üretim boyutunun da sürekli dönütlerle beslenmesini gerektirmektedir. Kırıçoğlu’na (2002) göre sanatsal sorun çözme çalışma süreci içinde ve ürün üzerinde olur. Ürün, algı ve eleştirel düşünme sanatsal sürecin incelediği üç etkinlik alanıdır (s.102). Bu sorun çözme sürecinde dönüt sürecinin işletilmesi önemlidir. Dönütler öğrencinin algı ve fikirlerini genişletmeye yönelik olabileceği gibi materyalin kullanımına, tekniğe ya da kendini değerlendirme kapasitesini kullanmaya yönelik olabilir. Bilindiği gibi sanat eğitimi diğer disiplinler kadar tutarlı bir yapıyı içermez. Sanat teknolojik, sosyokültürel yapılardan beslenir, değişir ve değişimde sanat eğitimine yansıtılır. Marshall’a (2014) göre günümüzde bilgi ve iletişim teknolojilerinin gelişimiyle görsel sanatlar eğitimi mevcut sınıf modellerinin ötesine genişlemektedir. Özellikle sayısallaştırılmış görüntülerin üretilmesi ve işlenmesi günümüzde kullanılan en önemli teknolojik yenilikler arasında yer almaktadır. Grafik tasarım, 3-D, 4-D modelleme, interaktif tasarımlar, sanal müze gezileri, multimedya ve intermedya kaynakları öğrencilerin görsel sanatlar eğitiminde dijital olarak üretim yapabilecekleri yeni alanlar açmıştır (Patton & Buffington, 2016). Bununla birlikte, birçok görsel sanatlar eğitimcisi bilgi ve iletişim teknolojileriyle ilgili teknikleri anlamlı ve başarılı öğretim ve öğrenme etkinliklerine dönüştürmenin zorluğuna değinmektedir (Carpenter ve Tavin, 2010; Choi ve Piro, 2009; Phelps ve Jacka, 2009; Phelps ve Maddison, 2008; Wilks, Cutcher, & Wilks, 2012). Salgın sürecinde öğretim ortamının değişmesi, öğretmenin ders tasarım süreci üzerine yeniden düşünmesini gerektirmiştir. Ders içeriğinin sanatsal öğrenmeye katkı sağlayacak biçimde öğrenci ile yüz yüze gelmeden nasıl kurgulanabileceği bu hızlı dönüşümde öğretmen için önemli bir sorun haline gelmiştir. Dijital ortamda öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci etkileşimi, görsel araştırma ve uygulama süreçlerinin yürütülmesi yeni ders tasarımları anlamına gelmektedir. Amerika Birleşik Devletleri’nde Kuzey Carolina Sanat Eğitimi Derneği (*North Carolina Art Education Association* [NCAEA]), Ulusal Sanat Eğitimi Derneği (National Art Education Association [NAEA]) ve ortak kuruluşlar (2020) dersler yüz yüze sürdürülemiyorsa ve uygulamalı etkinlikler gerçekleştirilemiyorsa, görsel sanatlar öğretim programını destekleyen teorik içeriklerin, grafik ağırlıklı dijital uygulamaların yanı sıra sunmaya, yanıtlamaya ve bağlantı kurmaya odaklanılabileceğini belirtmektedir. Covid-19 virüsünün neden olduğu eğitimdeki değişim sürecinde sanat öğretmenlerinin ne yaptığı, yaşadıkları endişe ve zorluklar, zorluklara çözüm bulma yaklaşımları uzaktan eğitimle ya da çevrimiçi ortamda sanat öğretimine yaklaşımlarını bilmek salgın sonrası eğitim içeriğinin yeniden düzenlenmesine katkı sağlayabilir. Bu çalışma, COVID-19 salgın sürecinde öğretmenlerin çevrimiçi ortamlarda yürüttükleri görsel sanatlar dersine yönelik deneyimlerini anlama amacı taşımaktadır. Bu amaç doğrultusunda “COVID-19 salgın sürecinde görsel sanatlar öğretmenlerinin deneyimleri nasıldır?” problem durumundan yola çıkılmıştır. Bu amaç çerçevesinde araştırmada;

Görsel sanatlar öğretmenleri;

- 1- Uzaktan eğitim sürecinde görsel sanatlar dersini nasıl yürütmüşlerdir?
- 2- Uzaktan eğitim sürecinde görsel sanatlar eğitimine dair neler düşünmüşlerdir?
- 3- Uzaktan eğitim sürecinde kendilerini güçlendirmek için neler yapmışlardır?
- 4- Uzaktan eğitim süreci görsel sanatlarda öğrenme ve öğretmeye dair fikirlerinde ne tür değişimlere neden olmuştur? sorularına yanıt aranmıştır.

Yöntem

Araştırma “bütüncül tek durum” deseni bağlamında yürütülmüştür. Bütüncül tek durum çalışmaları, tek bir durumu bütüncül ve kapsamlı bir şekilde anlamaya odaklanan çalışmalardır. Çalışılan durum ise bir kişi, bir grup, program ya da aktivite olabilir (Creswell, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada araştırılan durum, COVID-19 salgını sürecinde Mart 2020’den Mayıs 2021’e öğretmenlerin çevrimiçi ortamlarda yürüttükleri görsel sanatlar dersinin işlenişi ile ilgili deneyimlerini ortaya çıkarmaktır. Merriam’a (2013) göre durum çalışmalarının özelliklerini araştırmanın konusundan öte, analiz birimi belirlemektedir. Bu kapsamda araştırmada görsel sanatlar öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde görsel sanatlar dersine dair deneyimleri analiz birimi olarak belirlenmiştir. Araştırmada, uzaktan eğitim sürecinin öğretmenler tarafından nasıl algılandığı, zaman içindeki algıdaki değişimleri, sanat öğretimi için kullandıkları çevrimiçi öğrenme ortamları, kendilerini çevrim içi öğrenmeye nasıl hazırladıkları, öğrenciyi öğrenme sürecine nasıl motive ettikleri ve çevrimiçi öğrenmeyi nasıl tasarladıklarının öğretmenlerin süreçte yaşadıkları deneyimler bağlamında ortaya konulmasında amaçlandığından “bütüncül tek durum” deseni kullanılmıştır.

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları, görsel sanatlar öğretimi veren kurumlar bağlamında; ilk (İÖ), orta (OO), lise, Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM), Güzel Sanatlar Liseleri (AGSL) ve okul dışı öğrenme (ODÖ) ortamlarında sanat öğretimi yürüten toplam 30 öğretmenden oluşmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. “Bu örnekleme yöntemindeki temel anlayış önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan durumların çalışılmasıdır” (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.140). Bu kapsamda katılımcıların belirlenmesinde alınan temel ölçüt en az 6 ay çevrimiçi ortamda görsel sanatlar dersini yürütmeleridir. Katılımcıların demografik bilgileri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1
Katılımcıların demografik bilgileri

		f	%
Cinsiyet	Kadın	22	73,3
	Erkek	8	26,6
Öğretmenlikte Hizmet Süresi	1-5	8	26,6
	6-10	7	23,3
	11-20	7	23,3
	21-30	8	26,6
Okul/Kurumun Konumu	Şehir/İl	19	63,3
	İlçe/Belde	10	33,3
	Köy	1	3,3
Kurum Türü	İlkokul	3	10
	Ortaokul	7	23,3
	Lise	8	26,7
	AGSL	5	16,7
	BİLSEM	5	16,7
	Okuldışı Öğrenme Ortamı	2	6,7

Tablo 1’de görüldüğü gibi katılımcıların 22’si kadın 8’i erkektir. Öğretmenlerden 19’u şehir-il merkezinde, 10’u ilçe/belde 1’i ise köyde çalışmaktadır. Öğretmenlerin tamamı salgın öncesinde uzaktan eğitimle ilgili deneyimleri olmadığını belirtmişlerdir. Katılımcılar araştırmaya 68282350/2018/G07 sayılı 07.04.2021 tarihli Pamukkale Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimleri

Araştırma ve Yayın Etiği Kurul İzni'nin alınmasına takiben COVID-19 salgın hastalığı nedeniyle, e-posta yoluyla gönderilen “Aydınlatılmış Onam Formu” yoluyla davet edilmişlerdir. Araştırmaya katılmaya istekli olan öğretmenlere açık uçlu sorulardan oluşan görüşme formu gönderilmiştir.

Verilen Toplanması ve Veri Toplama Aracı

Durum çalışmalarında görüşme önemli veri toplama araçlarından biridir. Görüşmeler araştırılan duruma ilişkin deneyimleri ortaya çıkartabilir. Bu çalışmada veriler iki aşamada toplanmıştır. Veri toplama sürecinin ilk aşaması yarı yapılandırılmış görüşme formu ile “googledoc” üzerinden gerçekleştirilmiştir. İkinci aşamada ise birinci aşamada toplanan verilerin analizi sonrası yüzeysel kalmış, ya da öğretmenin fikri bağlamında derinlemesine bilgi edinme ihtiyacı hissedilen durumlar için “zoom” üzerinden birebir görüşmeler şeklinde gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada farklı kurumlardan (BİLSEM- AGSL ve OO) 3 öğretmen ile görüşme yapılmıştır. Bu öğretmenlerin görüşmeye katılımlarında ise gönüllük esas alınmıştır.

İlk görüşmede katılımcılara toplam 14 soru sorulmuştur. Sorular araştırmanın alt problemleri çerçevesinde uzaktan eğitim ya da çevrimiçi öğrenme ortamlarına dair ilk deneyimler, salgın sürecinde öğrenme-öğretme süreçlerini yönetme ve salgın sonrası sanat öğretimine ilişkin ön görüşleri paylaşma üzerine şekillendirilmiştir. İkinci görüşme ise çevrimiçi ortamlarda öğrenme tasarımının nasıl yapıldığını belirlemeye yönelik 5 sorudan oluşmuştur. Bu aşamada özellikle uzaktan eğitim kapsamında bir görsel sanatlar dersinin akışını nasıl oluşturduklarına odaklanılmıştır.

Verilerin Analizi

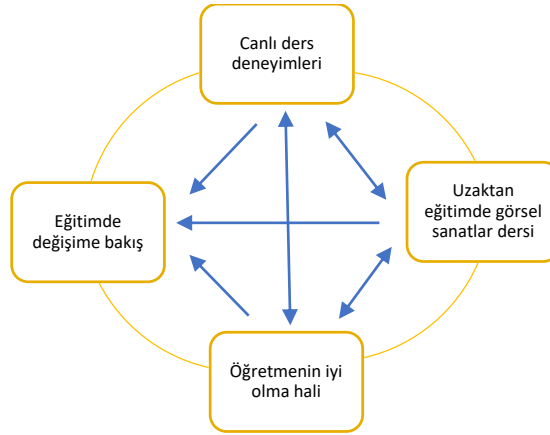
Merriam’a (2013) göre veri analizi, verinin anlamını dışarı aktarma sürecidir. Verinin anlamını dışarı aktarma; insanların ne söylediğini, araştırmacının ne gördüğünü ve okuduğunu birleştirme, indirgeme ve yorumlamayı içerir (s.167). Bu çalışmada öncelikle toplanan verileri yönetmek için tüm veri seti Excel dokümanında yapılandırılmış ve kodlamaya hazır hale getirilmiştir. Daha sonra araştırmanın her iki yazarı tarafından tüm veri seti çeşitli zamanlarda yapılan ön okumalardan sonra birbirinden bağımsız bir şekilde kodlanmıştır. Bir sonraki aşamada iki kodlayıcı tüm kodları karşılaştırmış, uzlaşılan kodlar belirlendikten sonra kategoriler ve alt kategoriler oluşturulmuştur. Tümevarımsal bir perspektifte gerçekleştirilen bu süreç sonrası ulaşılan kod, alt kategori ve kategoriler anlam verme sürecini kolaylaştırmak ve karşılaştırmaya yapmaya imkân verecek doğrultuda şemalar haline getirilmiştir. Bu kapsamda görsel sanatlar öğretmenlerinin görüş ve deneyimlerinden elde edilen bulgular; 1) Canlı ders deneyimleri, 2) Uzaktan eğitimde görsel sanatlar dersi ve 3) Öğretmenin iyi olma hali ve 4) Eğitimde değişime bakış olarak dört kategori altında toplanmıştır. Bu kategoriler görüşmelerden doğrudan alıntı yapılarak yorumlanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda “inanılabilirlik, nakledilebilirlik, tutarlılık ve doğrulanabilirlik” (Merriam, 2013) kavramları üzerinden geçerlik ve güvenirlik üzerine stratejiler önerilmektedir. Bu çalışmada uzaktan eğitim deneyimlerine odaklanıldığı için öğretmenlerin cinsiyet, mesleki deneyim, çalışılan bölge (şehir, il, köy) ve çalışılan okul (ilkokul, ortaokul, lise, AGSL, BİLSEM, okul dışı öğrenme ortamı gibi) bağlamında çeşitleme yoluna gidilmiş ve çalışılan durumu farklı bakış açılarından görmeye odaklanılmıştır. Araştırmada verilerin aktarımında önce verilerin indirgendığı görseller sunulmuş daha sonrada her kategori doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Bu veri analizi süreci araştırmanın yöntem bölümünde ayrıntılarıyla açıklanmıştır. Araştırmada veri analizinde araştırmanın iki yazarı birbirinden bağımsız bir şekilde çalışmış uzlaşılı yoluyla son halini verdikleri kod ve kategoriler için başka bir alan uzmanının görüşüne sunmuşlardır. Bu yolla tutarlılığa ulaşmış olduklarını kontrol etmişlerdir. Araştırmada tüm veriler ve yapılan kodlamalar doğrulanabilirlik açısından gerektiğinde incelemeye açılacak doğrultuda güvence altına alınmıştır.

Bulgular

Araştırmada görsel sanatlar öğretmenlerinin uzaktan eğitim deneyimlerinden elde edilen bulgular; 1) Canlı ders deneyimleri, 2) Uzaktan eğitimde görsel sanatlar dersi, 3) Öğretmenin iyi olma hali ve 4) Eğitimde değişime bakış olarak dört kategori altında toplanmıştır. Kategorilerin birbiriyle ilişkisi Şekil 1’de sunulmuştur.



Şekil 1. Kategorilerin birbiri ile ilişkisi

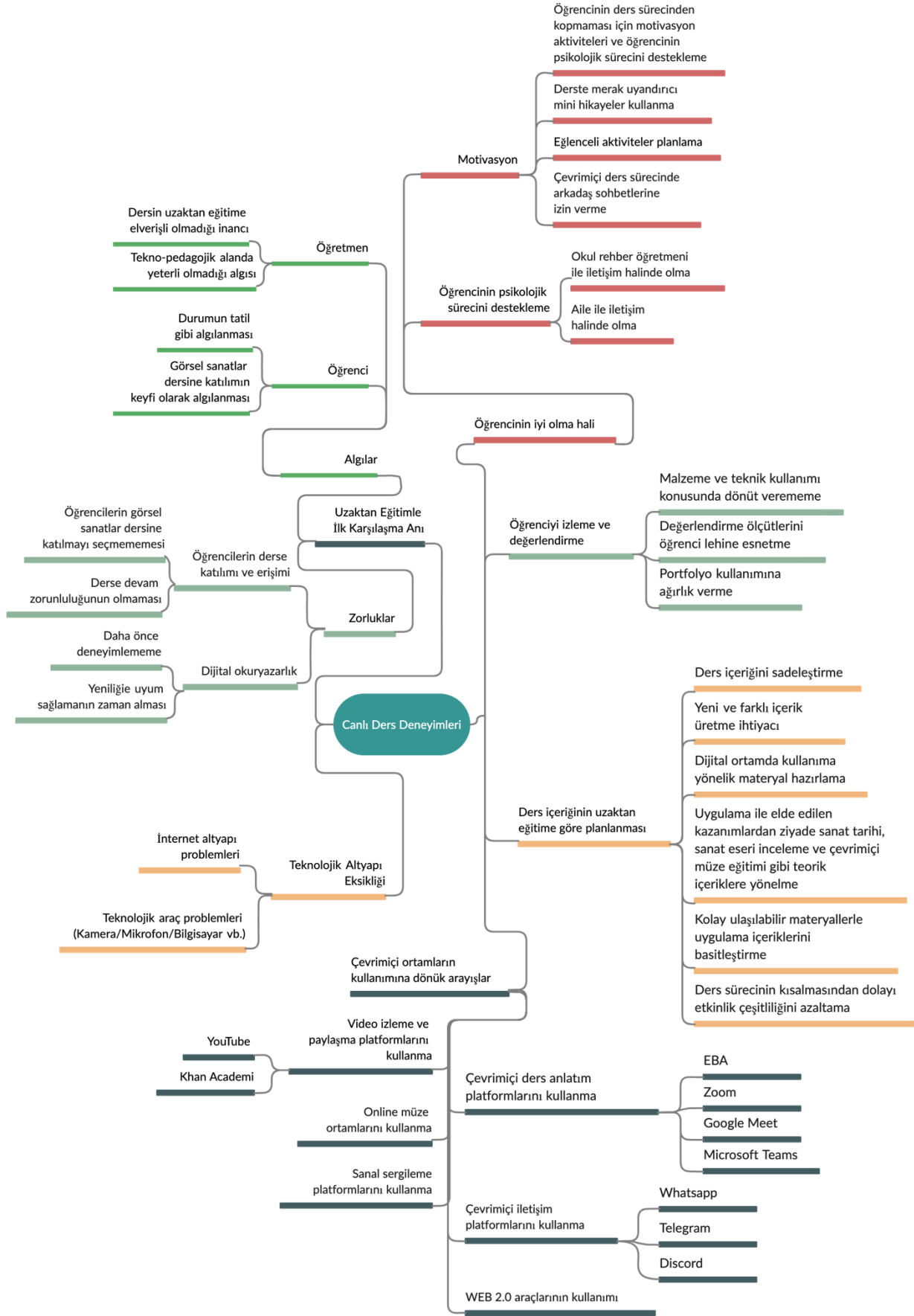
1) Görsel sanatlar öğretmenlerinin canlı ders deneyimleri

Görsel sanatlar öğretmenlerinin canlı ders deneyimleri altı kategori altında gruplandırılmıştır. Bu kategoriler Şekil 2’de görüldüğü gibi; 1.1. uzaktan eğitim ile ilk karşılaşma (ilk deneyimler), 1.2. teknolojik alt yapı problemleri ile yüzleşme, 1.3. çevrimiçi öğrenme ortamlarının kullanımı, 1.4. dersi uzaktan eğitime göre planlama, 1.5. öğrenciyi izleme ve değerlendirme ve 1.6. öğrencinin iyi olma halini destekleme, olarak ifade edilmiştir.

1.1. Görsel sanatlar öğretmenlerinin *uzaktan eğitimle ilk karşılaşma anı*; çeşitli zorlukların yaşanmasına neden olmuştur. Öğretmenlerin yaşadıkları zorluklar öğrencilerin derse katılımı ve erişim sorunları ile kendi dijital okuryazarlık düzeyleri üzerinden gerçekleşmiştir. Öğretmenler çevrimiçi ortamda ders sürecini ilk kez deneyimlediklerini ve bu ortama uyum sağlamada tekno-pedagojik alanda yeterli düzeyde olmadıklarından dolayı bir süre zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Örneğin; Ö24-BİLSEM Kodlu öğretmen “*Görsel sanatlar öğretmeni olarak teknolojiyi çok fazla kullanmaya ihtiyaç duymadığım için ilk etapta adapte olmakta zorlandım, fakat bu durum çok uzun sürmedi*” ifadesi ile çevrimiçi ortamda bir ders sürecinin yönetmede zorlandığını ifade ederken, Ö16-AGSL Kodlu öğretmen “*Herkes gibi bende uzaktan eğitim için online programları öğrenme gayretine girdim. Dijital materyal geliştirmek ilk zamanlar teknik bilgisizlik nedeniyle zor oldu*” şeklinde deneyimini paylaşmıştır. Ö8-ODÖ ve Ö12-LİSE kodlu öğretmenler ise çevrimiçi ortamda bir ders sürecini yürütmekte, özellikle etkili iletişim boyutunu yönetmekte zorlandıklarını ifade etmişlerdir.

İlk zaman ekipmanlarımızın eksiklikleri nedeniyle teknolojiye adapte olmakta epey zorlandık. Özellikle güzel sanatlar liselerine ve güzel sanatlar fakültelerine hazırlık öğrencilerine bir şeyler öğretirken kollarını uzattırıp vizörden bakmalarından tutun da ölçü almalarına kadar birçok konuda iletişim sıkıntısı yaşadık (Ö8-ODÖ).

Diğer yandan öğretmenlerin neredeyse tamamı tarafından dile getirilen zorluk *öğrencilerin derse katılımı* ile ilgilidir. Öğretmenler derse devam zorunluluğunun olmamasından dolayı öğrencinin derse girmeyi tercih etmemesi ya da öğrencinin internet erişiminden kaynaklı yaşadıkları zorluğu dile getirmişlerdir. Örneğin; Ö9-00 kodlu öğretmen, “*Daha çok öğrencilerin derse girmemesi, 20 kişilik bir sınıf olmasına rağmen en fazla 10 kişinin katılması, ayrıca bir zorunluluk olmadığı için çoğu öğrencinin derste yapılan etkinliği tamamlamaması*” şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Öğretmen ifadeleri öğrencilerin derse katılım zorunlulukları olmadığı için derse motivasyonun ve derste verilen görevlere dair sorumlulukların yerine getirilmediğini göstermektedir.



Şekil 2. Öğretmenlerin canlı ders deneyimleri kategorisine ait kodlar

1.2. Öğretmenler derse katılımı ilgili sıkıntıları “*öğrencinin evinde bulunan internet altyapısına ve tablet, bilgisayar, mikrofon, kamera gibi donanım eksikliklerine*” bağlamışlar ve öğrencinin imkanları doğrultusunda dersler arasında seçim yapmaya yöneldiklerini ifade etmişlerdir. Örneğin; Ö14-00 Kodlu öğretmen “*Gerek öğrencilerin maddi durumları, alt yapı sorunu, gerekse derse olan ilginin az olması zaten bu süreçte en büyük sıkıntıyı yaşattı, aileler hazırlıksız yakalandı*” olarak deneyimlerini paylaşmıştır., Bu aksamalar genellikle bağlantı sorunları, ses ve görüntü sorunları olarak ifade edilmiştir. Ancak öğrencinin derse katılımını teknolojik altyapı sorunlarından öte, algılarla ilişkilendiren öğretmenlerde olmuştur. Öğretmenlerden bazıları uzaktan eğitimin ilk başladığı haftalarda derse katılımın keyfi ve durumun bir tatil gibi algılandığını da belirtmişlerdir. Öğretmen görüşleri hem öğrencinin hem de öğretmenin uzaktan eğitim sürecine hızlı geçişten dolayı hazırlıksız olma haline dair bakış sunmaktadır. Dahası öğretmenlerin büyük bir bölümü ders içeriğinin ve öğretim yaklaşımlarının uzaktan eğitim için elverişli olmadığına dair inançlarını dile getirmişlerdir. Öğretmenlerden bazılarının görüşleri şöyledir.

Görsel sanatlar dersi uygulamalı bir ders, malzemeye dokunmak, koklamak, onunla oynamak, grup ile etkileşime girmek sanat eğitimcisi ve öğrencisi için çok önemli. Bu yüzden yüz yüze eğitim dersimizin en önemli parçalarından olduğunu düşünüyorum. Uzaktan eğitim ile görsel sanatlar dersinin kesinlikle zor olacağını düşünüyordum (Ö6-BİLSEM).

Sanat eğitimi yüz yüze olması gereken bir ders, uzaktan eğitimde çok az verim alınıyor, deneyimli bir eğitimci olmazsanız boşuna zaman kaybı (Ö15-ODÖ).

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler görsel sanatlar dersinin uygulama içeriğinden dolayı uzaktan eğitime uygun olmadığına yöneliktir. Atölye ortam etkileşiminin yaşanmaması ve uygulama süreçlerinde motivasyon sürecinin işletilememesi ders verimi açısından olumsuzluklar yaratmıştır.

1.3. Zaman içerisinde salgın sürecinin de uzamasıyla birlikte öğretmenlerin öğrenciyi ders sürecinde tutmak için *çevrimiçi ortamların kullanımına yönelik arayışlara* girdikleri görülmektedir. Bu kapsamda çevrimiçi ders süreçlerini yürütmek için EBA, Zoom, Googlemeet ve Microsoft teams gibi platformları, öğrencilerle iletişimde kalmak, ödev paylaşımı gibi durumlar için ise Telegram, Whatsapp ve Discord adlı uygulamaları kullandıkları öğretmen görüşlerine yansımıştır. Ders süreçlerini daha etkili hale getirmek ve öğrencinin motivasyonunu yüksek tutmak için ise WEB 2.0 araçlarına başvurulmuştur. Başvurulan WEB 2.0 araçları öğretmen görüşleri bağlamında şöyledir.

Zoom eğitim programımız, canva tasarım programımız, padlet, learningapps, wordart, wordwall gibi programları kullandık. Zoom üzerinden öğrencilerimizi kimi sanatçılarla ve akademisyenlerle buluşturduk. Kültür Bakanlığı sanal müzeleri, Pera, İstanbul Modern, Arter ve Sakıp Sabancı müzelerinin etkinlik ortamlarını kullandım. Öğrencilerimin çalışmalarını videoshow uygulaması yoluyla online olarak sergiledim (Ö6- BİLSEM).

Derslerde sunum programları kullandık, sanal müzeleri ziyaret ettik, görsel dokümanları inceledik, öğrencilerin derslere interaktif katılımını sağladık, Canva, wordart, wordwall, learningapps, zoom, mentimeter, emaize, chatter pix gibi Web 2.0 araçlarını kullandık. Öğrenciler çalışmalarını dijital olarak gönderdiler, bu yolla mail kullanmayı öğrendiler (Ö24-BİLSEM).

Bulgular öğretmenlerin dersi desteklemek ve öğrenciyi araştırmaya yöneltmek için video izleme-paylaşma ve sanal müze platformlarını çok yaygın kullandıklarını göstermektedir. Örneğin; Ö19-İÖ Kodlu öğretmen “*Sanal müze en çok kullandığımız sanal çevreler oldu. Hem çocukların keyif alması hem de daha önce öğrendikleri sanatçının eserlerini yakından görmek onları heyecanlandırıyordu*” şeklinde deneyimini paylaşmıştır. Diğer yandan görsel sanatlar derslerinde üretim boyutu ve ürettiğini sergileme boyutu da önemlidir. Öğretmenlerin ifadeleri çevrimiçi ortamları sadece araştırma, üretme ve etkileşim yaratma bağlamında kullanmadıklarını aynı zamanda öğrencilerinin çalışmalarını sergilemek için de kullandıklarını göstermektedir. Araştırmaya teşvik, öğrencide öğrenmeye dair merak ve heyecan oluşturma, ürettiğini sergileme ve özgüven oluşturma bağlamında bu platformların ders süreçlerinin içerisine alındığı öğretmenlerin görüşlerine yansımıştır.

1.4. Bunun yanı sıra öğretmenlerin öğrencinin derse katılımında sürekliliği sağlamak için derslerini *uzaktan eğitime göre yeniden planlamaya gereksinim duydukları* görülmektedir. Bu planlamalar; ders içeriğini sadeleştirme, yeni ve farklı içerik üretme ihtiyacı, dijital ortamda kullanılabilir öğretim materyali hazırlama, uygulama ile elde edilen kazanımlardan ziyade sanat tarihi, sanat eseri inceleme, çevrimiçi müze eğitimi gibi teorik içeriklere yönelme, kolay ulaşılabilir materyallerle uygulama içeriklerini basitleştirme, ders süresinin kısaltmasından dolayı etkinlik çeşitliliğini azaltma yönünde

gerçekleşmiştir. Ders içeriğinin yeniden planlanmasında öğretmenlerin süreç içerisinde yaşadıkları deneyimlerin etkisi büyüktür. Öğretmenlerden bazılarının uzaktan eğitimin başında ve süreç içerisinde kimi deneme yanılmalarla geliştirdiği eylemler şöyledir.

Pandeminin başlangıcında kafamda bir sürü fikir ile uğraştım, araştırma ve incelemelerde buldum, fakat uygulamaya geçince bunların hepsini öğrencilere vermenin zor olduğunu ekran karşısında bilgi temelli uygulamalardan sıkıldıklarını gördüm. Uygulamalı çalışmalarda ise öğrencilerim küçük oldukları için malzeme yönetimi konusunda sıkıntılar yaşadım, öğrencilerin ekran karşısında boyaları hunharca kullanmasına müdahale edemedim veya resim çalışmasında istediğim gibi yapamıyorsa elimi ekrandan uzatma ihtiyacı, çocuğa dokunma ihtiyacı çok hissettim (Ö6-BİLSEM).

Derslerime uygulamadan ziyade teorik olarak ağırlık verdim ve çocuklara online müze, sanat galerisi, videolu anlatımlar hazırladım katılan öğrencilere öncelikle teorik olarak konuyu daha derin vermeye çalıştım (Ö12-LİSE).

Kamera karşısında yapılabilecek daha basitleştirilmiş sanatsal etkinlikleri tercih ettim. Önce kendim uyguladım öğrencinin anlayıp anlayamayacağını zaten bir süre sonra biliyorsunuz ve zorluk derecesini ona göre belirliyorsunuz. Ders öncesi çocukların ulaşabilecekleri malzemelerden olmasına dikkat ettim ve etkinlik öncesi merak uyandırıcı hikayeler hazırladım (Ö19-İÖ).

Görüşler öğretmenlerin süreç içerisinde canlı ders deneyimlerini iyileştirdiğini ve geliştirdiğini göstermektedir. Diğer yandan öğretmen ifadelerine göre onları en çok zorlayan durumun, uygulamalı çalışmaların dönüt verme, malzeme kullanımından teknik anlatıma farklı boyutlarıdır. Bu zorluğu ön gören öğretmenlerin ders sürecini sanat tarihi ya da çevrimiçi müze eğitimi bağlamında yapılandırdığı görülmektedir. Bu kapsamda çevrimiçi içeriklerin oldukça fazla tercih edildiği de söylenebilir. Ders saatinin 40 dakikadan 30 dakikaya düşürülmesi de öğretmenlerin ağırlıklı olarak teorik anlatımlara yönelmesinde ayrı bir neden olarak görülmektedir.

1.5. Canlı ders süreçleri ile ilgili bir başka durum ise öğrenciyi izleme ve değerlendirme boyutu olmuştur. Öğretmenlerden bazıları öğrenciyi izleme ve dersin kazanımlarını değerlendirmede zorlandıklarını, biçimlendirici (süreç temelli) değerlendirme sürecini işletemediklerini ifade etmişlerdir. Örneğin; Ö17-00 Kodlu öğretmen “Dönüt vermek zorlayıcıydı. Değerlendirme de aynı şekilde. Bunların hepsini ders saatine sığdırmak imkansızdı” şeklinde deneyimini paylaşmıştır., Bu konuda Ö4-AGSL Kodlu öğretmen ise deneyimlerini şöyle ifade etmiştir.

Dersimizin doğası gereği çizim esnasını takip edebilmemiz öğrencinin hatasını veya doğrularını tespit etmemiz önemli. Bu bakımdan temas edemediğimiz birçok davranış ve geri bildirim yapamamak güçlü öğrenmeyi aksattı. Öğrencinin motivasyonu ve hazırbulunuşluğu öğretmenin arttırdığı bir durum olduğu için uzaktan eğitimde aksaklıklar fazlaydı. Bu yüzden değerlendirme kriterdim biraz değişti (Ö4-AGSL).

Öğretmenler için zamanında dönüt verememe hem motivasyon sürecini hem de öğrenci kazanımlarını destekleme noktasında olumsuzluk yaratan bir durumdur. Bu nedenle öğretmenlerden bazıları yüz yüze eğitimde kullandıkları değerlendirme ölçütlerinde esnetmeye gittiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerden bazıları içinse son ürünlerin değerlendirmesi dijital ortamda portfolyo teslimi üzerinden gerçekleştirilmiştir.

1.6. Diğer yandan öğretmenlerin canlı ders süreçlerinde “öğrencinin iyi olma halini destekleme” yönünde çeşitli uygulamalara yöneldikleri görülmektedir. Bunlar; öğrenciyi ders sürecinde tutabilmek için motivasyon etkinlikleri ve öğrencinin psikolojik sürecini desteklemeye yönelik gerçekleşmiştir. Öğretmenlerin motivasyon için ağırlıklı olarak; ders sürecinde motive edici konuşmalar yapma, derste merak uyandırıcı mini hikayeler kullanma, eğlenceli etkinlikler planlama, çevrim içi ders sürecinde arkadaş sohbetlerine izin verme gibi yöntemlere başvurduğu görülmektedir. Öğretmenlerin ifadelerinden bazıları şöyledir.

Canlı ders sürecinde öğrencilere sürekli bu durumun geçici bir olgu olduğunu söyledim. Bu süreci iyi değerlendirmeleri gerektiğini, çeşitli hobiler edinmelerini söyledim (Ö11-LİSE).

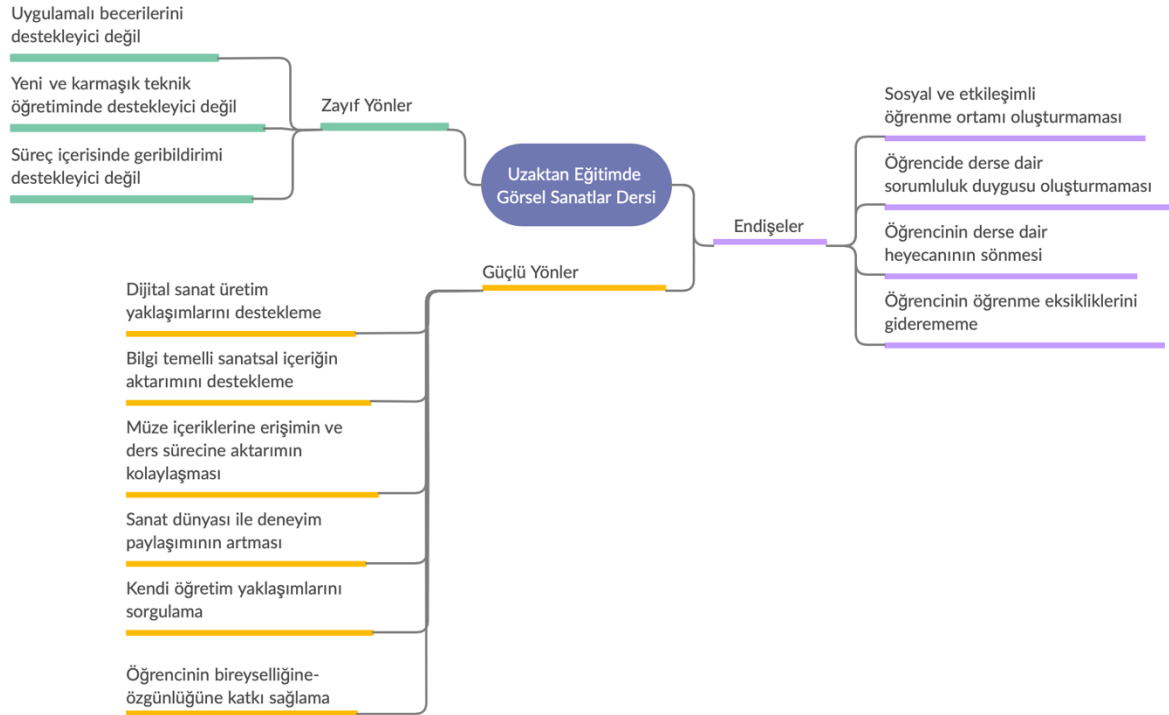
Öğrencilerim genel olarak dersleri ilgiyle takip etti, çok sıkıldıklarını düşündüğümde ilgilerini çekecek etkinlikler yapmaya çalıştım. Sohbet etmeye ihtiyaç duyduklarını fark ettiğim zamanlar oldu, sohbet havasında bir atmosfer yarattım (Ö24-BİLSEM).

Öğrencilerin sosyal etkileşimine izin verme, sohbet atmosferi oluşturma öğretmenler tarafından en sık başvurulan durum olmuştur. Diğer bir durum ise öğrencilerden ilgi duydukları alanlara yönelme

konusunda tavsiyeler vermedir. Öğretmenlerin devamsızlıkla ilgili durumlarda ise okul rehberlik servisi, ya da ailelerle direkt iletişime geçtikleri görüşmelere yansımıştır. Ancak salgın döneminin uzamasının öğretmenler ve öğrenciler üzerinde yorgunluk yarattığı da bazı öğretmenler tarafından dile getirilmiştir. Örneğin; Ö9-00 Kodlu öğretmen “Salgının ilk dönemlerde çok eğlenceli etkinlikler yaptık, sanatçı gibi giyindik, sanatçıları tanıdık pencerelerimize resimler astık, ancak sürecin uzamasından dolayı çocukların ve biz öğretmenlerin artık psikoloji tamamen kaldırmıyor açıkçası her iki tarafta da yorgunluk ve yılgınlık oluştu” demiştir.

2) Uzaktan eğitimde görsel sanatlar dersi

Görsel sanatlar öğretmenlerinin uzaktan eğitimde görsel sanatlar dersine ilişkin görüşleri üç kategori altında gruplandırılmıştır. Bu kategoriler Şekil 3’de görüldüğü gibi görsel sanatlar dersi bağlamında; 2.1. uzaktan eğitimin güçlü yönleri, 2.2. uzaktan eğitimin zayıf yönleri ve 2.3. uzaktan eğitime ilişkin endişeler olarak ifade edilmiştir.



Şekil 3. Uzaktan eğitimde görsel sanatlar dersi kategorisine ilişkin kodlar

2.1. Öğretmenler uzaktan eğitim sürecinin görsel sanatlar eğitimi bağlamında güçlü yönlerini; dijital sanat üretim yaklaşımlarını destekleme, bilgi temelli sanatsal içeriğin aktarımını destekleme, müze içeriklerine erişimin ve ders sürecine aktarımın kolaylaşması, sanat dünyası ile deneyim paylaşımının artması, öğrencinin bireyselliğini destekleme ve kendi öğretim yaklaşımlarını sorgulama olarak değerlendirmişlerdir. Örneğin; Ö4-AGSL Kodlu öğretmen “Avantajı; sanal geziler, sergi, müze, seminerler, bunlara ulaşım ve kolayca takip etmek güzeldi” şeklinde sanat dünyasını yakından takip edebilme fırsatını ifade etmiştir., Müze içerikleri ile sanatsal bilgi aktarımına ilişkin yaklaşımlara öğretmenlerin uzaktan eğitimde sıklıkla başvurduğu görülmektedir. Örneğin; görüşme kaydında Ö19 Kodlu öğretmen “Bol bol müze gezdik, çocukların daha fazla keyif alıp eğlenebilecekleri, düşünebilecekleri, sorgulayabilecekleri ve bilgi açısından daha doyurucu etkinlikler yaptık (Görüşme Kaydı 3) demiştir. Ö5 Kodlu öğretmen, uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin daha fazla dijital kaynaklar üzerinden sanatsal üretime yöneldiklerini ve bundan da keyif aldıklarını ifade etmiştir. “Dijital temelli araçları kullanmaktan öğrenciler keyif alıyor, bu süreçte onları bu araçlarla çalışmalara yönlendirmenin çok mühim olduğunu gördüm”(Ö5-BİLSEM) şeklinde deneyimini paylaşmıştır. Bazı öğretmenler ise süreçte kendi öğretim yaklaşımlarını sorguladıklarını ve sanatsal eğitime dair bakış açılarını genişlettiklerini ifade etmişlerdir. Yaratıcı boyutun gelişimine yada

öğrencinin bireyselliğine-özgünlüğüne katkı bağlamında Ö1-AGSL ve Ö6-BİLSEM Kodlu öğretmenlerle yapılan görüşmede şu ifadeler dikkat çekmektedir.

Bu sürecin en büyük katkısı bence; sınıflarda yapılan yüz yüze eğitimlerde çocuklarda genellikle kopyalama, birbirlerinden etkilenme, birbirlerini yönlendirme gibi etkilenmeler çok oluyordu. Ama uzaktan eğitimde çocuğun tamamen kendi yaratıcılığıyla başbaşa kaldığını ve ürün çeşitliliğini gördüm. Yaratıcılık konusunda birbirlerini olumsuz yönde etkilemiyorlar dolayısıyla kendilerini geliştirmeleri bakımından bence bir nebze daha iyi olabilir. Çünkü kendilerini başkalarının etkisi altında kalmadan daha özgürce ifade edebiliyorlar. Sınıf ortamında çok fazla taklit oluyor. Ama uzaktan eğitimde birbirinden etkilenme, taklit ortadan kalkıyor diye düşünüyorum (Görüşme Kaydı 2, Ö1).

2.2. Öğretmen ifadelerinde de görüldüğü gibi uzaktan eğitim öğrencinin malzemenin sınırlarını zorlama ve daha öze dönme bağlamında katkı sunmuştur. Ancak öğretmenler çevrimiçi eğitim ortamlarını görsel sanatlar eğitiminin uygulama becerini, yeni ve daha karmaşık tekniklerin öğretimini desteklemediğini, uygulama süreçlerinde dönüt (geribildirim) sürecinin verimli bir şekilde işlemediğini ve grup çalışmalarına olanak yaratmadığını ifade etmişlerdir. Ö22-LİSE, Ö9-OO ve Ö3-AGSL Kodlu öğretmenler uzaktan eğitim sürecinin görsel sanatlar dersi bağlamında zayıf yönlerini şöyle ifade etmiştir

Yeni bir teknik öğretmekte zorlanıyorum. Özellikle renk karışımı, boyanın fırçanın kullanımı, kağıtların dokusu, boyanın yüzeye nasıl uygulanacağı, fırçanın tutuşu, alınan su veya boya miktarının resimdeki etkisi, daha önceden yapılan çalışmalardaki hatalar ve doğruların gösterilmesi, arkadaşlarının kullandığı farklı teknikleri de öğrenebilme ve deneyimlenebilme, her öğrencinin her malzemeyi tanıyabilmesi bunlar oldukça zor (Ö22-LİSE).

Bazı öğretmenler ise öğrencinin daha önce sınıfta yüz yüze deneyimlediği bir teknikte, örneğin, suluboya, pastel boya gibi teknikler için öğretimde sıkıntı yaşamadıklarını, ancak ilk defa öğretilen bir tekniğin öğretiminde zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Ancak öğretmenlerin söylemlerine en çok yansıyan durum “derse az sayıda öğrencinin katılması, öğrencinin derste katıldığı durumlarda ise aktif olarak derse katılmaması”dır. Öğretmen görüşlerinde bazıları şöyledir.

Genel itibari ile katılan öğrenci sayısı 5-6 kişiyi geçmemekle birlikte ders sürecinde aktif olarak söz alan öğrenci 1-2 kişi olmaktadır (Ö11-LİSE).

En çok yaşadığım sorunların başında öğrencilerin ekranlarını açmaması ve derse bağlanmaması oldu. Bu durum için kesin - genel geçer bir yaptırımımız olmadığından bütün inisiyatif öğrencinin niyetine bırakmış olmak en büyük zorluk kanımca (Ö16-AGSL).

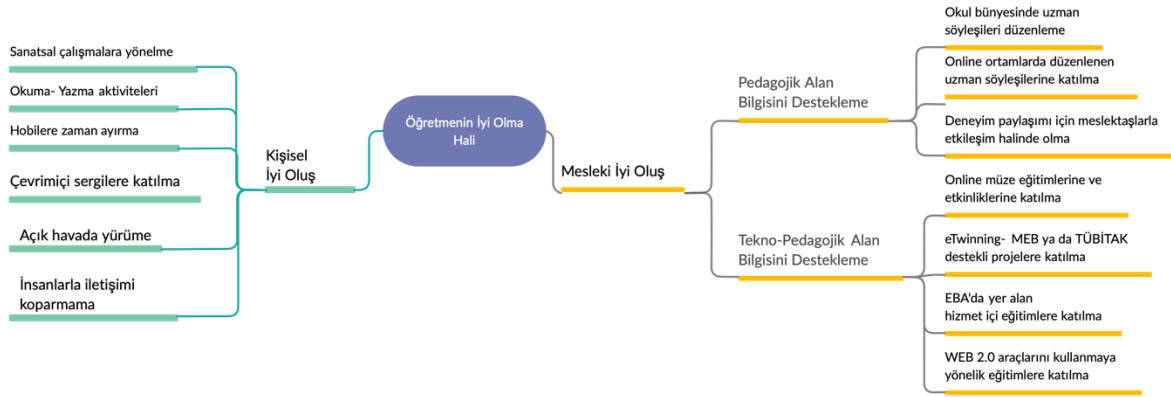
2.3. Öğretmenler “öğrencinin kamera açma zorunluluğu olmadığı için” öğrenciyi derse katılım bağlamında takip edemediklerini sıklıkla ifade etmişlerdir. Öğretmenler uzaktan eğitimde yaşadıkları zorluklar bağlamında çeşitli endişelerini de dile getirmişlerdir; Bu endişeler; uzaktan eğitimin sosyal ve etkileşimli bir öğrenme ortamı oluşturulmaması, öğrencide derse dair sorumluluk duygusu oluşturulmaması, öğrencinin derse dair heyecanının sönmesi ve öğrencinin öğrenme eksikliklerini giderememeye dairdir. Örneğin; Ö6-BİLSEM kodlu öğretmen “Yüz yüze eğitimde bilgi yüklemesi daha az oluyor ama sosyal ortamda öğrenme daha kalıcı ve eğlenceli oluyor. Derse devamı fazla olan öğrencilerin bırakmalarından korkuyorum, onlara uzaktan yetememekten korkuyorum, öğrencilerin bazılarının gelişmemesinden endişelenemiyorum” diyerek sürece dair yüksek düzeyde kaygılarını ifade etmiştir. Aynı öğretmen 2. Görüşmede aynı ortamda bulunmamanın dersi planlama bağlamında yarattığı durumu şöyle ifade etmiştir:

Atölyede grup çalışmalarını daha fazla yapıyorduk, kimi zaman birlikte kimi zamanda yorum boyutunda etkileşimli çalışmalar şeklinde. Uzaktan eğitimde grup çalışmalarını çok yapamadık. Sadece birbirlerinin çalışmalarına yorum yapabildiler. Birlikte üretecekleri çalışmalar olmadı. Bazı öğrenciler bireysel çalışmalardan çok grup çalışmalarına yatkın, ya da sosyal bir ortamda üretmeye, öyle öğrenciler genellikle uzaktan öğretim sürecinde dersten koptular (Görüşme Kaydı 1, Ö6).

3) Öğretmenin iyi olma hali

Görsel sanatlar öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde kendilerini güçlendirmek için neler yaptıkları, diğer bir deyişle iyi olma halini nasıl destekledikleri iki kategori altında gruplandırılmıştır.

Bu kategoriler Şekil 4'te görüldüğü gibi 3.1. kişisel iyi oluş ve 3.2. mesleki iyi oluş olarak ifade



edilmiştir.

Şekil 4. Öğretmenin iyi olma hali kategorisine ilişkin kodlar

3.1. Şüphesiz öğretmenin iyi olma hali öğrenme-öğretme süreçlerini olumlu etkileyen bir durumdur. “Öğretmenin iyi olma hali, öğretmenlerin yaptıkları işlere ve mesleklerine ilişkin bilişsel, duygusal, sağlık ve sosyal koşullara verdiği tepkiler olarak tanımlanabilir (Viac ve Fraser’dan aktaran, ERG Raporu, 2020). Öğretmenlerin salgın döneminde duygusal bağlamda kendilerini güçlendirmeye yönelik; okuma-yazma aktiviteleri, hobilere zaman ayırma, sanatsal üretimler gerçekleştirme, çevrimiçi sergilere katılma, açık havada yürüme ve insanlarla iletişimi koparmama olarak gerçekleşmiştir.

3.2. Öğretmenlerin mesleki bağlamda kendilerini güçlendirmek için ise yoğun bir şekilde hem alan hem de tekno-pedagojik alan bilgisini güçlendirmeye yönelik etkinliklere, eğitimlere katılma gereksinimi duydukları bulgulara yansımıştır. Okul bünyesinde uzman söyleşileri düzenleme, çevrimiçi ortamlarda düzenlenen uzman söyleşilerine katılma ve deneyim paylaşımı için meslektaşlarla etkileşim halinde olma yoluyla pedagojik alan bilgilerini artırmaya dair tutumlar sergiledikleri görülmektedir. Örneğin;

Sanal sergi, sanal konser, kariyer günleri konseptli Googlemeet üzerinden forum ve söyleşiler, okul toplantıları vb. en yaygın kullandığımız sanal mecramız oldu. Yüz yüze iletişimin kopması nedeniyle daha bireysel olarak problem çözme beceri ve stratejilerimiz gelişti (Ö16-AGSL).

Farklı üniversitelerden akademisyenleri çevrimiçi olarak alanımızda söyleşi ve etkinlikleriyle öğrenci, öğretmen ve velilerimizle bir araya getirdik(Ö5-BİLSEM).

Pedagojik alan bilgisi, öğretme ve öğrenmenin pedagojik bilgisi ile görsel sanatlar alan bilgisinin birleşme noktasında bulunmaktadır. Teknolojik pedagojik alan bilgisi ise teknolojinin bu süreçle bütünleştirilmesidir. Yüz yüze derslerde sadece gerektiği zaman kullanılan teknoloji uzaktan eğitimde ders sürecinde kullanılan her stratejinin önemli bir bileşeni haline gelmiştir. Bulgular öğretmenlerin tekno-pedagojik alan bilgilerini güçlendirmek için; çevrimiçi müze eğitimlerine ve etkinliklerine katılma, e-Twinning- MEB ya da TÜBİTAK destekli projelere katılma, EBA’da yer alan hizmet içi eğitimlere katılma ve çevrimiçi öğrenme yaklaşımlarını destekleyecek WEB 2.0 araçlarının kullanımına yönelik eğitimlere katıldıklarını göstermektedir. Örneğin;

Teknolojiye uyum sağlamanın ve WEB 2 araçlarını kullanmanın eğitime katkı ve motivasyon sağladığını gördüm. İzmir İl Milli Eğitim çatısı altında hazırlanmış Zoom, Teknoloji ve WEB 2 araçlarını kullanımına yönelik toplantılara katıldım. You Tube’dan konuya ilişkin videoları izledim (Ö10-İÖ).

E-twinning projelerine katıldık, WEB2.0 araçlarını dersimizin müfredatındaki konuları kapsayacak şekilde kullanmaya çalıştık. ÖRAV 5 taş projesi ile alanımız dışındaki farklı bir projeye de katıldık. İlimizdeki BİLSEM’ler ile ortak söyleşilerimiz oldu, alanında uzman akademisyenleri bu süreçte eğitimlerimize dahil etme fırsatı elde ettik (Ö24-BİLSEM).

EBA ve İl Milli Eğitim AR-GE birimlerinin öğretmenlerin dijital alanda yetkinliklerini artırmaya yönelik çeşitli eğitimler düzenledikleri, öğretmenlerin bu etkinliklere ve çeşitli projelere dahil oldukları, You Tube gibi video izleme ve paylaşım platformlarına da eksikliklerini gidermek için ayrıca başvurdukları bulgulara yansımıştır. E-twinning projelerinin de deneyim paylaşımına imkân

yaratılan ortamları öğretmenler arası etkileşimi güçlendirdiği görülmektedir. Yapılan derinlemesine görüşmede Ö6 kodlu öğretmen durumu şöyle ortaya koymuştur:

Web 2 araçlarını kullanmak çok kolay. Bu araçlar çocukların kullanabileceği basitlikte hazırlanmış. Bu araçlarla Photoshopta yapabildiğin pek çok şeyi yapabiliyorsun. Katıldığımız bir sürü eğitim ve proje oldu süreçte. Sosyal içerikli projelere ve e-twinning projelerine katıldım. Öğrencilerimi de bu projelere kattım. MEB da çok fazla Hizmetiçi eğitim programı düzenledi. Bunları normal eğitimde takip etmem zordu, ancak bu uzaktan süreçte çok fazla eğitime katılma fırsatı yakaladım. E- twinning projelerinde çok fazla dijital öğrenme ortamlarının kullanımı ile ilgili video seyrettim (Görüşme Kaydı 1, Ö6).

4) Eğitimde değişime bakış

Görsel sanatlar öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde eğitimdeki değişimlere dair görüşleri iki kategori altında toplanmıştır. Bu kategoriler Şekil 5'te görüldüğü gibi 4.1. eğitimde eşitlik ve 4.2. harmanlanmış (Hibrid) eğitime bakış olarak ifade edilmiştir.



Şekil 5. Eğitimde değişime bakış kategorisine ait kodlar

4.1. Eşitlik tüm öğrencilere sanat öğretiminde eşit imkân sunmaktan daha fazlasıdır. Bireysel farklılıklara duyarlı olmak, tüm öğrenciler için benzer fırsatları ve sonuçları yaratmak, tüm öğrencilere adil ve tarafsız davranmak eşitlikçi öğretime işaret eder. Araştırmada görsel sanatlar öğretmenlerinin uzaktan öğretim sürecini eşitlik bağlamında değerlendirmeleri istenmiş ve öğretmenlerin çok azının olumlu bir bakış açısı geliştirdiği görülmüştür. Bu öğretmenler uzaktan eğitimi bilgiye erişim ve ihtiyaç duyulduğunda başvurabilme bağlamında olumlu bir fırsat yaratırken, sosyo-ekonomik ve fiziki donanım yetersizlikleri nedeniyle eşitsizlik yarattığını ifade etmişlerdir. Örneğin; Ö10-İO Kodlu öğretmen “Zoom sayesinde yurtdışındaki öğretmenlerin katıldığı birçok eğitime katılma fırsatı buldum. Bu durum dijitalleşmenin kapsayıcılığı sayesinde gerçekleşti. Altyapı iyileştirilmesi ve teknolojik ekipman desteği ile kapsayıcılık ve eşitlik sağlanmış olacaktır” demiştir. Araştırmaya katılan hemen hemen her öğretmen eğitimdeki eşitsizliğin uzaktan eğitim sürecinde daha da arttığı ifade etmiştir. Öğretmen görüşleri, sosyolojik, ekonomik ve coğrafi nedenlerden dolayı uzaktan eğitimin eşitsizlik yarattığı üzerindedir. Öğretmenlerden bazılarının değerlendirmeleri şöyledir.

Eşit değil, maalesef kimi derse girebiliyorken kimi kardeşi girdiği için giremiyor veya interneti az olduğu için dersleri önem sırasına koyup o şekilde giriyor. Umarım bu süreç bir an önce biter yüz yüze eğitim her kademe her öğrenci ve her ders için önemli. Bir kişinin mimiklerini görmek sesini duymaktan çok daha iyi. Adı üstünde bizim dersimiz görsel sanatlar görmekle ilgili her ne kadar resim ve görsel paylaşırsak da birbirimizi görmediğimiz için dersi anlamak da kolay olmuyor bu yüzden çocukların psikolojisini anlıyorum çünkü ben de yaşıyorum (Ö9-00).

Bu bizim alanımızda zaten her zaman yaşadığımız bir durum. Her öğrenci nitelikli malzeme alamıyor. Her öğrenci nitelikli sergi, müze gezisine gidemiyor. Aynı durum uzaktan eğitim sürecinde benzer olanak ya da olanaksızlarla devam ediyor. Kimisi bireysel tabletinden bilgisayarından derse katılıp çalışmalarını yaparken kimisi de annesinin veya babasının niteliği düşük cep telefonlarıyla derse katılıp dijital temelli çalışma yapma gayretinde oluyor (Ö5-BILSEM).

4.2. Öğretmenlerden harmanlanmış (hibrid) eğitimi, diğer bir deyişle çevrimiçi ortamda eğitim ile yüz yüze eğitimin birlikteliğini görsel sanatlar bağlamında değerlendirmeleri istenmiş ve üç yaygın görüş bulgulara yansımıştır. Öğretmenlerden bir bölümü sanat derslerinin yüz yüze etkileşime uygun

olduğunu, bu nedenle görsel sanatlar eğitiminde harmanlanmış eğitimin uygulanamayacağı, bir bölümü sanat derslerinin teorik boyutunun uzaktan eğitimle yürütülebileceği, ancak uygulamaların yüzyüze eğitimle verilmesinin uygun olacağını söylemişlerdir. Bir bölüm öğretmen için ise eğitimde eşitlik sağlanmadığı sürece uzaktan eğitim ve harmanlanmış eğitim düşünülebilir değildir. Harmanlanmış eğitimi sanat eğitimi açısından uygun bulmayan öğretmenler; “*Görsel Sanatlar dersi için uygun olmadığını düşünüyorum (Ö22-LİSE)*”. “*Sanat eğitimi gibi uygulamalı derslerin yüz yüze yapılması daha verimli olur*” (Ö24-BİLSEM) gibi ifadelerle düşüncelerini açıklamışlardır. Harmanlanmış eğitimi eşitlik açısından değerlendiren ise “*Okul ve öğrencinin teknik donanımları yeterli olmadığı için ve okullar arası farklardan dolayı sorun yaşanabileceğini düşünüyorum ama yaşanarak görülmesinde de sıcak bakıyorum*” (Ö3-AGSL) şeklinde düşüncelerini ifade etmişlerdir. Harmanlanmış eğitimi olumlu yönde değerlendiren öğretmenlerin görüşleri ise şöyledir.

Görsel sanatların bazı konuları için uzaktan eğitimi kullanmak mümkün. Sanat tarihi, görsel kültür ve bazı konuların kuramsal içerikleri uzaktan eğitim sürecinde yer alabilir diye düşünüyorum (Ö5-BİLSEM).

Hibrid bir eğitimin olması taraftarıyım. Fakat, uzaktan eğitim modelinin uygulanması için öğrencilerde teknolojik alt yapısının olması gerekmektedir. Bu durumu görsel sanatlar kazanımları kapsamında ele alırsak, sanat ile ilgili projelerde ilerleyişi anlık desteklemek için çevrim içi bir platform ile eğitim uygulanabilir (Ö11-LİSE).

Görüşlerde de görüldüğü gibi öğretmenler çevrimiçi ortamda eğitimin yüzyüze eğitimi destekleyecek şekilde kullanılabileceğini ifade etmişlerdir. Özellikle dersin sanat tarihi gibi içeriklerinin uzaktan, uygulamaların ise yüzyüze eğitimle gerçekleştirilebileceği düşünülmektedir. Bu ifadeler öğretmenlerin uzaktan eğitimde yaşadığı ilk deneyimler ile karşılaştığında zaman içerisinde uzaktan eğitime dair algılarında değişime de işaret etmektedir. Örneğin, Ö1 Kodlu öğretmen ile yapılan görüşmede “*Bir fırçayı bir boyayı ya da bir teorik konuyu anlatırken herhalde uzaktan bir şekilde kamera karşısında bir şeylerin öğrenilemeyeceğini ya da öğretilmeyeceğini düşünüyordum. Bu süreç bize şunu gösterdi, bir hedef doğrultusunda uzaktan da olsa bir şekilde hedefe ulaşmak için başarı yakalamak mümkün olabiliyor*” (Görüşme Kaydı 2) ifadesini kullanmıştır.

Sonuç ve Tartışma

COVID-19 salgın sürecinde öğretmenlerin çevrimiçi ortamlarda yürüttükleri görsel sanatlar dersine yönelik deneyimlerinin incelendiği bu çalışmada araştırmanın alt amaçlarına dair çeşitli sonuçlara ulaşılmıştır. *Araştırmanın birinci alt amacı* olan görsel sanatlar öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde görsel sanatlar dersini nasıl yürüttüklerine ait bulgular canlı ders deneyimleri teması altında toplanmıştır. Öğretmenlerinin salgın nedeniyle uzaktan eğitimle ilk karşılaşmalarında çeşitli zorluklar yaşadıkları görülmektedir. Öğretmenlerin yaşadıkları zorluklar öğrencilerin derse katılımı ve erişim sorunları ile kendi dijital okuryazarlık düzeyleri üzerinden gerçekleştiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin çevrimiçi ortamda ders sürecini ilk kez deneyimledikleri ve bu ortama uyum sağlamada tekno-pedagojik alanda yeterli düzeyde olmadıklarından dolayı bir süre zorlandıkları söylenebilir. Diğer yandan öğretmenlerin neredeyse tamamı tarafından dile getirilen en önemli zorluklardan biri öğrencilerin derse katılımı ile ilgilidir. Öğretmenler derse devam zorunluluğunun olmamasından dolayı öğrencinin derse girmeyi tercih etmemesi ya da öğrencinin internet erişiminden kaynaklı yaşadıkları zorluğu dile getirmişlerdir. Derse katılımı ile ilgili sıkıntıları “*öğrencinin evinde bulunan internet altyapısına ve tablet, bilgisayar, mikrofon, kamera gibi donanım eksikliklerine*” bağlayan öğretmenler ve öğrencinin imkanları doğrultusunda dersler arasında seçim yapmaya yöneldiklerini de düşünmektedirler. Uzaktan eğitim kaynaklara sahip olmayan öğrencilere teknoloji erişimi sağlama ve eğitim personelin temel bilgisayar bilgi ve becerilerinin eksikliği konusunda birtakım zorlukları getirmiştir. Bu eksikliğin yol açtığı sonuçları ortaya koyan Yılmaz İnce, Kabul ve Diler’in (2020) araştırmasına göre öğrencilerin bilgisayar ve internete sahip olma imkânlarının uzaktan eğitime ilişkin görüşlerini etkilediği ve öğrencinin derse aktif katılım istekliliğinde değişimlere neden olmaktadır. Bu nedenle teknik altyapının iyileştirilmesinin uzaktan eğitimin daha verimli kullanılması için önemli ayaklarından biri olduğu görülmektedir. Karakuş, Ucuzsatar, Karacaoğlu, Esendemir, Bayraktar’ın (2020) öğretmen adayları ile yaptığı araştırma da bu sonuçları destekler niteliktedir. Araştırmada öğretmen adaylarının sürece daha çok cep telefonu ve dizüstü bilgisayar ile katıldıkları ve en sık yaşanan teknik aksaklıkların internet/bağlantı sorunu ve desteklenmeyen cihaz/donanım eksikliği

olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öte yandan bu çalışmada öğrencinin derse katılımını teknolojik altyapı sorunlarından öte, öğrenci algıları ve öğretmenin derse dair algılarıyla ilişkilendiren öğretmenlerde olmuştur. Öğretmenlerden bazıları uzaktan eğitimin ilk başladığı haftalarda derse katılımın öğrenci tarafından keyfi bir durum olarak algılandığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun ise dersin uygulama boyutlarının ve süreç odaklı içeriğinin uzaktan eğitim için elverişli olmadığına inandıkları sonuçlarına ulaşılmıştır. Özgöl, Sarıkaya ve Öztürk (2017) uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin öğrenci ve öğretim elemanı değerlendirmelerine dair yaptıkları çalışmada uzaktan eğitim uygulamalı derslerde avantajdan daha çok dezavantajlar yaratmaktadır. Bu çalışmada öğretmenler özellikle atölye ortam etkileşiminin yaşanmaması ve uygulama süreçlerinde motivasyon sürecinin işletilememesi nedeniyle ders verimi açısından olumsuzluklar yaşadıklarını söylemişlerdir. Ancak zaman içerisinde salgın sürecinin de uzamasıyla birlikte öğretmenlerin öğrenciyi ders sürecinde tutmak için çevrimiçi ortamların kullanımına yönelik arayışlara girdikleri ve bu kapsamda öğrencinin derse dair motivasyonunu artırmak için WEB 2.0 araçlarına başvurulduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca ortaya çıkan sonuçlar öğretmenlerin dersi desteklemek ve öğrenciyi çalışmaya yöneltmek için video izleme-paylaşma ve sanal müze platformlarını çok yaygın kullandıklarını göstermektedir. Hiçyılmaz'ın (2021) pandemi süreci üzerine görsel sanatlar öğretmenlerinin görüşleri ile ilgili çalışmasında da benzer sonuçlar ortaya çıkmıştır. Görsel sanatlar öğretmenlerinin, soru-cevap ve gösterip yaptırma gibi farklı yöntem ve tekniklerini kullanarak eğitim sürecini yürüttüğü sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlara göre görsel sanatlar öğretmenlerinin COVID-19 pandemi sürecinde uygulanan uzaktan eğitim sürecinde farklı öğretim yöntem ve tekniklerini kullandıkları söylenebilir. Diğer yandan görsel sanatlar derslerinde üretim boyutu ve ürettiğini sergileme boyutu da önemlidir. Öğretmenlerin çevrimiçi ortamları sadece araştırma, üretme ve etkileşim yaratma bağlamında kullanmadıkları aynı zamanda öğrencilerinin çalışmalarını sergilemek için kullandıkları da ortaya çıkan sonuçlardandır. Çalışmaya teşvik, öğrencide öğrenmeye dair merak ve heyecan oluşturma, ürettiğini sergileme ve özgüven oluşturma bağlamında bu platformların ders süreçlerinin içerisine alındığı öğretmenlerin görüşlerine yansımıştır. Bunun yanı sıra öğretmenlerin öğrencinin derse katılımında sürekliliği sağlamak için derslerini uzaktan eğitime göre yeniden planlamaya gereksinim duydukları görülmektedir. Bu planlamalar; ders içeriğini sadeleştirme, yeni ve farklı içerik üretme ihtiyacı, dijital ortamda kullanılabilir öğretim materyali hazırlama, uygulama ile elde edilen kazanımlardan ziyade sanat tarihi, sanat eseri inceleme, çevrimiçi müze eğitimi gibi teorik içeriklere yönelme, kolay ulaşılabilir materyallerle uygulama içeriklerini basitleştirme, ders süresinin kısalmasından dolayı etkinlik çeşitliliğini azaltma yönünde gerçekleşmiştir. Ders içeriğinin yeniden planlanmasında öğretmenlerin süreç içerisinde yaşadıkları deneyimlerin etkisi büyüktür. Bazı öğretmenler de ekran karşısında öğrencinin dikkat süresinin kısa olmasından dolayı dersin giriş bölümünde bazı değişikliklere gittiğini belirtmişlerdir. “Görsel sanat eğitimi, normal şartlarda atölyede bilinçli bir eğitimin sürdürülmesi ile tam anlamıyla gerçekleştirilebilir. Bu eğitim atölyede hem grup içinde hem de bireysel olarak gelişir. Bu süreçte öğrenciler, özgür düşünme, yaratıcılık, kendi sanat eğilimini ve felsefesini belirleme imkânını bulurlar” (Bulut, 2001, s. 81). Bu anlamda salgın koşullarında atölye sürecinden uzaklaşmanın görsel sanatlar dersi bağlamında zorlayıcı bir etken olduğu görülmektedir. Uygulamalı çalışmalar üzerinden sanatsal öğretimin dönüt verme, malzeme üzerine düşünme ve teknik boyutlarında zorlayıcılığı nedeniyle öğretmenlerin bir bölümünün ders sürecini sanat tarihi ya da çevrimiçi müze eğitimi bağlamında yapılandığı görülmektedir. Bu kapsamda çevrimiçi içeriklerin oldukça fazla tercih edildiği de söylenebilir. Ders saatinin 40 dakikadan 30 dakikaya düşürülmesi de öğretmenlerin ağırlıklı olarak teorik anlatımlara yönelmesinde ayrı bir neden olarak ortaya çıkmaktadır. Hiçyılmaz'da (2021) salgın sürecinde görsel sanatlar öğretmenleri ile yaptığı görüşmeler sonucunda öğretmenlerin birçoğunun görsel sanatlar dersinin sektöre uğramadan sürekliliğinin sağlanması, zaman ve mekân açısından esnek hale gelmesi ile olumlu bir durumun oluştuğunu ortaya koymuştur. Öte yandan çalışmada öğrenciler ile duygusal bir bağ yakalayamama durumunun ve uygulama dönütlerindeki zorlukların olumsuz etkileri olduğu sonucuna da ulaşılmıştır. Uygulama süreçlerinde öğrenciyi izleme ve değerlendirme boyutunda yaşanan zorluk bu çalışmanın sonuçlarına da yansımıştır. Öğretmenlerden bazıları öğrenciyi izleme ve dersin kazanımlarını değerlendirmede zorlandıklarını, biçimlendirici değerlendirme sürecini verimli bir şekilde sağlayamadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler için zamanında dönüt verememe hem motivasyon sürecini hem de öğrenci kazanımlarını destekleme noktasında olumsuzluk yaratan bir

durumdur. Bu nedenle öğretmenlerden bazıları yüz yüze eğitimde kullandıkları değerlendirme ölçütlerinde esnetmeye gittiklerini ifade etmişlerdir.

Araştırmada ayrıca öğretmenlerin canlı ders süreçlerinde öğrencinin iyi olma halini destekleme yönünde çeşitli uygulamalara yöneldikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin bu bağlamda öğrencinin ders sürecinden ayrılmaması için motivasyon etkinlikleri ve öğrencinin psikolojik sürecini desteklemeye yönelik uygulamalara yöneldikleri, bunun için; derste merak uyandırıcı mini hikayeler kullanma, eğlenceli etkinlikler planlama, çevrim içi ders sürecinde arkadaş sohbetlerine izin verme gibi yöntemlere başvurdukları tespit edilmiştir. Öğrencilerin sosyal etkileşimine izin verme öğretmenler tarafından en sık başvurulan durum olmuştur. Diğer bir durum ise öğrencilerden ilgi duydukları alanlara yönelme konusunda tavsiyeler vermedir. Ancak salgın döneminin uzamasının öğretmenler ve öğrenciler üzerinde yorgunluk yarattığı da bazı öğretmenler tarafından dile getirilmiştir. Keleş ve Yalçın (2021) salgın sürecine ilişkin öznel iyi oluş ve eğitim stresi düzeylerinin incelenmesine yönelik gerçekleştirdikleri araştırmada öğrencilerin eğitim streslerinin yüksek olduğu, buna karşılık öznel iyi oluşlarının genel itibarıyla olumlu seyrettiğini belirtmişlerdir. Öznel iyi oluşun olumlu seyretmesinde öğrencilerin ailesi ile ilişkilerindeki doyumun ve hayatındaki önemli kişilerle ilişkisinin rolünün büyük olduğuna değinen araştırmada öğrencilerin çalışma baskısı ve ders yükü yönünden daha stressiz hissettikleri ancak başarı kaygısı ve beklentiye karşı umutsuzluk açısından daha yoğun stres taşıdıkları sonucuna ulaşmışlardır. Schwartz, Exner-Cortens, McMorris, Makarenko, Arnold, Van Bavel, Williams ve Canfield (2021) ise 2310 öğrenci ile gerçekleştirdiği COVID-19 ve öğrenci refahı üzerine yaptıkları araştırma da gençlerin ortalama olarak beklediği gibi davrandığını, ancak belirli alt grupların ek desteğe ihtiyaç duyduğunu göstermektedir.

Araştırmanın ikinci alt amacı görsel sanatlar öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde görsel sanatlar eğitimine dair düşüncelerini belirtmeye yöneliktir. Bu kapsamda elde edilen bulgular uzaktan eğitimin güçlü yönleri, zayıf yönleri ve endişeler alt temaları altında toplanmıştır. Öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin daha fazla dijital kaynaklar üzerinden sanatsal üretime yöneldiklerini ve bundan da keyif aldıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Bazı öğretmenler ise süreçte kendi öğretim yaklaşımlarını sorguladıklarını ve sanatsal öğretime dair bakış açılarını genişlettiklerini ifade etmişlerdir. Bilgi temelli sanatsal içeriğin aktarımı, müze içeriklerine erişimin ve ders sürecine aktarımın kolaylaşması, sanat dünyası ile deneyim paylaşımının artması öğretmenler için sanat derslerini zenginleştiren unsurlardır. Hatta bazı öğretmenler süreçte öğrencilerin birbirlerinden etkilenmedikleri için daha az kopyalamaya yöneldiklerini bireyselliklerini/özgünlüklerini ortaya koyabildiklerini, evdeki imkanları kullanarak teknik çeşitliliğin artırılabilirliğini ifade etmişlerdir. Öte yandan öğretmenlerin çevrimiçi ortamlarda görsel sanatlar eğitiminin uygulama becerini ve yeni ya da daha karmaşık tekniklerin öğretimini desteklemediğini, uygulama süreçlerinde dönüt sürecinin verimli bir şekilde işletilemediğini düşündükleri de sonuçlara yansımıştır. Bazı öğretmenler özellikle öğrencinin daha önce sınıfta yüz yüze deneyimlediği tekniklerde sıkıntı yaşamazken ilk defa gösterilen bir tekniğin öğretiminde zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Dahası bir kısım öğretmenler için uzaktan eğitimin sosyal ve etkileşimli bir öğrenme ortamı sunmaması; öğrencinin derse dair sorumluluk duygusu ve heyecanı açısından endişe vericidir.

Araştırmanın üçüncü alt amacı öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde kendilerini güçlendirmek için neler yaptıklarını tespit etmeye yöneliktir. Bulgular “öğretmenin iyi olma hali” teması altında toplanmış ve kişisel ve mesleki iyi oluş alt temaları altında yorumlanmıştır. Yapılan görüşmeler öğretmenlerin salgın döneminde duygusal bağlamda kendilerini güçlendirmeye yönelik okuma-yazma etkinlikleri, hobilere zaman ayırma, sanatsal üretimler gerçekleştirme, çevrimiçi sergilere katılma ve insanlarla iletişim halinde olmak gibi etkinliklerde bulduklarını göstermektedir. Öğretmenlerin mesleki bağlamda kendilerini güçlendirmek için ise yoğun bir şekilde hem alan hem de teknolojik alan bilgisini güçlendirmeye yönelik etkinliklere, eğitimlere katılma gereksinimi duydukları sonuçlara yansımıştır. Okul bünyesinde uzman söyleşileri düzenleme, çevrimiçi ortamlarda düzenlenen uzman söyleşilerine katılma ve deneyim paylaşımı için meslektaşlarla etkileşim halinde olma yoluyla pedagojik alan bilgilerini artırmaya dair tutumlar sergiledikleri ulaşılan sonuçlardandır. Yüz yüze derslerde sadece gerektiği zaman kullanılan teknoloji uzaktan eğitimde ders sürecinde kullanılan her stratejinin önemli bir bileşeni haline gelmiştir. Sonuçlar öğretmenlerin teknolojik alan bilgilerini güçlendirmek için; çevrimiçi müze eğitimlerine ve etkinliklerine katılma, e-Twinning-MEB ya da TÜBİTAK destekli projelere katılma, EBA’da yer alan hizmet içi eğitimlere katılma ve çevrimiçi öğrenme yaklaşımlarını destekleyecek WEB 2.0 araçlarının kullanımına yönelik eğitimlere

katıldıklarını göstermektedir. EBA ve İl Milli Eğitim AR-GE birimlerinin öğretmenlerin dijital alanda yetkinliklerini artırmaya yönelik çeşitli eğitimler düzenledikleri, öğretmenlerin bu etkinliklere ve çeşitli projelere dahil oldukları, You Tube gibi video izleme ve paylaşım platformlarına da eksikliklerini gidermek için ayrıca başvurdukları yapılan görüşmeler sonucunda ortaya çıkmıştır. E-twinning projelerinin de deneyim paylaşımına imkân yaratan ortamları öğretmenler arası etkileşimi güçlendirdiği görülmektedir.

Araştırmanın dördüncü alt amacı; uzaktan eğitim süreci görsel sanatlarda öğrenme ve öğretmeye ne tür fikirler oluştuğuna odaklanmıştır. Bu kapsamda “değişime bakış” teması altında eğitimde eşitlik ve harmanlanmış eğitime bakış alt temaları ortaya çıkmıştır. Araştırmada görsel sanatlar öğretmenlerinin uzaktan öğretim sürecinin eşitlik bağlamında sadece bilgiye erişim, bireysel ve ihtiyaca yönelik eğitimi destekleme bağlamında olumlu bir fırsat yarattığı, sosyo-ekonomik ve fiziki donanım yetersizlikleri nedeniyle ise büyük bir eşitsizlik oluşturdukları yönünde değerlendirdikleri görülmüştür. Araştırmaya katılan hemen hemen her öğretmen eğitimdeki eşitsizliğin uzaktan eğitim sürecinde artış gösterdiğini ifade etmiştir. Eşitlik tüm öğrencilere sanat öğretiminde eşit imkân sunmaktan daha fazlasıdır. Bireysel farklılıklara duyarlı olmak, tüm öğrenciler için benzer fırsatları ve sonuçları yaratmak, tüm öğrencilere adil ve tarafsız davranmak eşitlikçi öğretimin diğer boyutlarıdır. Burada araştırmanın veri toplama araçlarına istinaden öğretmen değerlendirmeleri daha çok teknoloji erişim üzerinden gerçekleşmiştir. Bu beklenen bir durumdur. OECD (2001) tarafından hazırlanan Dijital Bölünmeyi Anlamak raporunda dijital uçurum olarak tanımlanan bu eşitsizliğin giderilmesi için alt yapının kuvvetlendirilmesi, bilgi ve iletişim teknolojilerine erişimin yaygınlaştırılması ve bireylerin bu konuda geliştirilmesi gerekmektedir (akt. Öztürk, 2005, s. 124). Rhinesmith ve Kennedy'nin (2021) COVID-19'un dijital eşitlik ekosistemleri üzerindeki etkileri üzerine yaptıkları çalışmada dijital eşitsizliğin teknolojik bir sorun olmadığını, politika yapıcılarının bu sorunu çözmek için dijital eşitsizliğin derinliğini ve nüanslarını anlayarak bu doğrultuda yasal düzenlemeler yapmaları gerektiğini belirtmektedirler. Öte yandan bu araştırmada olduğu gibi dijital ortamlarda eğitimin olumsuz sonuçlarına karşın bağımsız öğrenenler için önemli avantajlarının olduğu da bir gerçektir. Araştırmalara (Akyürek, 2020; Eschenbrenner & Nah, 2007; Livingstone, 2012; Selwyn, 2019) göre dijital ortamlarda eğitim öğrenenlere ihtiyaçlarına göre öğrenmelerini kişiselleştirebilecekleri, bir dereceye kadar, öğrenecekleri bilgileri kontrol edebilecekleri, ne öğrenmek istediklerini, neleri sevdiğini, hangi hızda ve ne tür bir desteğe ihtiyaç duyduklarını anlama olanağına sahip oldukları esnek bir ortam sağlamaktadır. Bu kapsamda uzaktan eğitim ile yüzyüze eğitimin harmanlandığı modelleri öğretmenlerin görsel sanatlar eğitimi bağlamında değerlendirmeleri sonucunda üç yaygın görüşün ortaya çıktığı görülmüştür. Öğretmenlerden bir bölümünün sanat derslerinin yüzyüze etkileşime uygun olduğunu, bu nedenle görsel sanatlar eğitiminde harmanlanmış eğitimin uygulanamayacağı, bir bölümünün sanat derslerinin teorik boyutunun uzaktan eğitimle yürütülebileceği, ancak uygulamaların yüzyüze eğitimle verilmesinin uygun olacağını söyledikleri görülmektedir. Bir bölüm öğretmen için ise eğitimde eşitlik sağlanmadığı sürece uzaktan eğitim ve harmanlanmış eğitimin düşünülebilir olmadığı sonucu dikkat çekmektedir. Görüşlerde de anlaşılabilir gibi öğretmenlerin çevrimiçi ortamda eğitimin yüzyüze eğitimi destekleyecek şekilde kullanılabileceğini, özellikle dersin sanat tarihi gibi içeriklerinin uzaktan, uygulamaların ise yüzyüze eğitimle gerçekleştirilebileceği düşündükleri sonucuna ulaşmaktadır. Altınpulluk'ta (2018) internet uzaktan eğitim ve eğitimde dijitalleşmede bir kırılma noktası olarak algılandığını belirtmektedir. Nesnelerin internetini ön plana çıkaran Toplum 5.0'in tartışıldığı bu günlerde uzaktan eğitim ve eğitimde dijitalleşmenin önem kazandığı ve internet altyapılarının genişlemesi, cihazların daha akıllı hale gelmesiyle birlikte farklı öğrenme ortam, teknik ve materyallerine erişimi kolaylaştırdığı görülmektedir (Eren, 2020; Kocaman Karoğlu, Bal Çetinkaya & Çimşir, 2020). Araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak şunlar önerilebilir:

- Salgın döneminde dijital dönüşümün hızlanması ile internet alt yapılarının tüm bölgelerde güçlendirilmesi zorunlu hale gelmiştir. Ayrıca MEB tarafından özellikle devlet okullarının teknolojik alt yapısının güçlendirilmesi, ekonomik yetersizliği olan ailelerin desteklenmesi eğitimde eşitliğe katkı açısından önerilir.
- COVID-19 salgın sürecinde MEB bünyesinde açılan hizmetiçi eğitimlerin, e-twinning topluluğunun, öğretmen akademisi gibi kuruluşlarca gerçekleştirilen eğitimlerin öğretmenlerin kendilerini güçlendirmesinde etkisi büyük olmuştur. Bu eğitimlerin salgın sonrası süreçte de çevrimiçi ortamlarda kesintiye uğramadan sürekliliğinin sağlanması önerilir.

- Sanattaki değişimlerin, eğitim ve teknoloji alanındaki gelişmelerin görsel sanat eğitimine yeni yöntemler sunduğu ve bu yeniliklerle birlikte sanatsal öğrenmeye dair düşüncelerimizi genişletmemiz neredeyse zorunlu hale gelmiştir. Üniversitelerde dijital ortamlarda sanat üretim süreçleri ile sanat öğretim süreçleri üzerine araştırmaların yapılması ve yeni ders içeriklerinin oluşturulması önerilir.
- Salgın gibi zorlu koşullarda sanatın iyileştirici gücünün unutulmaması seçmeli bir ders konumundan ziyade öğrencinin duyuşsal süreçlerini güçlendirecek bir konuma yerleştirilmesi önerilir.

Kaynakça

- Akyürek, M. (2020). Uzaktan eğitim: Bir alanyazın taraması. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4 (1), 1-9. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mead/issue/56310/711904>
- Altınpulluk, H. (2018). Nesnelerin interneti teknolojisinin eğitim ortamlarında kullanımı. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 4 (1), 94-111. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/auad/issue/35189/390483>.
- Bakioğlu, B., & Çevik, M. (2020). COVID-19 pandemisi sürecinde fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Turkish Studies*. (15). 109-129. 10.7827/TurkishStudies.43502.
- Bulut, Ü. (2001). Resim-İş öğretmenliği programlarında atölye çalışmalarının işlevi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, (13), 79-86.
- Carpenter, S., & Tavin, K. M. (2010). Drawing (past, present, and future) together: A (graphic) look at the reconceptualization of art education. *Studies in Art Education*, 51(4), 327-352.
- Centers for Disease Control and Prevention [CDC]. (2019). <https://www.cdc.gov/coronavirus/2019-ncov/>
- Choi, H., & Piro, J. M. (2009). Expanding arts education in a digital age. *Arts Education Policy Review*, 110(3), 27-34.
- Creswell, J.W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri*, (3. Bs), Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Eren, Z. (2020). Toplum 5.0 ve dijital dünyada toplumsal dönüşüm ve Eğitim 5.0, D. Akçay & E. Efe (Eds.). *Dijital Dönüşüm ve Süreçler* içinde, İstanbul Gelişim Üniversitesi Yayınları (s. 169-206).
- Eğitim Reformu Girişimi (ERG). (2020). Eğitim İzleme Raporu 2020. <https://www.egitimreformugirisimi.org/egitim-izleme-raporu-2020/>
- Eğitim Reformu Girişimi (ERG). (2020). Öğrenciler ve Eğitime Erişim. <https://www.egitimreformugirisimi.org/egitim-izleme-raporu-2020/>
- Eschenbrenner, B., & Nah, F. F. H. (2007). Mobile technology in education: Uses and benefits. *International Journal of Mobile Learning and Organisation*, 1(2), 159-183. <https://doi.org/10.1504/IJMLLO.2007.012676>
- Hiçyılmaz, Y. (2021). Covid-19 pandemi sürecinde uzaktan görsel sanatlar eğitimine ilişkin öğretmen görüşleri. *Journal of History School*. L. 697-711. 10.29228/joh.48888.
- Kahraman, M. (2020). COVID-19 Salgınının uygulamalı derslere etkisi ve bu derslerin uzaktan eğitimle yürütülmesi: Temel tasarım dersi örneği. *Medeniyet Sanat Dergisi*, 6(1), 44-56. DOI: 10.46641/medeniyetsanat.741737
- Karakuş, N., Ucuzsatar, N., Karacaoğlu, M., Esendemir, N., & Bayraktar, D. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarının uzaktan eğitime yönelik görüşleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (19), 220-241 DOI: 10.29000/rumelide.752297
- Keleş, A., & Yalçın, Ö. (2021). Öğrencilerin pandemi sürecine ilişkin öznel iyi oluş ve eğitim stresi düzeylerinin incelenmesi. Isparta Rehberlik ve Araştırma Merkezi Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Bölümü. https://ispartaram.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/32/01/155082/dosyalar/2021_03/25164651_OYrencilerin_Pandemi_Surecine_YliYkin_Oznel_Yyi_OluY_ve_EYitim_Stresi_Duzeylerinin_Yncelenmesi.pdf
- Kocaman Karoğlu, A., Bal, K., & Çimşir, E. (2020). Toplum 5.0 sürecinde Türkiye’de eğitimde dijital dönüşüm. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 147-158. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/uad/issue/57871/815428>

- Livingstone, S. (2012). Critical reflections on the benefits of ICT in education, *Oxford Review of Education*, 38(1), 9-24, DOI: 10.1080/03054985.2011.577938.
- Marshall, M. A. (2014). "Emerging Technologies in Art Education" Master's Theses. Western Michigan University, Masters of Arts Art Education 529. https://scholarworks.wmich.edu/masters_theses/529
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2020a). "Uzaktan eğitim" Bakan Selçuk'un verdiği dersle başladı. Milli eğitim bakanlığı. <http://www.meb.gov.tr/uzaktan-egitim-bakan-selcukun-verdigi-dersle-basladi/haber/20578/tr> 1 Mayıs 2021 erişim
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2020b). Öğretmenler için de 'Uzaktan Eğitim' başladı. Milli Eğitim Bakanlığı. <http://www.meb.gov.tr/ogretmenler-icin-de-uzaktan-egitim-basladi/haber/20667/tr>. 1 mayıs 2021 erişim
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2021). Destek ve Teşvikler. Milli Eğitim Bakanlığı. <http://covid19.meb.gov.tr/covid19.html?catNo=7> 1 mayıs 2021 erişim
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. (Çev. S. Turan). (3. bs). Ankara: Nobel Yayınları.
- Özgöl, M., Sarıkaya, İ. & Öztürk, M. (2017). Örgün eğitimde uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin öğrenci ve öğretim elemanı değerlendirmeleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (2), 294-304. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/higheredusci/issue/61493/918176>.
- Öztürk, A. (2005). Türkiye'de dijital eşitsizlik: TÜBİTAK-BİLTEN anketleri üzerine bir değerlendirme. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, (24), 111-132. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/erciyesuibd/issue/5881/77819>
- Patton, R. M., & Buffington, M. L. (2016). Keeping up with our students: The evolution of technology and standards in art education. *Arts Education Policy Review*, 117(3), 1-9, DOI: 10.1080/10632913.2014.944961
- Phelps, R., & Jacka, L. (2009). ICT in the secondary visual arts classroom [part 1]: Why some teachers are using it and others aren't. *Education Technology Solutions*, (30), 1-4.
- Phelps, R., & Maddison, C. (2008). ICT in the secondary visual arts classroom: A study of teachers' values, attitudes and beliefs. *Australasian Journal of Education Technology*, 24(1), 1-14.
- Rhinesmith, C., & Kennedy, S. (2021). *Digital Equity Ecosystems During COVID-19 and Beyond*. 10.13140/RG.2.2.33221.17124.
- Sağlık Bakanlığı (2020). COVID-19 Durum Raporu. <https://covid19.saglik.gov.tr/TR-68443/covid-19-durum-raporu.html>
- Selwyn, N. (2019). *Education in a digital world: Global perspectives on technology and education*. Routledge.
- Schwartz, K. D., Exner-Cortens, D., McMorris, C. A., Makarenko, E., Arnold, P., Van Bavel, M., Williams, S., & Canfield, R. (2021). COVID-19 and Student Well-Being: Stress and Mental Health during Return-to-School. *Canadian Journal of School Psychology*, 36(2), 166-185. <https://doi.org/10.1177/08295735211001653>
- The North Carolina Arts Education Leadership Coalition (AELC) & Arts North Carolina (Arts NC) & North Carolina Arts Education Association (NCAEA) & North Carolina Dance Education Organization (NCDEO) & North Carolina Music Educators Association (NCMEA) & North Carolina Theatre Arts Educators (NCTAE) & The North Carolina Theatre Conference (NCTC). (2020). Recommendations for arts education as North Carolina reopens schools. https://artsnc.org/docs/RecommendationsArtsEd_final.pdf
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2020b, April 12). UNESCO's support: Educational response to COVID-19. UNESCO. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/support>
- World Health Organization (WHO). (2020). Archived: WHO Timeline- COVID-19. <https://www.who.int/news/item/27-04-2020-who-timeline---covid-19>
- Wilks, J., Cutcher, A., & Wilks, S. (2012) Digital Technology in the Visual Arts Classroom: An [Un]Easy Partnership. *Studies in Art Education*, 54(1), 54-65 DOI: 10.1080/00393541.2012.11518879
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.

Yılmaz İnce, E., Kabul, A., & Diler, İ. (2020). Distance education in higher education in the COVID-19 pandemic process: A case of Isparta Applied Sciences University. *International Journal of Technology in Education and Science (IJTES)*, 4(4), 343-351.

Summary

Introduction

At the core of visual arts education, it is expected from a student to create an original artistic work. This creative (art-making) process is supported by history of arts, aesthetics, arts criticism, daily context and various thematic approaches and it requires continuous nourishment of the students' production with the given feedback. According to Kırıçoğlu (2002, p.102), artistic problem solving takes place in the process of working and on the product. Product, perceptions, and critical thinking are the three domains that artistic process investigates. During the problem-solving process, it is important to operate a feedback system. Feedback can be aimed at enhancing student's perceptions and ideas, but it can also address the material use, a technic or the use of the capacity of self-evaluation. In the times of distant education, it is likely to experience some difficulties in designing and applying a practice-based course, such as visual arts, and meeting the expectations of program outcomes. Current study aimed at understanding experiences of teachers in the visual art classes they conducted online during the times of COVID-19 pandemic. With regard to this purpose, it was tried to answer the following questions:

During the times of online education,

1. how did visual arts teachers conduct their visual arts classes?
2. what do visual arts teachers think about visual arts education?
3. what did visual arts teachers do for their professional development?
4. in which ways did opinions of visual arts teachers on teaching and learning change?

Methodology

The study adopted a holistic single case design. According to Merriam (2013), the characteristics of case studies are determined by the unit of analysis, rather than the topic. In this scope, experiences of visual arts teachers in visual arts courses in the times of distant education were determined as the unit of analysis in the current research. Participants of the study were 30 teachers who taught arts in the institutions that offer visual arts education, for instance primary schools, middle schools, high schools, science and art centers, fine arts high schools and out-of-school learning environments. To be able to determine the sample, criterion sampling, which is one of the purposive sampling methods was used. The criterion was that, they had given classes in distant education for at least six months.

Data was collected in two stages. In line with the interview form approach, first stage was performed via Google Docs. After analyzing the data collected in the first stage, the second stage involved one-to-one interviews on Zoom application to acquire in-depth information on the topics that remained superficial or about the teacher's ideas. In this stage, interviews were held with three teachers from different institutions. The data was analyzed by a content analysis and the findings were grouped under the following four categories: 1) Experiences in live sessions, 2) visual arts class in distant education, 3) teacher's well-being, and 4) views on the changes in education.

Findings

The findings revealed that distance education initially challenged teachers in some processes like conducting an applied class in online environments, planning the flow of the class, motivating the students, encouraging the participation, monitoring and evaluating the students, however, in time, with the trainings they received to enhance their digital competencies, the teachers improved themselves and conducted their class processes more effectively. Lack of technological infrastructure and internet access by some of the students was the main issue for teachers in conducting the class and providing equal opportunities in the classroom. On the other hand, distant education was evaluated as having the potential to contribute to visual arts education in terms of supporting approaches to digital arts productions and transfer of knowledge-based artistic contents, facilitating access to museum contents and transfer of them to classroom processes, increasing experience sharing with the world of art, and supporting individuality of the students.

Discussion

It is a fact that, changes in arts and developments in education and technology offer new methods to visual art education, and with these innovations, it became almost compulsory for us to expand our thoughts on artistic learning. At the universities, it is necessary to conduct research on art production and art teaching processes in digital environments and to design new contents for the courses. It is important not to forget the healing power of the arts especially in difficult times, such as the COVID-19 pandemic, and to place arts in a position that it can help improving affective processes, rather than offering it as an elective course.

*Yazarlar makaleye eşit oranda katkı sağlamış olduklarını beyan ederler.

**Bu araştırma Pamukkale Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimleri Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunun 68282350/2018/G07 sayılı 07.04.2021 tarihli kararı ile etik bulunmuştur.

Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri ile Etkili İletişim Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi¹

Analyzing the Relationship Between Teachers' Personality Traits and Effective Communication Skills

Yasemin Ünsal², Neslin İhtiyaroğlu³

Makale Hakkında

Gönd. Tarihi: 11.08.2021
Kabul Tarihi: 23.05.2021
Yayın Tarihi: 01.05.2022

Anahtar Kelimeler

Etkili iletişim becerileri,
kişilik özellikleri,
öğretmen.

Özet

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin kişilik özelliklerinin etkili iletişim becerileri üzerindeki yordama rolünü incelemektir. İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı bu çalışmada veriler, "Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi" ve "Etkili İletişim Becerileri Ölçeği" ile elde edilmiştir. Verilerin analizinde parametrik testlerden t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), korelasyon ve çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Korelasyon analizi sonuçlarına göre, kişilik özellikleri ile etkili iletişim becerileri arasındaki en yüksek ilişkilerin dışadönüklük ile empati, deneyime açıklık ile kendini tanıma-kendini açma ve yumuşak başlılık ile ben dilini kullanma düzeyleri arasında olduğu görülmüştür. Çoklu regresyon analizi sonuçlarına göre ise, duygusal dengesizlik/nevrotizm, dışadönüklük, deneyime açıklık ve yumuşak başlılık değişkenlerinin öğretmenlerin etkili iletişim becerilerinin %48 oranında anlamlı birer yordayıcısı olduğu saptanmıştır. Araştırmanın sonunda, öğretmenlerin olumlu kişilik özelliklerinin geliştirilmesine yönelik öneriler sunulmuştur.

Abstract

The purpose of this study was to investigate the predictive role of teachers' personality traits on effective communication skills. In this research, using the relational screening model, the data were obtained with the Adjectives Based Personality Test and Effective Communication Skills Scale. Data were analyzed by using the t-test, one-way analysis of variance (ANOVA), correlation and multiple regression analysis. According to the results of the correlation analysis, it was found that the highest relationships between personality traits and effective communication skills were between levels of extraversion and empathy; openness to experience and self-recognition/self-disclosure; mildness and I-language. According to the results of multiple regression analysis, the variables of emotional instability / neurotism, extraversion, openness to experience, and mildness were significant predictors of effective communication skills of teachers. At the end of the research, suggestions for the development of positive personality traits of teachers were presented.

Key Word

Effective communication
skills,
personality traits,
teacher.

Atf için: For Citation

Ünsal, Y. & İhtiyaroğlu, N. (2022). Öğretmenlerin kişilik özellikleri ile etkili iletişim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [MSKU Journal of Education]*, 9(1), 98-109. DOI: 10.21666/muefd.779129

Eğitim-öğretim sürecinde öğrencilerde üst düzey kazanım sağlama hedefini etkileyen; öğretmenin niteliği, okulun fiziki yeterliliği, eğitim programları, öğrencinin ve öğretmenin bireysel farklılıkları gibi birçok faktör bulunmaktadır. Bu faktörlerin dikkate alınması, süreçte başarının artmasını sağlamakta, göz ardı edilmesi ise sürecin başarısızlıkla sonuçlanmasına neden olmaktadır. Bundan dolayı, öğrencilerde üst düzey kazanım elde etmeyi hedefleyen okulun iç çevresindeki tüm paydaşlar, bu faktörlerin etkilerini algılamalı ve bu algıdan hareketle davranışlar geliştirmelidir.

¹ Bu çalışma ikinci yazarın danışmanlığında birinci yazar tarafından hazırlanan yüksek lisans tez çalışmasından üretilmiştir.

² MEB- Şehit Ramazan Avcı Ortaokulu, ysmunsl@gmail.com, ORCID No: 0000-0002-6072-8680

³ Kırıkkale Üniv.- Eğitim Yön. Anabilim Dalı, neslinihtiyaroglu@kku.edu.tr, ORCID No: 0000-0002-3872-0922

Bireysel farklılıklar, öğrenme sürecine etki eden en önemli faktörlerden biridir. Bireysel farklılıklar, öğrencilerle iletişim kurarken ve öğrenci davranışlarını istendik yönde değiştirirken üzerinde önemle durulması gereken bir değişkendir. Çünkü öğrencilerin bireysel farklılıklarının dikkate alınması, öğrencilerde hem akademik hem de sosyal açıdan pozitif bir etki oluşturmaktadır (Gökçe, 2003). Öğrencilerin bireysel farklılıklarının yanında aynı ortamda yer alan ve eğitim öğretim sürecinin en önemli yapı taşlarından biri olan öğretmenlerin bireysel farklılıklarından biri olan kişilik özelliklerinin de dikkate alınmasının, öğrencilerde istendik davranış değişikliği oluşturma sürecinde önemli olduğu düşünülmektedir.

İnsanın kendini tanıma ve anlama isteği, tarihi süreç içerisinde bazen yazarların eserlerinde insani özellikleri betimlemesiyle, bazen sanatçıların yapıtlarında, bazen de içinde bulunduğu kültürü nesilden nesile aktarmasıyla gün yüzüne çıkmıştır. Bu çalışmalar insanın kendini ve diğerlerini tanıma ve anlama arayışına temel oluşturabilecek görüşlere kaynaklık etmiştir (Erkal, 2004). Örgütsel bağlamda insanı tanımaya yönelik adımlar ilk olarak Neoklasik örgüt yapısıyla başlamıştır. Son yıllarda örgütteki tüm unsurlarla kişilik kavramının doğrudan ilişkisini ortaya koyan çalışmaların artmasıyla kişilik kavramı daha çok önem kazanmaya başlamıştır (Zel, 2011).

Kişiliğin psikolojide sıklıkla kullanılan bir kavram olmasından dolayı birden çok tanımlaması yapılmıştır. Tanımlamaların çokluğu, kafa karıştırıcı olmaktan ziyade psikoloji bilimi için zenginleştirici bir durum olmuştur. Kişilik, bireyi diğer bireylerden farklı kılan, davranışları arasında bütünlük gösteren, kişinin kendi iç dünyası ve dış dünyası ile kurduğu bir anlaşma biçimi (Cüceloğlu, 2019), bireyin özgür iradesine dayanan davranış tarzları (Burger, 2006), bireyin hayatı boyunca elde ettiği ve gözlenmesi mümkün olan tekrarlanmış davranış kalıpları (Zel, 2011) ve kişiye özgü bedensel ve psikolojik özelliklerin toplamı (TDK, 2020) olarak tanımlanmıştır.

Kişilik, birden çok unsurun bütünleşmesiyle oluşmuş bir kavramdır ve bu unsurlar, üç ana başlıkta açıklanmıştır (Eroğlu, 1995). Bunlar, karakter, mizaç ve yetenektir. Karakter, kişiliğin sosyal ve ahlaki yönüdür ve çocukluk döneminden itibaren gelişir. Çoğu zaman kişilik yerine kullanılsa da kişilik karakteri de kapsayan daha geniş bir kavramdır. Mizaç; bireyin duygusal yönüdür, bireye ait temel ve ayırt edici özelliklerdir. Birey mizacının bir kısmını kalıtım yoluyla bir kısmını öğrenme yoluyla elde eder. Yetenek ise kişiliğin biçimlenmesinde önemli bir rol oynayan bedensel ve zihinsel özelliklerdir.

Kişilik psikolojisi, insanların kendine özgü yönlerini -emsalsizliğini- ve diğer insanlarla olan ortak yönlerini -benzerlikleri- inceler (Erkal, 2004). Kişiliğin doğasına ilişkin farklı görüşleri benimseyen kişilik psikolojisi kuramcıları benimsedikleri görüşler doğrultusunda kendi kuramlarını geliştirmiştir. Bu kuramlardan biri Ayırıcı Özellik Kuramı'dır. Ayırıcı Özellik Kuramı, kişilik özelliklerinin bir sentezidir ve bu özellikleri zıt sıfatlar halinde ifade etmektedir. Bu konuda çalışan psikologlar kişiliğin ölçümü için, belirlenen zıt sıfatlardan oluşan ölçekler geliştirmişler ve ölçek sonuçlarına göre kişilik profili çıkartmışlardır (Cüceloğlu, 2019). Gordon Allport'un çalışmaları ile başlayan Ayırıcı Özellik Kuramı, Costa ve McCrae'nin katkılarıyla gelişme kaydetmiştir. Bu gelişme sonucu ortaya "Beş Faktör Kişilik Modeli" çıkmıştır. Modelde yer alan kişilik özellikleri evrensel bir nitelik taşıdığından dolayı tüm insanlar için ortak bir şema oluşturmaktadır. Faktör analizi tekniği ile belirlenen kişilik özellikleri beş temel boyuta indirgenmiştir (Gençtanırım-Kurt & Çetinkaya-Yıldız, 2019). Bu modelde yer alan boyutlar, dışadönük kişilik, içekapanık kişilik, duygusal denge/duygusal istikrar, uyumluluk ve sorumluluktur (Costa & McCrae, 1995).

İnsanların duygu, düşünce, yetenek, ilgi, tutum ve davranışları kişiliği oluşturan temel öğelerdir ve bu öğelerin diğer bireylerle olan ilişkilerde dışa yansımaları iletişim alışkanlıkları ve çevreyle olan uyumla sağlanır (Köknel, 1985). Koçyiğit'e (2018) göre, insanların birbiriyle iletişim kurmasındaki temel gaye etkilemek, etkilenmek ve anlaşılmasıdır. İletişimi tanımlamaya yönelik yapılan araştırmalarda sözcüğün birçok tanımına ulaşılmıştır (Zıllıoğlu, 2018). İletişim, iki insanın birbirinin farkına vardığı anda başlayan anlam alışverişi (Cüceloğlu, 2020), kişiler arasında önceden oluşturulmuş ortak simgeler yoluyla duygu, düşünce ve bilgilerin iletilmesi (Zıllıoğlu, 2018), kaynağın mesajı hedefe ulaştırması (Tutar, Yılmaz & Eroğlu, 2014) olarak tanımlanmıştır.

İnsanın iletişim kurma isteği onun doğuştan gelen bir özelliğidir. Çünkü gündelik yaşantısını sürdürmek isteyen insanın diğer insanlarla iletişim kurmaya ve iş birliğine ihtiyacı vardır (Işık, 2018). Bu açıdan bakıldığında iletişimin hem bireysel hem de toplumsal bir yönü vardır. Bireyler kişiliklerini iletişim alışkanlıklarıyla sergilerler. Kişinin kendini gerçekleştirme çevresiyle kuracağı iletişime bağlıdır (Çalışkan, Karadağ & Çalışkan, 2006). Etkili iletişim kurabilen insanların sorunlarını daha rahat çözebildiği ve mesleki başarıları daha hızlı elde edebildiği gözlemlenmiştir (Işık, 2018). İletişim,

toplumsal yönünün yanı sıra hem ekonomik hem eğitimsel hem de teknolojik bir güç olarak atfedilmektedir (Usluata, 1996).

Eğitimin, öğrencilerin davranışlarında istenilen yönde değişim sağlama süreci (Ertürk, 2016) olduğu düşünüldüğünde; bu süreçteki en önemli unsurlardan biri öğretmen ve öğrenci arasında kurulacak iletişimidir. Öğretmenlerin iletişim becerisi öğrencilerin kişilik gelişimlerine ve çevresiyle sağlıklı iletişim kurmalarına önemli katkılar sağlamaktadır (Koçyiğit, 2018). İletişim sürecinin ögesi olan kaynağın etkili bir iletişim için taşıması gereken unsurlar arasında kaynağın güvenilir olması, saygın olması, sevilen ve beğenilen biri olması, tanınır olması ve empati yeteneğine sahip olması gibi özellikler sıralanmaktadır (Koçyiğit, 2018). Bu unsurlara bakıldığında öğretmenlerin kişilik özelliklerinin önemi anlaşılmaktadır. Kişilik özellikleri ile bireyin iletişim düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalarda, içedönük kişilik yapısının kendi kendine iletişim ile kitle iletişimi tercih ettiği, dışadönük kişilik yapısının ise kişiler arası iletişimi tercih ettiği (Hazar, 2006); iletişim becerilerinin empati, saygınlık, eşitlik, etkililik ve yeterlilik düzeyleri ile kişilik özelliklerinin başatlık, şefkat gösterme, duyguları anlama, öz güven, kişisel uyum, kişisel doyum düzeyleri arasında bir ilişki olduğu (Levent, 2011); iyimserlik ve kötümserlik kişilik özellikleri ile iletişim becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu (Doğan, 2019); kişilik özelliklerinde ayrılık kaygısı, başkalarını memnun etme kaygısı ve kişisel başarı düzeyleri ile iletişim becerileri arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki olduğu (Tokmak, Turgut & Öktem, 2012) görülmüştür.

Bireylerin birbirinden farklı kişilik özelliklerine sahip olması onların örgüt içindeki davranışlarını etkilemektedir. Örgütlerde bireylerin davranışlarının anlaşılması ve muhtemel tepkilerinin kestirilebilmesi için davranışların arkasında yatan kişilik özelliklerinin tahlil edilmesi gerekmektedir (Robbins, 2012). Bireylere kişilik özelliklerine uygun görevler verildiğinde örgüt içindeki verimlilik artırılmış olmaktadır (Eren, 2017). Bir eğitim örgütü olan okul kapsamında bu durum ele alındığında öğretmenlerin kişilik özelliklerinin öğretmenlik mesleğinin nitelikleriyle örtüşmesi, eğitim-öğretim sürecinin etkililiği ve verimliliği açısından oldukça önemlidir. Öğretmenlik mesleğinin nihai sonucu diğer mesleklerde olduğu gibi ürün ya da çıktı odaklı değildir. Öğretmen karakteri işleyendir; bireyler de nesiller de onun eseridir (Topçu, 2017). Öğretmenlerin böyle bir sorumluluğunun olması nedeniyle, kişiliklerinin de bu mesleğe uyumlu olması çok daha önemli hale gelmektedir. Öğretmenin kişiliğini sınıf ortamına yansıtması, etkileşim ve iletişim süreçleriyle gerçekleşir. Bu noktada kişilik özelliklerinin iletişim becerileriyle ilişkisinin ortaya konulması, öğretmenlerin sınıf ortamında daha etkili ve verimli olmasını sağlamak ve bu olumlu katkının etkisiyle öğrenme süreçlerinde üst düzey kazanım oluşturmak açısından oldukça önemli görülmektedir.

Bu araştırmada, ortaokulda görev yapan öğretmenlerin kişilik özelliklerine göre etkili iletişim becerileri düzeylerinin yordanması amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmenlerin, kişilik özelliklerinin ve etkili iletişim becerilerinin düzeyi nedir?
2. Öğretmenlerin kişilik özellikleri ve etkili iletişim becerileri, cinsiyete, eğitim durumuna, yaşa ve öğretmenlikteki kıdem yılına göre farklılaşmakta mıdır?
3. Öğretmenlerin kişilik özellikleri ile etkili iletişim becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Öğretmenlerin kişilik özellikleri, etkili iletişim becerilerinin anlamlı birer yordayıcısı mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Öğretmenlerin kişilik özellikleri ve etkili iletişim becerileri arasındaki ilişkinin incelendiği bu araştırmada, ilişki tarama modeli kullanılmıştır. İlişki tarama modeli, birden fazla değişken arasındaki ilişkinin varlığını ve derecesini belirlemeye yönelik geliştirilmiş bir tarama modelidir (Karasar, 2020).

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini Ankara ilinin 5 ilçesinde (Altındağ, Çankaya, Keçiören, Yenimahalle ve Pursaklar) bulunan resmi ortaokullarda 2018-2019 eğitim öğretim yılında görev yapan 16.210 öğretmen oluşturmaktadır. Çıngı (2009), 10.000-16.000 büyüklüğe sahip evrenlerden $\alpha=0.05$, ± 0.05 örneklem hatası, $p=0.3$, $q=0.7$ değerleri çerçevesinde 381 örneklem sayısının yeterli olacağını vurgulamıştır. Araştırmanın örneklemini belirtilen ilçelerdeki okullarda uygun örnekleme yöntemiyle ulaşılan 399 öğretmenden oluşmaktadır. Katılımcı öğretmenlerin demografik özellikleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1
Katılımcı Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

	Değişkenler	n	%
Cinsiyet	Kadın	215	53.9
	Erkek	184	46.1
Eğitim Durumu	Lisans	278	69.7
	Yüksek Lisans	109	27.3
	Doktora	7	1.8
Yaş	20-25	63	15.8
	26-30	136	34.1
	31-35	79	19.8
	36-40	48	12.0
	41-45	30	7.5
	46-50	27	6.8
	51-55	10	2.50
	56 ve üzeri	6	1.5
	Mesleki Kıdem	1-5 yıl	186
6-10 yıl		75	18.8
11-15 yıl		53	13.3
16-20 yıl		36	9.0
21-25 yıl		24	6.0
25 yıl ve üzeri		24	6.0

Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri, Bacanlı, İlhan ve Aslan (2009) tarafından geliştirilen Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi ve Buluş, Atan ve Erten-Sarıkaya (2017) tarafından geliştirilen Etkili İletişim Becerileri Ölçeği ile toplanmıştır. Bu araştırma için Kırıkkale Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulundan 09.06.2020 tarihinde gerçekleştirilen 03 numaralı oturumda etik kurul izni alınmıştır.

Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi-SDKT: Duygusal Dengesizlik/Nevrotizm (7 madde), Dışadönüklük (9 madde), Deneyime Açıklık (8 madde), Yumuşak Başlılık (9 madde) ve Sorumluluk (7 madde) olmak üzere beş boyuttan ve 40 maddeden oluşan 7'li likert tipi bir ölçektir. Duygusal dengesizlik/nevrotizm boyutu sinirli, sabırsız, tedirgin, tutarsız, karamsar vb. kişilik özelliklerini; dışadönüklük boyutu sosyal, atak, canlı, delidolu, neşeli vb. kişilik özelliklerini; deneyime açıklık boyutu sanata ilgili, hayal gücü kuvvetli, yeni ilişkilere açık, meraklı vb. kişilik özelliklerini; yumuşak başlılık boyutu affedici, yardımsever, işbirlikçi, alçakgönüllü vb. kişilik özelliklerini; sorumluluk boyutu düzenli, sorumluluk sahibi, hırslı, dikkatli vb. kişilik özelliklerini içermektedir. Bacanlı, İlhan ve Aslan (2009) tarafından yapılan geçerlik-güvenirlik analizlerinde ölçekteki maddelerin faktör yükleri .36 ile .86 arasında değişmektedir. Madde korelasyon katsayıları ise .26 ve .79 arasında değişmektedir. Bu çalışmada ölçeğin boyutları için hesaplanan iç tutarlılık katsayıları; duygusal dengesizlik/nevrotizm için .71, dışadönüklük için .84, deneyime açıklık için .72, yumuşak başlılık için .74 ve sorumluluk için .70 olarak bulunmuştur.

Etkili İletişim Becerileri Ölçeği: Ego Geliştirici Dil (6 madde), Etkin Dinleme (8 madde), Kendini Tanıma-Kendini Açma (5 madde), Empati (8 madde) ve Ben Dilini Kullanma (7 madde) olmak üzere beş boyuttan ve 34 maddeden oluşan 5'li likert tipi bir ölçektir. Ego geliştirici dil boyutu insanlarla konuşurken onları incitmeden konuşmayı, olumlu özellikleri vurgulamayı, kişiliği ve benliği hedef almadan konuşmayı; etkin dinleme boyutu iletişim kurarken göz teması kurmayı, karşıdakini anladığını gösteren iletiler vermeyi, karşıdakinin beden diline ve yüz ifadesine dikkat etmeyi, söylenenlerin arkasındaki duyguları anlamayı; kendini tanıma-kendini açma boyutu kendi duygu ve düşüncelerini iyi analiz edebilme ve rahatlıkla ifade edebilmeyi; empati boyutu insanların karşıdakinin duygu, düşünce ve bakış açılarını yargılamadan doğru bir şekilde anlayabilmeyi; ben dilini kullanma boyutu karşıdakini suçlayıcı bir dille uyarmama, hissedilen duyguları yansıtabilme ve karşıdaki bireyin kişiliğine saygı duymayı ifade etmektedir. Buluş, Atan ve Erten-Sarıkaya (2017) tarafından yapılan geçerlik-güvenirlik analizlerinde ölçekteki maddelerin faktör yükleri .40 ile .80 arasında değişmektedir. Madde korelasyon katsayıları ise .32 ile .60 arasında değişmektedir. Bu çalışmada ölçeğin boyutları için hesaplanan iç

tutarlılık katsayıları; egoyu geliştirici dil için .92, etkin dinleme için .96, kendini tanıma-kendini açma için .71, empati için .96 ve ben dilini kullanma için .70 olarak bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Yapılan normallik analizi sonucunda verilerin basıklık ve çarpıklık değerleri -2 ve +2 aralığında olduğundan verilerin normal dağıldığı kabul edilmiştir (Morgan, Leech, Gloeckner & Barrett 2011). Bu nedenle uygulanan ölçeklerden elde edilen veriler parametrik testlerden t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), korelasyon ve regresyon analizleri ile SPSS 22 paket programı kullanılarak test edilmiştir. Bu araştırmada, t-testi ile öğretmenlerin kişilik özellikleri ve etkili iletişim becerileri ile cinsiyet arasındaki ilişki; tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile öğretmenlerin kişilik özellikleri ve etkili iletişim becerileri ile eğitim durumu, yaş ve kıdem arasındaki ilişki tespit edilmiştir. Korelasyon analizi ile öğretmenlerin kişilik özellikleri ile etkili iletişim becerileri arasındaki ilişkinin derecesi ve yönü ortaya konmuştur. Regresyon analizi ile de öğretmenlerin kişilik özelliklerinin etkili iletişim becerilerini yordama düzeyleri belirlenmiştir.

Bulgular

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular bu bölümde sunulmaktadır. Birinci bölümde öğretmenlerin kişilik özellikleri ve etkili iletişim becerileri düzeylerinin cinsiyet, eğitim durumu, yaş ve kıdem faktörüne göre farklarına yönelik bulgulara, ikinci bölümde öğretmenlerin kişilik özellikleri ile etkili iletişim becerileri arasındaki ilişkilere yönelik bulgulara ve üçüncü bölümde öğretmenlerin kişilik özelliklerinin etkili iletişim becerilerini yordamasına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Değişkenlerin Cinsiyet, Eğitim Durumu, Yaş ve Kıdem Faktörleri ile İlişisine Yönelik Bulgular

Tablo 2’de öğretmenlerin kişilik özelliklerinin ve etkili iletişim becerilerinin cinsiyet değişkenine göre farkını gösteren t-testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 2

Cinsiyete İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ile t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	t	p
Duygusal Dengesizlik/Nevrotizm	Kadın	215	3.15	1.01	-5.03	.84
	Erkek	184	2.65	0.95	-5.00	
Dışadönüklük	Kadın	215	5.59	1.08	-5.56	.42
	Erkek	184	5.54	0.99	-5.55	
Deneyime Açıklık	Kadın	215	5.78	0.87	2.64	.04*
	Erkek	184	5.99	0.71	2.60	
Yumuşak Başlılık	Kadın	215	5.89	0.74	1.03	.02*
	Erkek	184	5.97	0.83	1.02	
Sorumluluk	Kadın	215	5.72	0.89	2.27	.09
	Erkek	184	5.91	0.79	2.24	
Egoyu Geliştirici Dil	Kadın	215	4.00	0.80	-0.23	.57
	Erkek	184	3.98	0.83	-0.23	
Etkin Dinleme	Kadın	215	4.36	0.78	-1.82	.04*
	Erkek	184	4.20	0.90	-1.84	
Kendini Tanıma- Kendini Açma	Kadın	215	3.89	0.76	0.25	.71
	Erkek	184	3.91	0.73	0.25	
Empati	Kadın	215	4.09	0.79	-0.90	.63
	Erkek	184	4.02	0.84	-0.91	
Ben Dilini Kullanma	Kadın	215	3.77	0.54	-1.16	.40
	Erkek	184	3.71	0.57	-1.72	

Öğretmenlerin duygusal dengesizlik/nevrotizm, dışadönüklük, sorumluluk, egoyu geliştirici dil, kendini tanıma-kendini açma, empati ve ben dilini kullanma düzeyleri cinsiyet bakımından anlamlı bir farklılık ($p>0.05$) göstermemektedir. Buna karşın, öğretmenlerin deneyime açıklık, yumuşak başlılık ve etkin dinleme düzeyleri cinsiyet bakımından anlamlı bir farklılık ($p<0.05$) göstermektedir. Tablo 3’te öğretmenlerin kişilik özelliklerinin ve etkili iletişim becerilerinin eğitim durumu değişkenine göre farkını gösteren ANOVA sonuçları verilmiştir.

Tablo 3

Değişkenlerin Eğitim Durumu Faktörü ile İlişisini Gösteren ANOVA Sonuçları

Boyutlar	Lisans (278)		Yüksek Lisans (109)		Doktora (7)		F	P	Sig. Dif.
	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S			
Duygusal Den./Nev.	2.97	1.02	2.80	0.98	3.16	0.84	0.82	.48	-
Dışadönüklük	5.51	1.04	5.72	0.99	5.60	0.88	1.09	.35	-
Deneyime Açıklık	5.84	0.81	6.03	0.73	5.60	0.70	1.81	.14	-
Yumuşak Başlılık	5.94	0.80	5.94	0.70	5.96	0.65	0.76	.51	-
Sorumluluk	5.75	0.89	5.98	0.70	5.75	0.44	1.91	.12	-
Egoyu Geliştirici Dil	4.03	0.77	3.94	0.88	3.52	1.20	1.16	.32	-
Etkin Dinleme	4.33	0.73	4.23	1.02	3.73	1.15	1.64	.17	-
Ken. Tan.-Ken. Aç.	3.86	0.76	4.03	0.72	3.77	0.68	1.40	.24	-
Empati	4.09	0.77	4.03	0.89	3.46	1.03	1.50	.21	-
Ben Dilini Kullanma	3.73	0.55	3.81	0.55	3.38	0.55	1.68	.16	-

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin kişilik özelliklerinin duygusal dengesizlik/nevrotizm, dışadönüklük, deneyime açıklık, yumuşak başlılık ve sorumluluk düzeylerinin; etkili iletişim becerilerinde ise egoyu geliştirici dil, etkin dinleme, kendini tanıma-kendini açma, empati ve ben dilini kullanma düzeylerinin eğitim durumu değişkenine göre farklılaşmadığı ($p>0.05$) görülmektedir. Tablo 4'te öğretmenlerin kişilik özelliklerinin ve etkili iletişim becerilerinin yaş faktörü değişkenine göre farkını gösteren ANOVA sonuçları verilmiştir.

Tablo 4

Değişkenlerin Yaş Faktörü ile İlişisini Gösteren ANOVA Sonuçları

Boyutlar	20-25 (63)		26-30 (136)		31-35 (79)		36-40 (48)		41-45 (30)		46-50 (27)		51-55 (10)		56+ (6)		F	p	Sig. Dif.
	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S					
Duy. D./Nev.	3.07	0.92	2.98	1.02	2.86	1.02	2.80	1.02	2.75	1.03	3.05	1.14	2.72	1.03	2.16	0.73	1.12	.34	-
Dışadönüklük	5.77	0.97	5.72	0.97	5.44	1.02	5.41	1.15	5.57	1.02	5.03	1.16	4.96	1.15	6.25	1.04	3.03	.00*	2-6
Den. Açıklık	5.85	0.67	5.87	0.75	5.87	0.79	5.92	0.85	6.11	0.64	5.73	1.23	5.26	1.12	6.47	0.39	1.82	.08	-
Yumuşak Bş.	5.87	0.76	5.98	0.71	5.93	0.76	5.94	0.85	5.86	0.87	5.93	1.05	5.67	1.14	6.25	0.69	0.42	.88	-
Sorumluluk	5.84	0.70	5.73	0.85	5.84	0.95	5.83	0.83	5.89	0.87	6.02	0.80	5.44	1.15	6.00	0.47	0.80	.58	-
Ego. Gel. Dil	3.99	0.70	3.98	0.87	3.91	0.84	3.93	0.88	4.17	0.74	4.12	0.77	4.36	0.71	4.05	0.51	0.75	.62	-
Etkin Din.	4.36	0.73	4.30	0.87	4.14	0.94	4.21	0.94	4.37	0.67	4.25	0.72	4.70	0.39	4.64	0.50	1.02	.41	-
Ken.T.-Açma	3.65	0.67	4.00	0.74	3.87	0.81	3.87	0.74	3.94	0.75	3.90	0.65	4.16	0.88	4.36	0.58	1.91	.06	-
Empati	4.10	0.77	4.05	0.85	3.96	0.85	3.98	0.87	4.25	0.71	4.09	0.70	4.41	0.72	4.16	0.28	0.78	.60	-
Ben Dil. Kul.	3.67	0.51	3.77	0.54	3.69	0.59	3.73	0.59	3.81	0.58	3.72	0.53	3.89	0.50	4.14	0.38	0.87	.52	-

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin kişilik özelliklerinin duygusal dengesizlik/nevrotizm, deneyime açıklık, yumuşak başlılık ve sorumluluk düzeylerinin; etkili iletişim becerilerinde ise egoyu geliştirici dil, etkin dinleme, kendini tanıma-kendini açma, empati ve ben dilini kullanma düzeylerinin yaş değişkenine göre farklılaşmadığı ($p>0.05$) görülmektedir. Öte yandan öğretmenlerin kişilik özelliklerinin dışadönüklük düzeyi yaş bakımından anlamlı bir farklılık ($p<0.05$) göstermektedir. Yapılan Tukey testi sonucuna göre dışadönüklük düzeyinde bu farkın 26-30 ile 46-50 yaş aralığında olduğu saptanmıştır. 26-30 yaş grubunun ($\bar{X}=5.72$) ortalaması 46-50 yaş grubunun ($\bar{X}=5.03$) ortalamasından daha yüksektir. Tablo 5'te öğretmenlerin kişilik özelliklerinin ve etkili iletişim becerilerinin kıdem faktörü değişkenine göre farkını gösteren ANOVA sonuçları verilmiştir.

Tablo 5

Değişkenlerin Kıdem Faktörü ile İlişisini Gösteren ANOVA Sonuçları

Boyutlar	1-5		6-10		11-15		16-20		21-25		25+		F	P	Sig. Dif.
	(186)	(75)	(53)	(36)	(24)	(24)	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S			
Duy. Den./Nevrotizm	3.01	0.98	2.85	1.02	2.92	1.04	2.69	1.04	2.79	1.05	2.80	1.10	0.87	.49	-
Dışadönüklük	5.61	1.01	5.72	0.97	5.43	1.12	5.48	1.11	5.48	1.11	5.43	0.90	0.92	.46	-
Deneyime Açıklık	5.86	0.70	5.87	0.81	5.89	0.87	5.95	0.81	6.12	1.00	5.67	1.17	0.81	.54	-
Yumuşak Başlılık	5.91	0.71	5.98	0.75	5.92	0.86	5.94	0.89	6.02	0.86	5.80	1.12	0.27	.92	-
Sorumluluk	5.77	0.85	5.83	0.79	5.79	0.87	5.97	0.77	5.90	0.95	5.80	0.99	0.37	.86	-
Egoyu Geliştirici Dil	3.92	0.80	4.08	0.82	3.82	0.95	4.16	0.70	4.29	0.70	4.14	0.73	1.99	.04*	1-5
Etkin Dinleme	4.27	0.85	4.30	0.86	4.09	0.95	4.36	0.71	4.44	0.67	4.53	0.61	1.16	.32	-
Kendini Tan.-Açma	3.87	0.73	3.89	0.79	3.92	0.84	3.87	0.66	4.09	0.74	3.97	0.75	0.40	.84	-
Empati	4.04	0.80	4.06	0.87	3.83	0.92	4.27	0.70	4.28	0.60	4.20	0.69	1.88	.04*	1-5
Ben Dilini Kullanma	3.71	0.52	3.78	0.59	3.63	0.56	3.84	0.63	3.85	0.45	3.86	0.55	1.28	.26	-

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin kişilik özelliklerinin duygusal dengesizlik/nevrotizm, dışadönüklük, deneyime açıklık, yumuşak başlılık ve sorumluluk düzeylerinin; etkili iletişim becerilerinde ise etkin dinleme, kendini tanıma-kendini açma ve ben dilini kullanma düzeylerinin kıdem değişkenine göre farklılaşmadığı ($p>0.05$) görülmektedir. Öte yandan öğretmenlerin etkili iletişim becerilerinin egoyu geliştirici dil ve empati düzeyleri kıdem bakımından anlamlı bir farklılık ($p<0.05$) göstermektedir. Yapılan Tukey testi sonucuna göre egoyu geliştirici dil ve empati düzeyinde bu farkın 1-5 yıl ve 21-25 yıl arasında olduğu saptanmıştır. Egoyu geliştirici dil düzeyinde 21-25 yılın ($\bar{X}=4.29$) ortalaması 1-5 yılın ($\bar{X}=3.92$) ortalamasından daha yüksektir. Empati düzeyinde de 21-25 yılın ($\bar{X}=4.28$) ortalaması 1-5 yılın ($\bar{X}=4.04$) ortalamasından daha yüksektir.

Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri ile Etkili İletişim Becerileri Düzeyleri Arasındaki İlişkiler

Öğretmenlerin kişilik özellikleri ile etkili iletişim becerileri arasındaki ilişkileri ölçmeye yönelik yapılan korelasyon analizi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri ile Etkili İletişim Becerileri Arasındaki İlişkiler

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Egoyu Geliştirici Dil	1									
2. Etkin Dinleme	.76**	1								
3. Kendini Tanıma-Kendini Açma	.38**	.49**	1							
4. Empati	.76**	.78**	.48**	1						
5. Ben Dilini Kullanma	.60**	.54**	.49**	.54**	1					
6. Duy. Dengesizlik/Nevrotizm	-.27**	-.21**	-.23**	-.46**	-.48**	1				
7. Dışadönüklük	.18**	.48**	.33**	.58**	.23**	-.16**	1			
8. Deneyime Açıklık	.24**	.25**	.50**	.31**	.28**	-.33**	.53**	1		
9. Yumuşak Başlılık	.30**	.17**	.15**	.22**	.35**	-.30**	.28**	.34**	1	
10. Sorumluluk	.18**	.16**	.17**	.24**	.19**	-.16**	.37**	.41**	.29**	1

** $p<.01$

Tablo 6 incelendiğinde kişilik özellikleri ile etkili iletişim becerileri arasında en yüksek ilişkiler dışadönüklük ile empati ($r=.58$; $p<.01$) arasında, deneyime açıklık ile kendini tanıma-kendini açma ($r=.50$; $p<.01$) arasında, yumuşak başlılık ile ben dilini kullanma arasında ($r=.35$; $p<.01$) arasında olduğu görülmektedir. Diğer yandan kişilik özelliklerinde en yüksek ilişkiler deneyime açıklık ile sorumluluk ($r=.41$; $p<.01$), yumuşak başlılık ($r=.34$; $p<.01$) ve dışadönüklük ($r=.53$; $p<.01$) arasında

görülmektedir. Etkili iletişim becerilerine bakıldığında en yüksek ilişkiler etkin dinleme ile empati ($r=.78$; $p<.01$), kendini tanıma-kendini açma ($r=.49$; $p<.01$) ve egoyu geliştirici dil ($r=.76$; $p<.01$) arasında; ben dilini kullanma ile egoyu geliştirici dil ($r=.60$; $p<.01$) arasında olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin Kişilik Özelliklerinin Etkili İletişim Becerilerini Yordamasına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin kişilik özelliklerinin etkili iletişim becerilerini yordama düzeyine ilişkin yapılan çoklu regresyon analizi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7

Öğretmenlerin Kişilik Özelliklerinin Etkili İletişim Becerilerini Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	SE	β	t	p
Sabit	2.49	.33		7.47	.00
Duygusal Dengesizlik/Nevrotizm	-.11	.03	-.18	-3.82	.00
Dışadönüklük	.14	.03	.17	2.27	.00
Deneyime Açıklık	.12	.04	.15	2.66	.00
Yumuşak Başlılık	.09	.04	.12	2.37	.01
Sorumluluk	.05	.03	.07	1.46	.14

$R=.62$ $R^2=.48$

$F=17.55$ $p<.00$

Tablo 7 incelendiğinde duygusal dengesizlik/nevrotizm $-.18$, dışadönüklük $.17$, deneyime açıklık $.15$, yumuşak başlılık $.12$ ve sorumluluk değişkenleri $.07$ oranında etkili iletişim becerileri ile yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir ($R=.62$; $R^2=.48$; $p<.00$). Bahsedilen bu beş değişken birlikte etkili iletişim becerileri toplam varyansının %48’ini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin öğretmenlerin etkili iletişim becerileri üzerindeki önem sıralaması: duygusal dengesizlik/nevrotizm, dışadönüklük, deneyime açıklık, yumuşak başlılık ve sorumluluk şeklinde olmuştur. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t -testi sonuçları incelendiğinde duygusal dengesizlik, dışadönüklük, deneyime açıklık ve yumuşak başlılık değişkenlerinin öğretmenlerin etkili iletişim becerilerinin anlamlı birer yordayıcısı olduğu görülmektedir. Sorumluluk değişkeninin ise öğretmenlerin etkili iletişim becerileri üzerinde yordayıcı rolünün olmadığı görülmüştür.

Tartışma

Öğretmenlerin kişilik özellikleri ile etkili iletişim becerileri arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışmada öğretmenlerin kişilik özelliklerinde duygusal dengesizlik/nevrotizm, dışadönüklük, sorumluluk düzeylerinin cinsiyet bakımından farklılaşmadığı; buna karşın deneyime açıklık ve yumuşak başlılık düzeylerinin cinsiyet bakımından anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Erkek öğretmenlerin deneyime açıklık ve yumuşak başlılık düzeylerinin ortalaması, kadın öğretmenlerin ortalamasından daha yüksek bulunmuştur. Deneyime açıklık, sanata ilgili, hayal gücü kuvvetli, yeni ilişkilere açık ve meraklı gibi kişilik özelliklerini; yumuşak başlılık, affedici, yardımsever, işbirlikçi ve alçakgönüllü gibi kişilik özelliklerini ifade etmektedir. Erkek öğretmenlerin deneyime açıklık düzeyinin daha yüksek olması, kadınların aile ve toplumsal rollerinin çok yönlü olması sebebiyle risk faktörünü daha az kullanmaları ile açıklanabilir. Diğer yandan erkek öğretmenlerin yumuşak başlılık düzeyinin daha yüksek olması, kadınların hem aile hem okul içindeki rollerinde, düşünce ve enerjisinin odak noktasında çocukların yer alması ve bu durumun zamanla onların yumuşak başlılık düzeyini azaltması olarak gösterilebilir. Demir, Demir ve Bolat (2017) tarafından yapılan çalışmada kişilik özelliklerinin alt boyutlarının cinsiyet bakımından anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Demir, Demir ve Bolat (2017) tarafından yapılan çalışmanın sonuçları bu çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmemektedir. Bu durum örneklemin sadece sınıf öğretmenlerinden oluşması, diğer branşlardan öğretmenlerin örneklem grubunda yer almamasıyla açıklanabilir. Etkili iletişim becerilerine bakıldığında egoyu geliştirici dil, kendini tanıma-kendini açma, empati ve ben dilini kullanma düzeylerinin cinsiyet bakımından farklılaşmadığı; buna karşın etkin dinleme düzeyinin cinsiyet bakımından anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Kadın öğretmenlerin etkin dinleme düzeylerinin ortalaması, erkek öğretmenlerin ortalamasından daha yüksek bulunmuştur. Etkin dinleme, iletişim kurarken göz teması kurmayı, karşıdakini anladığını gösteren

iletiler vermeyi, karşısındaki beden diline ve yüz ifadesine dikkat etmeyi, söylenenlerin arkasındaki duyguları anlamayı ifade etmektedir. Kadın öğretmenlerin bu konuda daha yüksek ortalamaya sahip olması, kadınların durumları daha detaylı analiz etme özelliği, görünenin arkasındaki öğrenme merakının daha fazla olması ile açıklanabilir.

Bu çalışma sonuçlarına göre öğretmenlerin kişilik özelliklerinde duygusal dengesizlik/nevrotizm, dışadönüklük, deneyime açıklık, yumuşak başlılık ve sorumluluk düzeylerinin; etkili iletişim becerilerinde egoyu geliştirici dil, etkin dinleme, kendini tanıma-kendini açma, empati ve ben dilini kullanma düzeylerinin eğitim durumu değişkenine göre farklılaşmadığı görülmüştür. Bu durum akademik kariyerin hem kişilik üzerinde hem de iletişim becerileri üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığını göstermektedir. Eğitimin toplumsal, siyasi, ekonomik, felsefi ve bireysel işlevleri mevcuttur. Son yıllarda uygulanan eğitim politikaları eğitimin ekonomik yönüne ağırlık vermiş ve piyasanın istediği insan gücünü yetiştirmeye yönelik yaklaşımlar ağırlık kazanmaya başlamıştır (Tabak-Selçuk, 2005). Bireylerin de eğitimden beklentileri bu yönde değişim göstermiştir. Dolayısıyla kişilik ve etkili iletişim becerileri düzeylerinin bu nedenle eğitim durumu değişkenine göre farklılaşmadığı söylenebilir.

Bu çalışmada öğretmenlerin kişilik özelliklerinde duygusal dengesizlik/nevrotizm, deneyime açıklık, yumuşak başlılık ve sorumluluk düzeylerinin yaş değişkenine göre farklılaşmadığı; öte yandan dışadönüklük düzeyinin yaş bakımından anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Dışadönüklük düzeyinde bu farkın 26-30 ile 46-50 yaş aralığında olduğu ve 26-30 yaş grubunun ortalamasının 46-50 yaş grubunun ortalamasından daha yüksek olduğu saptanmıştır. Dışadönüklük, sosyal, atak, canlı, delidolu, neşeli gibi kişilik özelliklerini ifade etmektedir. 26-30 yaş grubunun ortalamasının 46-50 yaş grubunun ortalamasından daha yüksek olmasının nedeni olarak öğretmenlik mesleğine yeni adım atmış olmalarından dolayı mesleği icra etme isteklerinin yoğun olması gösterilebilir. Etkili iletişim becerilerine bakıldığında egoyu geliştirici dil, etkin dinleme, kendini tanıma-kendini açma, empati ve ben dilini kullanma düzeylerinin yaş değişkenine göre farklılaşmadığı görülmüştür. Bu araştırmanın bulgularıyla tutarlı olarak, Sezgin (2019) tarafından yapılan çalışmada da etkili iletişim becerileri düzeylerinin yaş değişkenine göre farklılaşmadığı görülmüştür.

Bu çalışmada öğretmenlerin kişilik özelliklerinde duygusal dengesizlik/nevrotizm, dışadönüklük, deneyime açıklık, yumuşak başlılık ve sorumluluk düzeylerinin kıdem değişkenine göre farklılaşmadığı görülmüştür. Demir, Demir ve Bolat (2017) tarafından yapılan çalışmada da kişilik özelliklerinin alt boyutlarının kıdem bakımından farklılaşmadığı görülmüştür. Demir, Demir ve Bolat (2017) tarafından yapılan çalışmanın sonuçları ile bu çalışmanın sonuçları tutarlılık göstermektedir. Etkili iletişim becerilerine bakıldığında etkin dinleme, kendini tanıma-kendini açma ve ben dilini kullanma düzeylerinin kıdem değişkenine göre farklılaşmadığı; öte yandan egoyu geliştirici dil ve empati düzeylerinin kıdem bakımından anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Egoyu geliştirici dil ve empati düzeylerinde bu farkın 1-5 yıl ve 21-25 yıl arasında olduğu hem egoyu geliştirici dil hem empati düzeyinde 21-25 yılın ortalamasının 1-5 yılın ortalamasından daha yüksek olduğu saptanmıştır. Egoyu geliştirici dil, insanlarla kurulan iletişimde olumlu ifadelerin vurgulanmasını, kişiyi incitmeyen konuşma stiline tercih edilmesini; empati, insanların karşısındaki duygu, düşünce ve bakış açılarını yargılamadan doğru bir şekilde anlayabilmesini ifade etmektedir. 21-25 yılın hem egoyu geliştirici dil hem de empati düzeyinde yüksek ortalamaya sahip olması meslekte geçirdikleri yıllar dikkate alındığında öğretmenlerin öğrenci tiplerini yeterince tanımış olmaları ve sağlıklı iletişim kurmanın yollarını tecrübe etmiş olmaları ile açıklanabilir.

Bu çalışmanın sonuçlarına göre kişilik özellikleri ile etkili iletişim becerileri arasında en yüksek ilişkilerin dışadönüklük ile empati, deneyime açıklık ile kendini tanıma-kendini açma ve yumuşak başlılık ile ben dilini kullanma düzeyleri arasında olduğu görülmüştür. Bu durum öğretmenlerin sosyal, atak, canlı, delidolu ve neşeli olma özellikleri arttıkça, karşısındaki duygu, düşünce ve bakış açılarını yargılamadan doğru bir şekilde anlayabilme düzeylerinin de arttığını; sanata ilgili, hayal gücü kuvvetli, yeni ilişkilere açık ve meraklı olma özellikleri arttıkça kendi duygu ve düşüncelerini iyi analiz edebilme ve rahatlıkla ifade edebilme düzeylerinin de arttığını; affedici, yardımsever, işbirlikçi ve alçakgönüllü özellikleri arttıkça iletişim kurarken karşısındaki suçlayıcı bir dille uyarıma, hissedilen duyguları yansıtabilme ve karşısındaki bireyin kişiliğine saygı duyma düzeylerinin de arttığını göstermektedir. Levent (2011) tarafından yapılan bir çalışmada kişilik özelliklerinin alt boyutlarından başatlık, şefkat gösterme, duyguları anlama, öz güven, kişisel uyum ve kişisel doyum özellikleri arttıkça iletişim becerilerinin alt boyutlarından empati, saydamlık, eşitlik, etkililik ve yeterlilik düzeylerinin de arttığı

sonucuna ulaşılmıştır. Doğan (2019) tarafından yapılan bir başka çalışmada iyimserlik ve kötümserlik kişilik özellikleri arttıkça iletişim becerileri düzeylerinin de arttığı tespit edilmiştir. Tokmak, Turgut ve Öktem'in (2012) yaptığı çalışmada ise kişilik özelliklerinin alt boyutlarından ayrılık kaygısı, başkalarını memnun etme kaygısı ve kişisel başarı özellikleri arttıkça iletişim becerileri düzeylerinin de arttığı belirlenmiştir. Yapılan diğer çalışmalarla birlikte bu çalışma kişilik özellikleriyle iletişim becerileri arasında olumlu bir ilişkinin varlığını kanıtlar niteliktedir.

Bu araştırmada ayrıca duygusal dengesizlik, dışadönüklük, deneyime açıklık ve yumuşak başlılık değişkenlerinin öğretmenlerin etkili iletişim becerilerinin anlamlı birer yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre öğretmenlerin sınırlı, sabırsız, tedirgin, tutarsız ve kötümser olma gibi duygusal dengesizlik düzeylerinin düşük olması; canlı, neşeli, öne çıkan, baskın, etkili ve coşkulu olma gibi dışadönüklük düzeylerinin yüksek olması; geniş görüşlü, yenilikçi ve liberal olma gibi deneyime açıklık düzeylerinin yüksek olması; uysal, merhametli, fedakâr ve alçakgönüllü olma gibi yumuşak başlılık düzeylerinin yüksek olması etkili iletişim becerileri geliştirmelerini desteklediğini göstermektedir. Bu nedenle duygusal dengesizlik düzeyi düşük, dışadönük, deneyime açık ve yumuşak başlı olan öğretmenlerin daha kolay etkili iletişim kurabilecekleri söylenebilir.

Sonuç ve Öneriler

Öğretmenlerin kişilik özellikleri ile etkili iletişim becerileri arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışmanın sonuçlarına göre cinsiyet faktörü ile deneyime açıklık, yumuşak başlılık ve etkin dinleme değişkenleri arasında; yaş faktörü ile dışadönüklük değişkeni arasında, kıdem faktörü ile egoyu geliştirici dil ve empati değişkenleri arasında anlamlı bir farklılaşmanın olduğu tespit edilmiştir. En yüksek ilişkilerin dışadönüklük ile empati; deneyime açıklık ile kendini tanıma-kendini açma arasında olduğu görülmüştür. Duygusal dengesizlik, dışadönüklük, deneyime açıklık ve yumuşak başlılık değişkenleri, öğretmenlerin etkili iletişim becerilerinin anlamlı birer yordayıcısıdır.

Duygusal dengesizlik, dışadönüklük, deneyime açıklık ve yumuşak başlılık değişkenlerinin öğretmenlerin etkili iletişim becerilerinin anlamlı birer yordayıcısı olduğu sonucundan hareketle öğretmenlerin;

- Olumlu kişilik özelliklerinin ortaya çıkacağı bir okul ikliminin özellikle yöneticiler tarafından oluşturulması,
- Olumlu kişilik özellikleri geliştirmeye yönelik farkındalık eğitimlerinin verilmesi,
- Dışadönüklük özelliklerinin desteklenmesi amacıyla okul dışı piknik, yemek, sinema gibi faaliyetlerle öğretmenlerin kaynaştırılması,
- Deneyime açıklık özelliklerinin geliştirilmesi için öğretmenin kendi alanıyla ilgili gelişim fırsatlarının desteklenmesi, okullarda yenilikçi önerilerin dikkate alınarak hoşgörülle karşılandığı ortamlar oluşturulması, diğer branş öğretmenleriyle disiplinler arası çalışmalar yapılmasının teşvik edilmesi,
- Yumuşak başlılık özelliklerinin geliştirilmesi için okul dışı sevgi evlerinde gönüllü annelik uygulamaları, yaşlı bakım evlerine düzenli ziyaretlerinin düzenlenmesi gibi koruma altındaki bireylere yönelik sosyal etkinliklerin organize edilmesi,

Yapılacak ardıl çalışmalarda öğretmenlerin dışadönüklük, deneyime açıklık ve yumuşak başlılık özelliklerinin iletişim süreçlerini ne şekilde etkilediğine yönelik nitel çalışmaların yapılması önerilebilir. Bu sayede daha derinlemesine ve detaylı veriler elde edilebilir.

Kaynakça

- Atmaca, T. (2020). Öğretmenlerin kişilik tipleri ile mesleğe yabancılaşma arasındaki ilişki. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (1), s.491-506.
- Bacanlı, H., İlhan, T., & Aslan, S. (2009). Beş faktör kuramına dayalı bir kişilik ölçeğinin geliştirilmesi: Sıfatlara dayalı kişilik testi (SDKT). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), s.261-279.
- Buluş, M., Atan, A., & Erten-Sarıkaya, H. (2017). Etkili iletişim becerileri: Bir kavramsal çerçeve önerisi ve ölçek geliştirme çalışması. *International Online Journal of Educational Sciences*, 9(2), s.575-590.
- Burger, J.M. (2006). *Kişilik*. İstanbul: Kaknüs.

- Costa, P.T.Jr. & McCrae, R.R. (1995). Domains and facets: Hierarchical personality assessment using the revised neo personality inventory. *Journal Of Personality Assessment*, 64(1), s.21-50.
- Cüceloğlu, D. (2019). *İnsan ve davranışı* (37. baskı). İstanbul: Remzi.
- Cüceloğlu, D. (2020). *İletişim donanımları* (60. baskı). İstanbul: Remzi.
- Çalışkan, N., Karadağ, E. & Çalışkan, F. (2006). *Eğitim, iletişim ve öğretmenin beden dili*. Ankara: Kök.
- Çıngı, H. (2009). *Örnekleme kuramı* (3. Baskı). Ankara: Bizim Büro.
- Demir, G.C., Demir, E., & Bolat, Y. (2017). Sınıf öğretmenlerinin motivasyonları ile kişilik özellikleri arasındaki ilişki. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14 (37), s.73-87.
- Doğan, G. (2019). Öğrencilerin iyimserlik ve kötümserlik kişilik özelliklerinin iletişim becerilerine olan etkisi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Eren, E. (2017). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi* (16. baskı). İstanbul: Beta.
- Erkal, B. (2004). Kişilik psikolojisi ve kişilik kuramları. Özkalp, E. (Ed.), *Davranış bilimine giriş* içinde, (s.239-259). Eskişehir: Açık Öğretim Fakültesi.
- Eroğlu, F. (1995). *Davranış bilimleri* (2. baskı). İstanbul: Beta.
- Ertürk, S. (2016). *Eğitimde program geliştirme* (2.baskı). İstanbul: Edge.
- Gökçe, O. (2003). *İletişim bilimine giriş*. Ankara: Turan.
- Hazar, M.Ç. (2006). Kişilik ve iletişim tipleri. *Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 4(2), s.125-140.
- Işık, M. (2018). *İletişim bilimine giriş* (2. baskı). Konya: Eğitim.
- İhtiyaroğlu, N. (2018). Analysis of the predictive role of teachers' effective communication skills and motivation levels on classroom management profiles. *Journal of Education and e- Learning Research*, 6 (1), s.17-25.
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemi* (35. baskı). İstanbul: Nobel.
- Koçyiğit, M. (2018). *Etkili iletişim ve duygusal zekâ* (3. baskı). Konya: Eğitim.
- Köknel, Ö. (1985). *Kaygıdan mutluluğa kişilik* (6. baskı). İstanbul: Altın.
- Levent, B. (2011). Sınıf öğretmenlerinin kişilik özelliklerinin iletişim becerilerine etkisi (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Morgan, G.A., Leech, N.L., Gloeckner, G.W., & Barrett, K.C. (2011). *IBM SPSS for introductory Statistics* (Fourth edition). U.K:Taylor & Francis Group.
- Robbins, S.P., & Judge, T.A. (2012). *Örgütsel davranış*. (Çev. İ. Erdem). (14. baskı). İstanbul: Nobel.
- Sezgin, S. (2019). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının iş birlikli öğrenmeye yönelik tutumları ile etkili iletişim becerileri arasındaki ilişki. (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Niğde.
- Tabak, R.S. (2005). Sağlık hizmetlerinde sürekli eğitim ve sürekli mesleki gelişim. *Türk Hijyen ve Deneysel Biyoloji Dergisi*, 62(1), s.59-66.
- TDK. (2020). *Sözlük*. Erişim adresi <https://sozluk.gov.tr/>.
- Tokmak, İ., Turgut, H., & Öktem, Ş. (2012). Turizm ve otelcilik öğrencilerinin sosyotropik-otonomik kişilik özelliklerinin iletişim becerilerine etkisi. *Anatolia:Turizm Araştırmaları Dergisi*, 24(1).
- Topçu, N. (2017). *Türkiye'nin maarif davası*. İstanbul: Dergâh.
- Tutar, H., Yılmaz, M.K., & Eroğlu, Ö. (2014). *Genel ve teknik iletişim* (6. baskı). Ankara: Seçkin.
- Usluata, A. (1996). *İletişim*. İstanbul: İletişim.
- Yalçın, İ. (2019). Kişilik kuramları (4.baskı). Gençtanırım-Kurt, D. ve Çetinkaya-Yıldız, E. (Ed.), *Kişilik kuramları* içinde, (s.34-59). Ankara: Pegem.
- Zel, U. (2011). *Kişilik ve liderlik* (3. baskı). Ankara: Nobel.
- Zıllıoğlu, M. (2018). *İletişim nedir?* (6. baskı). İzmir: Cem.

Extended Abstract

Introduction

There are many factors such as the quality of teacher, physical competence of the school, educational programs, and individual differences of students and the teachers, which affect the goal of achieving

high-level attainment in the education process In addition to individual differences of students, it is thought that taking the personality traits of teachers into account, one of the main building blocks of education and training process, in the same environment, is important in the process of creating desired behavior change in students. Reflection of the teacher's personality on the classroom environment takes place through interaction and communication. At this point, revealing the relationship of personality traits with communication skills is considered very important in terms of making teachers more effective in the classroom environment and creating a high-level attainment in learning with the effect of this positive contribution. This study aims to examine predictive role of teachers' personality traits on effective communication skills.

Method

In this study, which examines the relationship between teachers' personality traits and effective communication skills, the relational screening model was used. The sample consists of 399 teachers working in public secondary schools in 5 districts of Ankara in the 2018-2019 academic year. The research data were collected with the Adjective Based Personality Test developed by Bacanlı, İlhan and Aslan (2009) and the Effective Communication Skills Scale developed by Atan and Erten-Sarıkaya (2017). The data were tested using the parametric t-test, one-way analysis of variance (ANOVA), correlation and regression analysis.

Findings

According to the t-test results, teachers' levels of openness to experience, mildness and active listening show a significant difference in terms of gender. The level of openness to experience and mildness of male teachers is higher than that of female teachers; active listening of female teachers was higher than that of male teachers. According to the ANOVA results, the extraversion level of the teachers shows a significant difference in terms of age. According to the ANOVA results, teachers' ego-enhancing language and empathy levels show a significant difference in terms of seniority. According to the results of the correlation analysis, it is seen that the highest relationships between personality traits and effective communication skills are between extraversion and empathy, openness to experience and self-disclosure, and mildness and using self-language. According to the results of the regression analysis the variables of emotional instability, extraversion, openness to experience, and mildness are significant predictors of teachers' effective communication skills.

Discussion

The higher level of openness to experience of male teachers according to the gender variable can be explained by the fact that women use the risk factor less because of their versatile family and social roles. The high average level of active listening of female teachers can be explained by the ability of women to analyse the situations in more detail and their curiosity to learn what is behind the visible. The reason for the fact that the average of the 26-30 age group is higher than the average of the 46-50 age group at the level of extroversion according to age can be shown to be that they have a high desire to practice the profession because they have just stepped into the teaching profession. According to the variable of seniority, the fact that 21-25 years have a high average level of both ego-enhancing language and empathy can be explained by the fact that the teachers know the types of students adequately and have experienced the ways of establishing healthy communication, considering the years they have spent in the profession. The relationships between personality traits and effective communication skills show that as the social, aggressive, lively, delirious and cheerful characteristics of teachers increase, their level of understanding the feelings, thoughts and perspectives of the other person increases; as the teachers' imagination, openness and curiosity increases, their level of being able to analyze their feelings and thoughts well and to express them easily increases. Together with other studies (Doğan, 2019; Levent, 2011; Tokmak, Turgut ve Öktem, 2012) this study proves the existence of a positive relationship between personality traits and communication skills.

*Bu makaleye yazarlar, Yasemin Ünsal %50 Neslin İhtiyaroğlu: %50 oranlarında katkıda bulunmuştur.

**Bu araştırma için Kırıkkale Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulundan 09.06.2020 tarihinde gerçekleştirilen 03 numaralı oturumda etik kurul izni alınmıştır.

Ortaokul Öğrencilerinin Çember Konusundaki Kavramsal Anlamalarının İncelenmesi: 5E Öğrenme Modeli ile Ters Yüz Edilmiş Sınıf Yaklaşımı¹

Investigation of Middle School Students' Conceptual Understanding of Circle: Flipped Classroom Approaches with the 5E Model

Şule ÖZCAN², Mehmet DEMİR³, Nazlı AKSU⁴, Selin URHAN⁵, Yılmaz ZENGİN⁶

Makale Hakkında

Gönd. Tarihi: 30.08.2021
Kabul Tarihi: 06.01.2022
Yayın Tarihi: 01.05.2022

Anahtar Kelimeler

Kavramsal anlama, temsil, ters yüz edilmiş sınıf, sorgulamaya dayalı 5E öğrenme modeli, GeoGebra.

Özet

Bu çalışmada, sorgulamaya dayalı 5E öğrenme modeli ile ters yüz edilmiş sınıf yaklaşımı bağlamında ortaokul öğrencilerinin çember konusundaki kavramsal anlamaları temsil dönüşümü açısından incelenmektedir. Araştırmanın katılımcılarını bir devlet okulunda yedinci sınıfta öğrenimine devam eden altı öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden öğretim deneyi yöntemi benimsenmiştir. Veri toplama aracı olarak araştırmacıların hazırladığı matematiksel etkinlikler, öğrencilerin oluşturmuş olduğu GeoGebra dosyaları, uygulama sırasında alınan görüntü ve ses kayıtları ve uygulama sonrası yapılan etkinlik temelli görüşmeler kullanılmıştır. Öğrencilerin kavramsal anlamalarının ayrıntılı incelenmesi için veriler söylem analizi yoluyla analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, giriş aşamasının sınıf dışı süreci için hazırlanan videonun öğrencilerin çemberin ve çember parçasının uzunluğuna ilişkin ön bilgilerini hatırlamasını; açıklama aşamasının sınıf dışı süreci için hazırlanan videoların ise öğrencilerin konuyu tekrar etmesini sağladığı belirlenmiştir. Değerlendirme aşamasının sınıf içi sürecinde öğrencilerin problem durumuna çözüm üretirken en az iki temsil sistemi arasında dönüşüm yapabildiği görülmüştür. Çalışmada sorgulamaya dayalı 5E öğrenme modeli ile ters yüz edilmiş sınıf yaklaşımı kapsamında uygulanan GeoGebra destekli etkinliklerde öğrencilerin farklı temsil sistemlerini kullanarak temsiller arası dönüşüm gerçekleştirmelerinin kavramsal anlama süreçlerine katkı sağladığı belirlenmiştir.

Abstract

This study examines middle school students' conceptual understanding of the circle in terms of transformation of semiotic representations within the context of the flipped classroom approaches with the 5E inquiry model. The participants of the research are six seventh graders in a public school. The teaching experiment method was used in the study. The mathematical tasks prepared by the researchers, the GeoGebra files created by the students, video and audio recordings, and task-based interviews were used as data collection tools. Discourse analysis was used to examine the students' conceptual understanding in detail. The results revealed that the video in the out-of-class process of the engagement phase enhanced the students to remember their prior knowledge and the videos in the out-of-class process of the explanation phase helped the students to repeat the subject. In in-class activity of the evaluation phase, the students made a transformation among at least two representation systems to solve the problem situation. The results revealed that in the GeoGebra-supported tasks implemented within the scope of the flipped classroom approaches with the 5E inquiry model, the students made a transformation of semiotic representations using different representation registers, which has contributed to their conceptual understanding.

Atıf için:

For Citation

Özcan, Ş., Demir, M., Aksu, N., Urhan, S., & Zengin, Y. (2022). Ortaokul öğrencilerinin çember konusundaki kavramsal anlamalarının incelenmesi: 5E öğrenme modeli ile ters yüz edilmiş sınıf yaklaşımı. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [MSKU Journal of Education]*, 9(1), 110-133. DOI: 10.21666/muefd.988366

¹Bu çalışmaya ait bulguların bir kısmı 28-30 Ekim 2021 tarihleri arasında düzenlenen 5. Uluslararası Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi (TÜRK BİLMAT-5) Sempozyumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

²Milli İrade Ortaokulu Midyat/Mardin, ozcansule2018@gmail.com, ORCID: 0000-0003-3112-8915

³24 Kasım Ortaokulu Kızıltepe/Mardin, demirmeh111@gmail.com, ORCID: 0000-0002-3374-137X

⁴Hereke Nuh Çimento Ortaokulu Körfez/Kocaeli, nazli.urganci@gmail.com, ORCID: 0000-0002-3884-444X

⁵Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, selin.urhan@hacettepe.edu.tr, ORCID: 0000-0002-1665-7643

⁶Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi, yilmazzengin@outlook.com, ORCID: 0000-0003-1276-457X

Öğrencilerin matematiği öğrenebilmesi ve problem çözebilmesi için sahip olmaları gereken önemli yeterliliklerden biri kavramsal anlamadır (National Council of Teachers of Mathematics [NCTM], 2000). Kavramsal anlama matematiksel gerçekler, işlemler ve fikirler arasında kurulan zihinsel bağlantılar olarak tanımlanmaktadır (Hiebert ve Grouws, 2007). Matematiksel bilgiler arasında kurulan bağlantılar aracılığıyla kavramlar yapılandırılabilir (NCTM, 2000). Dolayısıyla öğrencilerin kavramsal anlamalarının gelişimi zihinlerinde oluşan bağlantıların sağlanmasına bağlıdır (Hiebert ve Grouws, 2007).

Dienes (1960) matematiksel kavramların öğrenciler tarafından anlamlandırılabilmesi için kavramın ve bağlantılı temsillerin birlikte sunulması gerektiğini vurgulamaktadır. Duval (1999, 2006) ve Prediger (2013) de çalışmalarında kavramsal anlamının gerçekleştirilmesi için farklı temsillerin kullanılmasının gerekliliğine dikkat çekmektedir. Bir kavrama yönelik birden fazla temsil sisteminin kullanılmasıyla zihinde oluşan bilgi ağları ve matematiksel kavramlar arasında kurulan bağlantı bilgiyi kalıcı hâle getirmekle birlikte kavramı içselleştirmede etkin rol oynamaktadır (Hiebert ve Carpenter, 1992). Matematiksel kavramlara yönelik kullanılan temsil sistemlerinden bazıları (Tablo 1) çizim temsil, sözel temsil, nümerik temsil, görsel temsil ve cebirsel temsil olarak ifade edilmektedir (Hitt ve González-Martín, 2015).

Tablo 1. *Temsil Sistemleri ve Özellikleri*

Temsiller	Özellikler
Çizim temsil	Resimli temsil olarak belirtilen çizim temsil, bir geometrik nesneyle ilgili oluşturulan görüntü (iz) olarak düşünülmektedir (örneğin, dinamik yazılımda oluşturulan kare, bir köşesi sürüklendiğinde karenin geometrik özelliklerini sağlamıyorsa, geometrik nesneye yönelik bir çizim temsildir) (Hölzl, 1995).
Sözel temsil	Sözel temsil, matematiksel bir kavramı betimlemeye yönelik üretilen sözlü ifadelerdir (Duval, 2006).
Nümerik temsil	Nümerik temsil, belirtilen tanım aralığındaki sayıların kullanılması ile matematiksel bir kavramın ifade edilmesidir (Shahbari ve Tabach, 2020).
Görsel temsil	Görsel temsil olarak belirtilen şekil, geometrik nesnelerin matematiksel ilişkilerini sağlayan geometrik yapı olarak tanımlanmaktadır (Jones, 2000).
Cebirsel temsil	Cebirsel temsil, bir problem durumundaki bağımlı ve bağımsız değişkenlerin tanımlanması ile oluşturulan; sembollerin ve formüllerin uygulanması ile genişletme ve genelleştirme gerektiren cebirsel ifadelerdir (Shahbari ve Tabach, 2020).

Kavramsal anlamının gerçekleştirilmesi için önemli olan birden çok temsil sisteminin kullanımı değil; temsillerin, kavramın anlamını koruyarak birbirine dönüşümüdür (Duval, 2006). Bu doğrultuda Duval, matematik öğrenme sürecinde kavramsal anlamının gerçekleştirilmesi için en az iki temsil sistemi arasında dönüşüm olması gerektiğini belirtmektedir. Bu dönüşüm aynı temsil sisteminin içinde olabileceği gibi farklı temsiller arasında da olabilir (Duval, 2006). Kavramsal anlamaya ilişkin temsil dönüşümleri Tablo 2’de gösterildiği gibi iki farklı strateji ile gerçekleştirilmektedir.

Tablo 2. *Temsil Dönüşümü Stratejileri (Duval, 2006)*

Strateji	Özellikler
1) Temsil içi geçiş	Aynı temsil sisteminde gerçekleşen dönüşümlerdir. Örneğin, kesir olarak gösterilen iki sayıyı $\left(\frac{1}{5} + \frac{1}{4}\right)$ toplamak isteyen bir öğrenci bu sayıları ondalık gösterime $(0,20 + 0,25)$ dönüştürerek işlemi gerçekleştirebilir. Bu örnekte görüldüğü gibi, nümerik temsille ifade edilen bir işlem yine nümerik temsille gösterilebilen farklı bir forma dönüştürülmüştür.
2) Temsiller arası dönüşüm	Bir temsil sisteminden başka bir temsil sistemine geçiş olarak ifade edilmektedir. Örneğin, iki çokluk arasındaki ilişkiyi sözel temsil ile “ <i>biri diğerinden üç fazla</i> ” şeklinde açıklayan öğrencinin bu ilişkiyi cebirsel temsil kullanarak $y = x + 3$ biçiminde açıklaması temsiller arası dönüşümdür. Öğrenci bu denkleme ait grafiği koordinat düzleminde çizdiğinde ise cebirsel temsilden grafik temsile geçiş sağlanır ve yine temsiller arası dönüşüm gerçekleşmiş olur.

Kavramsal anlamının gerçekleşmesi temsiller arasındaki dönüşümlere bağlı olduğu kadar (Duval, 2006; Prediger, 2013) kullanılacak temsillerin verilen durumdaki uygunluklarının tartışılmasına da bağlıdır (Ponte ve Quaresma, 2016). Öğrenme ortamında yaşanan tartışmalar ile fikir ayrılıkları çözüme kavuşmakta böylece öğrenciler kavram hakkında ortak bir anlayış geliştirebilmektedir (Wood, 1999).

Wood (1999) matematikte kavramsal anlamının gelişimi için öğrenciler arasında sosyal, etkileşimli ve söylemsel faaliyetlerin gerçekleşeceği yani tartışmaların yaşanacağı bir öğrenme ortamının oluşturulması gerektiğini belirtmektedir. Öğrencilerin kendi bilgilerini inşa etmeleri, işbirlikli çalışma ortamlarında tartışmaları ve öğrendikleri kavramları farklı durumlara uygulamaları kavramsal anlamının gelişimi için oldukça önemlidir (Brooks ve Brooks, 1993). Bu durum göz önünde bulundurulduğunda matematikte kavramsal anlamının gelişmesi için öğrencileri aktif kılan öğrenme ortamlarının oluşturulması gerekli görülmektedir (Hiebert ve Grouws, 2007; Lesh, Mierkiewicz ve Kantowski, 1979).

Aktif öğrenme ortamlarının oluşturulmasında etkili olan yaklaşımlardan biri ters yüz edilmiş sınıf yaklaşımıdır (Hwang, Lai ve Wang, 2015). Ters yüz edilmiş sınıf, geleneksel eğitim ile teknolojinin harmanlanmasıyla oluşan bir yaklaşımdır (Bergmann ve Sams, 2012). Ters yüz edilmiş sınıf yaklaşımına göre öğrencilere sınıf dışında video izleme, ses kaydı dinleme veya metin okuma (Schallert, Lavicza ve Vandervieren, 2021) ödevleri verilmekte; sınıf ortamında ise öğretmen rehberliğinde konuyla ilgili kısa bir tartışma yapıldıktan sonra öğrenci merkezli öğrenme etkinlikleri uygulanmaktadır (Abeysekera ve Dawson, 2015; Bergmann ve Sams, 2012; Love, Hodge, Corritore ve Ernst, 2015; Love, Hodge, Grandgenett ve Swift, 2014; Voigt, Fredriksen ve Rasmussen, 2020).

Ters yüz edilmiş sınıflar, öğrencilerin kavramlarla kendi başlarına sınıf dışında karşılaşmalarının ardından sınıf içerisinde kavramsal anlamalarını sağlamak ve zihinde anlamlandırılan kavram etrafında farklı beceriler geliştirmek amacıyla uygulama yapmaları olarak ifade edilmektedir (Talbert, 2017). Bu şekilde öğrenciler bilgiye ulaşma becerisi geliştirmektedir. Ayrıca sınıf içinde öğretmen rehberliğinde işbirlikli öğrenme ortamlarında öğrenilen kavramla ilgili uygulamalar yapılarak bilginin derinleştirilmesi sağlanmaktadır (Schallert vd., 2021). Ters yüz edilmiş sınıflar sayesinde öğrenciler, ders öncesi süreci tamamlayarak sınıfa hazırlıklı bir şekilde gelebilmekte; matematiksel kavramları sınıf ortamında tartışmak ve farklı etkinliklerde kullanmak için daha fazla fırsata ve zamana sahip olabilmektedir (Zengin, 2017). Geleneksel eğitim yaklaşımlarına göre ters yüz edilmiş sınıflar öğrencilere daha esnek bir öğrenme ortamı sunmakta ve öğrencilerin matematik derslerinde kavramsal anlamalarının gelişimine katkı sağlamaktadır (Muir, 2020; Wei vd., 2020).

Matematik eğitiminde ters yüz edilmiş sınıf yaklaşımına ilişkin yapılan araştırmalar incelendiğinde, bu yaklaşımın öğrencilerin derse katılımları (Clark, 2015), problem çözme becerileri (Lo ve Hew, 2017) ve akademik başarıları (Bhagat, Chang ve Chang, 2016; Şahin, Cavlazoğlu ve Zeytuncu, 2015; Wei vd., 2020; Yorgancı, 2020; Zengin, 2017) üzerinde olumlu etkileri olduğu görülmektedir. Diğer yandan, matematik öğretmenleri ters yüz edilmiş sınıf yaklaşımını kullanırken dersi planlamada zorluk yaşamaktadır (Schallert, Lavicza ve Vandervieren, 2020). Ayrıca ters yüz edilmiş sınıf yaklaşımının uygulanması yapılandırmacı yaklaşımdan çok geleneksel öğretim yönteminin izlerini taşımaktadır (Song ve Kapur, 2017). Bu eleştiriyi ve matematik öğretmenlerinin ders planlamada yaşadığı zorluğu dikkate alan Schallert vd. (2020, 2021) sorgulamaya dayalı 5E öğrenme modelini (Bybee vd., 2006) ters yüz edilmiş sınıf yaklaşımı ile birleştirmiştir. Schallert vd. (2020, 2021) böylece sorgulamaya dayalı 5E öğrenme modeli ile ters yüz edilmiş sınıf yaklaşımı tasarımını (Tablo 3) ve bu tasarım için ders planlama ilkelerini (Tablo 4) geliştirmişlerdir. Bu tasarımda sorgulamaya dayalı 5E öğrenme modelinin giriş, keşfetme, açıklama, derinleştirme ve değerlendirme aşamaları sınıf dışı ve sınıf içi olmak üzere iki boyutta ele alınmaktadır (Schallert vd., 2021). Sınıf dışı süreçte ön bilgiler hatırlatılmakta, merak uyandırılmakta, konu pekiştirilmekte ve öz değerlendirme yapma fırsatı sunulmakta; sınıf içi süreçte ise bilgiyi keşfetme, gerekçelendirme yaparak açıklama, öğrenilenleri yeni durumlara uygulama, ilişkilendirme yapma ve problem çözme gibi becerilerin gelişimine yönelik öğrenme etkinlikleri uygulanmaktadır (Schallert vd., 2021). Schallert vd.'nin (2021) geliştirmiş olduğu sorgulamaya dayalı 5E öğrenme modeli ile ters yüz edilmiş sınıf yaklaşımı tasarımında (Tablo 3), aşamalara yönelik sınıf dışı ve sınıf içi etkinlik planlamalarında dikkat edilmesi gereken bileşenler aşağıda verilmektedir.

Tablo 3. *Sorgulamaya Dayalı 5E Öğrenme Modeli ile Ters Yüz Edilmiş Sınıf Yaklaşımı Tasarımı (Schallert vd., 2021)*

Sınıf Dışı Süreç	5E Aşaması	Sınıf İçi Süreç
Hedefe yönelik sorgulayıcı videolar ile ön bilgiler aktifleştirilir ve merak uyandırılır. Öğrenciler, videoyu izleyip sorularını not alır.	Giriş	Öğrencilerin sınıf dışı süreçte not aldığı sorular, öğretmen rehberliğinde tartışılır. Öğrenciler, sınıf tartışmasına aktif katılım sağlar.
Öğretmen, keşfetme için sorgulayıcı videolar sunar. Öğrenciler sorgulayıcı videoları inceleyerek derse hazırlık yapar.	Keşfetme	Öğretmen, keşfetme sürecinde rehberdir. Etkinliklerin uygulanma sürecinde öğrencilere anlık dönüt verir. Öğrenciler öğrenme ortamında kavramı keşfeder ve açıklar. İformel değerlendirmelere yer verilir.
Öğretmen, kavram ve teorileri öğrencinin dikkatinden kaçmış olması ihtimaline karşı yeniden tanıtır; öğrenilen kavram ve teorileri öğrencinin açıklamasına fırsat tanır. Öğrenciler, sunulan açıklamaları inceler ve kendi açıklamalarıyla karşılaştırır.	Açıklama	Öğrenciler, keşfettikleri kavram ve teorileri açıklar. Etkinlik ve sınıf içi tartışma, öğrencilerin kavram anlayışını ve/veya beceri kazanmasını değerlendirmeye fırsat verir.
Öğretmen, öğrenilen kavramla ilgili farklı durumları içeren sorgulayıcı videolar sunar. Etkinlikler, gerçek yaşam bağlamları içerir. Öğrencilere, öğrendiklerini farklı durumlara uygulamaları için görevler verilir.	Derinleştirme	Öğretmen, öğrencileri öğrendiklerini farklı durumlara uygulaması için teşvik eder. Öğrencilerin düzeylerine yönelik farklı durumlar içeren görevler verilir. Öğrenciler, öğrendiklerini yeni durumlara uygular.
Öğretmen, öğrencilere öz değerlendirme yapma fırsatı sunar. Öğrenciler, öğrenme süreçleri ile ilgili olarak yansıtıcı öz değerlendirmelere katılır.	Değerlendirme	Öğretmen, öğrencilerin öğrenme sürecini değerlendirir. Biçimlendirici değerlendirme tekniklerini kullanır.

Schallert vd. (2021) sorgulamaya dayalı 5E öğrenme modeli ile ters yüz edilmiş sınıf yaklaşımının uygulanmasına yönelik, matematik öğretmenlerine ders planlama sürecinde yardımcı olacak ders planlama ilkelerini (Tablo 4) sunmuşlardır. Bu ilkelerin ders planlamadaki katkısı, sürecin hangi aşamasının sınıf dışında hangi aşamasının sınıf içinde gerçekleştirileceğini açıkça belirtmesidir (Schallert vd., 2021).

Sorgulamaya dayalı 5E öğrenme modeli ile ters yüz edilmiş sınıf yaklaşımı, öğrencilerin iş birliği içinde çalıştığı, tartışmalar gerçekleştirdiği ve sorgulamanın etkisiyle gerekçelendirmeler yaptığı bir öğrenme ortamının oluşturulmasına olanak sağlamaktadır (Schallert vd., 2021). Sorgulamaya dayalı öğrenme ile ters yüz edilmiş sınıf yaklaşımının bir arada kullanılmasıyla oluşturulacak öğrenme ortamında öğrencilerin “Nasıl yapılır?” ve “Nedeni ne?” sorularının yanıtlarına ulaşarak kavramlar hakkında derin anlayışlar geliştirmeleri mümkün olmaktadır (Capaldi, 2015).

Tablo 4. *Ders Planlama İlkeleri (Schallert vd., 2021)*

İlke 1	Öğrenilecek konu ile ilgili ön bilgileri açığa çıkarmak için sınıf dışı süreç kullanılır.
İlke 2	Biçimlendirici değerlendirmeler için anında dönüt imkânı sağlayan çevrim içi etkinlikler uygulanır. Öğrenci, sınıf dışı ve sınıf içi süreçte etkinlikleri tamamlaması için motive edilir.
İlke 3	Sınıf dışı ve sınıf içi süreçte yönlendirici ve sorgulayıcı sorularla, öğrencilerin etkinliklere katılımı sağlanır.
İlke 4	Sınıf içi süreçte anlık dönüt verilebilecek keşif etkinlikleri uygulanır.
İlke 5	Öğrenilen bilgilerin pekiştirilmesi için sınıf dışı süreç kullanılır.
İlke 6	Öğrencilere, sınıf içi süreçte öğrendikleri kavramları gerekçelendirerek açıklamalarını sağlayan etkinlikler uygulanır.
İlke 7	Öğrenilen kavramların anlamlandırılması için sınıf içi süreçte öğrencilere edindikleri bilgi ve becerileri uygulayabileceği günlük yaşamla bağlantılı farklı durumları içeren etkinlikler uygulanır.
İlke 8	İşbirlikli öğrenme ortamlarını güçlendirmek için sınıf içi süreçte küçük grup çalışmaları içeren etkinlikler uygulanır.

Sorgulamaya dayalı öğrenme ile ters yüz edilmiş sınıf yaklaşımının birlikte kullanımıyla oluşturulan öğrenme ortamlarının öğrencilerin matematikte kavramsal anlamalarını olumlu yönde etkilediği bilirse de bu konuda daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulmaktadır (Song ve Kapur, 2017). Bu çalışmada, öğrencilerin anlamada zorluk yaşadığı konulardan biri olan çember kavramı (Cantimer ve Şengül, 2017) seçilerek öğrencilerin bu konudaki kavramsal anlamaları sorgulamaya dayalı öğrenme ile ters yüz edilmiş sınıf yaklaşımı ile ele alınmıştır. Öğrencilerin ortaokul, lise ve lisans öğrenimlerinde karşılaştığı bir konu olmasına rağmen çember, lisans düzeyindeki öğrencilerin dahi zorluk yaşadığı ve kavram yanlışlarına sahip olduğu bir kavramdır (Akyüz, 2016). Öğrencilerin çember konusunda yaşadığı zorluklar ve yaptığı hatalar, zamanında tespit edilerek bunların kavram yanlışlığına dönüşmesi engellenebilir (Cantimer ve Şengül, 2017). Akyüz (2016) çalışmasında, GeoGebra yazılımıyla desteklenmiş sorgulamaya dayalı öğretimin hâkim olduğu bir öğrenme ortamında öğrencilerin çember konusunda yaşadığı kavram yanlışlarının giderildiğini ve sınıfın toplu öğrenmeler gerçekleştirdiğini belirtmektedir. Ters yüz edilmiş sınıf yaklaşımı benimsenerek gerçekleştirilen bazı çalışmalarda da GeoGebra yazılımının kavramların farklı temsillerinin incelenmesine fırsat sunarak, öğrencilerin kavramsal anlamalarını kolaylaştırdığı sonucuna ulaşılmıştır (Zengin, 2017). GeoGebra matematiksel kavramların farklı temsilleri arasındaki dönüşümlerin kolay bir şekilde yapılandırılmasında ve incelenmesinde etkili bir araç olarak kullanılmaktadır (Zengin, 2019). GeoGebra'nın sağladığı avantajlar göz önünde bulundurulduğunda, bu yazılımın sorgulamaya dayalı 5E öğrenme modeli ile ters yüz edilmiş sınıf yaklaşımı bağlamında ortaokul öğrencilerinin çember konusundaki kavramsal anlamalarını destekleyebileceği düşünülmektedir. Temsiller arası dönüşümün GeoGebra kullanımı ile daha kolay hâle gelmesi (Zengin, 2019), Duval'in (2006) kavramsal anlamayı temsiller arası dönüşüm ile ilişkilendirdiği çerçeveyi desteklemektedir. Bu nedenle çalışmada, sorgulamaya dayalı 5E öğrenme modeli ile ters yüz edilmiş sınıf yaklaşımı kullanılmış ve öğrenme sürecinde kullanılacak etkinlikler GeoGebra yazılımı ile geliştirilmiştir. Bu doğrultuda çalışmanın amacı, sorgulamaya dayalı 5E öğrenme modeli ile ters yüz edilmiş sınıf yaklaşımı bağlamında ortaokul öğrencilerinin çember konusundaki temsil dönüşümlerine bağlı olarak kavramsal anlamalarını incelemektir. Bu incelemenin gerçekleştirilebilmesi için Duval'in (2006) kavramsal anlamaya ilişkin temsil dönüşümü stratejileri (Tablo 2) kullanılmıştır.

Yöntem

Araştırmanın uygulama süreci için 16/03/2021 tarihinde 57 karar sayılı Etik Kurul İzni ile İl Milli Eğitim Müdürlüğünden araştırma ve uygulama izni alınmıştır. Araştırmada, öğrencilerin sorgulamaya dayalı 5E öğrenme modeli ile ters yüz edilmiş sınıf yaklaşımı aşamalarına göre temsil dönüşümleri ile matematiksel kavramları zihinlerinde nasıl yapılandırdıklarını derinlemesine incelemek amaçlandığından nitel araştırma yaklaşımlarından öğretim deneyi yöntemi benimsenmiştir. Öğretim deneyi, öğrencilerin matematik bilgisinin, matematiksel düşüncelerinin ve kavramsal anlamalarının gelişimini ayrıntılı olarak incelemeye imkân tanıyan bir araştırma yöntemidir (Steffe ve Thompson, 2000). Bu çalışmadaki uygulama süreci, Steffe ve Thompson (2000) tarafından öğretim deneyleri için oluşturulmuş üç aşamadan oluşmaktadır: (1) öğrencilerin matematiksel gelişimine yönelik hipotezler oluşturulması ve sürecin planlanması, (2) öğretim sürecinin gerçekleştirilmesi ve verilerin toplanması, (3) geriye dönük analizler ve hipotezlerin değerlendirilmesi.

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını bir devlet okulunda öğrenim gören altı ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Etkinlikler, okul ders saatlerinden bağımsız şekilde uygulanmıştır. Öğrencilerin okul zamanı dışında ek çalışmaya vakit ayırması gerektiğinden katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu örnekleme yöntemine göre, çalışmanın amacına uygun ve kolay ulaşılabilir kişiler katılımcı olarak seçilmektedir (McMillan ve Schumacher, 2014). Bu doğrultuda araştırmacılarından birinin görev yaptığı okulda derslere düzenli katılım sağlayan ve kişisel bilgisayarı olan öğrenciler katılımcı olarak belirlenmiştir. Ayrıca rahat bir tartışma ortamı sağlamak için öğrencilerin aynı sınıftan seçilmesine özen gösterilmiştir. Katılımcılar birbirleri ile uyumlu, derslere karşı ilgili, öğrenme etkinliklerinde aktif katılım sağlayan, tartışmalara açık ve akademik başarıları orta düzeyde olan öğrencilerdir. Bu bilgiler, öğrencilerin şube rehber öğretmeni ile yapılan görüşme sonucu edinilmiştir.

Etkinlikler ve Etkinliklerin Tasarım İlkeleri

Araştırmada, öğrencilerin sorgulamaya dayalı 5E öğrenme modeli ile ters yüz edilmiş sınıf yaklaşımı aşamalarındaki kavramsal anlamalarını temsil dönüşümü bağlamında incelemek amacıyla çember konusuna yönelik etkinlikler hazırlanmıştır. Tasarlanan etkinliklerde 5E öğrenme modelinin giriş, keşfetme, açıklama, derinleştirme ve değerlendirme aşamalarına yer verilmiştir. Giriş aşamasının sınıf dışı süreci için etkinlikler araştırmacılarından biri tarafından seslendirilerek videoya dönüştürülmüş; açıklama aşamasının sınıf dışı süreci için GeoGebra üzerinde öğrencileri konuyla ilgili sorgulamaya yönelten bir video hazırlanmış ve derinleştirme aşamasının sınıf dışı süreci için günlük yaşamla ilişkilendirilmiş problem durumları seslendirilerek video oluşturulmuştur. Değerlendirme aşamasının sınıf dışı süreci için araştırmacılar tarafından Kahoot! uygulaması ve Google Forms aracılığıyla öz değerlendirme formu hazırlanmıştır.

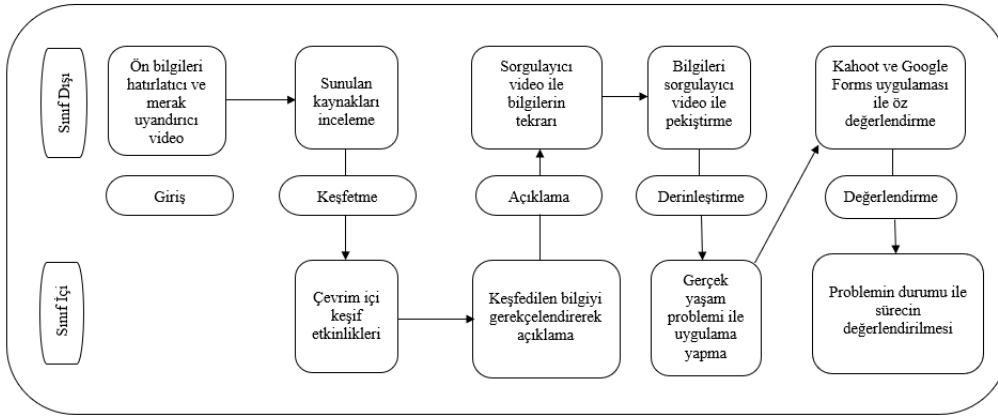
Geliştirilen etkinliklerin yürütülmesi sürecinde, öğrencilerin GeoGebra kullanmasına, grup olarak çalışmasına, sorgulama yapmasına (Neden/Niçin/Nasıl) dikkat edilmiştir (Schallert vd., 2021). Temsil dönüşümleri bağlamında kavramsal anlamının geliştirilebilmesi için tasarlanan etkinliklerin çoklu temsillerin kullanımıyla kavrama yönelik farklı temsiller arası dönüşüme imkân tanınmasına ve etkinliklerin yürütülmesinde öğrencilerin kavramın doğasını, kavramın oluşum sürecini ve diğer kavramlarla ilişkilerini anlamaya yönelik bilişsel çaba göstermesine (Smith ve Stein, 1998) önem verilmiştir. Bu bağlamda, etkinliklerin tasarımında Schallert vd.'nin (2021) sorgulamaya dayalı 5E öğrenme modeli ile ters yüz edilmiş sınıf yaklaşımı tasarımı (Tablo 3), ders planlama ilkeleri (Tablo 4) Smith ve Stein'in (1998) etkinlik çerçevesi benimsenmiştir. Smith ve Stein (1998) matematiksel etkinlikleri bilişsel istem düzeylerine göre düşük düzey ve yüksek düzey olmak üzere iki gruba ayırmaktadır. Düşük düzey bilişsel istem gerektiren görevler, ezberleme ve bağlantı kurulmamış yöntemler kategorilerini içerirken; yüksek düzey bilişsel istem gerektiren görevler bağlantı kurulmuş yöntemler ve matematik yapma kategorilerini içermektedir (Smith ve Stein, 1998). Yüksek düzey bilişsel istem gerektiren görevler, çoklu çözüm stratejileri ve farklı temsilleri içeren, belli bir algoritmaya bağlı kalmadan düşünmeyi gerektiren ve kavramların, süreçlerin ve ilişkilerin keşfedilmesini destekleyen görevlerdir (Stein, Grover ve Henningsen, 1996). Ayrıca yüksek düzey bilişsel istem gerektiren görevler sorgulama yapmayı, kavramları çeşitli yollarla ifade etmeyi, farklı gösterimler arası bağlantı kurmayı gerektirmektedir (Smith ve Stein, 1998). Dolayısıyla bu çalışmanın

amacına uygun olacağı düşünüldüğünden geliştirilen etkinliklerin yüksek düzey bilişsel istem gerektirmesine dikkat edilmiştir.

Uygulamaya geçilmeden önce, etkinliklerin sorgulamaya dayalı 5E öğrenme modeli ile ters yüz edilmiş sınıf yaklaşımı aşamalarına, ders planlama ilkelerine ve bilişsel düzeylere göre etkinlik çerçevesine uygunluğu konusunda matematik eğitimi alanında dört uzmanın ve yüksek lisans eğitimini tamamlamış iki matematik öğretmenin görüşlerine başvurulmuştur. Alınan dönütler doğrultusunda, etkinliklerde bilimsel içerik, dil, anlatım, açıklık ve görsel kullanım ile ilgili düzeltmeler yapılmıştır. Düzenlemelerin ardından etkinliklerin son hâli uzmanlara sunulmuş; etkinliklerde bilimsel bir hata olmadığına ve etkinliklerin dil, anlatım, açıklık ve görsel kullanım açısından uygun olduğuna ilişkin onayları alınmıştır.

Uygulama Süreci

Uygulama, 2020-2021 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde bir devlet okulunda haftada iki ders saati kadar süre ayrılarak altı haftada gerçekleştirilmiştir. Uygulamanın ilk iki haftasında öğrencilere GeoGebra eğitimi verilmiştir. Öğrenciler ikiye kişilik üç gruba ayrılmıştır. Uygulamanın sınıf içi süreci bir video-konferans programı; sınıf dışı süreci ise Google Classroom platformu üzerinden yürütülmüştür. Sınıf dışı süreçte öğrencilerden çevrim içi platforma yüklenen videoları izlemeleri ve bu videolarda yer alan problem durumlarına ilişkin çözümleri hakkında “yorumlar” kısmına açıklama/yorum yazmaları istenmiştir. Öğrenciler keşfetme, açıklama, derinleştirme aşamalarında sınıf içi süreçte etkinlikler üzerinde grup olarak etkileşimli şekilde çalışmıştır. Değerlendirme aşamasında ise problem durumuna yönelik çözümlerini ve açıklamalarını bireysel olarak yapmışlardır.



Şekil 1. Sorgulamaya Dayalı 5E Öğrenme Modeli ile Ters Yüz Edilmiş Sınıf Yaklaşımı Uygulama Süreci

Giriş aşamasında (sınıf dışı) öğrencilerin ön bilgilerini hatırlamasını ve konuya merak duymasını sağlayıcı nitelikte sorgulayıcı video kullanılmıştır. Keşfetme aşamasının sınıf dışı sürecinde, ders sırasında kullanılacak GeoGebra etkinliği, öğrencilerin incelemesi için çevrim içi platforma yüklenmiştir. Keşfetme aşamasının sınıf içi sürecinde GeoGebra etkinliği üzerinde grup tartışmaları yapılmıştır. Açıklama aşamasının sınıf içi sürecinde, öğrencilere keşsettikleri bilgileri gerekçelendirerek açıklayabilecekleri günlük yaşamla ilişkilendirilmiş GeoGebra etkinliği sunulmuş ve öğrencilerden etkinlik üzerinde tartışmaları istenmiştir. Açıklama aşamasının sınıf dışı sürecinde öğrenilen bilgileri sorgulatan ve tekrar yapmaya fırsat sunan video çevrim içi platforma yüklenmiş; öğrencilerden bu videoyu izlemesi istenmiştir. Derinleştirme aşamasının sınıf dışı sürecinde öğrenilenlerin pekiştirilmesini hedefleyen problem durumu video olarak sunulmuş ve öğrenciler problem durumunu çözmekle görevlendirilmiştir. Derinleştirme aşamasının sınıf içi sürecinde öğrenciler, öğrenilenlerin yeni durumlara aktarılmasını sağlayan günlük yaşamla ilişkilendirilmiş bir problem durumu üzerinde tartışmıştır. Değerlendirme aşamasının sınıf dışı sürecinde öğrenciler Kahoot! ve Google Forms uygulaması üzerinden öz değerlendirme yapmıştır. Değerlendirme aşamasının sınıf içi sürecinde öğrencilere sürecin tamamında öğrendikleri bilgileri kullanmalarını gerektiren bir problem durumu sunulmuş ve öğrencilerden çözümlerini açıklamaları istenmiş; böylece uygulama süreci sonlandırılmıştır.

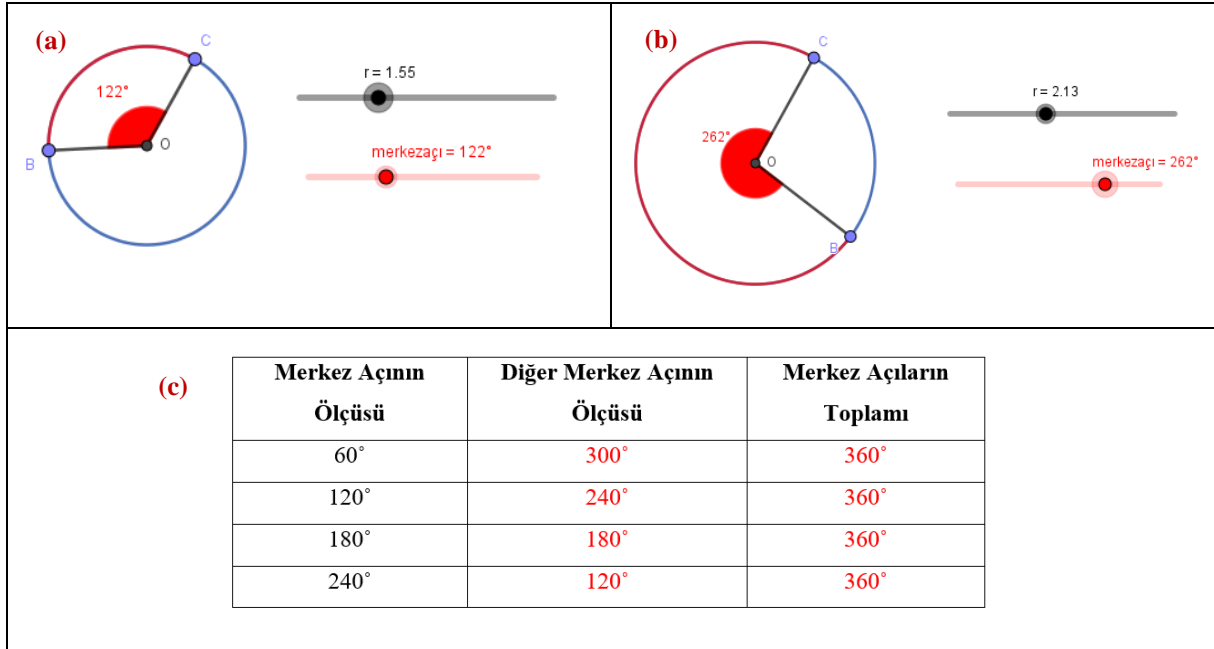
Verilerin Analizi

Veri analizi sürecinde sorgulamaya dayalı 5E öğrenme modeli ile ters yüz edilmiş sınıf yaklaşımı tasarımının beş aşamasından öğrencilerin kavramsal anlamaya ilişkin gelişim gösterdiği aşamaların sınıf dışı ve/veya sınıf içi süreçleri dikkate alınmıştır. Bu süreçlerde elde edilen nitel veriler temsil dönüşümü stratejileri bağlamında söylem analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Söylem analizi, öğrencilerin matematiksel düşüncelerini, kavramsal anlamalarını, kavram yanlışlarını, öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen etkileşimlerinin daha iyi anlaşılmasını ve açıklanmasını sağlamaktadır (Kim, Choi ve Lim, 2017).

Öğrencilerin sınıf içi süreçteki tartışmalarının video ve ses kayıtlarının transkriptleri, sınıf dışı süreçte çevrim içi platformda paylaşılan videolarda yer alan problem durumlarının çözümüne ilişkin öğrencilerin yaptıkları yorumlar ve uygulama sonrası yapılan etkinlik temelli görüşme verilerinin transkriptleri veri analizi sürecine dâhil edilmiştir. Veriler araştırmacılardan ikisi tarafından ayrı ayrı analiz edilmiştir. Her iki araştırmacı da analizleri tamamladığında bir araya gelerek analiz sonuçlarını karşılaştırmışlardır. Analiz sonuçlarının farklı olduğu kısımlar üzerinde tartışılmış, uzlaşıya varılamayan bölümler için üçüncü bir uzmana başvurulmuştur. Araştırmacıların bir araya gelerek yürüttüğü tartışmalar sonucunda analizler üzerinde uzlaşıya varılarak süreç sonlandırılmıştır.

Analiz sonuçlarının sunulması aşaması için grup içi etkileşimi yüksek olan ve problem durumlarının çözüm sürecinde GeoGebra yazılımını aktif olarak kullanan öğrenci grubu (Grup 3) seçilmiş; bu gruptaki öğrencilerin video kayıtlarının ve çevrim içi platformdaki yorumlarının analiz sonuçlarına bulgular bölümünde ayrıntılı şekilde yer verilmiştir. Verilerin analizinin sunumunda öğrencilerin gerçek isimlerinin yerine “Ece” ve “Cem” isimleri kullanılmıştır. Duval’in (2006) kavramsal anlamayı temsiller arası dönüşüm ile ilişkilendirdiği çerçeve bağlamında söylem analizi kullanılarak yürütülen veri analizinden bir kesite aşağıda yer verilmiştir. Örnek olarak sunulan veri analizinde çemberde merkez açı kavramının ve yay ölçüsü ile merkez açı ölçüsü arasındaki ilişkinin keşfine yönelik uygulanan etkinlikteki verilerin bir kısmına yer verilmiştir.

Etkinlikte r ve *merkezaçı* sürgüsüne bağlı olan bir çember bulunmaktadır. r sürgüsü çemberin yarıçapını ve uzunluğunu artırıp azaltırken (Şekil 2a); *merkezaçı* sürgüsü çemberdeki merkez açı ölçülerinin değişimini sağlamaktadır (Şekil 2b). Keşfetme aşamasının sınıf içi sürecinde öğrencilere GeoGebra araçlarını (*açı* ve *sürgü*) kullanarak doldurmaları gereken bir tablo sunulmuştur (Şekil 2c). Öğrenciler *merkezaçı* sürgüsünü tabloda verilen merkez açı ölçülerine ayarlayarak ve kendi aralarında tartışarak tabloyu doldurmaya başlamıştır (Şekil 2c).



Şekil 2. Çemberde Merkez Açı Kavramına İlişkin Etkinlik Görüntüsü ve Öğrencilerin Cevapları

Aşağıda öğrencilerin diyalogları her bir satır (S) ile gösterilerek ve sıra sayısına göre numaralandırılarak sunulmaktadır:

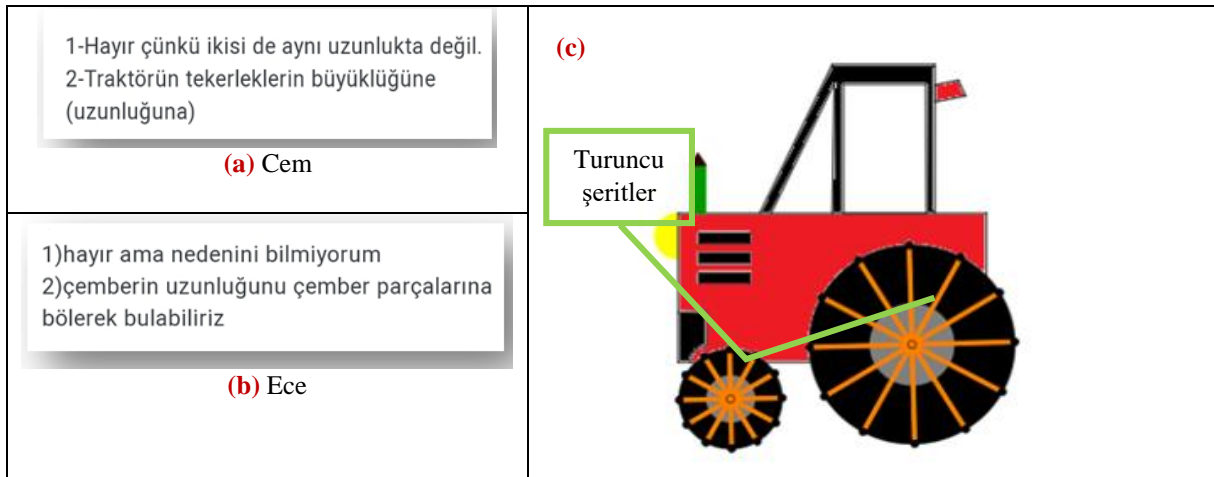
- (S1) **Cem:** Merkez aç 60° ise diğer merkez aç kaç olur diyor. Sonra toplamını istiyor.
(S2) **Ece:** Şimdi bunu 60° yapalım (*merkezaçı* sürgüsünden ayarlar). 60° oldu mu?
(S3) **Cem:** Evet.
(S4) **Ece:** Tamam şimdi diğer aç ıyı bulalım (*açı* aracını seçerek bulur). Diğer merkez aç ı 300° oluyor. Bak!
(S5) **Cem:** Zaten 360°'den çıkarmayacak mıyız?
(S6) **Ece:** 300° ile 60°'yi topladığımızda zaten 360° olmuyor mu? Bir bütün oluyor.
(S7) **Cem:** Tamam.

Cem, etkinlikte tabloyu incelemiş ve “Merkez aç ı 60° ise diğer merkez aç ı kaç derece olur diyor. Sonra toplamını istiyor.” (S1) şeklinde açıklamada bulunmuştur. Ece (S2), tabloda (Şekil 2c) merkez aç ının 60° olmasına ilişkin verilen nümerik temsili kullanmış ve *merkezaçı* sürgüsünden 60°'yi ayarlayarak çemberde merkez aç ıya ilişkin görsel temsil sunmuştur. Burada Ece, çemberde merkez aç ının nümerik temsili ile görsel temsili arasında bir dönüşüm gerçekleştirmiştir. Ece *açı* aracını seçerek B, O ve C noktalarına sırası ile tıklamış ve diğer merkez aç ıya ilişkin görsel temsil sunmuştur. Ece sunduğu görsel temsili gözlemleyerek şaşkın bir ses tonuyla “Diğer merkez aç ı 300° oluyor. Bak!” (S4) şeklinde sözlü ifade de bulunmuştur. Burada Ece'nin diğer merkez aç ıya ilişkin görsel temsilden sözel temsile dönüşüm gerçekleştirdiği görülmektedir. Cem'in, diğer merkez aç ıya yönelik “Zaten 360°'den çıkarmayacak mıyız?” (S5) şeklindeki sözlü ifadesinin üzerine Ece “300° ile 60°'yi topladığımızda zaten 360° olmuyor mu?” (S6) sorusunu yöneltmiştir. Cem (S5) ve Ece (S6) bu sözlü ifadelerinde diğer merkez aç ıya ilişkin nümerik ve sözel temsil kullanmıştır. Son olarak Ece, “Bir bütün oluyor.” (S6) ifadesi ile tabloda verilen merkez aç ıların ölçüleri toplamına ilişkin sözel temsil sunmuştur.

Bulgular

Giriş Aşaması (Sınıf Dışı)

Çemberde merkez aç ı ile çemberde uzunluk kavramlarını hatırlatmaya ve bu kavramlara dikkat çekmeye yönelik araştırmacılar tarafından hazırlanan video çevrim içi platforma yüklenmiştir. Videoda tekerlekleri, eşit merkez aç ılar oluşturacak şekilde turuncu şeritlerle süslenmiş bir traktör verilmiştir (Şekil 3c). Öğrencilerden videoyu izleyerek traktörün 10 m ilerlemesi durumunda, ön ve arka tekerleklerin tur sayılarının eşit olup olmadığına ilişkin düşüncelerini nedenleriyle birlikte açıklamaları istenmiştir. Ayrıca turuncu şeritlerin bitimindeki noktalar arasında kalan parçaların uzunluklarının neye bağlı olabileceğini düşünerek yorumda bulunmaları beklenmiştir.

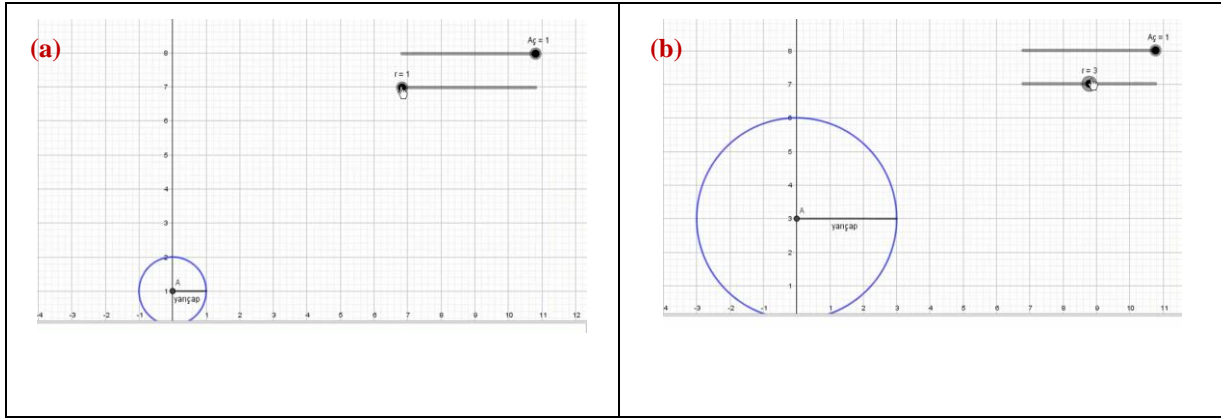


Şekil 3. Giriş Aşamasında (Sınıf Dışı) Kullanılan Etkinlik Görüntüsü ve Öğrencilerin Yorumları

Ece ve Cem, traktörün 10 m ilerlemesi durumunda ön ve arka tekerleklerin eşit sayıda tur atmayacağını belirtmiştir (Şekil 3a, 3b). Ece, bu durumun nedenini bilmediğini ifade etmiştir. Cem, iki tekerleğin de aynı uzunlukta olmadığı yorumunda bulunmuştur. Cem'in bu yorumu ile çemberde uzunluk kavramına ilişkin ön bilgilerini etkinleştirdiği söylenebilir. Ece, turuncu şeritlerin bitimindeki noktalar arasında kalan parçaların uzunluklarına yönelik düşüncelerini “çemberin uzunluğunu çember parçalarına bölerek bulabiliriz” şeklinde ifade etmiştir. Ece, çemberde yay uzunluğu kavramına yönelik sözel temsil kullanmıştır. Ece'nin turuncu şeritlerin bitimindeki noktalar arasında kalan parçaların uzunluğunu, çemberin uzunluğuna bağlı ifade etmesi ile çemberin ve çember parçasının uzunluğuna yönelik ön bilgilerini etkinleştirdiği söylenebilir.

Keşfetme Aşaması (Sınıf İçi)

Çemberin çevresinin nasıl hesaplanabileceğinin keşfine yönelik araştırmacılar tarafından hazırlanan etkinliğin GeoGebra dosyası öğrencilerin incelemesi için dersten önce çevrim içi platforma yüklenmiştir. Etkinlikte r ve $Aç$ sürgüsüne bağlı olan bir çember bulunmaktadır. r sürgüsü çemberin yarıçap uzunluğunu artırıp azaltırken (Şekil 4), $Aç$ sürgüsü çemberin uzunluğunun sayı doğrusu üzerine gelmesini sağlamaktadır (Şekil 5). Sınıf içi süreçte öğrenciler GeoGebra aracını (*sürgü*) kullanıp çemberde meydana gelen değişimleri gözlemlemiş ve çemberin yarıçapının aldığı değerlere göre çevresindeki değişimi tartışmışlardır (Şekil 4).

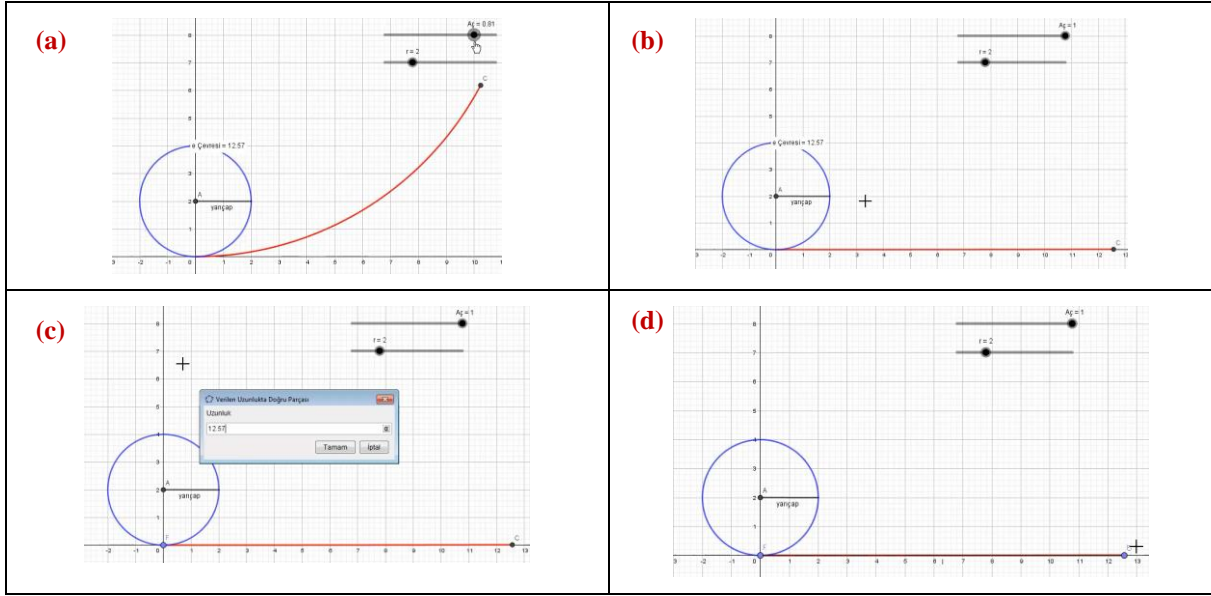


Şekil 4. Sürgü (Yarıçap) Değişimine Bağlı Çember Görüntüleri

Aşağıda öğrencilerin tartışma sürecindeki diyaloglarına yer verilmektedir:

- (1) **Cem:** r sürgüsünü hareket ettirelim.
- (2) **Ece:** Şimdiii r sürgüsünü hareket ettiriyorum. Ne diyebiliriz? (sessizlik) Yarıçap arttıkça çevresi de artıyor diyebiliriz!
- (3) **Cem:** Yarıçap arttıkça ya da azaldıkça çemberin çevresi de artacak ya da azalacak.
- (4) **Ece:** Eeveel! Yarıçap azaldığında da çevresi azalacak.

Ece (2), r sürgüsünü hareket ettirip yarıçapa ilişkin nümerik temsiller ($r = 1, r = 2, r = 3, r = 4$ ve $r = 5$) kullanarak oluşturduğu çemberlerle görsel temsil sunmuştur (Şekil 4). Öğrenciler bir süre ekranda oluşan çemberleri gözlemlemiş ve çemberin yarıçapındaki değişime bağlı olarak çevresindeki değişim üzerine düşünmüşlerdir. Ece (2), r sürgüsündeki değerler artarken çemberin çevresinin de arttığını belirtmiştir (Şekil 4). Böylece Ece, yarıçapa ilişkin nümerik temsiller kullanarak çemberin çevresine yönelik görsel temsilden sözel temsile dönüşüm gerçekleştirmiştir. Cem (3), r sürgüsündeki değerlerin azalmasına bağlı olarak çemberin çevresinin de azaldığını vurgulamıştır. Burada Cem de nümerik temsilleri kullanarak çemberin çevresine ilişkin görsel temsilden sözel temsile dönüşüm gerçekleştirmiştir. Ece (4), Cem'in ifadesini onaylayarak tekrarlamıştır. Etkinliğin devamında öğrenciler GeoGebra araçlarını (*sürgü*, *verilen uzunlukta doğru parçası*, *uzaklık veya uzunluk*) kullanarak çemberde meydana gelen değişimi gözlemlemiş ve $Aç$ sürgüsüyle oluşturdukları kırmızı doğru parçası üzerine tartışmışlardır (Şekil 5).



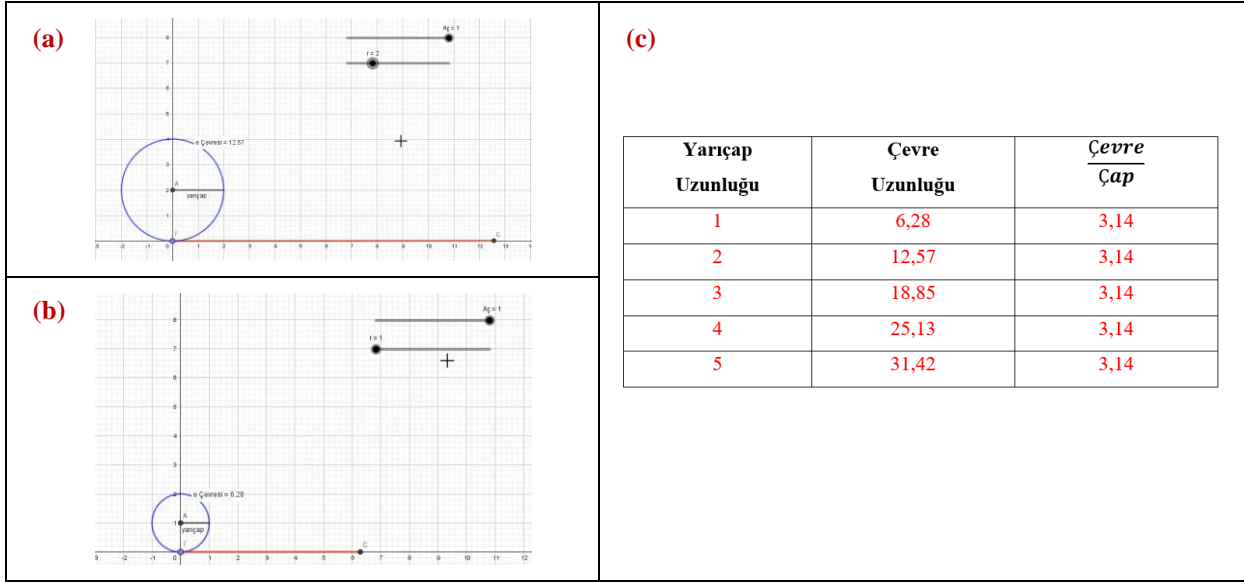
Şekil 5. Sürgü ($Aç$) Değişimine Bağlı Çember Görüntüleri

Aşağıda öğrencilerin tartışma sürecindeki diyaloglarına yer verilmektedir:

- (5) **Ece:** Şimdi yarıçap uzunluğu 2 cm iken çevresi 12,57 cm.
- (6) **Cem:** Evet. $Aç$ sürgüsünü hareket ettir.
- (Ece, $Aç$ sürgüsünü hareket ettirir. Öğrenciler sessizce gözlem yapar.)
- (7) **Cem:** Şöyle bir şey olabilir mi? Şu sayı doğrusuna gelen doğru parçası çemberin açılımı olabilir mi?
- (8) **Ece:** Olabilir! Bakalım.
- (Ece, GeoGebra kullanarak düşüncelerini doğrulama sürecine girer.)
- (9) **Ece:** Eşiiit! Bu kırmızı doğru parçasının uzunluğu ile bu çemberin uzunluğu eşit!..
- (10) **Cem:** Eveeet!

Ece (5), yarıçap 2 cm iken *uzaklık veya uzunluk* aracını seçerek çemberin uzunluğunu bulmuştur. Böylece Ece (5), çemberin çevresinin sayısal değerini ifade ederek çemberin çevresine yönelik sözel temsilden nümerik temsile dönüşüm gerçekleştirmiştir. Ardından $Aç$ sürgüsünü hareket ettirerek oluşturduğu kırmızı doğru parçasıyla çemberin açılımına ilişkin görsel temsil sunmuştur (Şekil 5b). Grup içi iletişime ara veren öğrenciler gözlem yaparak düşünme sürecine girmiştir. Cem (7), sayı doğrusu üzerine gelen kırmızı doğru parçasının çemberin açılımı olabileceğini belirtmiştir. Böylece Cem, çemberin açılımının görsel temsilinden sözel temsiline bir dönüşüm gerçekleştirmiştir. Ece (8), Cem'in düşüncesini onaylamış ve doğrulamak istemiştir. Ece, *verilen uzunlukta doğru parçası* aracını kullanarak kırmızı doğru parçasının başlangıç noktasını seçmiştir. Açılan pencereye çemberin uzunluğu olan 12,57 değerini girmiştir (Şekil 5c). Oluşturduğu doğru parçasının kırmızı doğru parçası üzerine geldiğini gören Ece (9), heyecanlanarak “Eşiiit! Bu kırmızı doğru parçasının uzunluğu ile bu çemberin uzunluğu eşit!..” ifadesinde bulunmuştur (Şekil 5d). Böylece Cem'in düşüncesini doğrulamıştır. Ece, çemberin açılımına ilişkin görsel temsilden sözel temsile bir dönüşüm gerçekleştirmiştir. Cem (10) ise Ece'nin GeoGebra araçlarını kullanarak oluşturduğu görsel temsil sayesinde düşüncesinin doğru olduğuna ikna olmuştur.

Çemberin çevresinin hesaplanmasının keşfine yönelik etkinliğin devamında öğrencilere, belli yarıçap uzunluklarına göre doldurmaları gereken bir tablo sunulmuştur (Şekil 6c). Bu etkinlikteki açık uçlu sorularla öğrencilerin π sayısını kullanarak çemberin çevresinin nasıl hesaplandığını keşfetmeleri hedeflenmiştir. Öğrenciler GeoGebra araçlarını (*sürgü, uzaklık veya uzunluk, metin kutusu*) kullanarak yarıçap uzunluğu verilen çemberin, çevresinin çapına bölümü üzerine tartışmışlar ve tabloyu doldurmuşlardır (Şekil 6).



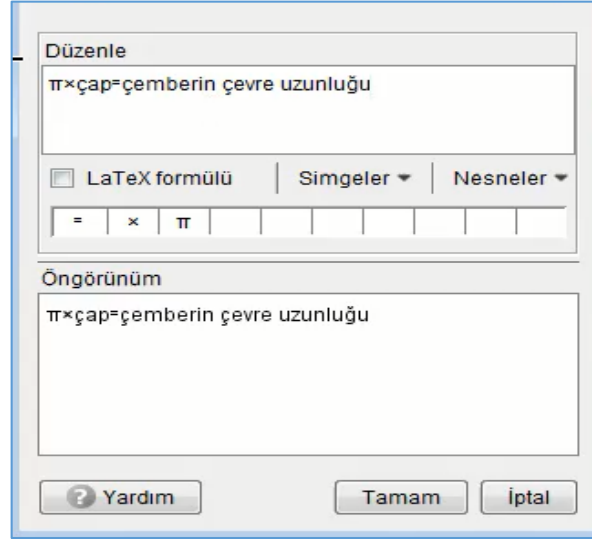
Şekil 6. Öğrencilerin Yarıçap Uzunluğuna Bağlı Olarak Oluşturdukları Çemberlerin Görüntüleri, Çemberlerin Çevre Uzunluğu ve Çevre/Çap Oranına İlişkin Doldurdıkları Tablo

Aşağıda sınıf içi tartışma sürecine yer verilmektedir:

- (11) Ece:** Yarıçap uzunluğu 1 cm iken çevresi 6,28 cm.
- (12) Cem:** Çevrenin çapa bölümü 3,14 (Öğrenciler yarıçap değerlerine göre tablonun tamamını doldurur).
- (13) Öğretmen:** Çevrenin çapa bölümünü nasıl buldunuz?
- (14) Ece:** Çevre 31,42 cm. Çap 10 cm. Çünkü yarıçap çapın yarısıdır. Bölsek sonuç 3,14.
- (15) Öğretmen:** Sonuçlar arasında bir bağlantı var mı?
- (16) Ece:** Gerçekten bir bağlantı var. Hepsinin sonucu da 3,14 yani π sayısına eşit.
- (17) Öğretmen:** Peki sizce neden böyle?
- (18) Cem:** π sayısı değişmez. Her çemberin çevresini bulmak için π sayısının olması mecburi bir şey. π sayısı ile herhangi bir çemberin çapını çarparsak çevresini buluruz.
- (19) Öğretmen:** Matematiksel olarak yazar mısınız?
- (20) Ece:** ... (GeoGebra'nın *metin kutusu* içerisinde " $\pi \times \text{çap} = \text{çemberin çevresi}$ " ifadesini yazar.)
- (21) Cem:** r yarıçap, $2 \times r$ çap demek. Çevresini bulmak istiyorsak formül olarak $2 \times \pi \times r$ olur.

Ece, *uzaklık veya uzunluk* aracını seçerek çemberin çevresini hesaplamıştır (Şekil 6a). Tablonun doldurulmasına ilişkin Ece (11), çemberin yarıçap uzunluğunun 1 cm olması durumunda çevresinin 6,28 cm olacağını belirtmiştir. Böylece Ece (11), çemberin çevresine ilişkin sözel temsilden nümerik temsile dönüşüm gerçekleştirmiştir. Cem (12), hesap makinesi ile işlem yaparak *çevre/çap* için sonucu 3,14 olarak bulmuştur. Ece, GeoGebra'da *yarıçap* sürgüsünü kullanarak tabloda verilen değerleri ayarlamış, Cem de çevrenin çapa bölümünü hesap makinesi ile hesaplamıştır. Ece ve Cem iş birliği içerisinde yarıçapa ilişkin ($r = 1, r = 2, r = 3, r = 4$ ve $r = 5$) nümerik temsilleri kullanarak tablonun tamamını doldurmuştur (Şekil 6c). Tartışma sürecinde Ece (14), yarıçap kavramına yönelik "çapın yarısıdır" ifadesi ile sözel temsil kullanmıştır. Öğretmen (15) keşif sürecini desteklemek için öğrencilere "Sonuçlar arasında bir bağlantı var mı?" sorusunu yöneltmiştir. Ece (16), sonuçlar arasında bir bağlantının var olduğunu söyleyerek *çevre/çap* için her seferinde elde ettikleri 3,14 sayısının π sayısı olduğunu belirtmiştir. Öğretmenin (17) öğrencilere bu durumun nedenini sorması üzerine Cem (18), " π sayısı değişmez. Her çemberin çevresini bulmak için π sayısının olması mecburi bir şey. π sayısı ile herhangi bir çemberin çapını çarparsak çevresini buluruz." şeklinde düşüncelerini açıklamıştır. Cem (18), bu açıklamasında çemberin çevresine ilişkin formülü sözel temsil kullanarak

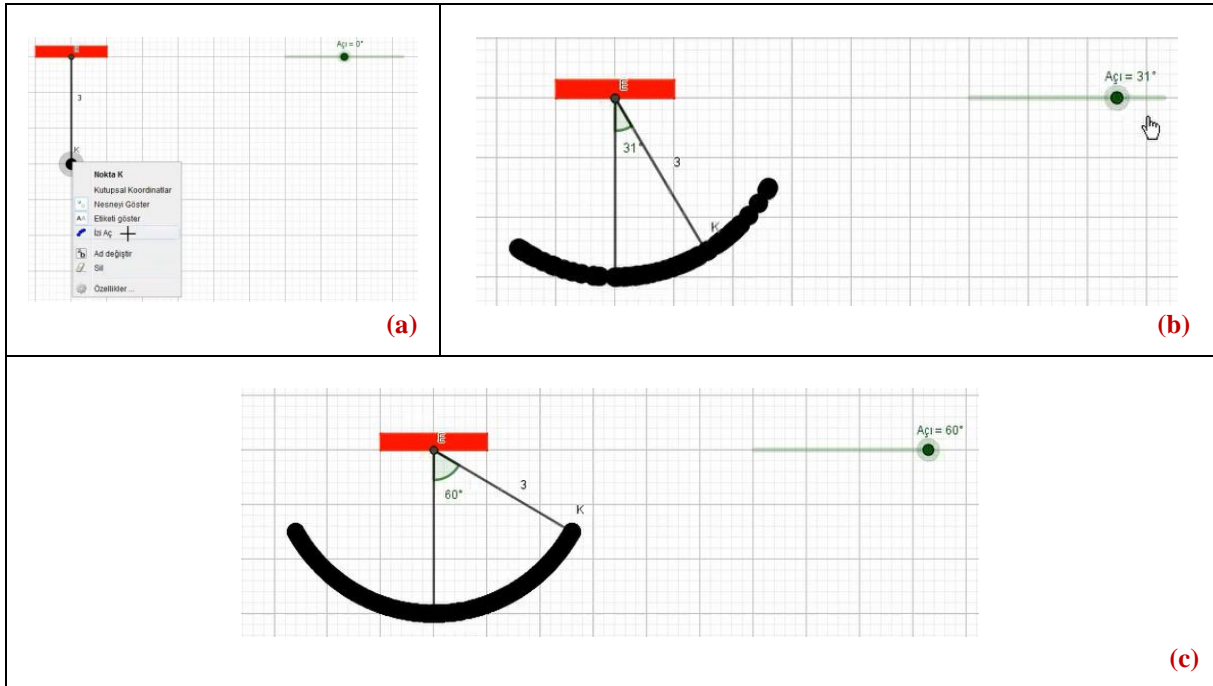
ifade etmiştir. Cem'in çemberin çevresini veren formülü oluşturmak için *çevre/çap* ile π sayısı arasındaki eşitlikte içler dışlar çarpımı yaparak cebirsel temsilden sözel temsile bir dönüşüm gerçekleştirdiği görülmektedir. Öğretmenin (19) öğrencilerden bir çemberin çevresini veren formülü matematiksel olarak yazmalarını istemesi üzerine Ece (20), metin kutusu içerisine " $\pi \times \text{çap} = \text{çemberin çevresi}$ " ifadesini yazarak cebirsel temsile geçmiştir (Şekil 7).



Şekil 7. Ece'nin Çemberin Çevresine Yönelik İfadesi

Bunun üzerine Cem (21), çemberin çevresine yönelik açıklamasını cebirsel temsil kullanarak yeniden ifade etmiştir. Öğrencilerin çemberin çevresine yönelik nümerik temsillerden ve sözel temsillerden cebirsel temsile geçerek temsil dönüşümü yaptığı görülmüştür.

Açıklama Aşaması (Sınıf İçi)



Şekil 8. Sürgü (Açı) Değişimine Bağlı Salıncak Görüntüsü

Öğrencilerin keşfetme aşamasında öğrendikleri çemberin uzunluğu kavramını, günlük yaşamla ilişkilendirerek açıklamalarına yönelik araştırmacılar tarafından hazırlanan GeoGebra etkinliği öğrencilere sunulmuştur. Etkinlikte *Açı* sürgüsüne bağlı olan bir salıncak bulunmaktadır. Öğrenciler

GeoGebra araçlarını (*sürgü, verilen ölçüde açı, doğru parçası, izi aç, merkez ve nokta ile çember*) kullanarak merkez açı değerine göre salıncağın aldığı yol üzerine tartışmışlardır (Şekil 8).

Aşağıda öğrencilerin tartışma sürecindeki diyaloglarına yer verilmektedir:

(22) **Ece:** Şekil yay bak!

(23) **Cem:** Oluşan şekil yay (şaşkınlık).

(24) **Ece:** Şimdii bu yayın uzunluğunu nasıl buluruz? Aklımda bir fikir var.

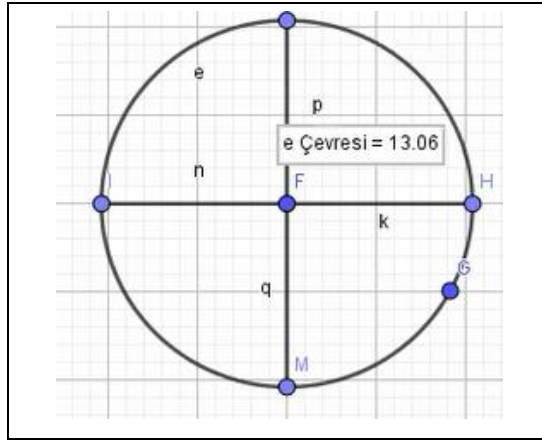
(25) **Cem:** Söyle.

(26) **Ece:** Bir çember oluşturuyorum. Bunun tüm çevresinin uzunluğunu $\pi \times \text{çap}$ ile buluyorduk hani. O zaman bu da şöyle bir şey olacak. Mesela bu kaç parçalı oldu? 4 parçalı bir çember oldu. Şimdi bu 4'ünün toplamı 13,06 cm değil midir? Bu dört tane parçanın toplamı 13,06 cm'dir. Ee bunları 4'e bölersem demek ki biri 3,265 cm oluyor. Olabilir mi?

(27) **Cem:** Anlamadım şu an (belirsiz ses tonu).

(28) **Ece:** Şimdi diyelim ki bir pasta var. Bunun bir parçasını bulmak için mesela 4'e bölüyorum, bir parçasını bulurum. Çemberde de aynı o mantık.

(29) **Cem:** ...



Şekil 9. Ece'nin Çember Parçasının Uzunluğunu Bulmaya Yönelik Fikri

Ece, izi aç komutunu aktif hâle getirip *Açı* sürgüsünü hareket ettirmiştir (Şekil 8a). Böylece çemberde yay kavramına yönelik bir görüntü oluşturarak (Şekil 8b) çizim temsil sunmuştur (Şekil 8c). Ece (22) ve Cem (23), oluşan ize yönelik “yay” ifadesiyle çizim temsilden sözel temsile dönüşüm gerçekleştirmiştir. Ece (26), yay uzunluğunun bulunmasına yönelik “Bunun tüm çevresinin uzunluğunu $\pi \times \text{çap}$ ile buluyorduk hani.” diyerek keşfetme aşamasında öğrendiği bilgiyi kullanmış ve çemberin çevresine ilişkin cebirsel temsil ($\pi \times \text{çap}$) oluşturmuştur. Yay uzunluğuna yönelik Ece (26), çember ve merkez açı oluşturarak (Şekil 9) görsel temsil üzerinden açıklama yapmıştır. Cem (27), Ece'nin (26) açıklamasını anlamadığını belirtmiştir. Bunun üzerine Ece (28), çemberde yay uzunluğunun bulunmasına yönelik günlük hayatla ilişkilendirme yaparak pasta örneğini vermiş ve çembere ilişkin sözel temsil kullanmıştır. Bu açıklamalara Cem (29) sessiz kalmıştır. Cem'in sessiz kalması üzerine öğretmen, öğrencilere yönlendirici sorular yönelterek öğrencilerin açıklama sürecini desteklemeyi hedeflemiştir. Aşağıda sınıf içi diyaloglara yer verilmektedir:

(30) **Öğretmen:** Salıncağın sallanmasıyla oluşan geometrik şekil nedir çocuklar?

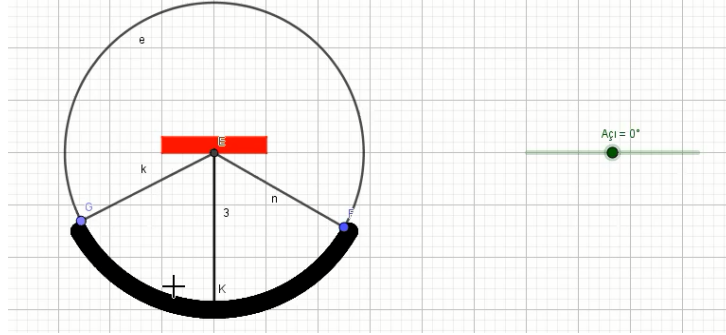
(31) **Ece:** Bir yay.

(32) **Öğretmen:** Neden yay?

(33) **Ece:** Bu noktadan (E noktası) başlıyorum (F noktasında durur). Bir çember oluştu. Bu salınacak da bir çember oluşturuyor ve bu oluşan çizgi de bir yay.

(34) **Öğretmen:** Bu oluşan yayın uzunluğunu nasıl buluruz?

(35) Ece: Bir şeyin çeyreğini ya da yarısını bulmak için kendisine bölmemiz lazım. Ben de ne yaptım? Bu yayın çemberini yaptım. Ardından bu çemberin çevresini, çap ile π 'yi yani 6 ile 3'ü çarparak 18 m buldum. Sonra dedim ki en fazla 60° gidiyorsa 360° 'yi 60° 'ye böldüm. 6 parça oldu. O zaman 18'i de 6'ya böldüm. 3 m çıktı. Burası 3 m (60° 'lik merkez açının gördüğü yayı gösterir). Şimdi ikisi de $60^\circ, 60^\circ$ gidiyor. Her ikisini toplarsam yani 3 ile 3'ü toplarsam cevabı bulacağım. O da 6 m eder.



Şekil 10. Ece'nin Yay Kavramına İlişkin Açıklama Görüntüsü

Öğretmenin (30) salıncağın sallanmasıyla oluşan görüntünün ne olduğuna ilişkin sorusuna Ece (31) “yay” şeklinde cevap vermiş ve çizim temsil ile sözel temsil arasında dönüşüm gerçekleştirmiştir. Bunun üzerine öğretmen (32) “Neden yay?” sorusunu yönelterek öğrencilerden açıklama beklemiştir. Ece (33), cevabını GeoGebra’da salıncağın tavana asıldığı yeri merkez kabul edip çemberin görsel temsilini oluşturarak açıklamıştır (Şekil 10). Böylece Ece, yay kavramına yönelik çizim temsilden sözel temsile sonrasında görsel temsile dönüşüm gerçekleştirmiştir. Öğretmen (34) öğrencilere salıncağın sallanmasıyla oluşan yayın uzunluğunun nasıl bulunabileceğini sormuştur. Ece (35) önce 360° 'yi 60° 'ye bölmüş ve çemberde parça sayısını bulmuştur. Ardından çemberin çevresini elde ettiği parça sayısına bölerek 60° 'lik bir yay uzunluğuna ulaşmıştır. Ece, hesaplama sürecinde nümerik ve sözel temsiller kullanmıştır. Cem ise bu süreçte hiçbir yorumda bulunmamıştır. Uygulama sürecinin sonunda yapılan görüşmede Cem, “Ece'nin anlattığı yay uzunluğu örneklerini o zaman anlayamadım. Sizin anlatım yaptığınız videoyu izleyince anladım” şeklinde yorum yapmıştır.

Açıklama Aşaması (Sınıf Dışı)

Çemberin ve çember parçasının uzunluğu kavramlarının tekrar edilmesine ve pekiştirilmesine ilişkin araştırmacılarından birinin anlatım yaptığı video çevrim içi platforma yüklenmiştir. Araştırmacı videoda GeoGebra araçlarını (*sürgü, uzaklık veya uzunluk*) kullanarak çemberin ve çember parçasının uzunluğu kavramlarını açıklamış; zaman zaman öğrencilere düşünme süresi vererek çemberin ve çember parçasının uzunluğuna yönelik bilgilerini sorgulamayı amaçlamıştır. Bu aşamada, öğrencilerden çevrim içi platforma yüklenen videoyu izleyerek videodaki sorulara cevap vermeleri ve yorum yapmaları istenmiştir. Çevrim içi platformda öğrencilerin videoyu izledikleri görülmüştür ancak öğrenciler videoda anlatılanlar ve sorular hakkında herhangi bir yorumda bulunmamıştır. Uygulama sürecinin sonunda yapılan görüşmede Ece, “Aslında videoları izledim. Sizin orada yönelttiğiniz soruları ise aklımdan cevapladım. Aklıma takılan herhangi bir şey olmadığı için yorum yapmadım.” şeklinde durumu açıklamıştır.

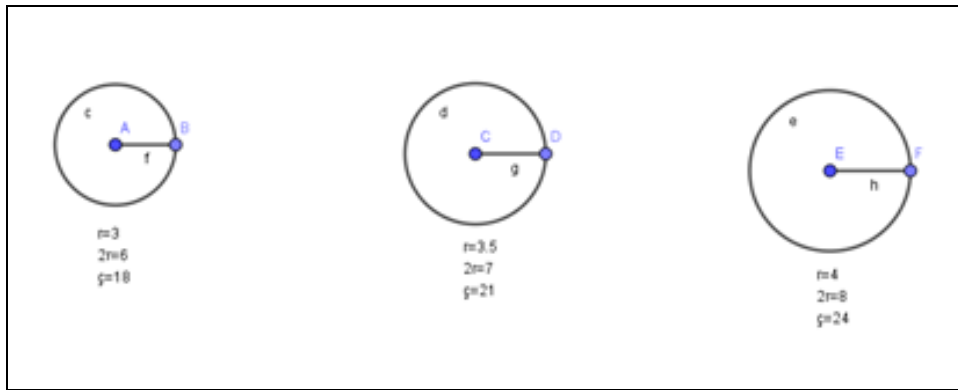
Derinleştirme Aşaması (Sınıf Dışı)

Çemberin ve çember parçasının uzunluğu kavramlarının derinleştirilmesine yönelik problem durumunu içeren sorgulayıcı bir video çevrim içi platforma yüklenmiştir. Videoda eşine bilezik tasarlamak isteyen bir kuyumcudan bahsedilmiştir. Öğrenciler videoyu izleyip kuyumcunun eşinin bileğine dar (çapı 6 cm) ve bol (çapı 8 cm) olan iki bileziğin ölçülerinden yararlanarak tasarlanacak bileziğin uzunluğu hakkında yorum yapmıştır (Şekil 11).

<p>(a)</p> <p>çap 6 ve 8 arası yarıçap 3 ve 4 arası çevre ise 18 ile 24 arası</p>	<p>(b)</p> <p>Çemberin çapı 7'dir.Çembin çevresi $2 \times \pi \times r$ olarak bulunur. Yarıçap 3,5 olduğuna göre çevresi : $2 \times 3 \times 3,5 = 21$</p>
Ece	Cem

Şekil 11. Derinleştirme Aşamasının Sınıf Dışı Sürecinde Ece ve Cem'in Yorumları

Cem, tasarlanacak bileziğin uzunluğu için “çemberin çevresi” ifadesini kullanarak sözel temsil oluşturmuştur (Şekil 11b). Cem, çemberin çapını 7 cm almış; çemberin çevresine yönelik “ $2 \times \pi \times r$ ” cebirsel temsili kullanarak bileziğin uzunluğunu hesaplamıştır (Şekil 11b). Cem, çemberin çevresine yönelik sözel temsil ile cebirsel temsil arasında bir dönüşüm gerçekleştirmiştir. Ece ise bileziklerin çember olduğunu sözlü bir şekilde belirtmemiştir ancak yaptığı işlemlerden bilezikleri çember olarak algıladığı görülmüştür (Şekil 11a). Ece, bilezikler için nümerik temsiller kullanarak ($r = 3, r = 3,5$ ve $r = 4$) GeoGebra’da çembere ilişkin görsel temsiller oluşturmuştur (Şekil 12).

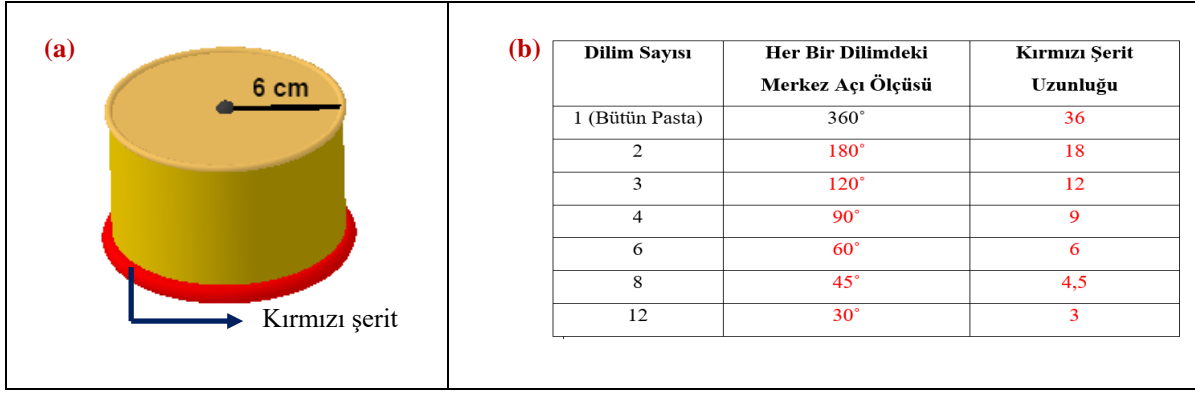


Şekil 12. Ece'nin Oluşturduğu Görsel Temsiller

Uygulama sürecinin sonunda yapılan görüşmede Ece, çemberin çevresine ilişkin hesaplamalarını “ $\pi \times \text{çap}$ ” formülünü kullanarak yaptığını belirtmiştir. Buna göre Ece, çembere yönelik nümerik temsiller ($r = 3, r = 3,5$ ve $r = 4$) kullanarak oluşturduğu görsel temsillerden çemberin çevresine ilişkin cebirsel temsile ($\pi \times \text{çap}$) bir dönüşüm gerçekleştirmiştir (Şekil 12).

Derinleştirme Aşaması (Sınıf İçi)

Çemberin ve çember parçasının uzunluğu kavramlarının günlük yaşamla ilişkilendirilip derinleştirilmesine yönelik bu etkinlikte öğrencilere doldurmaları gereken bir tablo sunulmuştur (Şekil 13b). Öğrenciler yarıçapı 6 cm olan yuvarlak bir pastanın eş dilimlere bölünmesiyle oluşan merkez açı ve dilimlerin etrafındaki kırmızı şerit uzunluğu hakkında tartışmıştır (Şekil 13a). Öğrenciler pastanın bölüneceği dilim sayısına göre tabloyu doldurmuştur (Şekil 13).



Şekil 13. Derinleştirme Aşamasında (Sınıf İçi) Kullanılan Pasta Görseli ve Öğrencilerin Cevapları

Aşağıda sınıf içi diyaloglara yer verilmektedir:

- (36) **Ece:** Bildiğin çemberin çevresini bulacağız.
- (37) **Cem:** Evet. $2 \times \pi \times r$.
- (38) **Ece:** 6 ile 2'yi çarpacağız önce. Çapı 12 cm. π 'yi 3 alın demiş. 12 ile 3'ü çarp 36 cm.
- (39) **Cem:** Kırmızı şerit uzunluğu 36 cm'dir.
- (40) **Ece:** Pasta bütüncen kırmızı şerit uzunluğu 36 cm. 2 eş parçaya ayırırsak her dilimdeki merkez açı ölçüsü 180°, kırmızı şerit uzunluğu 18 cm. 3 parçaya ayırırsak 120°...
- (41) **Cem:** Kırmızı şerit uzunluğu 12 cm. 4 eş parçaya ayırırsak 90° ve 9 cm; 6 eş parçaya ayırırsak 60° ve 6 cm; 8 eş parçaya ayırırsak 45° ve 4,5 cm oluyor galiba değil mi?
- (42) **Ece:** Evet.
- (43) **Cem:** Diğeri de... 111, 30° ve 3 cm.
- (44) **Öğretmen:** Sence Ece?
- (45) **Ece:** Aynen öyle.
- (46) **Öğretmen:** Pastayı merkez açısı α° olan eş parçalara bölseydik her bir dilimdeki kırmızı şerit uzunluğunu nasıl bulurduk?
- (47) **Cem:** Ee o zaman şey merkez açı α° ise dilim sayısı $360^\circ/\alpha^\circ$ olmaz mı?
- (48) **Ece:** Evecet! Gerçekten de öyle.
- (49) **Cem:** 111... O zaman çevre uzunluğunu da dilim sayısına böleriz.

Ece (36), yuvarlak pastanın etrafını süsleyecek kırmızı şeridi çember kabul ederek şerit uzunluğunu “çemberin çevresi” sözel temsilini kullanarak belirtmiştir. Cem (37), çemberin çevresinin “ $2 \times \pi \times r$ ” formülüyle bulunduğunu ifade etmiştir. Böylece öğrenciler çemberin çevresine ilişkin sözel temsilden cebirsel temsile dönüşüm gerçekleştirmiştir. Tartışmanın devamında öğrenciler, nümerik temsillerden (dilim sayısı = 1, 2, 3, 4, 6, 8 ve 12) yararlanarak tablonun tamamını doldurmuştur (Şekil 13b). Öğretmen (46), öğrencilere “Pastayı merkez açısı α° olan eş parçalara bölseydik her bir dilimdeki kırmızı şerit uzunluğunu nasıl bulurduk?” sorusunu yöneltmiştir. Bu soruya yönelik olarak Cem (47), dilim sayısını “ $360^\circ/\alpha^\circ$ ” cebirsel temsiliyle ifade etmiştir. Düşünme sürecinde olan Ece (48), durumu fark ederek Cem’in (47) ifadesini onaylamıştır. Cem (49), “O zaman çevre uzunluğunu da dilim sayısına böleriz.” ifadesiyle tartışmayı sonlandırmıştır. Öğrenciler, merkez açısı (α°) bilinen yayın uzunluğuna ilişkin formülü ($360^\circ/\alpha^\circ$) cebirsel ve sözel temsiller kullanarak oluşturmuşlardır.

Değerlendirme Aşaması (Sınıf İçi)

Ders sürecinde öğrencilere GeoGebra kullanarak bir problem durumuna çözüm üretme görevi verilmiştir. Öğrencilerden yarıçapı 4 cm olan bir çember üzerinde 150°'lik merkez açı oluşturarak çemberi iki parçaya ayıran Ömer'e, hangi çember parçasının uzunluğunun daha büyük olduğunu açıklamaları istenmektedir. Öğrenciler öğretmenle etkileşimli olarak problem durumunu açıklamaya başlamıştır. Aşağıda sınıf içi diyaloglara yer verilmektedir:

(50) Cem: Çemberin çevresi $2 \times \pi \times r$ formülü ile bulunur. O zaman bu çemberin çevresi $2 \times 3 \times 4$ olur. Yani 24 cm 'dir. Büyük olan yayın merkez açısı 210° 'dir. Küçük olan yayın merkez açısı 150° 'dir. Şimdiii... 150° merkez açıya ait olan yay daha kısadır. Çünkü yay uzunluğu merkez açıya bağlıdır.

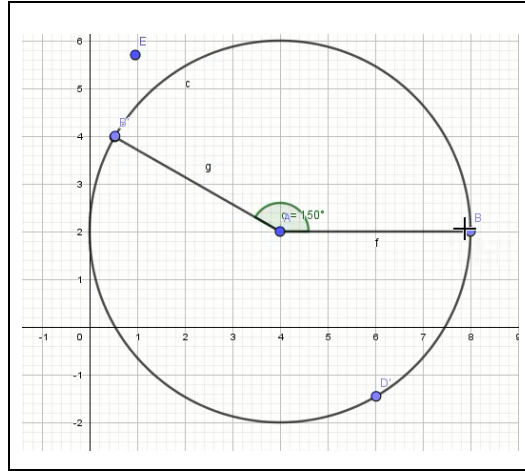
(51) Öğretmen: Neden peki?

(52) Cem: Önceki etkinlikteki pasta dilimleri gibi düşünüp $360^\circ/150^\circ$ dersek... Tam bölünmüyor. Kafam karıştı.

(53) Öğretmen: Bölünmesi şart mı peki?

(54) Cem: Aaaa! Orantı yapabiliriz. 360° 'de 24 cm oluyorsa... 150° 'ye x desek. 10 cm olur. 210° 'ye de 14 cm düşer. 10 cm , 14 cm 'den daha küçüktür.

Cem (50), açıklamasına çemberin çevresini " $2 \times \pi \times r$ " cebirsel temsiliyle ifade ederek başlamıştır. Cem, çemberin çevresine yönelik sözel temsilden cebirsel temsile bir dönüşüm gerçekleştirmiştir. Cem (50), çemberin çevresini hesaplamıştır. Ardından merkez açı ölçülerini belirterek " 150° 'lik merkez açıya ait olan yay daha kısadır. Çünkü yay uzunluğu merkez açıya bağlıdır." ifadesinde bulunmuştur. Burada Cem'in (50), yay uzunluğuna yönelik sözel temsillerden yararlandığı görülmektedir. Öğretmenin (51) neden böyle düşündüğünü sorması üzerine Cem (52), çemberin ve çember parçasının uzunluğuna yönelik derinleştirme etkinliğini aklına getirmiştir (Şekil 13). Ancak 360° 'nin 150° 'ye tam bölünmemesi Cem'in kafasını karıştırmıştır. Öğretmenin "Bölünmesi şart mı peki?" sorusu Cem'i (54) farklı bir yola götürmüştür. Cem (54), yay uzunluğunu hesaplarken orantı kullanmıştır. Çözümünde bilinmeyenlerden yararlanması ile sözel temsilden cebirsel temsile dönüşüm gerçekleştirdiği görülmüştür. Ece de bu süreçte orantı kullanarak problem durumunu açıklamaya çalışmıştır. Ancak 360° 'nin 150° 'ye tam bölünmemesi üzerine açıklamasına GeoGebra yazılımında devam etmiştir. Aşağıda sınıf içi diyaloglara yer verilmektedir:



Şekil 14. Ece'nin GeoGebra Şekli

(55) Ece: Çemberin çevresi $2 \times \pi \times r$ ile bulunuyordu. $2 \times 3 \times 4 = 24 \text{ cm}$ olur. 360° 'yi 150° 'ye bölersek kaç parça oluyor?

(56) Öğretmen: Kaç parça oluyor?

(57) Ece: Tam bölünmüyor. GeoGebra üzerinde bakalım.

(58) Ece: Şimdiii bu merkez açı 150° ise diğer merkez açı 210° olur. Dereceleri farklı olunca o zaman uzunlukları da farklı oluyor.

(59) Öğretmen: Başka?

(60) Ece: Başka bir nedeni mi var? Yani, şimdi eğer 360° olsaydı çemberin çevresi 24 cm olurdu. Ama yayların ölçüleri o zaman 360° 'den 150° 'ye düşer. Yani orantılı olarak uzunluk da düşer. Demek ki yay uzunlukları da farklı olacak.

Ece (55), çemberin çevresini “ $2 \times \pi \times r$ ” cebirsel temsili kullanarak ifade etmiştir. Ece, çemberin çevresine yönelik sözel temsilden cebirsel temsile dönüşüm gerçekleştirmiştir. Ece de (55), Cem (52) gibi çemberin ve çember parçasının uzunluğuna ilişkin derinleştirme aşamasındaki etkinliği (Şekil 13) düşünerek problem durumunu açıklamaya çalışmıştır. Ancak Ece (57), 360° 'nin 150° 'ye tam bölünmemesi üzerine GeoGebra'da açıklama yapmaya karar vermiştir. Ece (Şekil 14), GeoGebra araçlarını kullanarak (*merkez ve nokta ile çember, doğru parçası, verilen ölçüde açı*) problem durumunda belirtilen çemberin yaylarına yönelik görsel temsil (Şekil 14) oluşturmuştur. Ece (60), geometrik yapı üzerindeki merkez açılardan yola çıkarak yay uzunluğuna yönelik yaptığı açıklamasında merkez açının azalması durumunda yay uzunluğunun da azalacağını belirtirken sözel temsilleri kullanmıştır. Ece'nin çemberde yay uzunluğuna ilişkin görsel temsilden sözel temsile dönüşüm gerçekleştirdiği görülmüştür.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, sorgulamaya dayalı 5E öğrenme modeli ile ters yüz edilmiş sınıf yaklaşımı bağlamında ortaokul öğrencilerinin çember konusundaki kavramsal anlamaları temsil dönüşümü açısından incelenmiştir. Çalışmada grup içi etkileşimi yüksek olan ve GeoGebra yazılımını aktif olarak kullanan Grup 3'ün sunduğu verilerin ayrıntılı analizine yer verilmiştir. Elde edilen sonuçlar, sorgulamaya dayalı 5E öğrenme modeli ile ters yüz edilmiş sınıf yaklaşımı benimsenerek oluşturulan öğrenme ortamında çember konusunda kavramsal anlamının sağlanabildiğini göstermektedir.

Öğrenciler GeoGebra'da çemberin görsel temsili oluşturma (ör. Şekil 9); sürgü aracını kullanarak çemberin yarıçapını değiştirme, çemberin yarıçapındaki değişimlere bağlı olarak çevresindeki değişimi gözlemlene (ör. Şekil 4), *Aç* sürgüsünü kullanarak çemberin uzunluğunu sayı doğrusu üzerinde görme, *uzaklık veya uzunluk* aracı ile çemberin uzunluğunu belirleme ve böylece görsel temsilden nümerik temsile geçiş yapma (ör. Şekil 5, Keşfetme Aşaması (Sınıf İçi)); *yarıçap* sürgüsünü kullanarak *çevre/çap* işlemini farklı çember temsilleri için yapma ve π sayısına ulaşma (ör. Şekil 6), GeoGebra'da *izi aç* komutunu aktif hâle getirerek ve *Açı* sürgüsünü hareket ettirerek yay kavramına ilişkin çizim temsil oluşturma (ör. Şekil 8) ve GeoGebra araçlarını (*merkez ve nokta ile çember, doğru parçası, verilen ölçüde açı* gibi) kullanarak yay uzunluklarını kıyaslama (ör. Şekil 14) sayesinde süreçte doğru ve amaca uygun adımlar atabilmişlerdir. Açıklama aşamasında öğrenciler çemberde yay kavramına ilişkin açıklamalarını GeoGebra'da oluşturdukları çember ve yay kavramına ait görsel temsiller ile desteklemişlerdir. Bu durum, öğrencilerin yayın uzunluğu formülünü keşfetmelerini kolaylaştırmıştır (ör. Şekil 10, Açıklama Aşaması (Sınıf İçi)). Bu bağlamda, GeoGebra'nın öğrencilerin temsil içi geçiş ve temsiller arası dönüşüm yapmalarını desteklediği ve Duval'in (2006) perspektifinden bakıldığında çember konusunda kavramsal anlamayı kolaylaştırdığı görülmektedir. Elde edilen bu sonuç, dinamik matematik yazılımlarının öğrenme ortamlarında temsil bağlamındaki potansiyeline ilişkin sonuçları destekler niteliktedir (Falcade, Laborde ve Mariotti, 2007; Tapan-Brouin, 2014; Zengin, 2017, 2019).

Sorgulamaya dayalı 5E öğrenme modeli ile ters yüz edilmiş sınıf yaklaşımı benimsenerek oluşturulan öğrenme ortamı, öğrencilerin iş birliği içerisinde matematiksel problemler üzerinde tartışacakları bir bağlam oluşturmuştur. Bu süreçte GeoGebra kullanımı öğrencilerin oluşturdukları temsilleri doğrulamalarını ve tartışma sürecinde birbirlerini ikna etmelerini desteklemiştir (Şekil 6, Keşfetme Aşaması (Sınıf İçi); Şekil 13, Derinleştirme Aşaması (Sınıf İçi)). Bu bulgu Goos, Galbraith, Renshaw ve Geiger'ın (2003) matematik öğretiminde öğrencilerin iş birliğine dayalı sorgulamalarını desteklemek için teknolojik araç kullanılmasına yönelik önerilerini desteklemektedir. Bu çalışmada da öğretmenlere öğretim ortamlarında sorgulayıcı öğrenme modelleriyle birlikte GeoGebra gibi dinamik yazılımları kullanmaları önerilmektedir.

Çalışmada Blair, Maharaj ve Primus'un (2016) da belirttiği gibi, sınıf dışındaki öğretim faaliyetlerinin öğrencilerin sınıf içi uygulamalara hazırlıklı olmasını sağladığı görülmüştür. Sınıfa hazırlıklı gelen öğrenciler konu hakkında fikir sahibi olarak üretken tartışmalara katılım gösterebilmiş, sorgulamanın etkisiyle gerekçelendirmeler yapabilmişlerdir (ör. Şekil 6, Keşfetme Aşaması (Sınıf İçi); Şekil 13, Derinleştirme Aşaması (Sınıf İçi)). Hitt, Saboya ve Cortés-Zavala (2017) da öğrencilerin iletişim kurabilmesi ve tartışmalara katılabilmesi için sınıf öncesi bir ön çalışmanın gerekliliğine vurgu yapmaktadır. Song ve Kapur'un (2017) çalışmasında da öğrencilerin dersten önce eğitici videoları

izlemelerinin sınıf içi süreçte sorgulamalarını, düşüncelerini ve keşfetmelerini kolaylaştırdığı görülmüştür. Ek olarak Schallert vd.'nin (2021) de belirttiği gibi, sınıf içi uygulamalardan sonra gerçekleştirilen sınıf dışı etkinliklerin öğrencilerin öğrendiği bilgileri pekiştirebilmesi ve/veya eksiklerini giderebilmesi açısından faydalı olduğu görülmüştür. Bu bağlamda, sorgulamaya dayalı 5E öğrenme modeli ile ters yüz edilmiş sınıf yaklaşımının kullanılmasının öğrencilerin çember konusuna ilişkin kavramsal anlamalarını desteklediğini söylemek mümkündür.

Değerlendirme aşamasının sınıf içi sürecinde öğrencilerin, öğretmenin yönlendirmesi ve GeoGebra kullanımı ile temsiller arası dönüşüm gerçekleştirdiği görülmüştür. Grup 3'te öğrencilerden birinin yay uzunluğunu bulmaya çalışırken zorlanması üzerine öğretmenin yönlendirmesiyle amacına uygun bir yol bulması ve cebirsel temsil oluşturabilmesi; aynı aşamada diğer öğrencinin GeoGebra'da oluşturduğu görsel temsilden yararlanarak sözel temsil oluşturması ve amacına ulaşması bu sonucu destekler nitelikte örneklerdendir (Değerlendirme Aşaması (Sınıf İçi)). Değerlendirme aşamasının sınıf dışı sürecinde ise araştırmacılar tarafından Kahoot! uygulamasında hazırlanan soruların ve Google Forms aracılığıyla hazırlanan öz değerlendirme formunun öğrencilerin kavramsal anlama süreçlerini incelemede etkili olmadığı görülmüştür. Değerlendirme aşamasının sınıf dışı sürecindeki Kahoot! uygulama sorularının ve öz değerlendirme formu maddelerinin sorgulamaya dayalı modeller için revize edilmesi ve güçlendirilmesi gerektiği düşünülmektedir. Benzer şekilde keşfetme aşamasının sınıf dışı sürecinde geliştirilen etkinliğin öğrencilerin kavramsal anlamalarına katkı sağlayamadığı görülmüştür. Bu aşamaların sınıf dışı süreçlerinde temsiller arası dönüşüme fırsat tanımaya ve bu sayede öğrencilerin kavramsal anlamalarını geliştirmeye yönelik çalışmalar yapılması önerilmektedir. Bu bağlamda, keşfetme ve değerlendirme aşamalarının sınıf dışı süreçlerinde etkinlik tasarımında gerekçelendirme içeren problem durumlarına ve GeoGebra kullanımına yer verilmesi, bu aşamaların kavramsal anlamaya katkı sağlayacak nitelikte tasarlanması açısından faydalı olacaktır.

Süreç boyunca öğretmenin gerçekleştirdiği sorgulamalar öğrencilerin birbirleriyle etkileşime girmeleri, tartışmaları, ulaştıkları sonuçları gerekçelendirerek açıklamaları ve matematiksel düşüncelerini yansıtmaları üzerinde etkili olmuştur (ör. Şekil 6, Keşfetme Aşaması (Sınıf İçi); Şekil 13, Derinleştirme Aşaması (Sınıf İçi)). Öğretmenin gerçekleştirdiği sorgulamalar öğrencileri argümanlarını sunmaya ve bu amaçla GeoGebra yazılımını kullanmaya yöneltmiştir. Çember parçasının uzunluğunun bulunmasında öğretmenin tartışmaya katılması ve öğrencileri amaca ulaşmak için farklı yollar bulma (Değerlendirme Aşaması (Sınıf İçi)) ya da GeoGebra kullanarak görsel temsil oluşturma bağlamında teşvik etmesi (ör. Şekil 10, Açıklama Aşaması (Sınıf İçi)) bu durumu destekler nitelikte örneklerdendir. Zhuang ve Conner (2018) da çalışmalarında, öğretmenlerin öğrenme ortamlarındaki sorgulamalarının öğrencilerin tartışmalarda aktif katılım göstermesi üzerindeki önemini vurgulamaktadır. Bu bağlamda, matematik öğretmenlerine öğrencilerin kavramsal anlamalarına katkıda bulunmak için sınıf içindeki tartışmalara yönlendirici sorular ile destek olmaları önerilmektedir.

GeoGebra destekli etkinliklerle birlikte uygulanan sorgulamaya dayalı 5E öğrenme modeli ile ters yüz edilmiş sınıf yaklaşımı, öğrencilerin temsiller arası dönüşüm yapmasına fırsat tanımakta (ör. Şekil 14, Değerlendirme Aşaması (Sınıf İçi)); böylece öğrencilere kavramsal anlamalarını kolaylaştırır nitelikte öğrenme ortamları sunmaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlere öğrencilerin matematiksel kavramları anlama sürecini desteklemek için sorgulamaya dayalı 5E öğrenme modeli ile ters yüz edilmiş sınıf yaklaşımı (Schallert vd., 2021) çerçevesinde dinamik yazılımların kullanıldığı ders planları hazırlamaları önerilmektedir. Diğer yandan, sorgulamaya dayalı 5E öğrenme modeli ile ters yüz edilmiş sınıf yaklaşımının öğrencilerin kavramsal anlamaları üzerinde ne düzeyde etkili olduğu bilinmemektedir. Bu nedenle, araştırmacılara sorgulamaya dayalı 5E öğrenme modeli ile ters yüz edilmiş sınıf yaklaşımının öğrencilerin kavramsal anlamaları üzerindeki etkisini inceleyebilecekleri deneysel çalışmalar yapmaları önerilmektedir.

Bu çalışmada elde edilen sonuçlar, sorgulamaya dayalı 5E öğrenme modeli ile ters yüz edilmiş sınıf yaklaşımı temel alınarak tasarlanan öğrenme ortamları ve bu öğrenme ortamlarına katılan altı ortaokul öğrencisinin çember konusundaki kavramsal anlamaları ile sınırlıdır. Farklı öğrenci gruplarıyla ve farklı matematik kavramları temel alınarak yapılacak çalışmalarda elde edilecek sonuçların karşılaştırılması, sorgulamaya dayalı 5E öğrenme modeli ile ters yüz edilmiş sınıf yaklaşımının öğrencilerin kavramsal anlama süreci üzerindeki etkisini farklı yönleriyle ortaya koymak ve tartışmak açısından faydalı olacaktır.

Kaynakça

- Abeyssekera, L., & Dawson, P. (2015). Motivation and cognitive load in the Flipped classroom: Definition, rationale and a call for research. *Higher Education Research & Development*, 34(1), 1-14. DOI:10.1080/07294360.2014.934336
- Akyüz, D. (2016). Mathematical practices in a technological setting: A design research experiment for teaching circle properties. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 14(3), 549–573. DOI:10.1007/s10763-014-9588-z
- Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flipp your classroom. Reach every student in every class every day*. Washington: ISTE.
- Bhagat, K. K., Chang, C. N., & Chang, C. Y. (2016). The impact of the flipped classroom on mathematics concept learning in high school. *Educational Technology & Society*, 19(3), 124-132. <http://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.19.3.134> adresinden 03.04.2021 tarihinde alınmıştır.
- Blair, E., Maharaj, C., & Primus, S. (2016). Performance and perception in the flipped classroom. *Education and Information Technologies*, 21(6), 1465-1482. DOI:10.1007/s10639-015-9393-5
- Brooks, J. G., & Brooks, M. G. (1993). *The case for constructivist classrooms*. Alexandria: ASCD.
- Bybee, R. W., Taylor, J. A., Gardner, A., van Scotter, P., Powell, J. C., Westbrook, A., & Landes, N. (2006). *The BSCS 5E instructional model: Origins and effectiveness*. Colorado: BSCS.
- Cantimer, G. G., & Şengül, S. (2017). Ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin çember konusundaki kavram yanlışları ve hataları. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 17-27. <https://dergipark.org.tr/pub/gebd/issue/35207/390665> adresinden 16.10.2021 tarihinde alınmıştır.
- Capaldi, M. (2015). Including inquiry-based learning in a flipped class. *Primus: Problems, Resources, and Issues in Mathematics Undergraduate Studies*, 25(8), 736-744. DOI:10.1080/10511970.2015.1031303
- Clark, K. R. (2015). The effects of the flipped model of instruction on student engagement and performance in the secondary mathematics classroom. *Journal of Educators Online*, 12(1), 91-115. DOI:10.9743/JEO.2015.1.5
- Dienes, Z. P. (1960). *Building up mathematics*. London: Hutchinson Educational.
- Duval, R. (1999). *Representation, vision and visualization: Cognitive functions in mathematical thinking. Basic issues for learning*. Boulogne: ERIC.
- Duval, R. (2006). A cognitive analysis of problems of comprehension in a learning of mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, 61(1), 103-131. DOI:10.1007/s10649-006-0400-z
- Falcade, R., Laborde, C., & Mariotti, M. A. (2007). Approaching functions: Cabri tools as instruments of semiotic mediation. *Educational Studies in Mathematics*, 66(3), 317-333. DOI:10.1007/s10649-006-9072-y
- Goos, M., Galbraith, P., Renshaw, P., & Geiger, V. (2003). Perspectives on technology mediated learning in secondary school mathematics classrooms. *The Journal of Mathematical Behavior*, 22(1), 73–89. DOI:10.1016/S0732-3123(03)00005-1
- Hiebert, J., & Carpenter, T. (1992). Learning and teaching with understanding. In D. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning*, (pp. 65-100). New York: Macmillan.
- Hiebert, J., & Grouws, D. A. (2007). The effects of classroom mathematics teaching on students' learning. In F. K. Lester (Ed.), *Second handbook of research on mathematics teaching and learning*, (pp. 371-404). Charlotte: Information Age.
- Hitt, F., & González-Martín, A. S. (2015). Covariation between variables in a modelling process: The ACODESA (collaborative learning, scientific debate and self-reflection) method. *Educational Studies in Mathematics*, 88(2), 201-219. DOI:10.1007/s10649-014-9578-7
- Hitt, F., Saboya, M., & Cortes-Zavala, C. (2017). Rupture or continuity: The arithmetico-algebraic thinking as an alternative in a modelling process in a paper and pencil and technology environment. *Educational Studies in Mathematics*, 94(1), 97–116. DOI:10.1007/s10649-016-9717-4

- Hölzl, R. (1995). Between drawing and figure. In R. Sutherland and J. Mason (Eds.), *Exploiting mental imagery with computers in mathematics education*, (pp. 117-118). Berlin: Springer.
- Hwang, G. J., Lai, C. L., & Wang, S. Y. (2015). Seamless flipped learning: A mobile technology-enhanced flipped classroom with effective learning strategies. *Journal of Computers in Education*, 2(4), 449-473. DOI:10.1007/s40692-015-0043-0
- Jones, K. (2000). Providing a foundation for deductive reasoning: Students' interpretations when using dynamic geometry software and their evolving mathematical explanations. *Educational Studies in Mathematics*, 44(1-2), 55-85. DOI:10.1023/A:1012789201736
- Kim, D. J., Choi, S., & Lim, W. (2017). Starb's commognitive framework as a method of discourse analysis in mathematics. *World Academy of Science, Engineering and Technology International Journal of Cognitive and Language Sciences*, 11(11), 481-485. DOI:10.5281/zenodo.1132727
- Lesh, R., Mierkiewicz D., & Kantowski, M. (1979). *Applied mathematical problem solving*. Columbus: ERIC.
- Lo, C. K., & Hew, K. F. (2017). A critical review of flipped classroom challenges in K-12 education: Possible solutions and recommendations for future research. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 12(1), 1-22. DOI:10.1186/s41039-016-0044-2
- Love, B., Hodge, A., Corritore, C., & Ernst, D. (2015). Inquiry-based learning and the flipped classroom model. *Problems, Resources, and Issues in Mathematics Undergraduate Studies*, 25(8), 745-762. DOI:10.1080/10511970.2015.1046005
- Love, B., Hodge, A., Grandgenett, N., & Swift, A. W. (2014). Student learning and perceptions in a flipped linear algebra course. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 45(3), 317-324. DOI:10.1080/0020739X.2013.822582
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2014). *Research in education: Evidence-based inquiry*. (7th ed.). London: Pearson.
- Muir, T. (2020). Self-determination theory and the flipped classroom: a case study of a senior secondary mathematics class. *Mathematics Education Research Journal*. Advance online publication. DOI:10.1007/s13394-020-00320-3
- National Council of Teachers of Mathematics [NCTM] (2000). *Principles and standards for school mathematics*. NCTM.
- Ponte, J. P., & Quaresma, M. (2016). Teachers' professional practice conducting mathematical discussions. *Educational Studies in Mathematics*, 93(1), 51-66. DOI:10.1007/s10649-016-9681-z
- Prediger, S. (2013). Focussing structural relations in the bar board-A design research study for fostering all students' conceptual understanding of fractions. In B. Ubuz, C. Haser, and M. A. Mariotti (Eds.), *Proceedings of the Eighth Congress of the European Society of Research in Mathematics Education (TWG2, CERME8)*. (pp. 343-352). Antalya, Turkey: Middle East Technical University in Ankara and ERME.
- Schallert, S., Lavicza, Z., & Vandervieren, E. (2020). Merging flipped classroom approaches with the 5E inquiry model: A design heuristic. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*. Advance online publication. DOI:10.1080/0020739X.2020.1831092
- Schallert, S., Lavicza, Z., & Vandervieren, E. (2021). Towards inquiry-based flipped classroom scenarios: A design heuristic and principles for lesson planning. *International Journal of Science and Mathematics Education*. Advance online publication. DOI:10.1007/s10763-021-10167-0
- Shahbari, J. A., & Tabach, M. (2020). Features of modeling processes that elicit mathematical models represented at different semiotic registers. *Educational Studies in Mathematics*, 105(2), 115-135. DOI:10.1007/s10649-020-09971-2
- Smith, M. S., & Stein, M. K. (1998). Reflections on practice: Selecting and creating mathematical tasks: From research to practice. *Mathematics teaching in the middle school*, 3(5), 344-350. DOI:10.5951/MTMS.3.5.0344
- Song, Y., & Kapur, M. (2017). How to flip the classroom- "Productive failure or traditional flipped classroom" pedagogical design?. *International Forum of Educational Technology & Society*, 20(1), 292-305. <http://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.20.1.292> adresinden 20.03.2021 tarihinde alınmıştır.

- Steffe, L.P., & Thompson, P. (2000). Teaching experiment methodology: Underlying principles and essential elements. In R. Lesh and A. E. Kelly (Eds.), *Research design in mathematics and science education*, (pp. 267-306). Hillsdale: Erlbaum.
- 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. DOI:10.3102/00028312033002455
- Şahin, A., Cavlazoğlu, B., & Zeytuncu, Y. E. (2015). Flipping a college calculus course: A case study. *Educational Technology & Society*, 18(3), 142-152. <http://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.18.3.142> adresinden 03.04.2021 tarihinde alınmıştır.
- Talbert, R. (2017). *Flipped learning: A guide for higher education faculty*. Wabash: Stylus.
- Tapan-Broutin, M. S. (2014). Matematiksel nesnelerin yapısı ve temsiller: Klasik semiyotik üçgenin geometri öğretimine yansımalarının analizi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 255-281. DOI:10.19171/ueefd.49474
- Voigt, M., Fredriksen, H., & Rasmussen, C. (2020). Leveraging the design heuristics of realistic mathematics education and culturally responsive pedagogy to create a richer flipped classroom calculus curriculum. *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik*, 52(5), 1051-1062. DOI:10.1007/s11858-019-01124-x
- Wei, X., Cheng, IL., Chen, NS., Yang, X., Liu, Y., Dong, Y., Zhal, X., & Kinshuk (2020). Effect of the flipped classroom on the mathematics performance of middle school students. *Education Tech Research Development*, 68(3), 1461-1484. DOI:10.1007/s11423-020-09752-x
- Wood, T. (1999). Creating a context for argument in mathematics class. *Journal for Research in Mathematics Education*, 30(2), 171-191. DOI:10.2307/749609
- Yorgancı, S. (2020). Matematik Derslerinde Öğrenci Performansını Artırmaya Yönelik Bir Ters Yüz Öğrenme Modeli. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 14(1), 348-371. DOI:10.17522/balikesirnef.657197
- Zengin, Y. (2017). Investigating the use of the Khan Academy and mathematics Software with a flipped classroom approach in mathematics teaching. *Educational Technology & Society*, 20(2), 89-100. <https://www.jstor.org/stable/90002166> adresinden 25.03.2021 tarihinde alınmıştır.
- Zengin, Y. (2019). Development of mathematical connection skills in a dynamic learning environment. *Education and Information Technologies*, 24(3), 2175-2194. DOI:10.1007/s10639-019-09870-x
- Zhuang, Y., & Conner, A. (2018). Analysis of teachers' questioning in supporting mathematical argumentation by integrating Habermas' rationality and Toulmin's model. In T. Hodges, G. Roy, and A. Tyminski (Eds.), *Proceedings of the 40th Annual Meeting of the North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, (pp. 1323-1330). Greenville, SC: University of South Carolina & Clemson University.

Extended Abstract

Introduction

Conceptual understanding within mathematics learning occurs through the transformation between at least two representation systems. For this reason, it is stated that it is necessary to use different representations in order to achieve conceptual understanding in mathematics. There are two important strategies for the transformation of representations. Treatment is defined as the transformations in the same representation system, while conversion is defined as the transition from one representation system to another. These strategies play an active role in the conceptual understanding through the transformation of representations. Dynamic software is used as an effective tool to easily configure and analyze the transformations within or between representations. One of the software, GeoGebra, makes it easier for students to establish connections between representations and thus to understand mathematical concepts. The aim of this study is to investigate the middle school students' conceptual understanding of the circle, which is stated to be difficult to comprehend in the literature, depending on the transformation of the semiotic representations within the scope of the flipped classroom approaches with the 5E inquiry model.

Methodology

The teaching experiment method was used in the study. The participants of the study are six middle school students studying in a public school. Tasks on circle subject were prepared in order to examine the conceptual understanding of students in the flipped classroom approaches with the 5E inquiry model stages within the context of transformation of semiotic representations. The tasks developed entailed the students to use GeoGebra, to work as a group, and to make transformations using different representations of the concept. The implementation process took six weeks. The mathematical tasks prepared by the researchers, the GeoGebra files created by the students, video and audio recordings, and task-based interviews were used as data collection tools. The data were interpreted within the framework of the transformation of semiotic representations built in the stages of the flipped classroom approaches with the 5E inquiry model. The qualitative data were analyzed using the discourse analysis method.

Results

The learning environment developed by adopting the flipped classroom approaches with the 5E inquiry model created a context in which students could discuss mathematical problems in collaboration. Teaching activities that took place out of the class ensured that the students were prepared for the practices to be carried out in the class. The out-of-class activities performed after the in-class practices enabled the students to reinforce the knowledge they learned or to make up for their deficiencies. It has been found that the students made transformations between at least two representation systems by making use of different representations for the concept in the stages of exploration (in-class), explanation (in-class & out-of-class), elaboration (in-class & out-of-class) and evaluation (in-class). In this context, it was determined that the flipped classroom approaches with the 5E inquiry model enhanced the students' conceptual understanding of the circle subject.

Conclusion and Discussion

The flipped classroom approaches with the 5E inquiry model applied together with GeoGebra-supported tasks allow students to transform between representations, thus providing students with learning environments that facilitate their conceptual understanding. It has been observed that the use of the GeoGebra software supports students in their active participation in the collaborative problem-solving process and in explaining their understanding in the discussion processes. For this reason, the GeoGebra software served as a tool for structuring students' discourse in the tasks developed for this study. In this context, it is recommended that mathematics teachers prepare lesson plans in which they use dynamic mathematics software within the context of the flipped classroom approaches with the 5E inquiry model so that students can make sense of mathematical concepts.

*Araştırma için Dicle Üniversitesi-Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulundan 16/03/2021 tarihinde 57 sayılı karar ile Etik Kurul İzni alınmıştır.

**Bu makaleye yazarlar eşit oranda katkıda bulunmuştur.

Eğitim Fakültelerinde Öğrenim Gören Öğretmen¹ Adaylarının Değer İfadesi Tercihlerinin İncelenmesi

Investigation Of the Value Expression Preferences Of Teacher Candidates Studying In Education Faculties

Pelin İPEK², Ahmet Şadan ÖKMEN³

Makale Hakkında

Gönd. Tarihi: 23.03.2021
Kabul Tarihi: 06.12.2021
Yayın Tarihi: 01.05.2022

Anahtar Kelimeler

Değerler eğitimi,
öğretmenlik mesleği
değerleri
değer tercihleri,
karakter eğitimi.

Key Word

Values education,
the teaching profession
values,
value preferences,
character education.

Özet

Bu araştırmada, MSKÜ Eğitim Fakültesi yaz okulunda öğrenim gören, farklı üniversitelerin eğitim fakültelerinden öğretmen adaylarının değer ifadesi tercihlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu MSKÜ Eğitim Fakültesi yaz okulunda öğrenim gören öğretmen adaylarının 168'i kadın (%62.7), 100'ü erkek (%37.3) toplam 268 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının değer ifadesi tercihlerini incelemek amacıyla Dilmaç ve diğerleri (2014) tarafından geliştirilen değerler ölçeği kullanılmıştır. Kolmogorov-Smirnov testi sonuçlarına göre cinsiyet, büyüdüğü yer, yaş, bölüm, sınıf düzeyi ve medeni durumları $p < .05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık gösterdiği için dağılımların normal olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Verileri analiz etmede betimsel istatistikler, ilişkisiz örneklem t testi, Mann Whitney U testi, tek yönlü varyans analizi ve Kruskal Wallis H testi tekniklerinden yararlanılmıştır. SPSS 25 istatistiksel analiz programı kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının değer ifadesi tercihleri cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği; diğer puan ortalamalarının ise anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Toplumsal Değer için kadınların puan ortalaması (= 84,69), erkeklerin puan ortalamasından (= 81,93) daha yüksektir. Benzer şekilde Entelektüel Değerler için kadınların ortalaması (= 41,63) erkeklerin ortalamasından (= 39,98) daha yüksektir.

Abstract

In this study, it was aimed to investigate the value expression preferences of pre-service teachers from education faculties of different universities in MSKU Faculty of Education summer school. The study group of the research consists of 268 pre-service teachers, 168 of whom are female (62.7%) and 100 of whom are male (37.3%). The value scale developed by Dilmaç and others (2014) was used to examine pre-service teachers' value expression preferences. According to the results of the Kolmogorov-Smirnov test, it was concluded that the distributions were not normal, since gender, location, age, department, class level and marital status showed a significant difference at $p < .05$. Descriptive statistics, unrelated samples t test, Mann Whitney U test, one way variance analysis and Kruskal Wallis H test techniques were used to analyze the data. SPSS 25 statistical analysis program was used. As a result of the research, the pre-service teachers' value expression preferences differed significantly according to their gender; it is seen that the other average scores do not differ significantly. For Social Value, the average score of girls (= 84.69) is higher than the average score of boys (= 81.93). Similarly, for Intellectual Values, the average of girls (= 41.63) is higher than the average of boys (= 39.98).

Atf için: For Citation

İpek, P. & Ökmen, A.Ş. (2022). Eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının değer ifadesi tercihlerinin incelenmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [MSKU Journal of Education]*, 9(1), 134-157. DOI: 10.21666/muefd.902014

¹ Bu makale Pelin İPEK tarafından Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü bünyesinde Doç. Dr. Ahmet Şadan ÖKMEN danışmanlığında 28 Ağustos 2020 tarihinde tamamlanmış olan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

² MEB, pelinipekpi@gmail.com, ORCID No:0000-0003-3592-8442

³ Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, sadanokmen@gmail.com, ORCID No:0000-0003-3272-9106

Değerler, yaşama anlam verir ve insanı hayata bağlar. İnsanı yüceltirken bir yandan da onu içinde olduğu toplumun ve kültürün, dolayısıyla varlığını sürdürdüğü bütünün parçası yapar. Kişi değerlerini geliştirirken kendisini de geliştirir. Huzur ve sakinliğin, şefkat ve yardımlaşmanın, ideallerin olduğu toplumlar sağlıklı toplumlardır ve sağlıklı toplumlar değerlerin yaşandığı, kırılmadığı toplumlardır (Tozlu, 2003). Sağlıklı toplumları oluşturacak bireylerin, değerleri içselleştirmiş olması ve içinde yaşadığı topluma ayak uydurması gerekmektedir. Bu bireylerin yetişmesi etkili bir değer eğitimi ile mümkündür.

“Değer” kelimesi çok çeşitli anlamlarda kullanılmış olan ve gün geçtikçe de farklı tanımlamaların olduğu bir kavram haline gelmiştir. Değerler eğitiminde karşılaşılan kafa karışıklığının nedeni de “değer” kavramının tam olarak kesin bir tanımının yapılmamış olması olarak gösterilmektedir. Bu çerçevede toplumda önemini kaybeden ahlaki değerlerin bu derece önemsizleşmesinin nedeni olarak “değer” kavramının kişiden kişiye farklı anlamlarda kullanılmasını gösteren Weber (1990), kavramlara olan çok farklı sayıdaki yaklaşımların değer üretimine engel teşkil ettiğini belirtmiştir.

“Değer” kavramı üzerinde yapılan alan yazın araştırması göstermektedir ki çok farklı tanımlamalara rastlamak mümkündür. Günümüzde Veugelers (2000) değerleri adil bir hayat anlamına gelen “iyinin ya da kötünün ne olduğuna karar verdiren kanı” olarak yorumlamıştır.

Değerlerin küresel anlamda her tarafta aynı düzeyde “değer” olarak görülmesi ve algılanması imkânsız bir durumdur. Değerler sadece toplumdan topluma değişmekle kalmamakta, aynı zamanda bireysel olarak da değişiklik göstermektedir (Zajda, 2009). Bu kuralların tüm toplumlarda geçerli olması düşünülemez (Solomons ve Fataar, 2011). Değerleri kendi içinde farklı kategorilere ayıran Winter, Newton ve Kirkpatrick (1998), üç farklı değer kategorisinden bahsetmişlerdir; toplumsal değerler, bireysel değerler ve aile değerleri.

1990’lı yıllarda ise toplumsal ve ahlaki değerlere verilen önem azalırken, bireysel uyum değerleri ön plana çıkmıştır. Bu dönem sonrası ortaya çıkan toplumsal sorunlar, değerler ve ahlak eğitimi tekrar gündeme getirmiştir. Aileler, eğitimciler ve toplum liderleri bu olumsuz gelişmeler karşısında okullarda ahlak ve değerler eğitimi tekrar vurgulamaya başlamışlardır (Demircioğlu ve Tokdemir, 2008). Günümüzde değerler eğitimi, programda yer alan derslerin içerisine yerleştirilen değerlerin aktarılması ile gerçekleştirilmektedir. Programlarda verilen bu değerlerin kazanım olarak verilmemesi bütün okullarda tutarlı bir değerler eğitimi verilmesini engellemektedir.

Değer kavramı bu kadar farklı anlamlarda kullanılmışken “değerler eğitime” nasıl anlamlar kazandırıldığı da merak konusu olmaktadır. Değerler eğitimi genellikle ahlak eğitimi ya da karakter eğitimi tanımları ile aynı anlamda kullanılmışsa da, aslında değerler eğitimi bunları da altında barındıran bir tür üst kavramdır. Lickona (1991) değerler eğitiminden bahsederken karakter eğitiminin üzerinde durmaktadır. Değerler eğitimi Dünya’nın farklı yerlerinde, özellikle İngiltere ve Malezya’da ahlak eğitimi anlamında kullanılmıştır (Munn, 1995). Buna karşılık olarak McLaughlin (2000) değer eğitiminin Avrupa genelinde vatandaşlık eğitimi ile eş anlamlı olarak kullanıldığını söylemiştir.

Genel anlamda değer eğitiminde iki tür yaklaşım görülmektedir. Bunlardan ilkinde, değerlerin öğretmenler ve anne-baba tarafından çocuklara aşılardan süreçten oluştuğu, ikincisinde ise bunun sadece okul ve anne-baba ile sınırlı kalmadığı, kişilerin çalıştıkları yerlerde ya da herhangi bir kurumda üst sınıflardan alt sınıflara, doğru ve yanlışların aktarılmasıyla hayat boyu sürdüğü görüşü hakim olmuştur (Powney ve diğerleri, 1995).

Bunun yanında değer eğitiminin neleri kapsadığı ve hangi alanlarda karşımıza çıktığı/çıkması gerektiği konularında da değişik görüşler bulunmaktadır. Bazı araştırmacılar, değer eğitiminin sadece okulla ya da aile ortamıyla sınırlı olduğunu söylemiş ve genel anlamda değerler eğitiminin ahlak eğitimi ve vatandaşlık eğitimi de kapsayacak şekilde geniş bir alan olduğunu vurgulamışlardır (Cheng ve diğerleri, 2006; Ng, 2006). Fakat değer eğitiminin sadece ahlak eğitimi ve vatandaşlık eğitimi ile sınırlı olmadığını, içerdiği başlıklar içinde karakter eğitimi, ahlaki gelişim, din eğitimi, ruhsal gelişim, kişisel gelişim, sosyal gelişim ve kültürel gelişim gibi çok çeşitli başlıkların da bulunduğunu bildiren görüşler de mevcuttur (Taylor, 1994). Bu durumun sonucu olarak günümüz insanının öğrenme ihtiyacının geleneksel eğitim sistemleriyle karşılanamayacağı fark edilmiş (Arslan, 2004), bunun yerine nasıl bir sistemin geliştirileceği arayışı söz konusu olmuştur. İnsan, toplumları oluşturan, ayakta tutan ve geliştiren temel unsurdur. Bu amaçla insanın en iyi şekilde eğitilmesi ve yetiştirilmesi gerekmektedir. Toplumsal barış ve huzur için insanı yetiştirmek öncelikli hedefler arasında yer almalıdır. Bunun yanı sıra insanın duyuşsal yönden de iyi bir eğitimden geçirilmesi, hem birey hem toplum için temel önceliklerden biridir (Yaman, 2012).

Değerler eğitimi, insanın onuru ve değerinden hareket etmelidir. Bu durum, eğitimde öncelikle insanın bir olanaklar bütünü olarak tanımlanması ve bu olanakların hem kendi toplumunda hem de dünyada gerçekleştirilmesinden kişiler sorumlu tutulmalıdır. Değerler eğitiminde öncelikle önem verilmesi gereken durum, bu sorumluluk duygusunun bireyler tarafından içselleştirilmesidir. Bireylerin kendilerini, diğer insanları, toplumu ve bütün dünyayı anlama, değiştirme ve sağlıklı, verimli, etiksel bir iletişim kurabilmeleri için bu sorumluluktan geçmeleri gerekmektedir (Kale, 2007). Değerleri özümsememiş, bu konuda olgunlaşmamış insanlar, kendilerine ve çevrelerine karşı olumsuz eylemlerde bulunabilmektedirler. Farklılıklara tahammül edemeyen, hoşgörülü olamayan baskı ve şiddet uygulayan insanların varlığı toplumda görülmektedir. Kendilerine ve başkalarına zarar veren insanların varlığı, değerler eğitiminin önemini ve varlığını ortaya koymaktadır (Doğanay, 2011). Toplumdaki değişimler, beraberinde farklı sorunların ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Bu sorunların varlığı değerler eğitimi gerekliliğe getirmektedir. Bu değişimler, beraberinde yeni değerleri de gündeme getirmekte bu durum geçmişin değerlerini tehdit etmektedir (Doğan, 2007).

Toplumda, her geçen gün değerlere dönüş, değerlere sahip çıkma, değerleri yaşatma gibi söylemlerle değerlere vurgu yapılmaktadır. Değerler konusu siyasete konu olmakta ve siyasetçiler bu konu üzerinden politikalar geliştirmekte, eğitimciler konunun eğitimsel boyutu ile ilgili çalışmalar yapmaktadır. İş adamları, sivil toplum örgütleri ve diğer mesleki örgütler, değerleri merkeze alarak çalışmalar yapmaktadır (Arslan ve Yaşar, 2003).

Genel olarak toplumun bütün kesimleri, değerlerin geliştirilmesi, yaşatılması, bireysel ve toplumsal hayatın yaşanılır duruma gelmesi için değerler eğitiminin önemine vurgu yapmaktadırlar. Değerler eğitimine sıklıkla yapılan vurgu, bireysel ve toplumsal ihtiyaçtan kaynaklanmaktadır. Dolayısıyla değerler eğitiminin örgün eğitim kurumlarında nasıl yapıldığı, öğrencilere hangi düzeyde kazandırıldığı önemlidir. Türkiye’de değerler eğitimi çalışmaları incelendiğinde, genel olarak öğretim programlarındaki dersler düzeyinde veya belli bir takım değerlerin kazandırılma düzeyi ile ilgili çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Bu araştırmada Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi (MSKÜ) yaz okulunda öğrenim gören ve farklı eğitim fakültelerinden gelen öğretmen adaylarının değer ifadesi tercihlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda araştırmanın problem cümlesi; “Eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının değer ifadelerinin önemi ne düzeydedir?”

Yöntem

Araştırma Deseni

Araştırma, ilişkisel tarama (survey) modeli şeklindedir. Bu çalışmada mevcut durumu tespit etmek için örneklem oldukça geniş tutulmuştur. Geniş örnekleme ulaşabilmenin en kolay yolu anketlerdir. Anketler yoluyla daha fazla nicel veriler toplanır. Bu nedenle alan taraması çalışmalarında survey kullanılmıştır. Nicel verilerin istatistiki çözümlenmesinin ardından genellemelere gidilmeye çalışılır ve bu genellemeden özel bir kesit alınarak özel durum çalışmaları başlatılmıştır. Araştırmada yaz okulunda öğrenim gören öğretmen adaylarının değerlerle ilgili görüşleri hiçbir değişikliğe uğratılmadan olduğu gibi betimlenmiştir. Araştırma betimsel nitelikli ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir.

Katılımcılar

Araştırmanın evrenini Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi’nde öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Çalışma grubunda Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi’nde 2019 yılında öğrenim gören 6 bölümden öğretmen adayı vardır. Çalışmada örnekleme birimi grup olduğu için küme örnekleme olarak kullanılmıştır. Araştırmada seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden tipik durumu örnekleme yöntemi kullanılacaktır. Çalışmanın evrenini MSKÜ Eğitim Fakültesi öğrencileri, örneklemini MSKÜ Eğitim Fakültesi’nin yaz okulunda ders alan toplamda 290 kişiye ulaşılmış ancak bunlardan 268 öğrenci (168 kadın, 100 erkek) anket kapsamına alınmıştır.

Tablo 1
Katılımcıların demografik özelliklerine göre dağılımları

Demografik Özellikler	N	%
Cinsiyet		
Kadınların	168	62.7
Erkek	100	37.3
Büyüdüğü Yer		
Köy-kasaba	56	20.9
İlçe	95	35.4
Şehir	111	41.4
Boş	6	2.2
Yaş		
18-19	1	.4
20-21	83	31
22-23	126	47
24-25	43	16
26-27	5	1.9
28-29	3	1.1
30+	5	1.9
Boş	2	.7
Bölüm		
Çağdaş Türk Dili	112	41.8
Diğer	156	58.2
Sınıf		
1-2-3	84	31.6
4	182	68.4
Medeni Durum		
Bekar	261	97.4
Evli	2	.7
Boş	5	1.9

Tablo 1 incelendiğinde kadınların (%62,7) erkeklerden (%37,3) daha fazla sayıda oldukları görülmektedir. Büyüdükleri yere göre en çok (%41,4) şehirde, en az (%20,9) köyde ya da kasabada yaşayanlar yer almaktadır. Yaşa göre en çok (%47) 22-23, en az (%.4) 18-19 yaşında katılımcı bulunmaktadır. Bölüme göre Çağdaş Türk Dilinde %41,8, diğer bölümlerde ise %58,2'lik birey yer almaktadır. Sınıfa göre en çok (%68,4) 4. sınıf öğrencileri yer alırken, 1, 2 ve 3. sınıf öğrencileri %31,6'dır. Medeni duruma göre grubun çok büyük bir çoğunluğu (%97,4) bekar, sadece 2 kişi (%.7) evlidir. Maddeye 5 kişi (%1,9) yanıt vermemiştir. Araştırma kapsamında 290 kişiye ulaşılmıştır. Öncelikle kayıp değerler ortalama değer atama yöntemi ile doldurulmuştur. Ölçek toplam ve alt boyutları için toplam puan alınmıştır. Daha sonra uç değerler puanlar Z standart puanına dönüştürülerek incelenmiştir. -3 ile +3 Z değeri dışında kalan veriler uç değer olarak değerlendirilmiş ve 22 veri, veri setinden çıkarılmıştır. Geriye kalan 268 kişi ile analize devam edilmiştir. Daha sonra ölçek ve alt boyutlara göre normallik testi yapılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Çalışmada nicel veri toplama araçları kullanılmıştır. Değerler Ölçeği olarak Dilmaç ve Arıca (2012) tarafından geliştirilmiş ölçek, 39 değerden ve 9 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar; toplumsal değerler, kariyer değerleri, entelektüel değerler, maneviyat, materyalistik değerler, insan onuru, romantik değerler, özgürlük ve fütüvvet olarak sıralanmaktadır. Likert tipi olarak hazırlanan ölçekte 0'dan 9'a kadar dereceleme kullanılmıştır. Her madde "hiç önemli değil" yanıtı ile "çok önemli" yanıtı arasında önemsizden önemliye doğru onlu dereceleme ile yapılmış; her seçeneğe en olumsuzdan en olumluya doğru 0'dan 9'a kadar puan verilmiştir.

1. Değerler Ölçeği

Dilmaç, Arıca ve Cesur (2014) tarafından geliştirilen değerler ölçeği, değer ifadelerinin kişinin yaşamındaki anlam ve önemine göre duygu ve düşüncelerini en iyi yansıttığını düşündüğü değer ifadelerini puanlamaya dayanmaktadır. Ölçek, 39 değer ifadesi ve 9 alt boyuttan oluşmaktadır. Birinci faktör Toplumsal Değerler (Social Values), ikinci faktör “Kariyer Değerleri (Career Values)”, üçüncü faktör “Entellektüel Değerler (Intellectual Values)”, dördüncü faktör “Maneviyat (Spritual Values)”, beşinci faktör “Materyalistik Değerler (Materialistic Values)”, altıncı faktör “İnsan Onuru (Honor of Humanity)”, yedinci faktör “Romantik Değerler (Romantic Values), sekizinci faktör “Özgürlük (Freedom) ve dokuzuncu değer de “Fütüvvet“ (Futuwwat/munificience and courage)” olarak isimlendirilmiştir. Ölçek likert tipi olup 0’dan 9’a kadar değer almaktadır. Ölçekten alınan puanın düşmesi ve sıfıra yaklaşması o değerın kişinin yaşamında çok önemli yer tutmadığını; puanın yükselmesi ve dokuz a yaklaşması, o değerın kişinin hayatında çok önemli ve vazgeçilmez olduğunu göstermektedir.

Öncelikle tüm değer ifadeleri için temel bileşenler analizi bağlamında açılımlayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Kaiser-Meyer-Olkin örneklem uygunluğu değeri .926 ve Bartlett Sphericity Testi yaklaşık Ki-Kare değeri 14543.11 ($p < .001$) olarak bulunmuştur. Bileşen matrisi ve Varimax yöntemiyle gerçekleştirilen döndürme bileşen matrisi incelendiğinde tüm değerlerin toplam varyansın %65.37’sini açıklayan 13 faktör altında toplandıkları görülmüştür. Ortak varyansların “zaman” dışında (.431) tamamının .50’nin üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte döndürülmüş bileşen matrisinde yer alan 14 değerın aynı anda birden fazla faktör altında .10’dan daha düşük bir farkla .32 ve üzeri yük değerine sahip olduğu ya da bir faktör altında tek başına kaldığı görülmüştür (Aile, Zaman ve Kişisel İç Bütünlük tek kalan değerlerdir). Bu nedenle bu 14 değer çıkartılarak aynı koşullar altında benzer nedenlerle açılımlayıcı faktör analizi iki kez daha tekrarlanmıştır. Üçüncü faktör analizinde beş değer ve dördüncü faktör analizinde ise iki değer daha çıkartılmış, geriye kalan 39 değerın sorunsuz bir şekilde toplam varyansın %64.74’ünü açıklayacak şekilde dokuz faktör altında toplandığı görülmüştür. Son faktör analizinde Kaiser-Meyer-Olkin örneklem uygunluğu değeri .910 ve Bartlett Sphericity Testi yaklaşık Ki-Kare değeri 9133.26 ($p < .001$) olarak bulunmuştur. Adalet/Hakkaniyet (.466) dışındaki tüm değerlerin ortak varyansının .50 ile .80 arasında değişmekte olduğu görülmüştür. Değerler Ölçeğinin faktörler bazında Cronbach alfa iç tutarlılık güvenilirlik katsayıları da hesaplanmıştır. Analiz sonucunda “Toplumsal Değerler” için .90, “Kariyer Değerleri” için .80, “Entellektüel Değerler” için .78, “Maneviyat” için .81, “Materyalistik Değerler” için .78, “İnsan Onuru” için .61, “Romantik Değerler” için .66, “Özgürlük” için .65 ve “Fütüvvet” için de .63 olarak hesaplanmıştır. Sonuç olarak, Değerler Ölçeği’nin ilk psikometrik bulguları, ölçeğın geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu yönündedir.

2. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan 6 sorudan oluşan bir formdur [cinsiyet, yaş, bölüm (sınıf, fen ve teknoloji, okulöncesi, sosyal bilgiler, İngilizce, Türkçe öğretmenliği), okudukları sınıf düzeyi, yaşadığı yer (köy-belde, ilçe, şehir merkezi)].

Verilerin Analizi

Verileri analiz etmede betimsel istatistikler, ilişkisiz örneklem t testi, Mann Whitney U testi, tek yönlü varyans analizi ve Kruskal Wallis H testi tekniklerinden yararlanılmıştır. SPSS 25 istatistiksel analiz programı kullanılmıştır.

Bulgular

Tablo 2

Değerler ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin normallik testi sonuçları

	Toplam	Toplumsal Değer	Kariyer Değerleri	Entelektüel Değer	Maneviyat	Materyalist Değerler	İnsan Onuru	Romantik Değerler	Özgürlük	Fütüvvet
N	268	268	268	268	268	268	268	268	268	268
\bar{X}	303.72	83.66	39.59	41.01	25.72	19.94	24.41	20.36	25.37	15.62
S	27.78	6.80	4.89	3.89	8.53	5.39	3.37	5.37	1.97	2.41
Median	307.50	86	41	42	27	21	26	21	26	16
Minimum	220	60	23	28	4	3	14	4	19	8
Maksimum	351	90	45	45	36	27	27	27	27	18
Kolmogorov-Smirnov	.08	.18	.13	.16	.11	.10	.23	.11	.23	.17
P	.001	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
Çarpıklık	-.49	-1.25	-.94	-.92	-.61	-.68	-1.29	-.80	-1.25	-.83
Basıklık	-.41	1.01	.50	.15	-.64	-.01	.67	.07	.79	-.11

Tablo 2 incelendiğinde, Kolmogorov-Smirnov testi sonuçlarına göre ölçeğin ve alt boyutlarının normal dağılmadığı görülmektedir ($p < .05$). Ancak sadece bu test sonucuna göre karar verilmemektedir. Çarpıklık ve basıklık değerleri ölçek ve alt boyutları için -2 ile +2 arasındadır. Bu durumda puanların normalden önemli bir sapma göstermediği ifade edilebilir. Bu durumda ölçek ve alt boyutlarına ait puanların normal dağıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmen adaylarının değer ifadelerinin önemi ne düzeydedir?

Araştırma sorusuna yanıt vermek amacıyla betimsel istatistikler hesaplanmış ve Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Değerler ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin betimsel istatistikler

	Toplam	Toplumsal Değer	Kariyer Değerleri	Entelektüel Değer	Maneviyat	Materyalist Değerler	İnsan Onuru	Romantik Değerler	Özgürlük	Fütüvvet
N	268	268	268	268	268	268	268	268	268	268
\bar{X}	303.72	83.66	39.59	41.01	25.72	19.94	24.41	20.36	25.37	15.62
S	27.78	6.80	4.89	3.89	8.53	5.39	3.37	5.37	1.97	2.41
Median	307.50	86	41	42	27	21	26	21	26	16
Minimum	220	60	23	28	4	3	14	4	19	8
Maksimum	351	90	45	45	36	27	27	27	27	18
\bar{X}/k	7,79	8,37	7,92	8,20	6,43	6,65	8,14	6,79	8,46	7,81

K: madde sayısı

Tablo 3 incelendiğinde, katılımcıların değerler ölçeği toplam puan ortalamalarının 303.72 ± 27.78 , alt boyut puan ortalamalarının ise 15.62 ± 2.41 ile 83.66 ± 6.80 arasında olduğu görülmektedir. Ortalama puanların madde sayısına bölünmesiyle elde edilen puanlara bakıldığında en yüksek ortalama 8,46 ile özgürlük alt boyutuna ait olduğu, en düşük ortalama puanının ise 6.43 ile maneviyat alt boyutuna ait olduğu görülmektedir ve özgürlük, toplumsal değerler, entelektüel değerler, insan onuru, kariyer değerleri, fütüvvet, romantik değerler, materyalistik değerler ve maneviyat şeklinde sıralanmıştır. Ayrıca ölçek ve alt boyutların tamamında 4.5'ten daha yüksek puanlar elde edilmiştir. Buna göre tüm boyutlar için yüksek değer beklentisi elde edildiği ifade edilebilir.

Öğretmen adaylarının değer ifadeleri tercihleri cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

Araştırma sorusuna yanıt vermek amacıyla öncelikle normallik testi cinsiyete göre tekrar yapılmıştır. Ölçek ve alt boyutları için çarpıklık ve basıklık değerleri hem kadınlar hem de erkekler için ± 2 aralığında olduğu için normal dağıldığı sonucuna ulaşılmış ve ilişkisiz örneklem t testi yapılmasına karar verilmiştir. Analiz sonucu Tablo 4' de verilmiştir.

Tablo 4

Katılımcıların değer ve alt boyut puan ortalamalarının cinsiyetlerine göre karşılaştırılması

Ölçek/Boyut	Grup	n	X	S	sd	T	P
Toplam	Kadın	168	305.07	27.58	266	1.03	.302
	Erkek	100	301.44	28.11	205	1.02	.305
Toplumsal Değer	Kadın	168	84.69	6.10	266	3.27	.001
	Erkek	100	81.93	7.55	175	3.10	.002
Kariyer Değerleri	Kadın	168	40.03	4.72	266	1.93	.055
	Erkek	100	38.85	5.10	195	1.90	.060
Entelektüel Değerler	Kadın	168	41.63	3.57	266	3.42	.001
	Erkek	100	39.98	4.19	182	3.29	.001
Maneviyat	Kadın	168	25.76	8.42	266	.09	.932
	Erkek	100	25.67	8.75	201	.09	.932
Materyalist Değerler	Kadın	168	19.70	5.64	266	-.95	.34
	Erkek	100	20.35	4.95	229	1.00	.32
İnsan Onuru	Kadın	168	24.22	3.46	266	-1.16	.248
	Erkek	100	24.72	3.19	221	-1.19	.238
Romantik Değerler	Kadın	168	20.03	5.67	266	-1.34	.183
	Erkek	100	20.93	4.78	236	-1.40	.164
Özgürlük	Kadın	168	25.52	1.92	266	1.64	.101
	Erkek	100	25.12	2.02	200	1.62	.106
Fütüvvet	Kadın	168	15.45	2.53	266	-1.58	.116
	Erkek	100	15.92	2.16	234	1.64	.102

Tablo 4 incelendiğinde, katılımcıların Toplumsal Değer ($t_{(266)} = 3.27, p < .05$) ve Entelektüel Değerler ($t_{(266)} = 3.42, p < .05$) puan ortalamalarının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği; diğer puan ortalamalarının ise anlamlı farklılık göstermediği ($p > .05$) görülmektedir. Toplumsal değer için kadınların puan ortalaması ($\bar{X} = 84.69$), erkeklerin ortalamasından ($\bar{X} = 81.93$) daha yüksektir. Benzer şekilde Entelektüel Değerler için kadınların ortalaması ($\bar{X} = 41.63$) erkeklerin ortalamasından ($\bar{X} = 39.98$) daha yüksektir.

Öğretmen adaylarının değer ifadeleri tercihleri yaş değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

Araştırma sorusuna yanıt vermek amacıyla öncelikle yaş değişkeni yeniden kodlanmıştır. Çünkü 18-19 yaşında sadece 1, 26-27'de 5, 28-29'da 3 ve 30+ yaşta 5 kişi yer aldığı için kategoriler birleştirilmiştir. Yeni kategoriler 18-21, 22-23 ve 24+ şeklinde gerçekleşmiştir. Daha sonra yaşa göre puanların normal dağılım gösterme durumu incelenmiştir. İnsan Onuru puanlarının yaşa göre normal

dağılmadığı, diğer puanların ise normal dağıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre normal dağılanlar için Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way ANOVA), normal dağılmayan için ise Kruskal Wallis H testi yapılmasına karar verilmiştir.

Tablo 5

Katılımcıların değerler ölçeği ve alt boyutlarından elde ettiklerin puan ortalamalarının yaşa göre betimsel istatistikleri

Ölçüt/Boyut	Yaş	n	\bar{X}	S
Toplam	18-21	84	303.22	27.15
	22-23	126	302.19	28.55
	24+	58	307.77	27.07
Toplumsal Değer	18-21	84	83.47	7.11
	22-23	126	83.90	6.59
	24+	58	83.43	6.89
Kariyer Değeri	18-21	84	39.68	5.05
	22-23	126	39.50	4.96
	24+	58	39.65	4.58
Entelektüel Değer	18-21	84	41.30	3.72
	22-23	126	40.80	4.16
	24+	58	41.06	3.54
Maneviyat	18-21	84	25.19	8.13
	22-23	126	25.38	8.64
	24+	58	27.24	8.81
Materyalist Değerler	18-21	84	19.50	4.95
	22-23	126	19.61	5.78
	24+	58	21.31	4.96
Romantik Değerler	18-21	84	21.04	4.43
	22-23	126	19.71	6.02
	24+	58	20.81	5.01
Özgürlük	18-21	84	25.32	1.93
	22-23	126	25.34	2.02
	24+	58	25.52	1.92
Fütüvvet	18-21	84	15.56	2.59
	22-23	126	15.72	2.32
	24+	58	15.51	2.35

Tablo 5' e göre 18-21 yaş aralığında 84, 22-23'te 126 ve 24 ve üzerinde 58 kişi yer almaktadır. Toplam puan için ortalamalar 302.19 ile 307.77, toplumsal değer için 83.43 ile 83.90, kariyer değerleri için 39.50 ile 39.68, entelektüel değerler için 40.80 ile 41.30, maneviyat için 25.19 ile 27.24, materyalist değerler için 19.50 ile 21.31, romantik değerler için 19.71 ile 21.04, özgürlük için 25.32 ile 25.52 ve fütüvvet için 15.51 ile 15.72 arasındadır. Ancak sadece betimsel istatistiklere bakılarak fark olup olmadığı hakkında bilgi verilemez. Bunun için tablo 6'da verilen ANOVA tablosunu incelemek gerekmektedir.

Tablo 6

Katılımcıların değerler ve alt boyut puan ortalamalarının yaşlarına göre ANOVA sonu

Ölçek/Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Toplam	Gruplar Arası	2	635.349	.822	.441	2
	Gruplar İçi	265	772.891	.143		265
	Toplam	267				267
Toplumsal Değer	Gruplar Arası	2	6.663	.143	.867	2
	Gruplar İçi	265	46.501			265
	Toplam	267				267
Kariyer Değerleri	Gruplar Arası	2	1.049	.044	.957	2
	Gruplar İçi	265	24.076			265
	Toplam	267				267
Entelektüel Değerler	Gruplar Arası	2	6.362	.419	.658	2
	Gruplar İçi	265	15.199			265
	Toplam	267				267
Maneviyat	Gruplar Arası	2	86.173	1.187	.307	2
	Gruplar İçi	265	72.606			265
	Toplam	267				267
Materyalist Değerler	Gruplar Arası	2	69.489	2.418	.091	2
	Gruplar İçi	265	28.743			265
	Toplam	267				267
Romantik Değerler	Gruplar Arası	2	.805	.207	.813	2
	Gruplar İçi	265	3.884			265
	Toplam	267				267
Özgürlük	Gruplar Arası	2	.805	.207	.813	2
	Gruplar İçi	265	3.884			265
	Toplam	267				267
Fütüvvet	Gruplar Arası	2	1.158	.199	.820	2
	Gruplar İçi	265	5.824			265
	Toplam	267				267

Yapılan analiz sonucuna göre katılımcıların puan ortalamaları yaşa göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p > .05$). Buna göre hem ölçek hem de alt boyutlar için yaşları daha küçük ya da daha fazla kişilerin benzer düşündükleri ifade edilebilir. Başka bir ifadeyle, katılımcıların değer algıları yaşlarına bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir. Katılımcıların insan onuru düzeylerinin yaşa göre Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 7' de verilmiştir.

Tablo 7

İnsan Onuru boyutu düzeylerinin yaşa göre Kruskal Wallis H testi sonucu

Kıdem	N	Sıra Ort.	sd	Ki-kare	P	Anlamlı Fark
18-21	84	134.61	2	2.79	.248	-
22-23	126	128.27				
24+	58	147.87				

Tablo 7 incelendiğinde katılımcıların insan onuru düzeylerinin yaşa göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir ($p > .05$).

Öğretmen adaylarının değer ifadeleri tercihleri yaşadıkları yer değişkenine göre farklılık göstermek midir?

Araştırma sorusuna yanıt vermek amacıyla öncelikle yaşadığı yere göre puanların normal dağılım gösterme durumu incelenmiştir. Tüm puanların yaşadığı yere göre normal dağıldığı sonucuna

ulaşmıştır. Buna göre normal Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way ANOVA) yapılmasına karar verilmiştir. ANOVA sonucu Tablo 8 ve Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 8

Katılımcıların değerler ölçeği ve alt boyutlarından elde ettiklerin puan ortalamalarının yaşadıkları yere göre betimsel istatistikleri

Ölçek/Boyut	Yaşadığı Yer	N	\bar{X}	S
Toplam	Köy-kasaba	56	304.91	27.84
	İlçe	95	304.25	28.25
	Şehir	111	302.67	28.08
Toplumsal Değer	Köy-kasaba	56	83.68	6.81
	İlçe	95	84.13	7.14
	Şehir	111	83.30	6.59
Kariyer Değerleri	Köy-kasaba	56	40.02	5.01
	İlçe	95	39.82	4.91
	Şehir	111	39.21	4.92
Entelektüel Değerler	Köy-kasaba	56	40.60	3.81
	İlçe	95	40.79	4.05
	Şehir	111	41.41	3.85
Maneviyat	Köy-kasaba	56	27.16	8.61
	İlçe	95	25.18	8.89
	Şehir	111	25.47	8.30
Materyalist Değerler	Köy-kasaba	56	19.98	5.41
	İlçe	95	20.18	5.23
	Şehir	111	19.81	5.60
İnsan Onuru	Köy-kasaba	56	24.67	3.32
	İlçe	95	24.41	3.16
	Şehir	111	24.28	3.56
Romantik Değerler	Köy-kasaba	56	19.46	5.12
	İlçe	95	20.75	5.67
	Şehir	111	20.41	5.33
Özgürlük	Köy-kasaba	56	25.16	2.24
	İlçe	95	25.32	2.03
	Şehir	111	25.47	1.80
Fütüvvet	Köy-kasaba	56	16.18	2.41
	İlçe	95	15.62	2.44
	Şehir	111	15.27	2.37

Tablo 8’e göre köy-kasabada 56, ilçede 95 ve şehirde 111 kişi yer almaktadır. Toplam puan için ortalamalar 302.67 ile 304.91, toplumsal değer için 83.30 ile 84.13, kariyer değerleri için 39.21 ile 40.02, entelektüel değerler için 40.60 ile 41.41, maneviyat için 25.18 ile 27.16, materyalist değerler için 19.81 ile 20.18, insan onuru için 24.28 ile 24.67, romantik değerler için 19.46 ile 20.75, özgürlük için 25.16 ile 25.47 ve fütüvvet için 15.27 ile 16.18 arasındadır. Ancak sadece betimsel istatistiklere bakılarak fark olup olmadığı hakkında bilgi verilemez. Bunun için Tablo 9’da verilen ANOVA tablosunu incelemek gerekmektedir.

Tablo 9

Katılımcıların değerler ve alt boyut puan ortalamalarının yaşadıkları yere göre ANOVA sonuçları

Ölçek/ Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Toplam	Gruplar	228.599	2	114.299	.145	.865	-
	Arası						
	Grup İçi Toplam	204416.284 204644.882	259 261	789.252			
Toplumsal Değer	Gruplar	35.069	2	17.535	.375	.688	-
	Arası						
	Grup İçi Toplam	121118.344 121153.413	259 261	46.789			
Kariyer Değerleri	Gruplar	31.925	2	15.963	.655	.520	-
	Arası						
	Grup İçi Toplam	6308.282 6340.208	259 261	24.356			
Entelektüel Değerler	Gruplar	31.695	2	15.848	1.035	.357	-
	Arası						
	Grup İçi Toplam	3966.811 3998.506	259 261	15.316	C		
Maneviyat	Gruplar	151.041	2	75.521	1.025	.360	-
	Arası						
	Grup İçi Toplam	19080.586 19231.627	259 261	73.670	C		
Materyalist Değerler	Gruplar	6.937	2	3.469	.118	.889	-
	Arası						
	Grup İçi Toplam	7639.560 7646.497	259 261	29.496			
Romantik	Gruplar	5.507	2	2.753	.243	.784	-
	Arası						
	Grup İçi Toplam	2934.085 2939.591	259 261	11.329			
Özgürlük	Gruplar	60.084	2	30.042	1.026	.360	-
	Arası						
	Grup İçi Toplam	7586.619 7646.703	259 261	29.292			
Fütüvvet	Gruplar	3.757	2	1.879	.479	.620	-
	Arası						
	Grup İçi Toplam	1016.515 1020.272	259 261	3.925			

Tablo 9 incelendiğinde, yapılan analiz sonucuna göre katılımcıların puan ortalamaları yaşadıkları yere göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p > .05$). Buna göre hem ölçek hem de alt boyutlar için küçük ya da daha büyük yerde yaşayan kişilerin benzer düşündükleri ifade edilebilir. Başka bir ifadeyle, katılımcıların değer algıları yaşadıkları yere bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

Öğretmen adaylarının değer ifadeleri tercihleri bölüm değişkenine göre farklılık göstermek midir?

Araştırma sorusuna yanıt vermek amacıyla öncelikle normallik testi bölüme göre tekrar yapılmıştır. Puanlar toplumsal değer ve özgürlük boyutları için bölüme göre normal dağılmazken, diğer puanlar için normal dağıldığı bulunmuştur. Normal dağılan boyutlar için ilişkisiz örneklem t testi, normal dağılmayanlar için ise Mann Whitney U testi yapılmıştır. Analiz sonucu T testi Tablo 10 'da, Mann Whitney U testi Tablo 11 'de verilmiştir.

Tablo 10

Katılımcıların değer ve alt boyut puan ortalamalarının cinsiyetlerine göre karşılaştırılması

Ölçek/Boyut	Grup	N	\bar{X}	S	Sd	T	P
Toplam	ÇTE	112	307.69	26.02	266	2	.047
	Diğer	156	300.86	28.73			
Kariyer Değerleri	ÇTE	112	40.10	4.38	266	1.45	.149
	Diğer	156	39.22	5.21			
Entelektüel Değerler	ÇTE	112	41.81	3.45	266	2.90	.004
	Diğer	156	40.44	4.09			
Maneviyat	ÇTE	112	25.49	8.49	266	-.38	.705
	Diğer	156	25.89	8.58			
Materyalist Değerler	ÇTE	112	19.52	5.70	266	-1.10	.271
	Diğer	156	20.25	5.15			
İnsan Onuru	ÇTE	112	24.65	3.21	266	.99	.322
	Diğer	156	24.24	3.48			
Romantik Değerler	ÇTE	112	21.19	4.95	266	2.16	.032
	Diğer	156	19.77	5.59			
Fütüvvet	ÇTE	112	16.05	2.09	266	2.50	.013
	Diğer	156	15.32	2.57			

Tablo 10 incelendiğinde, katılımcıların değerler toplam ($t_{(266)} = 2, p < .05$), entelektüel değerler ($t_{(266)} = 2.90, p < .05$), romantik değerler ($t_{(266)} = 2.16, p < .05$) ve fütüvvet ($t_{(266)} = 2.50, p < .05$) puan ortalamalarının bölüme göre anlamlı farklılık gösterdiği, diğer puan ortalamalarının ise farklılık göstermediği ($p > .05$) görülmektedir. Toplam için Çağdaş Türk Edebiyatı bölümü öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{X} = 307.69$), diğer bölüm öğrencilerinin ortalamasından ($\bar{X} = 300.86$) daha yüksektir. Entelektüel değerler için Çağdaş Türk Edebiyatı bölümü öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{X} = 41.81$), diğer bölüm öğrencilerinin ortalamasından ($\bar{X} = 40.44$) daha yüksektir. Romantik değerler için Çağdaş Türk Edebiyatı bölümü öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{X} = 21.19$), diğer bölüm öğrencilerinin ortalamasından ($\bar{X} = 19.77$) daha yüksektir. Fütüvvet için Çağdaş Türk Edebiyatı bölümü öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{X} = 16.05$), diğer bölüm öğrencilerinin ortalamasından ($\bar{X} = 15.32$) daha yüksektir.

Tablo 11

Katılımcıların toplumsal değer ve özgürlük düzeylerinin bölüme göre karşılaştırılması

	Grup	N	Sıra Ortalaması	U	P
Toplumsal Değer	ÇTE	112	153.61	6596	.001
	Diğer	156	120.78		
Özgürlük	ÇTE	112	149.71	7032.50	.005
	Diğer	156	123.58		

Tablo 11 incelendiğinde, katılımcıların toplumsal değer ve özgürlük değerlerinin bölüme göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir ($p < .05$). Sıra ortalamalarına göre her iki boyut için de Çağdaş Türk Edebiyatı bölümü öğrencilerinin diğer bölüm öğrencilerine göre daha yüksek düzeye sahip oldukları ifade edilebilir.

Öğretmen adaylarının değer ifadeleri tercihleri okudukları sınıf düzeyine göre farklılık göstermek midir?

Araştırma sorusuna yanıt vermek amacıyla öncelikle normallik testi sınıfa göre tekrar yapılmıştır. Ölçek ve alt boyutlarına ait puanların normal dağıldığı sonucuna ulaşılmış ve ilişkisiz örneklemeler t testi yapılmasına karar verilmiştir. Analiz sonucu Tablo 12' de verilmiştir.

Tablo 12

Katılımcıların değer ve alt boyut puan ortalamalarının sınıfa göre karşılaştırılması

Ölçek/Boyut	Grup	N	X	S	Sd	T	P
Toplam	4.sınıf	84	301.40	29.89	264	-.93	.353
	Diğer	182	304.81	26.81			
Toplumsal Değer	4.sınıf	84	83.07	7.34	264	-.90	.368
	Diğer	182	83.88	6.56			
Kariyer Değerleri	4.sınıf	84	39.09	4.97	264	-1.18	.238
	Diğer	182	39.85	4.83			
Entelektüel Değerler	4.sınıf	84	40.69	4.04	264	-.96	.339
	Diğer	182	41.18	3.83			
Maneviyat	4.sınıf	84	25.50	8.56	264	-.28	.782
	Diğer	182	25.81	8.54			
Materyalist Değerler	4.sınıf	84	20.57	5.26	264	1.24	.217
	Diğer	182	19.70	5.40			
İnsan Onuru	4.sınıf	84	23.75	3.81	264	-1.97	.051
	Diğer	182	24.68	3.12			
Romantik Değerler	4.sınıf	84	20.46	5.14	264	.17	.865
	Diğer	182	20.34	5.44			
Özgürlük	4.sınıf	84	25.09	2.15	264	-1.52	.131
	Diğer	182	25.48	1.87			
Fütüvvet	4.sınıf	84	15.25	2.64	264	-1.85	.066
	Diğer	182					

Tablo 12 incelendiğinde, katılımcıların ölçek toplam ve alt boyutlarının hiçbirinin sınıfa göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir ($p > .05$). Buna göre 4. sınıfta ya da farklı bir sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları değerler konusunda benzer düşünmektedir.

Toplumsal Değer ($t_{(266)} = 3.27$, $p < .05$) ve Entelektüel Değerler ($t_{(266)} = 3.42$, $p < .05$) puan ortalamalarının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği; diğer puan ortalamalarının ise anlamlı farklılık göstermediği ($p > .05$) görülmektedir. Toplumsal değer için kadınların puan ortalaması ($\bar{X} = 84.69$), erkeklerin ortalamasından ($\bar{X} = 81.93$) daha yüksektir. Benzer şekilde Entelektüel Değerler için kadınların ortalaması ($\bar{X} = 41.63$) erkeklerin ortalamasından ($\bar{X} = 39.98$) daha yüksektir.

Tartışma

Öğretmen adaylarının değer algılarının farklı değişkenler açısından incelendiği bu çalışmada elde edilen bulgular ışığında aşağıda tartışma sürecine ulaşılmıştır. Ancak yapılan literatür çalışmalarında gerek örneklem grubu gerekse kullanılan ölçüm araçları bazında benzer araştırma sonuçlarına çok fazla rastlanamamıştır. Bu doğrultuda alandaki çalışmaların bir kısmı, araştırmamızın tartışma kısmına katkı sağlamıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara baktığımızda, öğretmen adayları dokuz değer içinden seçtikleri, insani değerlerle ilgili görüşlerine ait sıra ortalamalarının özgürlük, toplumsal değerler, entelektüel değerler, insan onuru, kariyer değerleri, fütüvvet, romantik değerler, materyalistik değerler ve maneviyat şeklinde sıralanmıştır. Araştırmada öğretmen adaylarının yaşamlarına yön veren öncelikli değerlerin özgürlük, toplumsal ve entelektüel değerler olduğu; para, mal, statü gibi maddi önem taşıyan materyalistik değerleri ve maneviyat değerlerini ise çok daha az önemsedikleri sonucu çıkmıştır. Bu sonuç, Bacanlı (1999), Aktepe ve Yel (2009), Taşdan (2010), Memiş ve Gedik (2010), Akıtürk ve Bağçeli Kahraman (2019), Gündüz (2019), Kamer ve Şahin (2021) tarafından yapılan çalışmalarla örtüşmektedir. Kamer ve Şahin'in (2021) çalışmasında farklı değer anketi kullanmış olmasına rağmen, çalışmasında öğretmen adaylarının sahip olunması gereken değerlere bakıldığında sırasıyla saygı, hoşgörü, sevgi, empati, vatan sevgisi, merhamet, adalet ve dürüstlük değerleri ön plana çıkmıştır.

Gündüz (2019) yaptığı araştırmada ise, özellikle hoşgörünün araştırmaya katılan öğretmen adaylarında oldukça yüksek düzeyde çıktığı görülmüştür. Keskin ve Sağlam'ın (2014) yaptığı araştırmada ise aynı değer anketini kullanmış ve çıkan sonuca göre sırasıyla insan onuru, özgürlük, entelektüel değerler, toplumsal değerler, fütüvvet, maneviyat, kariyer değerleri, romantik değerler, materyalistik değerler bulunmuş ve bu çalışmayla paralellik göstermektedir. Uzunkol ve Oz' e (2019) göre ilkokul öğretmeni adaylarının toplumsal (% 60,29), kişisel (% 35,30) ve eğitimsel (% 4,41) faydalar sağladığı ve ilkokul öğretmeni adayları meslek hayatlarında en çok sevgi, dürüstlük, hoşgörü, sorumluluk ve adalet değerlerine ağırlık vereceklerini belirtmişlerdir. Bacanlı (1999), üniversite öğrencilerinin önce kişisel sonra toplumu ilgilendiren değerleri önemsediklerini, buna karşılık toplumda otorite sahibi veya güç sahibi olmak ve zengin olmayı önemsemediklerini belirlemiştir. Ünal (2011), öğretmenlerin mesleki alanlarına göre değer tercihlerinde, tüm alan öğretmenlerinin saygı, dürüstlük, sevgi ile bilimsellik ve sorumluluk gibi değerleri ilk sıralarda tercih ettiklerini; Özdemir ve Sezgin (2011) ise öğretmen adaylarının dürüstlüğü ve saygıyı önemli gördüklerini belirlemişlerdir. Bu yönü ile öğretmenlerin tercihleri araştırmanın insan onuru ve toplumsal değerlerini destekler nitelikte sonuçlar vermiştir. Bulut (2012) yaptığı araştırmada en az tercih edilen on değerden olan bana düşen hayatı kabullenmek, zengin olmak, insanlar tarafından benimsenmek, otorite sahibi olmak, zevk gibi değerler araştırmada en az tercih edilen değerler olan romantik ve materyalistik değerler ile benzerlik göstermektedir. Diğer yapılan çalışmalarda ise, Yapıcı ve Zengin (2003) tarafından üniversite öğrencileri arasında gerçekleştirilen bir araştırma sonucunda öğretmen adaylarının en çok önemsedikleri değerlerin evrensellik, güvenlik, iyilikseverlik ve öz yönelim olduğu belirlenmiştir. Kuşdil ve Kağıtçıbaşı (2000) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada ise, öğretmenlerin genelinde en yüksek önemi evrenselcilik, güvenlik ve iyilikseverlik değerlerine verdikleri belirlenmiştir. Aydın (2003) tarafından yapılan araştırma sonucunda aritmetik ortalamaya göre temizlik, kendine saygı, sağlık, insan hakları, bağımsızlık, başarılı olmak, refah içinde olmak, akıllı olmak ve geniş gönüllü olmak ilk on sırayı oluşturmaktadır. Bir diğer araştırmaya göre paydaşların algısına göre Pamukkale Üniversitesi'nde öğrenim gören öğrencilerin sahip olduğu ilk üç değer olarak (eğitimde niteliğe önem verme, bilimsellik ve öncülük) bir üniversite kültüründe olması gereken, literatürde sözü edilen bilimsel akademik değerlerin; dördüncü değer olarak (güven, saygınlık, dürüstlük) ise etik değerlerin ön plana çıktığını görmekteyiz (Erdem, 2003). Yapılan diğer bir çalışmada, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında bir devlet üniversitesinde pedagojik formasyon eğitimi alan tarih öğretmen adayları ile çalışılmıştır. Tarih Dersi Öğretim Programı'nda yer alan değerleri kendilerince önem derecesine göre (ilk 3 değer) sıralamaları ve gerekçelerini ifade etmeleri istenmiştir. Vatanseverlik, adalet ve dürüstlük değerleri öğretmen adayları tarafından ilk üç değer arasında sıralanmıştır (Yıldırım, 2018). Buluç (2020) yapmış olduğu çalışmada, öğretmen adaylarının amaç değerlerinden en çok ailenin güvenliği, iç uyum ve öz saygı; araç değerlerinden ise dürüst, sorumluluk sahibi ve yardımsever olma değerlerine önem verdiklerini bildirmiştir. En az önem verdikleri değerler incelendiğinde ise amaç değerler grubunda sosyal takdir görme, heyecan verici bir hayat ve zevk değerleri en alt sıralarda yer alırken, araç değerler grubunda hayal gücü kuvvetli, yetenekli ve itaatkar olma değerlerinin olduğu ortaya çıkarılmıştır. Ayrıca bu araştırma sonucuna göre, değerlerde alt boyuttaki ortalama değeri en düşük değer "maneviyat" olduğu bulunmuştur. Serin ve Buluç (2014) ise sınıf öğretmenlerinin daha az önem verdikleri değerler arasında dindar olmak ve itaatkar olma değerlerinin olduğunu belirtmektedir. Bu sonuç, bu çalışmanın bulgusunu desteklemektedir. Diğer çalışmalarda ise, Çalışkur, Demirhan ve Bozkurt (2012) çalışmalarında farklı mesleklerden katılımcıların önem sıralamasında dürüstlük ve iç huzur (maneviyat) değerlerini en önemli değerler olarak belirlediklerini bildirmişlerdir. Urfalı Dadandı ve Kırımlı (2017) yapmış oldukları çalışmada, hem Türkçe hem de İngilizce öğretmenliği öğrencileri çoğunlukla "Ahiret Selameti" değerini

ilk sırada tercih etmişlerdir. Türkçe öğretmenliği programında okuyanların % 70,1'i bu değeri ilk sırada tercih ederken İngilizce öğretmenliğindeki öğrencilerde bu oran % 42 olmuştur. Öğretmen adaylarının değer ifadeleri tercihleri cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde toplumsal değer ve entelektüel değer açısından cinsiyetler arasında kadınlar lehine bir anlamlı farklılığın ortaya çıktığını görmekteyiz. Bu sonuç Köksöy ve Taşdemir (2019), Pala ve Gögebakan (2019), Avcı ve Faiz' in (2019) yaptıkları araştırmalar ile desteklenmektedir. Köksöy ve Taşdemir (2019), değerler eğitiminin kadın adayların evrenselcilik, iyilikseverlik ve güvenlik değeri eğilimlerini etkilediğini ve değer eğilimlerinin yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca adayların içinde buldukları programlar evrenselcilik, hazcılık, iyilikseverlik ve güvenlik değeri eğilimlerini etkilemektedir. Diğer değerlerde ise cinsiyet değişkeni üzerine bir anlamlılık bulunmamıştır. Pala ve Gögebakan (2019) ise, öğretmen adaylarında sırasıyla saygı, adalet, dürüstlük, güvenilirlik, vatanseverlik, çevreye duyarlılık, sorumluluk, yardımseverlik, anlayışlı olma, hoşgörü değerlerinin ön plana çıktığını bildirmişlerdir. Bu zamana kadar değerler üzerine yapılan çalışmalarda, cinsiyette kadınlar üzerine anlamlı sonuç bulan birkaç çalışma vardır. Keskin ve Sağlam (2014), Yılmaz (2009), Özdemir (2011), Coşkun (2017) ile Avcı ve Faiz (2019) değerlerin cinsiyet değişkeni üzerine etkisi için yaptıkları çalışmalarda kadınların erkeklere göre daha anlamlı olduğu sonucuna varmışlardır ve bu çalışma ile aynı sonuçları bulmuşlardır. Çalışkan ve Sağlam (2012) ilköğretim öğrencilerine yönelik araştırmalarında, kadınların erkeklere göre daha hoşgörülü oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Canpolat, Kaya ve Küçüktağ'ın (2010) yaptıkları çalışmada, kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre manevi değerleri daha fazla önemsedikleri belirlenmiştir. Eser (2012) tarafından gerçekleştirilen araştırmada öğrencilerin insani değerler düzeyleri cinsiyete göre bakıldığında, kadınların insani değer puanları erkeklerden yüksek olduğu görülmüştür. Sadece Keskin ve Sağlam'ın (2014) kullanmış olduğu ölçek bu çalışma ölçeği ile aynı olup, diğerleri farklı değer ölçek anketi kullanmışlardır. Keskin'in yapmış olduğu çalışmada aynı değerlerde (entelektüel değerler ve özgürlük değerleri) anlamlı sonuç bulunmuş, diğer çalışmalarda farklı ölçek kullanıldığı için farklı değer alt boyutlarında anlamlılık saptanmıştır (evrenselcilik, yardımseverlik ve geleneksellik vb). Coşkun' un (2017) yaptığı çalışmada ise başarı, hazcılık, uyarılım birey düzeyi değerlerinde kız öğrenciler lehine anlamlı şekilde farklılaştığı anlaşılmıştır (Coşkun, 2017). Değerlerin cinsiyet değişkeni üzerine yapılan diğer çalışmalarda ise erkek öğrencilerin kadın öğrencilere göre daha anlamlı olduğunu bulmuşlar ancak çalışmalarında bu çalışmadan farklı ölçek türü kullanmışlardır (Sarı, 2005; Güngör, 1998; Çileli ve Tezer, 2005). Değerlerin cinsiyet değişkeni üzerine etkisi için yapılan bazı çalışmalarda ise her iki cinsiyet içinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Bulut'a (2012) göre, cinsiyete göre değer eğilimlerinin iyilikseverlik, uyarılım, uyma ve güvenlik alt değerlerinde farklılaştığı, erkek öğrencilerin uyarılım eğilimlerinin kadın öğrencilerin uyarılım eğilimlerinden daha yüksek olduğu, kadın öğrencilerin iyilikseverlik, uyma ve güvenlik eğilimlerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu bulunmuş ve kullandıkları ölçek bu çalışmada kullanılanlardan farklıdır. Mehmedoğlu' na (2006) göre, kadın öğrencilerin erkek öğrencilere oranla hazcılık, öz yönelim, evrenselcilik, iyimserlik, gelenek ve güvenilirlik değerlerine erkek öğrencilerin ise kadın öğrencilere oranla güç, başarı, uyarılım ve uyma değerlerine daha fazla önem verdikleri görülmekte ancak kullandıkları ölçek bu çalışmada kullanılanlardan farklıdır. Bacanlı (2002) tarafından öğretmen adayları arasında yapılan bir araştırmada, erkek öğrencilerin geleneklere saygılı olmayı ve dindarlığı daha çok ön plana çıkardıkları tespit edilmiştir. Yapılan bir diğer araştırmada ise, ahlaki değerler erkeklerde ikinci, kadınlarda üçüncü tercih olarak ortaya çıkmaktadır. Burada en çok dikkat çekici olan husus sosyal değerlerin tercih sıralamasında görülmektedir. Zira anlamlı olmasa da, kadınlarda birinci sırayı alan sosyal değerler, erkeklerde üçüncü sıraya düşmektedir. Ayrıca kadınlarda altıncı sırada olan siyasal değerler erkeklerde dördüncü sıraya yükselmektedir. Sosyal değerlerin tercih sıralamasında kadın öğrencilerin önde olması, cinsiyet özellikleriyle de ilişkili olarak, onların

çevrelerine şefkat, merhamet ve sevgi ile baktığı, siyasal değerleri daha çok tercih eden erkek öğrencilerin ise yine cinsiyet özelliklerinden kaynaklanan duygularla sosyal çevrelerine karşı güçlü, otoriter ve söz sahibi bir konumda olmak istedikleri şeklinde yorumlanmış ve kullandıkları ölçek bu çalışmada kullanılandan farklıdır. Allport, Vernon ve Lindzey (1970) yaptıkları araştırmalarda erkeklerin teorik, ekonomik ve politik değerlere, kadınların ise estetik, dini ve sosyal değerlere daha fazla önem verdiklerini tespit etmişlerdir. Diğer çalışmalara göre ise cinsiyetin değer tercihlerinde etkili bir rol oynamadığı görülmüştür. Özkul (2007) ise yaptığı araştırmada cinsiyetin yaşam değerleri üzerinde etkisinin olmadığını ifade etmiştir. Yılmaz, Avşaroğlu ve Deniz (2010) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ise, öğretmen adaylarının değer tercihlerinin incelendiği çalışmada cinsiyet ve değer tercihleri arasında bir farklılaşma bulunmamıştır. Turan ve Aktan (2008), Yılmaz (2011), Yapıcı ve Zengin (2003) tarafından yapılan çalışmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır.

Öğretmen adaylarının değer ifadeleri tercihleri yaş değişkenine göre incelendiğinde, katılımcıların değer algıları yaşlarına bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemiştir. Yapılan analiz sonucuna göre katılımcıların puan ortalamaları yaşa göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Buna göre hem ölçek hem de alt boyutlar için yaşları daha küçük ya da daha fazla kişilerin benzer düşündükleri ifade edilebilir. Başka bir ifadeyle, katılımcıların değer algıları yaşlarına bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir. Bu sonuç Avcı ve Faiz'in (2019) yaptığı çalışma, bizim bulgumuzla örtüşmüştür. Diğer yapılan araştırmalardan Dilmaç'ın (2008) çalışmasında ise, 17-20 yaş ile 21-24 yaş arasındaki öğretmen adaylarının öz yönelim değeri boyutunda $P < .05$ düzeyinde 17-20 yaş grubu daha anlamlı farklılık olduğunu bulmuş ancak kullandığı ölçek bu çalışmada kullanılandan farklıdır.

Öğretmen adaylarının değer ifadeleri tercihleri yaşadığı yer değişkenine göre incelendiğinde, yapılan analiz sonucuna göre katılımcıların puan ortalamaları yaşadıkları yere göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu sonuç Köksöy ve Taşdemir (2019) ile Avcı ve Faiz'in (2019) yaptığı çalışmaların sonuçları ile bu çalışmanın bulgularını desteklemiştir. Ancak yapılan diğer çalışmalarda yaşadığı yerin etkisinin olduğu bulunmuştur. Dilmaç'ın (2008) yapmış olduğu çalışmada, öğretmen adaylarının yaşadıkları yerleşim yerlerine göre değer algılarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine baktığımızda uyma değerinde 25.20 ile en yüksek aritmetik ortalamayla ilçede yaşayanlar olduğu görülmüştür. Geleneksellik değerinde 30.38 ile köy-beldede yaşayanlar, iyimserlik değerinde 31,86 ile köy-beldede yaşayanlar, evrensellik değerinde 51.23 ile ilçede yaşayanlar, öz yönelim değerinde 31.33 ile ilçede yaşayanlar, uyarılma değerinde 16.77 ile ilçede yaşayanlar, hazcılık değerinde 17.29 ile ilçede yaşayanlar, başarı değerinde 24,10 ile köy-beldede yaşayanlar, güç değerinde 20.01 ile ilçede yaşayanlar ve güvenlik değerinde ise 33.08 ile ilçede yaşayanlar aritmetik ortalamaları bakımından diğer yerleşim yerlerine oranla yüksek puana sahiptirler ve kullanılan ölçek farklıdır. Mehmedoğlu (2006), öğrencilerin yaşamları/ doğdukları yer itibarıyla, köy-kasaba ve şehir-büyükşehir şeklinde iki gruba ayırmıştır. Araştırmaya göre hazcılık ve güç değerlerine, köy-kasaba doğumlu olanların şehir-büyükşehir doğumlu olanlara göre iyilikseverlik, gelenek ve güvenlik değerlerine biraz daha fazla önem verdikleri görülmekte ancak kullandıkları ölçek bu çalışmada kullanılandan farklıdır.

Öğretmen adaylarının değer ifadeleri tercihleri okuduğu bölüm değişkenine göre incelendiğinde, yapılan analiz sonucuna göre katılımcıların toplumsal değer ve özgürlük düzeylerinin bölüme göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Ancak bölüm değişkeni açısından Çağdaş Türk Edebiyatı bölümü öğrencilerinin diğer bölüm öğrencilerine göre daha yüksek düzeye sahip oldukları ifade edilebilir. Bunun nedeninin ise, farklı kültürleri, değerleri, kültür öğelerini içeren dersler aldıkları ve toplumsal değerleri içeren kitaplar okuyup, içselleştirdikleri ve dolayısıyla yaşantısal hale getirdikleri tahmin edilmektedir. Ayrıca Yıldırım' a (2016) göre hem mesleki değer ölçeğinin toplamından elde edilen puanlar hem de farklılıklara saygı alt boyutundan elde edilen puanlar açısından anabilim dalları arasında sözel

ağırlıklı derslere sahip bölümler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Araştırmanın sonucu bu çalışmanın sonuçlarını desteklemektedir. Köksöy ve Taşdemir (2019) yaptıkları çalışmada ise, adayların içinde buldukları programlar evrenselcilik, hazcılık, iyilikseverlik ve güvenlik değeri eğilimlerini etkilediğini bulmuştur. Yapıcı (2012) yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının değer yönelimlerine yönelik elde ettiği bulgulara göre, Fen ve Teknoloji Öğretmenliği güç, başarı, uyarılım; İngilizce Öğretmenliği hazcılık; Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği evrensellik, geleneksellik ve iyilikseverliğe en çok değer veren bölümler olmuştur. Zaman içindeki değişimler incelendiğinde, Felsefe Grubu Öğretmenliği'nde başarı, iyilikseverlik, uyma ve güvenlik; Resim-İş Öğretmenliği'nde ise dindarlığa verilen değer azalmıştır. İngilizce Öğretmenliği'nde başarı, iyilikseverlik, uyma, güvenlik ve dindarlığa verilen önem azalırken, hazcılığa verilen önem artmıştır. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi'nde özyönelim, iyilikseverlik ve uyma değerlerine; Sınıf Öğretmenliği'nde evrenselliğe; Bilgisayar Öğretmenliği'nde ise özyönelime verilen değerlerin arttığı bildirilmiştir. Farklı diğer bir çalışmada ise, Coşkun (2017) öğrencilerin öğrenim gördükleri lisans programının değer yönelimlerini anlamlı şekilde farklılaştırmadığını raporlamıştır.

Öğretmen adaylarının değer ifadeleri tercihleri sınıf düzeyine göre incelendiğinde, yapılan analiz sonucuna göre katılımcıların puan ortalamaları sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Keskin ve Sağlam'ın (2014) yapmış olduğu çalışmada araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının sınıf düzeylerine göre maneviyat boyutunda ($\chi^2=9.222$) 2. ve 3. sınıf öğrencileri; özgürlük boyutunda ($\chi^2=7.695$) 1. ve 2. sınıf öğrencileri lehine anlamlı ($p<.05$) bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Maneviyat boyutu ele alındığında 2. (SO=149.92) ve 3. sınıfta (SO=141.16) öğrenim gören sınıf öğretmeni adaylarının 4. sınıfta (SO=114.52) öğrenim gören sınıf öğretmeni adaylarına göre maneviyat değerine ilişkin daha olumlu görüşlere sahip oldukları saptanmıştır. Sıralar ortalamasına bakıldığında 2. sınıfta öğrenim gören sınıf öğretmeni adaylarının romantik değerler (SO=147.65) ve fütüvvet (SO=147.86) değerlerinde en yüksek ortalamaya sahipken, 3. sınıfta öğrenim gören sınıf öğretmeni adaylarının materyalistik değerler (SO=141.23) ve insan onuru (SO=142.96) değerlerinde en yüksek ortalamaya sahip olduğu bildirilmiş ve kullanılan ölçek bu çalışma ölçeği ile aynıdır. Ayrıca Tanrıoğlu'na (2019) göre öğretmen adayları okullarının ilk üç yılında birinci derece değer tercihleri muhafazakar değerler olma eğilimindedir. Bununla birlikte dördüncü sınıfa ulaştıklarında, birinci sıra değer öncelikleri evrensel değer türüne kaymaktadır. Sosyal bilgiler öğrencileri dışındaki tüm öğrenciler, davranışlarını yönlendiren birincil değerler olarak muhafazakar değerleri tercih etmişlerdir. Coşkun' un (2017) yaptığı çalışmada ise evrenselcilik, gelenek ve güvenlik birey düzeyi değerlerinde elde edilen puanların, üçüncü sınıf öğrencileri lehine anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir.

Öğretmen adaylarının değer ifadeleri tercihleri medeni duruma göre incelendiğinde, katılımcıların puan ortalamaları medeni duruma göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu değişkenle ilgili literatürde herhangi bir çalışmaya rastlanmamaktadır.

Bu çalışma öğretmen adaylarının sahip olduğu değerler alanında yapılmış benzer çalışmalardan biri olup, sonuçları itibarıyla Türkiye'de yapılan önceki araştırmalara farklı özellikler taşımaktadır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının değer algılarının farklı değişkenler açısından incelenmesi esas alınmıştır. Bu araştırmanın sonucunda toplumsal değer [yardımseverlik, tevazu (alçakgönüllülük), toplumsal huzur, nezaket, saygı, yaşama hakkı, sorumluluk, tutarlılık (davranışlarda), hoşgörü, (öz disiplin) ve entelektüel değerler (beden sağlığı, akıl/ruh sağlığı, çalışma, bilgi, başarı, kişisel gelişim)] açısından cinsiyetler arası farklılık bulunmuştur. Toplumsal değer için kadınların puan ortalaması 84.69, erkeklerin ortalaması 81.93'ten daha yüksektir. Benzer şekilde Entelektüel Değerler için kadınların ortalaması 41.63 ile erkeklerin ortalaması 39.98'dan daha yüksektir. Farklı bölümden öğretmen adaylarının değer algıları ortalamaları arasındaki farklılık için ise toplumsal değer [yardımseverlik, tevazu (alçakgönüllülük), toplumsal huzur, nezaket, saygı, yaşama hakkı,

sorumluluk, tutarlılık (davranışlarda), hoşgörü, öz disiplin) ve özgürlük değeri (özgürlük/bağımsızlık, kültür, emek)] alt boyutunda anlamlı düzeyde Çağdaş Türk Dili ve Edebiyatı bölümü öğretmen adayları için farklılaşma bulunmuştur. Katılımcıların değerler toplamının, entelektüel değerler, romantik değerler ve fütüvvet puan ortalamalarının bölüme göre anlamlı farklılık gösterdiği, diğer puan ortalamalarının ise farklılık göstermediği görülmektedir. Toplam olarak Çağdaş Türk Dili ve Edebiyatı öğrencilerinin puan ortalaması 307.69, diğer bölüm öğrencilerinin ortalamasından 300.86'dan daha yüksektir. Entelektüel değerler için Çağdaş Türk Dili ve Edebiyatı öğrencilerinin puan ortalaması 41.81, diğer bölüm öğrencilerinin ortalaması 40.44'ten daha yüksektir. Romantik değerler için Çağdaş Türk Dili ve Edebiyatı öğrencilerinin puan ortalaması olan 21.19, diğer bölüm öğrencilerinin ortalamasından 19.77'den daha yüksektir. Fütüvvet için Çağdaş Türk Dili ve Edebiyatı öğrencilerinin puan ortalaması 16.05, diğer bölüm öğrencilerinin ortalaması 15.32'den daha yüksektir. Sıra ortalamalarına göre her iki boyut için de Çağdaş Türk Dili ve Edebiyatı öğrencilerinin diğer bölüm öğrencilerine göre daha yüksek düzeye sahip oldukları ifade edilebilir. Katılımcıların ölçek toplam ve alt boyutlarının hiçbirinin sınıfa göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Buna göre 4. sınıfta ya da farklı bir sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları değerler konusunda benzer düşünmektedir. Yapılan analiz sonucuna göre katılımcıların puan ortalamaları yaşa göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Buna göre hem ölçek hem de alt boyutlar için yaşları daha küçük ya da daha fazla kişilerin benzer düşündükleri ifade edilebilir. Başka bir ifade ile, katılımcıların değer algıları yaşlarına bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir. Katılımcıların insan onuru düzeylerinin yaşa göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Bu bulguya göre yaşları daha küçük ya da daha fazla olan katılımcılar benzer insan onuru düzeyine sahiptir. Katılımcıların puan ortalamaları yaşadıkları yere göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Buna göre hem ölçek hem de alt boyutlar için küçük ya da daha büyük yerde yaşayan kişilerin benzer düşündükleri ifade edilebilir. Başka bir ifadeyle, katılımcıların değer algıları yaşadıkları yere bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

Katılımcıların ölçek toplam ve alt boyutlarının hiçbirinin sınıfa göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Ayrıca ülkemizde bu alanda yapılan çalışmaların sonuçlarının daha genel geçer hale gelmesi için ülkemizin diğer bölgelerinde de benzer araştırmaların yapılarak sonuçlarının bilim dünyası ile paylaşılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Ülkemizde değerler eğitiminin etkili bir biçimde gerçekleştirilebilmesi için;

- Okullarımızda hangi değerlerin verileceği konusunda geniş toplumsal ittifakın oluşması gerekir.
- Değerler eğitiminin, ailede başlayan ve bireyin yaşamının sonuna kadar devam eden bir süreç olmasından dolayı, hangi eğitim kademesinde, hangi sınıfta ve ne boyutta verileceğinin belirlenmesi gerekir.
- Değer eğitimi sadece okullarda verilir ise öğrenciler evde ve okulda karşılaştıkları değerler arasında seçim yapmak zorunda kalacaklardır. Bu tür bir sorunla karşılaşmamak için, okul-aile birliklerine büyük görev düşmektedir. Amaçları sadece okulun maddi ihtiyaçlarını gidermek olarak düşünülen ya da uygulamaları itibariyle öyle görünen okul-aile birliklerinde, okullarda öğrencilere kazandırılmak istenilen değerler velilere anlatılmalıdır. Hatta değer eğitimi sürecine seminerler, konferanslar gibi eğitsel faaliyetlerle ailelerin de katılmaları sağlanmalıdır. Önerilecek kitapları, öğrencinin okuması sağlanmalı, kitapla ilgili dönütler alınmalıdır.
- Öğretmen adayları lisans döneminde değer öğretimi konusunda bilgilendirilmeli, bu konuda uygulamalı çalışmalar yaptırılmalıdır. Mezun olup ataması yapılan öğretmenlerin, değerler öğretimi konusunda bilgilendirilmesine hizmet içi eğitim kursları ile devam edilmelidir.

- Değerlerin çocuklara öğretiminde okul ve aile, iş birliği içinde olmalıdır. Veli ve öğretmen koordineli çalışmalar yapılmalıdır.
- Değerler eğitiminde, öğrencilerin belirlenen değerleri kazanmaları ve geliştirmeleri için sadece okulda gerçekleştirilen çalışmalar, öğretmen, okul yöneticisi ve diğer çalışanların bu eğitimi desteklemesi yeterli değildir. Aileler de okuldaki değerler eğitimi çalışmalarını desteklemeli, bu eğitimle tutarlı bir biçimde çocuklarına örnek olmalıdırlar.
- Değerlerin öğretiminde ülke genelinde aynı ilköğretim programı kullanılmakta ve bu durum öğretmen görüşlerine göre sıkıntı yaratmaktadır. Bu nedenle değerlerin öğretiminde bölgesel farklılıklar göz önüne alınarak alternatif etkinlikler veya destekleyici çalışmalarla programda düzenlemeler yapılabilir.
- Toplum yararına olan sosyal beceriler, değerler ve davranışlar kazanmayı ve bunları içselleştirmeyi teşvik eden programlar, konu alanı içeriği ile doldurulmuş olmaktan çok, beceriler ve değerler etrafında tasarlanmalı, programdaki diğer disiplinlerle bütünleştirilmelidir.
- Değerler eğitimi programında, değerler öğrencilere dayatılmamalıdır. Öğrencilerin, çalışmalar sırasında, değerlerle ilgili özgür bir biçimde seçim yapmaları, yaptıkları tercihlere değer vermeleri, tercihlerini ifade etmeleri, tercihlerine uygun davranışlarda bulunmaları ve söz konusu değerleri içselleştirmeleri sağlanmalıdır.
- Değerler eğitimi ile ilgili sistemli çalışmaların kademeli olarak okullardaki tüm sınıf düzeylerine ve programlara yayılması sağlanmalıdır.
- Programda kazandırılması amaçlanan değerler, değerler eğitiminde izlenebilecek yöntemler ve bu yöntemlerin uygulanışı hakkında öğretmen adayları ve öğretmenler eğitilmelidir.

Kaynakça

- Akıtürk, H. K. ve Bağçeli Kahraman, P. (2019). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Değerler Eğitimine Yönelik Görüşleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 17(38), 267-294. DOI: 10.34234/ded.563493
- Aktepe, V. ve Yel, S. (2009). İlköğretim Öğretmenlerinin Değer Yargılarının Betimlenmesi: Kırşehir İli Örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(3), 607-622. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/26108/275072> adresinden 29.03.2019 tarihinde alınmıştır.
- Allport, G. W., Vernon, P. E., & Lindzey, G. (1970). *Manual study of values*. (3rd Edition). Boston: Houghton Mifflin.
- Arslan, M. (2004). *Türk eğitim sisteminde değerler sorunu ve eğitim programlarına yansımaları*. Uluslararası Değerler Eğitimi Uluslararası Sempozyumu. İstanbul 26-28 Kasım. Türkiye.
- Arslan Z. Ş. ve Yaşar F. T. (2003). Yükselen “Değer” Kavramı Üzerine Eleştirel Bir Yaklaşım. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(1), 8-11. https://media.dem.org.tr/dir/dem/dem/yayin/goruntuleme/20181207195235_0.pdf adresinden 29.03.2019 tarihinde alınmıştır.
- Avcı, E. K. ve Faiz, M. (2019). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Çok Boyutlu Sosyal Değerler Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 108-128. DOI: 10.17556/erziefd.478416
- Aydın, M. (2003). Gençliğin Değer Algısı: Konya Örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(3), 121-144. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ded/issue/29198/312593> adresinden 29.03.2019 tarihinde alınmıştır.
- Bacanlı, H. (2002). *Değer tercihleri: Psikolojik kavram analizleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bacanlı, H. (1999). *Sosyal Beceri Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bolay, S. H. (2007). Değerlerimiz ve Günlük Hayat. *Değerler Eğitimi Merkezi Dergisi*, 1(1), 12-19. <https://dem.org.tr/yayin/dem-dergi/2007/07/dem-dergi-sayi-1> adresinden 29.03.2019 tarihinde alınmıştır.

- Buluç, B. ve Uzun, E. B. (2020). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Değer Hiyerarşileri. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 13(2), 29-46. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1229981> adresinden 29.03.2019 tarihinde alınmıştır.
- Bulut, S. S. (2012). Gazi Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Değer Yönelimleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 1(3), 216-238. DOI: 10.7884/teke.73
- Canpolat, E., Kaya, M. ve Küçüktağ, İ. (2010). *Öğretmen adaylarının değer algısı*. 9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu. Elazığ 20-22 Mayıs. Türkiye.
- Cheng, R. H., Lee, C. K. J. & Lo, L. N. (2006). *Values education for citizens in the new century: meaning, desirability and practice*. In Values Education for Citizens in the New Century: The Chinese University Press.
- Çalışkan, H. ve Sağlam, H. İ. (2012). Hoşgörü Eğilim Ölçeğinin Geliştirilmesi ve İlköğretim Öğrencilerinin Hoşgörü Eğilimlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 1431-1446. <https://toad.halileksi.net/sites/default/files/pdf/hosgoru-egilim-olcegi-toad.pdf> adresinden 29.03.2019 tarihinde alınmıştır.
- Çalışkur, A., Demirhan, A. ve Bozkurt, S. (2012). Değerlerin Belirli Meslek Alanları ve Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 1, 219-236. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sduiibfd/issue/20822/222882> adresinden 29.03.2019 tarihinde alınmıştır.
- Çileli, M. & Tezer, E. (1998). Life and Value Orientations of Turkish University Students. *Adolescence*, 33(129), 219-224. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ded/issue/29191/312548> adresinden 29.03.2019 tarihinde alınmıştır.
- Coşkun, M. K. (2017). Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Öğretmen Adaylarının Değer Yönelimleri: İlahiyat-DKAB Karşılaştırması. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2), 507-516. DOI: 10.18506/anemon.291230
- Demircioğlu, İ. H. ve Tokdemir, M. A. (2008). Değerlerin Oluşturulma Sürecinde Tarih Eğitimi: Amaç, İşlev ve İçerik. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(15), 69-88. <https://ded.dem.org.tr/gorsel/pdf/ded-15-makale-3.pdf> adresinden 29.03.2019 tarihinde alınmıştır.
- Dilmaç, B., Bozgeyikli, H. ve Çıkkılı, Y. (2008). Öğretmen Adaylarının Değer Algılarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(16), 69-91. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ded/issue/29184/312501> adresinden 29.03.2019 tarihinde alınmıştır.
- Doğan, İ. (2007). *Türk eğitim sisteminde değer sorunu*. Değerler ve Eğitimi Sempozyumu. İstanbul: Türkiye. 615-634.
- Doğanay, A. (2011). *Değerler eğitimi, sosyal bilgiler öğretimi ve demokratik vatandaşlık eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Erdem, A. (2003). Üniversite Kültüründe Önemli Bir Unsur: Değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(4), 55-72. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ded/issue/29196/312580> adresinden 29.03.2019 tarihinde alınmıştır.
- Eser, A. (2012). İlköğretim öğrencilerinin insani değer düzeyleri ile çevresel tutumları arasındaki ilişki. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul
- Gündüz, M. (2019). Öğretmen Adaylarının Sahip Oldukları Hoşgörü Düzeylerinin Belirlenmesi. *SDU International Journal of Educational Studies*, 6(2), 42-52.
- Güngör, E. (1998). *Değerler psikolojisi üzerine araştırmalar*. İstanbul: Ötüken Yayıncılık, s.27.
- Kamer, S. T. ve Şahin, M. (2021). Değerlere ve Değerler Eğitimine İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(230), 725-744. DOI: 10.37669/milliegitim.705356
- Kale, N. (2007). *Nasıl bir değerler eğitimi*. Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu. İstanbul: 26-28 Kasım 2004 Türkiye.
- Keskin, U. ve Sağlam, H. İ. (2014). Sınıf Öğretmeni Adaylarının İnsani Değerlere Sahip Olma Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 4(1), 81-101. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/suje/issue/20635/220043> adresinden 29.03.2019 tarihinde alınmıştır.
- Köksöy, A. M. ve Taşdemir, İ. (2019). Factors Affecting Teacher Candidates' value Preferences. *International Journal of Progressive Education*, 15(6), 102-121. DOI: 10.29329/ijpe.2019.215.7

- Kuşdil, M. E. ve Kağıtçıbaşı, Ç. (2000). Türk Öğretmenlerin Değer Yönelimleri ve Schwartz Değer Kuramı. *Türk Psikoloji Dergisi*, 15(45), 59-76. <https://www.psikolog.org.tr/tr/yayinlar/dergiler/1031828/tpd1300443320000000m000233.pdf> adresinden 29.03.2019 tarihinde alınmıştır.
- Lickona, T. (1991). *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility*. New York: Bantam. p.478.
- McLaughlin, T. H. (2000). Citizenship Education in England: The Crick Report and Beyond. *Journal of Philosophy of Education*, 34(4), 541-570. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.00194> adresinden 29.03.2019 tarihinde alınmıştır.
- Mehmedoğlu, U. (2006). *Gençlik, değerler ve din: Küreselleşme, ahlak ve değerler*. İstanbul: Litera Yayıncılık.
- Memiş, A. ve Gedik, E. G. (2010). Sınıf Öğretmenlerinin Değer Yönelimleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 8(20), 123-145. <https://philpapers.org/rec/MEMSRD> adresinden 29.03.2019 tarihinde alınmıştır.
- Munn, P. (1995). *Values education in Scottish schools*. Vernieuwing van leraarschap en lerarenopleiding. Leuven: Gavant.
- Ng, M. M. L. (2006). *Valuation, evaluation, and value education-on acquiring the ability to value: A philosophical perspective*. Values Education for Citizens in the New Century, 49-66.
- Özdemir, S., ve Sezgin, F. (2011). Öğretmen Adaylarının Bireysel ve Örgütsel Değerler ile Öğrencilerde Görmek İstedikleri Değerlere İlişkin Önem Sırası Algıları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 1-21. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/usaksosbil/issue/21648/232726> adresinden 29.03.2019 tarihinde alınmıştır.
- Özkuş, A. S. (2007). Yaşam ve çalışma değerlerini etkileyen faktörler SDÜ öğrencileri üzerine bir araştırma. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Isparta
- Pala, A. ve Gögebakan Yıldız, D. (2019). Öğretmen Adaylarının Etik Değerlere İlişkin Görüşleri: Manisa Celal Bayar Üniversitesi Örneği. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 8(4), 1005-1025. <http://cije.cumhuriyet.edu.tr/tr/pub/issue/50809/545147> adresinden 29.03.2019 tarihinde alınmıştır.
- Powney, J., Cullen, M-A., Schlapp, U., Johnstone, M. & Munn, P. (1995). *Understanding values education in the primary school*. Scotland: The Scottish Council for Research in Education. p.90.
- Sarı, E. (2005). Öğretmen Adaylarının Değer Tercihleri: Giresun Eğitim Fakültesi Örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 3(10), 75-90. <https://ded.dem.org.tr/tr/makale/ogretmen-adaylarinin-deger-tercihleri-giresun-egitim-fakultesi-ornegi> adresinden 29.03.2019 tarihinde alınmıştır.
- Serin, M. K. & Buluç, B. (2014). Sınıf Öğretmenlerinin Değer Algıları İle Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(1), 273-290. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/22603/241518> adresinden 29.03.2019 tarihinde alınmıştır.
- Solomons, I., & Fataar, A. (2011). A Conceptual Exploration of Values Education in the Context of Schooling in South Africa. *South African Journal of Education*, 31(2), 224-232. DOI: 10.4314/saje.v31i2.66456
- Tanrıoğlu, Z. M. (2016). Value Priorities of Teacher Candidates in the Education Faculty of Pamukkale University in Denizli, Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research*, 66, 159-174. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/622977> adresinden 29.03.2019 tarihinde alınmıştır.
- Taşdan, M. (2010). Türkiye'deki Resmi ve Özel İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Bireysel Değerleri ile Okulun Örgütsel Değerleri Arasındaki Uyum Düzeyi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1(16), 113-148. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/108246> adresinden 29.03.2019 tarihinde alınmıştır.
- Taylor, M. (1994). *Values education in Europe: a comparative overview of a survey of 26 countries in 1993*. Slough, United Kingdom: National Foundation for Educational Research. p.207.
- Tozlu, N. (2003). *İnsandan devlete eğitim*. Ankara: Yeni Türkiye Yayınları. s.280.
- Turan, S. ve Aktan, D. (2008). Okul Hayatında Var Olan ve Olması Düşünülen Sosyal Değerler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 227-259. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/26112/275108> adresinden 29.03.2019 tarihinde alınmıştır.

- Urfalı Dadandı, P. ve Kırımlı, B. (2017). Türkçe ve İngilizce Öğretmeni Adaylarının Değer Tercihlerinin İncelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 13(4), 759-777. DOI: 10.17244/eku.347810
- Uzunkol, E. ve Oz, G (2019). Views of Primary School Teacher Candidates About Values Education and Future Oriented Plans on Values Education. *International Online Journal of Educational Sciences*, 11(3), 46-61. <https://doi.org/10.15345/iojes.2019.03.004> adresinden 29.03.2019 tarihinde alınmıştır.
- Ünal, F. (2011). Öğretmenlerin Öğrencilerine Kazandırmak İstedikleri Değerlere Yönelik Bir İnceleme. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 4, 3-24. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/eibd/issue/22682/242208> adresinden 29.03.2019 tarihinde alınmıştır.
- Veugelers, W. (2000). Different Ways of Teaching Values. *Educational Review*, 52(1), 37-46. <https://doi.org/10.1080/00131910097397> adresinden 29.03.2019 tarihinde alınmıştır.
- Weber, M. (1990). *Theories of modernity and post modernity*. (1st edition). London: Sage. Publications Ltd. p.192.
- Winter, P. A., Newton, R. M., & Kirkpatrick, R. L. (1998). The Influence of Work Values on Teacher Selection Decisions: The Effects of Principal Values, Teacher Values, and Principal-Teacher Value Interactions. *Teaching and Teacher Education*, 14(4), 385-400. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(97\)00046-2](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(97)00046-2) adresinden 29.03.2019 tarihinde alınmıştır.
- Yaman, F. (2012). Toplumda Kişisel Marka Olmak: Türkiye'nin Kişisel Markaları. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1(4), 182-197. <http://www.itobiad.com/tr/download/article-file/92715> adresinden 29.03.2019 tarihinde alınmıştır.
- Yapıcı, A., Kutlu, M. O. ve Bilican, F. I. (2012). Öğretmen Adaylarının Değer Yönelimleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 129-151. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/esosder/issue/6156/82729> adresinden 29.03.2019 tarihinde alınmıştır.
- Yapıcı, A. ve Zengin, Z. S. (2003). İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Değer Tercih Sıralamaları Üzerine Psikolojik Bir Araştırma: Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(4), 173-206. <https://philpapers.org/rec/YAPLFR> adresinden 29.03.2019 tarihinde alınmıştır.
- Yıldırım, T. (2018). Tarih Öğretmen Adaylarının Programdaki Değerlere İlişkin Değer Hiyerarşileri, Gerekçeleri ve Önerileri. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(14), 296-320. DOI: 10.26466/opus.404219
- Yılmaz, E., Avşaroğlu, S. ve Deniz, M. (2010). An Investigation of Value Preferences of Teacher Candidates. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 4943-4948. doi:10.1016/j.sbspro.2010.03.800
- Yılmaz, E. (2009). Öğretmenlerin Değer Tercihlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(17), 109-128. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/302505> adresinden 29.03.2019 tarihinde alınmıştır.
- Yılmaz, K. (2011). Eğitim Fakültelerinin Sosyal Sorumluluğu ve Topluma Hizmet Uygulamaları Dersi: Nitel Bir Araştırma. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 4(2), 86-108. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/304166> adresinden 29.03.2019 tarihinde alınmıştır.
- Zajda, J. (2009). *Values, education and multiculturalism in the global culture: global values education*. New York: Springer.

Extended Abstract

Introduction

Values play an important role in influencing people's attitudes and behaviors, in determining and shaping attitudes and behaviors. Values are very effective in influencing people's perspectives on the world, developing and changing human perceptions.

With this awareness, studies on values education in our country have gained momentum in recent years, and many theses, articles, papers, etc. studies have been prepared in this field. Especially in 2003, in the comprehensive studies carried out by the Ministry of National

Education on the curriculum, "values education" was directly included in many course contents. For example, the values to be given directly in many curricula, especially in social studies, life studies and Turkish lessons, were specified, and it was requested to include texts related to these values in the course and workbooks.

In this study, it was aimed to examine the value expression preferences of teacher candidates from different education faculties studying at Muğla Sıtkı Koçman University summer school. In line with this general purpose, answers to the following questions were sought.

1. What is the importance of teacher candidates' value expressions?
2. Do pre-service teachers' preferences for value expressions differ according to the gender variable?
3. Do pre-service teachers' preferences for value expressions differ according to the age variable?
4. Is there a difference between pre-service teachers' preferences for value expressions and where they live?
5. Is there a difference between pre-service teachers' preferences for value expressions and their departments?
6. Is there a difference between pre-service teachers' preferences for value expressions and their grade level?
7. Is there a difference between pre-service teachers' preferences for value expressions and their marital status?

Methodology

The study group of the research consists of a total of 268 teacher candidates, 168 female and 100 male, who are studying at the summer school of Mugla Sitki Kocman University Faculty of Education. The values scale developed by Dilmac, Arıcak, and Cesur (2014) was used to examine the value expression preferences of teacher candidates. The sub-dimensions of the scale are "social values", "career values", "intellectual values", "spirituality", "materialistic values", "human dignity", "romantic values", "freedom", "futuvvet". As a result, it can be stated that high value expectations were obtained for all dimensions in all 9 sub-dimensions in the Values Scale. In analyzing the data, descriptive statistics, unrelated samples t-test, Mann Whitney U test, one-way analysis of variance and Kruskal Wallis H test techniques were used. SPSS 25 statistical analysis program was used.

Findings And Discussion

This study is one of the similar studies conducted in the field of values possessed by pre-service teachers, and its results differ from previous studies conducted in Turkey. As a result of the research, it was based on examining the value perceptions of teacher candidates in terms of different variables. As a result of the research, social values (benevolence, modesty (humility), social peace, kindness, respect, right to life, responsibility, consistency (behaviours), tolerance, self-discipline) and intellectual values (physical health, mental health, work, knowledge, there was a difference between the genders in terms of success, personal development. For social value, the average score of girls is 84.69, and the average of boys is higher than 81.93. Similarly, for Intellectual Values, the average for girls is 41.63, which is higher than the average for boys 39.98. For the difference between the mean value perceptions of teacher candidates from different departments, social value (benevolence, modesty (humility), social peace, courtesy, respect, right to life, responsibility, consistency (behaviors), tolerance, self-discipline) and freedom value (freedom/independence), culture, labor) sub-dimension, a significant differentiation was found for prospective teachers of Contemporary Turkish Language and Literature department. It is seen that the mean scores of the participants in total values, intellectual values, romantic values and futuwwa differ significantly according to the department, while the other score averages do not differ. In total, the average score of Contemporary Turkish Language and Literature students is 307.69, higher than the average of

300.86 students from other departments. For intellectual values, the average score of Contemporary Turkish Language and Literature students is 41.81, and the average of students from other departments is 40.44. For romantic values, the average score of Contemporary Turkish Language and Literature students is 21.19, which is higher than the average of 19.77 students from other departments. For Fütüvvet, the average score of Contemporary Turkish Language and Literature students is 16.05, and the average of students from other departments is 15.32. According to the mean rank, it can be stated that Contemporary Turkish Language and Literature students have a higher level than the students of other departments for both dimensions. It is seen that none of the scale total and sub-dimensions of the participants differed significantly according to the class. Accordingly, pre-service teachers studying in the 4th grade or in a different class think alike about values. According to the results of the analysis, the average score of the participants does not differ significantly according to age. Accordingly, it can be stated that younger or more people think alike for both the scale and the sub-dimensions. In other words, the value perceptions of the participants do not change significantly depending on their age. It is seen that the human dignity levels of the participants do not differ significantly according to age. According to this finding, participants who are younger or older have a similar level of human dignity. The average scores of the participants do not differ significantly according to the place they live. Accordingly, it can be stated that people living in small or larger places think alike for both scale and sub-dimensions. In other words, the value perceptions of the participants do not change significantly depending on where they live. It is seen that none of the scale total and sub-dimensions of the participants differed significantly according to the class. In addition, in order for the results of the studies conducted in this field in our country to become more generally valid, there is a need to conduct similar studies in other regions of our country and share the results with the scientific world.

*Yazarlar makaleye eşit oranda katkı sağlamış olduklarını beyan ederler.

Okul Müdürlerinin Yönetim Yaklaşımları ile Okul Farkındalığı Arasındaki İlişki

The Relationship Between School Principals' Managerial Approaches and School Mindfulness

Deniz Baransel CİNAR¹, Abdurrahman TANRIÖĞEN²

Makale Hakkında

Gönd. Tarihi: 26.10.2021
Kabul Tarihi: 28.03.2022
Yayın Tarihi: 01.05.2022

Anahtar Kelimeler

Okul farkındalığı,
okul müdürü,
öğretmen,
X kuramı,
Y kuramı.

Özet

Bu araştırmanın amacı, okul müdürlerinin yönetsel yaklaşımları ile okul farkındalığı arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemi, Denizli ili merkez ilçelerindeki ortaöğretim kurumlarında halen görev yapmakta olan 424 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma verileri aritmetik ortalama, standart sapma, Spearman Korelasyon analizi ve basit ve çoklu doğrusal regresyon analizleri kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırmanın sonucunda, okul müdürlerinin daha çok Y kuramı yönetim anlayışını benimsedikleri ve öğretmenlerin okul farkındalığına ilişkin algılarının orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Okul müdürlerinin X kuramı yönetim anlayışı ile okul farkındalığı arasında negatif yönlü, orta düzeyde anlamlı bir ilişki; Y kuramı yönetim anlayışı ile okul farkındalığı arasında pozitif yönlü, orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu gözlemlenmiştir. Yapılan regresyon analizleri hem X hem de Y kuramı yönetim anlayışlarının, okul farkındalığının anlamlı birer yordayıcısı olduğunu ortaya koymuştur.

Abstract

Aim of this study is to examine the relationship between school principals' managerial approaches and school mindfulness. In this study, correlational survey model was used. The sample of the research consists of 424 teachers who are still working in high school in the central districts of Denizli. Research data were analyzed using arithmetic mean, standard deviation, Spearman Correlation analysis and simple and multiple linear regression analysis. As a result of the research, it was determined that school principals mostly adopted the Y theory management approach and teachers' perceptions of school mindfulness were at a moderate level. There is a negative, moderately significant relationship between school principals' X theory management approach and school mindfulness; It has been observed that there is a positive, moderately significant relationship between the theory of Y management approach and school mindfulness. The regression analyzes revealed that both X and Y theory management approaches are significant predictors of school mindfulness.

Key Word

School mindfulness,
school principal,
teacher,
X theory,
Y theory.

Atf için:

For Citation

Cinar, D. B. & Tanrıöğen, A. (2022). Okul müdürlerinin yönetim yaklaşımları ile okul farkındalığı arasındaki ilişki. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [MSKU Journal of Education]*, 9(1), 158-171. DOI: 10.21666/muefd.1014939

Toplumlar, varlıklarını devam ettirebilmek için çeşitli toplumsal kurumları, toplumsal kurumlar ise nihai amaçlarına ulaşmalarını sağlayacak şekilde işlerin profesyonel bir biçimde yürütüleceği örgütleri oluşturmuştur. Bu örgütlerden birisi de toplumların ve bireylerin ihtiyaçlarını karşılamak üzere tasarlanmış olan, çeşitli amaçlara ulaşmak ve belirli işlevleri yerine getirebilmek için planlanan faaliyetlerin gerçekleştirildiği okullardır. Okullar, toplumun isteklerinin yerine getirilebilmesi için eğitim sistemleri tarafından oluşturulan yapılardır (Okumbe, 1999). Tüm örgütler gibi okullar da

¹ Pamukkale Üniversitesi – d.baransel@gmail.com- ORCID No: 0000-0003-1614-1214

² Pamukkale Üniversitesi – atogen@gmail.com- ORCID No: 0000-0002-5491-3273

amaçlarına ulaşabilmek için bir yönetim sürecine ihtiyaç duyarlar. Yönetim sürecini sağlıklı bir şekilde işletebilmek, örgütü oluşturan bireyleri ortak amaçlar kapsamında bir araya getirerek yönlendirmek gibi sorumluluklar ise okulun yönetiminden sorumlu olan okul müdürlerinin görevidir. Okulu başarılı ve etkili kılabilmek, okul müdürlerinin öncelikleri arasında yer almaktadır. Eğitim alanında son yıllarda yapılan çalışmalarda, okul farkındalığı kavramının okul başarısı ve etkililiği hususunda ele alındığı tespit edilmiştir ve kavramın Türkiye bağlamında araştırılmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

Okul müdürlerinin görevi geleneksel olarak; okulun amaçlarını gerçekleştirmeye yönelik eğitim programlarını, okulun paydaşlarını, okuldaki genel hizmetleri ve çeşitli örgüt geliştirme işlerini etkili bir biçimde yönetmektir (Başaran, 1994). Okulu yaşatmak ve sürdürülebilirliğini sağlamak, insan ve madde kaynaklarını en etkin şekilde kullanmak da okul müdürünün yerine getirmesi beklenen görevler arasındadır (Bursalıoğlu, 1991; Vélez vd., 2017; Yukl, 2008). Geleneksel görevlerinin yanı sıra, çağdaş yönetim kuramları üzerine yapılan çalışmalar ve tartışmalar, okul müdürlerinin ortak bir okul vizyonu yaratma, sosyal ilişkileri geliştirme, okulun paydaşları ile etkili iletişim ağları oluşturma, okulun başarısı için öncülük etme gibi çeşitli liderlik davranışlarını da gerçekleştirmesi beklenmektedir (Chen, 2008; Glanz, 2008; Hallinger, 2004; Onorato, 2013). Bununla birlikte okul müdürü, öğretmenlerin ve öğrencilerin okula bağlılığını arttırarak olumlu bir okul kültürü oluşturabilir (Busher ve Barker, 2003; Özdemir, 2006), öğrencilerin öğrenme kültürünün gelişmesi adına adımlar atabilir (Fullan, 2002). Okul müdürünün; paydaşlara önderlik etmek, öğretmenlerin ve öğrencilerin en verimli olacağı şekilde okul ikliminin oluşumunu sağlamak gibi görevleri de mevcuttur (Kocabaş ve Karaköse, 2005; Marshall, 1993). Dolayısıyla okul müdürünün, okul başarısında önemli bir rol oynadığını, örgütsel çıktıları iyileştirmek için kilit bir role sahip olduğunu söylemek mümkündür (Balcı, 2001; Hoy ve Miskel, 2010; Levine & Lezotte, 1990; Watts, 1980). Tüm bu görevlerin yerine getirilmesi sürecinde okul paydaşları ile iş birliği içerisinde olması gereken okul müdürünün, bu husustaki yönetim yaklaşımı, dolayısıyla da yönetsel varsayımları önemli bir bileşen görevi görür (Üstüner, 2016).

Okul müdürünün yönetim yaklaşımı, astlarına okulun amaçlarına ulaşma ve bu amaç uğrunda çaba gösterme konusunda motive edebilmek için uyguladığı belirli davranışlar bütünüdür. Bu davranışlar, müdürün astlarına karşı edindiği yönetsel varsayımlar aracılığıyla şekillenir. Schein'e (1970) göre bu varsayımlar, yöneticilerin yönetsel stratejisinin, dolayısıyla çalışanlara karşı yaklaşımının belirleyicisidir. McGregor (1960) ise yönetsel varsayımların ve inançların, yöneticilerin iş ile ilgili davranışlarını ve yönetim tarzlarını belirlemede önemli bir etki yarattığını belirtmektedir. McGregor (1960), bu yaklaşımları X ve Y kuramları aracılığıyla açıklamıştır. Kurama göre tüm yöneticiler, farkında olmasalar dahi çalışanlar hakkında belirli varsayımlarda bulunurlar. X ve Y kuramları olarak iki türe ayrılan bu varsayımlarda X kuramı, çalışanlar hakkında kötümser bir görüşü temsil ederken; Y kuramı daha iyimser bir görüşü temsil etmektedir. Eğitim örgütleri özelinde ele alındığında X kuramı yaklaşımına sahip okul müdürleri; öğretmenlerin hem eğitim-öğretim uygulamaları konusunda hem de okulu destekleyici görevleri konusundaki performanslarını göz ardı eden, olumlu okul iklimi yaratma konusunda çaba harcamayan, baskıcı ve denetleyici uygulamalara eğilimi olan davranışlara sahiptir. Y kuramı yaklaşımına sahip okul müdürleri ise; öğretmenlerin okulu daha etkili kılmak adına iyileştirmeler yapmaya hevesli olduklarına inanır (Russ, 2011). Öğretmenlerinin performanslarını ödüllendirir, olumlu bir iklim yaratmayı ön planda tutar.

Okul müdürünün yönetim yaklaşımı ve bu yaklaşımlardan doğan yönetsel davranışları ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları arasında çeşitli ilişkiler olduğu, eğitim örgütlerinde yapılan araştırmalar sonucunda ortaya koyulmuştur (Argon, 2015; DiPaola, Tarter ve Hoy, 2005; Kocabaş ve Karaköse, 2005; Nguni, Slegers, Denessen, 2006; Somech ve Ron, 2007; Ünal ve Çelik, 2013; Yalçın, 2017). Bu bulgulara ek olarak yönetici davranışlarının; çalışanların özgüvenini (İsmail, 2012), performansını (Aydın, 2012), karara katılımını (Russ, 2011), yöneticiler ile rahat iletişim kurmalarını ve hatalarını en aza indirmelerini (Russ, 2013), aidiyet ve motivasyon duygularını (Ener, 1983) olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Bu bilgiler ışığında okul müdürlerinin yönetim yaklaşımının, okul farkındalığı ile de ilişkili olabileceği düşünülmektedir.

Okul farkındalığı; okul müdürlerinin ve öğretmenlerin hatalara ve başarısızlığa odaklanarak önlemler almaları, işleri basitleştirmeyerek bilgi akışını engellememeleri, eğitim ve öğretim uygulamaları konusunda duyarlılığa sahip olmaları, zorlukları aşma konusunda istekli olarak dirençli ve esnek olmaya odaklanmaları, uzmanlığı dikkate alarak hiyerarşiden çok uzmanlığa odaklanmaları olarak tanımlanabilir (Hoy, 2003). Farkındalığı yüksek olan okullarda örgütsel güven algısı (Weick, Sutcliffe ve Obstfeld, 1999) ve karara katılım düzeyi (Gage, 2003; George, 2012; Hoy, 2003; Weick ve Sutcliffe,

2001) yüksektir. Bu okullarda sorunların çözümü noktasında uzmanlığa önem verilir (Barry ve Meisiek, 2010; Hoy, Gage ve Tarter, 2006; Kearney, Kelsey ve Herrington, 2013). Dolayısıyla farkındalık düzeyi yüksek olan okulların etkili okul özellikleri gösterdiklerini söylemek mümkündür (Kearney, Kelsey ve Herrington, 2013). Okul farkındalığının geliştirilmesi ile okullarda yaşanan sorunlar sistematik ve esnek bir şekilde ele alınarak çözülecek, sorunlar ortaya çıkmadan önlemler alınacaktır. Öğretme ve öğretmeye odaklanılan bu okullarda, uzmanlık gücü ön planda tutulacaktır. Dolayısıyla farkındalık uygulamaları okulun örgütsel başarısını ve etkililiğini artıracaktır (Hoy, 2003; Hoy vd., 2006). Bu anlamda toplumun ve bireylerin ihtiyaçlarını karşılama noktasında farkındalığı yüksek okulların, amaçlarına doğru daha emin adımlarla ilerleyeceği düşünülmektedir.

Alanyazında okul farkındalığı çeşitli değişkenler ile ilişkilendirilmiş ve araştırılmıştır. Bu çalışmalar kapsamında okul farkındalığının; örgütsel vatandaşlık davranışları (Allred, 2012; DiPaola vd., 2009), kolaylaştırıcı okul yapısı (Watts, 2009), örgütsel dayanıklılık (Gilbert, 2012), örgütsel güven (Hoy, Gage ve Tarter, 2006), örgütsel sağlık (Williams, 2010), öğrenci akademik performansı (Kearney, Kelsey ve Herrington, 2013), akademik iyimserlik (Sims, 2011), öğretmen yeterliği ve öğretmen güçlendirme (Gage, 2003; Watts, 2009), örgüt iklimi (Ferguson, 2006) ve etkileme taktikleri (Dağlı ve Çalık, 2016) ile ilişkili olduğu ortaya koyulmuştur. Ancak okul müdürlerinin yönetim yaklaşımları ile okul farkındalığı arasındaki ilişkiyi inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanamamıştır. Literatürdeki bu boşluğa katkı sağlayacağı düşünülen bu çalışma, ampirik bulgulara dayanarak, okul müdürlerinin yönetsel yaklaşımları ile öğretmenlerin okul farkındalığı arasındaki ilişkiye odaklanmaktadır. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin yönetim yaklaşımı nasıldır?
2. Öğretmen algılarına göre okul farkındalığı ne düzeydedir?
3. Okul müdürlerinin yönetim yaklaşımları ile okul farkındalığı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Okul müdürlerinin X kuramı ve Y kuramı yönetim yaklaşımları, okul farkındalığının anlamlı birer yordayıcısı mıdır?

Araştırma kapsamında, önce araştırmanın kavramsal çerçevesi, ardından ise yöntem ve bulgular sunulmuş ve son bölümde tartışma, sonuçlar ve önerilere yer verilmiştir.

X ve Y Kuramı Yönetim Yaklaşımları

Yöneticinin en önemli görevinin, etkili bir örgüt yaratmak olduğu söylenebilir. Etkili bir örgüt ise, motivasyon düzeyi yüksek olan iş görenler ile mümkün olmaktadır. Dolayısıyla yöneticinin temel görevi olarak çalışanları örgütün amaçlarını gerçekleştirmeye özendirme konusunda, yöneticinin iş görenler hakkındaki düşünceleri ve yönetim yaklaşımı önemli bir yere sahip olmaktadır. McGregor'un X ve Y teorisi, eğitim yöneticileri de dâhil olmak üzere yönetim alanında birçok yöneticinin uygulamalarına temel oluşturduğu düşünülen kuramsal yaklaşımlardan biridir (McGregor, 1960).

McGregor, yöneticilerin astlarını iki varsayım dayalı olarak görebileceğine dikkat çekmiş, insan davranışlarıyla ilgili varsayımların, yöneticilerin davranışlarını şekillendiren en önemli unsurlardan biri olacağını savunmuştur. Bu varsayımlar X ve Y teorileri ile açıklanabilir. X teorisi çalışanları bir makineye benzetirken, Y teorisi ise çalışanların duygusal ve psikolojik yönlerine odaklanmanın önemini vurgular (McGregor, 1960).

X kuramının varsayımları (1960);

-İnsanlar çalışmayı sevmez, işten kaçınmaya meyillidir. Bu sebeple disiplin edilmelidirler.

-İnsanların kendi istekleriyle çalışmasını ve sorumluluk almasını beklemek yanlıştır.

-İnsanlar maddi kazançlar doğrultusunda harekete geçer.

-İnsanlar değişimi sevmez ve alışkanlıklarını devam ettirme eğilimindedir.

-İnsanlar benmerkezcidir ve kendi amaç ve isteklerini, örgütün amaçlarından önde görürler.

-İnsanların, örgüt amaçlarına dâhil olabilmeleri için zorlanmaları ve denetlenmeleri gerekir.

-İnsanlar örgütsel sorunların çözümü konusunda yaratıcı değildir.

X kuramına göre iş görenler, yöneticiler tarafından herhangi bir yönlendirme veya uyarı almadıkları müddetçe harekete geçmezler. Bu nedenle iş görenleri harekete geçirmek adına çeşitli yaptırım ve cezalar uygulamak gereklidir.

Y kuramının varsayımları (McGregor, 1960);

-İnsanlar için "iş", oyun oynamak veya dinlenmek kadar doğaldır ve çalışmaktan nefret etmezler.

-Uygun koşullar sağlandığında, bireyler sorumluluk almaya isteklidir.

-İnsanlar tembel değildir, uygun ortam yaratıldığında çalışmaktan keyif alır.

-İnsanlar saygı görmek ve kendini gerçekleştirme isteğiyle motive olabilirler.

-Motive olduklarında, kendilerini yönetebilir ve öz-kontrol geliştirebilirler.

Y teorisine göre, iş görenler hali hazırda harekete geçmeye hazır ve isteklidir. Yöneticiler tarafından iş görenler için gerekli çalışma ortamının yaratılması, fırsatların sunulması ve engellerin ortadan kaldırılması gerekir.

Okul Farkındalığı

Eğitim araştırmacıları, öğrencinin başarısında rol oynayan faktörler üzerine yaptıkları çalışmalarda okul etkililiği ve etkili okul kavramlarına odaklanmış, bu kapsamda birçok araştırma yürütmüştür (Hallinger ve Heck, 1996; Hallinger ve Huber, 2012; Hopkins, Stringfield, Harris, Stoll ve Mackay, 2014; Ko, Hallinger ve Walker, 2012; Peurach ve Glazer, 2012). Hoy (2003), okul etkililiği konusunda Langer (1989) tarafından oluşturulan kavramsal çerçeveyi temel alarak farkındalık yapısı üzerinde çalışmış ve farkındalık kavramını eğitim örgütlerine uyarlamış ve bu yapıya “okul farkındalığı” adını vermiştir. Langer (1989), bireysel farkındalık üzerinde yaptığı çalışma ile farkındalık yapısının anlaşılması ve araştırılması konusunda kılavuz rolü oynamıştır. İlgili çalışmada farkındalık; “bireyin zihninde yeni kategoriler oluşturması, olaylarla ilgili birden çok bakış açısı geliştirmesi” şeklinde tanımlanmıştır. Kavram, örgüt seviyesinde ele alınarak incelendiğinde ise, bireysel farkındalık yapısı örgüt seviyesinde yeterli bulunmamıştır. Bu kapsamda Weick, Sutcliffe ve Obstfeld (1999), Langer’ın kavramsal çerçevesini temel alarak farkındalık kavramını örgüt düzeyine uyarlamış ve örgütsel farkındalık terimini ortaya çıkarmıştır. İlgili çalışmada, farkındalık düzeyi yüksek olan örgütlerin, örgütsel güven algısının da yüksek düzeyde olduğuna değinilmiştir. Bu bağlamda farkındalık düzeyin yüksek olan örgütlerin diğer örgütlerden beş temel noktada farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır (Weick vd., 1999). Bu özellikler; değişim merkezli olma, geçerli duruma odaklanma, başarısız girişimleri dikkate alma, taktiksel olarak başarıyla yönetilme ve esnekliğe önem verme olarak belirlenmiştir.

Hoy (2003) ve Hoy, Gage ve Tarter (2004, 2006), Weick ve Sutcliffe (2001) tarafından örgütsel farkındalık kapsamında ortaya konan beş unsuru eğitim örgütlerinin yapı ve işleyiş modelleri üzerinde yeniden kurgulamış, okul farkındalığı adı altında kavramsallaştırmıştır. Dolayısıyla okul farkındalığı kavramı, beş bileşenden oluşan bütünsel bir yapıdan meydana gelmektedir. Bu bileşenler; *hatalara ve başarısızlığa odaklanma*, *basitleştirmeye isteksizlik*, *eğitim-öğretim faaliyetlerinde duyarlılık*, *zorlukları aşma gücüne bağlılık* ve *uzmanlığı dikkate alma* olarak sıralanmıştır.

- Hatalara ve başarısızlığa odaklanma*, örgütlerde önceden belirlenen amaç ve beklentilere ne kadar ulaşıldığının yanı sıra ne kadar ulaşamadığının da farkında olunmasının (Fiol ve O’Connor, 2003) ve en ufak sorunların dahi göz ardı edilmemesinin örgütün etkililiği açısından önemli olduğunu ifade etmektedir (Hoy, 2003).
- Basitleştirmeye isteksizlik*, örgütlerdeki bilgi akışının ve örgüt uygulamalarının basit ve tek yönlü bakış açısıyla değerlendirilmemesi ve sınırlandırılmaması anlamına gelmektedir. Basit ve tek yönlü bakış açısının, örgütlerde olan biteni anlamının ve bunlara çözüm üretmenin önünde engel teşkil ettiği düşünülmektedir (Pinck ve Sonnentag, 2017; Weick, Sutcliffe ve Obstfeld, 1999).
- Eğitim-öğretim uygulamalarına duyarlılık*, örgüt amaçlarına ulaşmak üzere yapılan işlerin hatasız ve olması gerektiği gibi ilerleyip ilerlemediğini belirlemek üzere sürekli kontrol etme ve izleme durumunu; eğitim örgütlerinde ise yönetici tarafından eğitim ve öğretim uygulamalarının yakından takip edilmesi durumunu ifade etmektedir (Kearney, Kelsey ve Herrington, 2013).
- Zorlukları aşma gücüne bağlılık*, örgütte karşılaşılan sorunların bilincinde olma ve bu sorunlara karşı her zaman tedbirli olmayı, sorunları büyümeden tespit etmeyi ve onların üstesinden gelmede direnç göstermeyi ifade etmektedir (Hoy, Gage ve Tarter, 2006; Verdorfer, 2016; Williams, 2010).
- Uzmanlığı dikkate alma*, örgütlerde kararlardan etkilenen kişi ya kişilerin, kıdem veya mevki durumundan bağımsız bir şekilde karar verme sürecine eşit ve adil olarak dâhil edilmesi durumudur (Barry ve Meisiek, 2010; Hoy, Gage ve Tarter, 2006; Kearney, Kelsey ve Herrington, 2013; Gage, 2003; George, 2012; Hoy, 2003; Weick ve Sutcliffe, 2001).

Yöntem

Bu başlık altında araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizi alt başlıklarına yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Okul müdürlerinin yönetim yaklaşımları ile okul farkındalığı arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlayan bu araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırma, Denizli ilinin Pamukkale ve Merkezefendi ilçelerinde bulunan ortaöğretim kurumlarında yürütülmüştür. Denizli İl ve İlçe Millî Eğitim Müdürlüğünden alınan 2020-2021 eğitim-öğretim yılı verilerine göre, Denizli ilinin Pamukkale ve Merkezefendi merkez ilçelerindeki 37 genel lise ve 21 meslek lisesi toplamda 58 ortaöğretim kurumunda çalışan 2017 öğretmen araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Araştırmada kolayda örneklem yöntemi kullanılmıştır. Kolayda örneklemede veriler, evrenden en hızlı, en kolay ve ekonomik olarak toplanır (Zikmund, 1997, 28). Evreni uygun temsil edeceği varsayılan örneklem büyüklüğü %95 güven aralığı ve $\alpha=0.05$ 'lik standart sapma ölçütleri esas alınarak belirlenmiştir. Yapılan hesaplamalardan elde edilen sonuca göre Denizli ili merkez ilçelerindeki ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan en az 341 öğretmenin evreni uygun bir biçimde temsil edeceği kabul edilmiştir. Araştırmaya katılan 424 öğretmenin 280'i (%66) kadın, 144'ü (%34) erkektir. Öğretmenlerin 228'i (%53.8) lisans, 196'sı (%46.2) lisansüstü eğitim derecesine sahiptir. Öğretmenlerin kıdem yılları incelendiğinde 56'sının (%13.2) 1 ile 5 yıl arası, 68'inin (%16) 6 ile 10 yıl arası, 44'ünün (%10.4) 11 ile 15 yıl arası %48'inin (%11.3) 16 ile 20 yıl arası ve 208'inin (%49.1) 21 yıl ve üzeri kıdem yılına sahip oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin 188'i (%44.3) genel liselerde, 236'sı (%55.7) meslek liselerinde görev yapmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Yönetim Felsefesi Ölçeği: “Yönetim Felsefesi Ölçeği” (Aryal ve Tanrıoğen, 2020), “Y kuramı felsefesi” ve “X kuramı felsefesi” olarak iki boyut ve 19 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin her bir faktörünün Cronbach alfa katsayıları incelendiğinde, “Y kuramı felsefesi” için .91, “X kuramı felsefesi” için .84 ve tüm ölçek için .90 olarak hesaplandığı görülmektedir. Yönetim Felsefesi ölçeğinin yapısını doğrulamak için yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda göre uyum indeksleri CFI=.96, TLI=.95, SRMR=.05, RMSEA=.04, AIC=5787, BIC=5941 olarak bulunmuştur. Yanı sıra ki-kare değerinin serbestlik derecesine bölünmesiyle elde edilen değer (χ^2/sd) 1.211 olarak hesaplanmıştır.

Okul Farkındalığı Ölçeği: Hoy, Gage ve Tarter'in (2004) geliştirdiği, Büyükgöze ve Özdemir'in (2019) Türkçe'ye uyarladığı “Okul Farkındalığı Ölçeği”, “Öğretmen Farkındalığı” ve “Müdür Farkındalığı” olarak iki alt boyut ve 14 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin her bir faktörünün Cronbach alfa katsayıları incelendiğinde, öğretmen farkındalığı için .83, müdür farkındalığı için .78 ve tüm ölçek için .88 olarak hesaplandığı görülmektedir. Okul farkındalığı ölçeğinin yapısını doğrulamak için yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucuna göre uyum indeksleri RMSEA= .07, sRMR=.05, CFI= .96, IFI= .96, GFI= .89, AGFI= .85, RFI= .92, NFI= .93, NNFI= .95 olarak bulunmuştur. Yanı sıra ki-kare değerinin serbestlik derecesine bölünmesiyle elde edilen değer (χ^2/sd) 2.02 olarak hesaplanmıştır.

Veri Toplama Süreci

Veriler toplanmadan önce, etik kurul onayı (Pamukkale Üniversitesi, Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'nun değerlendirme kararının tarihi=21.04.2021, Etik değerlendirme belgesi sayı numarası= 68282350/2018/G08 alınmıştır. Veri toplama 01.05.2021 tarihinde başlanıp 01.09.2021 tarihinde sonlandırılmıştır.

Veri Analizi

Araştırmanın sonunda elde edilen veriler, ilk olarak analize uygunluk amacıyla incelenmiş ve kayıp veri bulunmadığı gözlemlenmiştir. Sonrasında ise araştırma verilerinin analizi için parametrik veya non-parametrik analiz yöntemlerinden hangisinin uygun olduğunu belirlemek üzere normal dağılım özelliklerine bakılmıştır. Veri setinin normalliği, Kolmogorov – Smirnov testi ve çarpıklık-basıklık değerleri ele alınarak incelenmiştir. “Yönetim Felsefesi Ölçeği” ve “Okul Farkındalığı Ölçeği”nin bütününe ve her bir boyutuna dair normallik testlerinin sonuçlarına bakıldığında, verilerin, çarpıklık

değerlerinin; -.02- -.57 arasında basıklık değerlerinin -.23 - -.97 arasında değiştiği görülmektedir. Çarpıklık ve basıklık katsayılarının, +1 ila -1 arasında olması durumunda, verilerin normal dağıldığı söylenebilmektedir (Büyüköztürk vd., 2012). Dolayısıyla verilerin analizinde parametrik testlerin kullanılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Verilerin analizinde aritmetik ortalama, standart sapma, Spearman Korelasyon analizi ve basit ve çoklu doğrusal regresyon analizlerinden yararlanılmıştır.

Bulgular

Araştırmanın birinci sorusu “Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin yönetim yaklaşımı nasıldır?” olarak belirlenmiştir. Araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin, okul müdürlerinin yönetim yaklaşımlarına ilişkin algı düzeylerini belirlemek amacıyla, öğretmenlerin Yönetim Felsefesi Ölçeği’nin alt boyutlarına ilişkin yanıtlar üzerinden hesaplanan aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 1.’de sunulmuştur.

Tablo 1

Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Yönetim Yaklaşımı Algılarının Betimsel Analizi

	\bar{x}	Ss	Düzye
X Kuramı Yönetim Anlayışı	3.09	.82	Orta Düzeyde Katılıyorum
Y Kuramı Yönetim Anlayışı	3.28	.90	Orta Düzeyde Katılıyorum

Tablo 1’de görüldüğü üzere, öğretmenlerin, okul müdürlerinin X kuramı yönetim yaklaşımına ilişkin algı düzeylerinin aritmetik ortalaması 3.09, “Orta Düzeyde Katılıyorum” seviyesinde ve Y kuramı yönetim yaklaşımına ilişkin algı düzeylerinin aritmetik ortalaması ise 3.28, “Orta Düzeyde Katılıyorum” seviyesinde olduğu; okul müdürlerinin daha çok Y kuramı yönetim yaklaşımını benimsedikleri belirlenmiştir.

Araştırmanın ikinci sorusu “Öğretmen algılarına göre okul farkındalığı ne düzeydedir?” olarak belirlenmiştir. Araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin, okul farkındalığına ilişkin algı düzeylerini belirlemek üzere, öğretmenlerin Okul Farkındalığı Ölçeği’nin boyutlarına ilişkin yanıtlarından ulaşılan aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Öğretmenlerin Okul Farkındalığı Algılarının Betimsel Analizi

	\bar{x}	Ss	Düzye
Öğretmen Farkındalığı	3.11	.57	Orta Düzeyde Katılıyorum
Müdür Farkındalığı	3.12	.82	Orta Düzeyde Katılıyorum
Okul Farkındalığı	3.12	.62	Orta Düzeyde Katılıyorum

Öğretmenlerin, okul farkındalığına yönelik algı düzeyleri incelendiğinde, öğretmen farkındalığına yönelik algı düzeylerinin aritmetik ortalaması 3.11, “Orta Düzeyde Katılıyorum” seviyesinde; müdür farkındalığına yönelik algı düzeylerinin aritmetik ortalaması ise 3.12 “Orta Düzeyde Katılıyorum” seviyesinde olduğu ve öğretmenlerin okul farkındalığının alt boyutlarına yönelik benzer algılara sahip olduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın üçüncü sorusu “Okul müdürlerinin yönetim yaklaşımları ile okul farkındalığı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin okul müdürlerinin yönetim yaklaşımlarına yönelik algı düzeyleri ile okul farkındalığına yönelik algı düzeyleri arasındaki ilişkinin istatistiksel anlamlılığını belirlemek üzere Pearson korelasyon analizi yapılmış ve sonuçları Tablo 3.’de gösterilmiştir.

Tablo 3

Okul Müdürlerinin Yönetim Yaklaşımları ile Okul Farkındalığı ve Alt Boyutları Arasındaki İlişki Düzeyi (Pearson Korelasyon Testi Sonuçları)

	X Kuramı Yönetim Anlayışı	Y Kuramı Yönetim Anlayışı
Okul Farkındalığı	-.59***	.58***
Öğretmen Farkındalığı	-.63***	.53***
Müdür Farkındalığı	-.51***	.57***

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Tablo 3.'de görüldüğü üzere, okul müdürlerinin X kuramı yönetim anlayışı ile okul farkındalığı arasında negatif yönlü, orta düzeyde anlamlı bir ilişki ($r = -.59$, $p < .001$), X kuramı yönetim anlayışı ile okul farkındalığının öğretmen farkındalığı alt boyutu arasında negatif yönlü, orta düzeyde anlamlı bir ilişki ($r = -.63$, $p < .001$), X kuramı yönetim anlayışı ile okul farkındalığının müdür farkındalığı alt boyutu arasında negatif yönlü, orta düzeyde anlamlı bir ilişki ($r = -.51$, $p < .001$); Y kuramı yönetim anlayışı ile okul farkındalığı arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki ($r = .58$, $p < .001$), Y kuramı yönetim anlayışı ile okul farkındalığının öğretmen farkındalığı alt boyutu arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki ($r = .53$, $p < .001$), Y kuramı yönetim anlayışı ile okul farkındalığının müdür farkındalığı alt boyutu arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki ($r = .57$, $p < .001$) ilişki olduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın dördüncü sorusu “Okul müdürlerinin X kuramı ve Y kuramı yönetim yaklaşımları, okul farkındalığının anlamlı birer yordayıcısı mıdır?” olarak belirlenmiştir. Okul müdürlerinin X kuramı yönetim yaklaşımının, okul farkındalığını yordamasına yönelik basit doğrusal regresyon analizi gerçekleştirilmiş ve ilişkin sonuçlar Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4

Okul Müdürlerinin X Kuramı Yönetim Yaklaşımının Okul Farkındalığını Yordamasına Yönelik Basit Doğrusal Regresyon Analizi

Değişken	B	SH _B	β	T	P
Sabit	4.510	.190		23.67	<.001
X Kuramı Yönetim Yaklaşımı	-.451	.059	.711	-7.56	<.001

R=.596; R²=.355
F₁₋₁₀₄=57.2; p<.05

Gerçekleştirilen basit doğrusal regresyon analizi doğrultusunda, okul müdürlerinin X kuramı yönetim yaklaşımının, okul farkındalığının istatistiksel olarak anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir ($t = 23.67$; $p < .05$). Buna göre, X kuramı yönetim yaklaşımı ile kurulan bu model okul farkındalığı puanlarındaki değişimin %35,5’ini açıklamaktadır. Tüm bulgular ışığında, regresyon eşitliği şu şekilde kurulabilir:

$$\text{Okul Farkındalığı} = 4.510 - 0.451 \times \text{X Kuramı Yönetim Yaklaşımı} + \text{Hata}$$

Regresyon eşitliği incelendiğinde, X kuramı yönetim yaklaşımındaki 1 birimlik artışın, okul farkındalığında 0.451 birimlik bir azalmaya sebep olacağı söylenebilir.

Okul müdürlerinin Y kuramı yönetim yaklaşımının, okul farkındalığını yordamasına yönelik basit doğrusal regresyon analizi gerçekleştirilmiş ve ilişkin sonuçlar Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5

Okul Müdürlerinin Y Kuramı Yönetim Yaklaşımının Okul Farkındalığını Yordamasına Yönelik Basit Doğrusal Regresyon Analizi

Değişken	B	SH _B	B	T	P
Sabit	1.519	.160		9.46	<.001
Y Kuramı Yönetim Yaklaşımı	.488	.047	.711	10.32	<.001

R=.711; R²=.506
F₁₋₁₀₄=106, p<.05

Gerçekleştirilen basit doğrusal regresyon analizi doğrultusunda, okul müdürlerinin Y kuramı yönetim yaklaşımının, okul farkındalığının istatistiksel olarak anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir ($t = 10.32$; $p < .05$). Buna göre, Y kuramı yönetim yaklaşımı ile kurulan model, okul farkındalığı puanlarındaki değişimin %50,6'sını açıklamaktadır. Tüm bulgular doğrultusunda regresyon eşitliği şu şekilde kurulabilir:

$$\text{Okul Farkındalığı} = 1.519 + 0.488 \times \text{Y Kuramı Yönetim Yaklaşımı} + \text{Hata}$$

Regresyon eşitliği incelendiğinde, Y kuramı yönetim yaklaşımındaki 1 birimlik artışın okul farkındalığında 0.488 birimlik azalışa sebep olacağı söylenebilir.

Okul müdürlerinin X ve Y kuramı yönetim yaklaşımlarının, okul farkındalığını yordamasına yönelik çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmış ve sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

Okul Müdürlerinin X ve Y Kuramı Yönetim Yaklaşımının Okul Farkındalığını Yordamasına Yönelik Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi

Değişken	B	SH _B	β	T	P
Sabit	2.704	.263		10.27	<.001
X Kuramı Yönetim Yaklaşımı	-.273	.051	-.361	-5.35	<.001
Y Kuramı Yönetim Yaklaşımı	.384	.046	.560	8.30	<.001

R=.783; R²=.613
F₂₋₁₀₃=81.7, p<.05

Yapılan çoklu doğrusal regresyon analizine göre, okul müdürlerinin X kuramı ve Y kuramı yönetim yaklaşımlarının, okul farkındalığının anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($p < .05$). Buna göre, X ve Y kuramı yönetim yaklaşımları ile kurulan model, okul farkındalığı puanlarındaki değişimin %61,3'ünü açıklamaktadır. Tüm bulgular ışığında, regresyon eşitliği şu şekilde kurulabilir:

$$\text{Okul Farkındalığı} = 2.704 - 0.273 \times X \text{ Kuramı Yönetim Yaklaşımı} + 0.384 \times Y \text{ Kuramı Yönetim Yaklaşımı} + \text{Hata}$$

Regresyon eşitliği incelendiğinde, X kuramı yönetim yaklaşımındaki 1 birimlik artışın okul farkındalığında 0.273 birimlik bir azalışa, Y kuramı yönetim yaklaşımındaki 1 birimlik artışın ise okul farkındalığında 0.384 birimlik bir artışa sebep olacağı söylenebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Tartışma ve Sonuç

Denizli ili merkez ilçelerinde görev yapan öğretmenler kapsamında yapılan bu araştırmada, okul müdürlerinin yönetsel yaklaşımları ile okul farkındalığı arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma bulguları doğrultusunda, ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin, okul müdürlerinin Y kuramı yönetim yaklaşımına daha yakın olduklarına ilişkin algıya sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, Ayrıl ve Tanrıoğen (2020), Fıfşıklı (2020), İsmail (2012) ve Taş'ın (2011) eğitim örgütlerinde yürüttükleri çalışmaların sonuçları ile benzerlik gösterirken Hademoğlu ve Özden (2015), Saraman'ın (2018) çalışmalarının sonuçları ile farklılık göstermektedir. Bu bağlamda okul müdürlerinin yönetim yaklaşımına ilişkin olarak, öğretmenlerin iyimser görüşlere sahip olduğu, içsel motivasyon, karara katılım hususunda olanak sağlama ve çeşitli ödüller gibi yönetim uygulamaları ile daha katılımcı liderlik davranışları sergilediklerine inandıkları söylenebilir. Y kuramı yönetim yaklaşımına sahip olan yöneticiler ve liderlerin davranışlarının daha demokratik olabileceği ve çalışanların katılımı konusunda onları cesaretlendireceği, potansiyellerini tam olarak kullanabilmeleri için gerekli şartları ve ortamı sağlayabileceği, bu şekilde enerjilerini örgüt amaçlarını gerçekleştirmek üzere kullanmaları için onları yönlendirebileceği düşünülmektedir. Dolayısıyla Y kuramı yönetim yaklaşımına sahip müdürlerin görevde olduğu okullarda, öğretmenlerin daha fazla inisiyatif ve sorumluluk almaları, problemleri teşhis etme ve çözüm üretme hususunda daha fazla olanakları olması beklenmektedir (McGregor, 1960, 1966; McGregor ve Cutcher-Gershenfeld, 2006). Bu durumun da okul müdürü ve öğretmenler arasında yakın ilişki ve karşılıklı güven teşkil edeceği ve öğretmenlerin,

duygusal bağlılık geliştirerek işlerinin resmi olarak gerektirdiğinden daha fazlasını yerine getirmelerini sağlayacağı düşünülmektedir (Blau, 1964; Gouldner, 1960).

Araştırma bulgularında, öğretmenlerin okul ve müdür farkındalığına ilişkin algılarının “Orta Düzeyde” olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu doğrultusunda, okul müdürlerinin ve öğretmenlerin farkındalığının orta seviyede ve benzer düzeyde olduğunu söylemek mümkündür.

Alanyazına göre, okul müdürlerinin ve öğretmenlerin farkındalığa sahip olması hem okul müdürlerinin hem de öğretmenlerin hata ve başarısızlıklarını gizlemediği, onlardan ders çıkardığı ve tekrar yaşanmaması adına değişim gösterdiği anlamına gelmektedir. Yine bu farkındalığa sahip öğretmenlerin ve okul müdürlerinin, çalıştığı okullarda farklı görüşlere ve bakış açılara, yeni yaklaşımlara ve çok sesliliğe önem verdiklerini söylemek mümkündür. Farkındalığı yüksek okul müdürlerinin yakın ilişkiler ve etkili iletişim kanalları ile güven temelinde eğitim ve öğretim faaliyetlerini yakından takip ettiği ve astlarının okul müdürlerinin dönütlerini olumlu karşıladığı söylenebilir. Farkındalığı yüksek okul müdürleri ve öğretmenlerin kriz anında bunu aşabilecek direnç ve esneklikte olduğu, bu okul müdürü ve öğretmenlerin görev yaptığı okullarda tüm süreçlerde uzmanlığa dayalı olarak kararların alındığı ifade edilmektedir. Kısacası hem öğretmenlerin hem de okul müdürlerinin okullarda olan biten konusunda farkındalığa sahip olduğunu ve olağandışı, beklenmedik bir durum söz konusu olduğunda harekete geçmeye hazır olduğunu da söylemek mümkündür (Hoy, Gage ve Tarter, 2006).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, okul müdürlerinin yönetim yaklaşımlarına ilişkin algı düzeyleri ile okul farkındalığı ve alt boyutlarına ilişkin algı düzeyleri incelendiğinde, okul müdürlerinin X kuramı yönetim anlayışı ile okul farkındalığı ve alt boyutları arasında negatif yönlü, orta düzeyde anlamlı bir ilişki, Y kuramı yönetim anlayışı ile okul farkındalığı ve alt boyutları arasında pozitif yönlü, orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında yürütülen çalışmalarda, öğretmenlerin öz motivasyonlarının olmadığını, çalışmayı sevmediğini, sorumluluk almaktan ve risk almaktan kaçındığını ve bu nedenle öğretmenlerin çalışmaya zorlanması ve yakından denetlenmesi gerektiğini düşünen/varsayan yani X kuramı yönetim yaklaşımına sahip okul müdürlerinin yöneticisi olduğu öğretmenlerin okul farkındalığına ilişkin algılarının daha düşük olduğu, yani böyle okullarında hata ve başarısızlıkların göz ardı edildiği, farklı bakış açılara ve fikirlere saygı duyulmadığı, güven temelli ilişkilere yer verilmediği, zorluklarla başa çıkmada direnç gösterilmediği ve karara katılımda uzmanlığın dikkate alınmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Bununla birlikte, öğretmenlerin işlerini doğal olarak sevdiğini, öz yönetime sahip, çalışmaya istekli, sorumluluk ve özerklik isteyen ve yapabileceğinin maksimumunu yapmaya kararlı olduğunu düşünen/varsayan yani Y kuramı yönetim yaklaşımına sahip okul müdürlerinin yöneticisi olduğu öğretmenlerin okul farkındalığına ilişkin algılarının daha yüksek olduğu, yani böyle okullarda doğru ve başarıya odaklanmanın yanı sıra hata ve başarıların da önemsendiği ve göz ardı edilmediği, farklı görüşlere yer verildiği, okul müdürünün yakın ilişkiler ve etkili iletişim ile öğretmenleri yakından izlediği ve kontrol ettiği, sorunlara eleştirel bakış açısıyla çok yönlü yaklaştığı ve bu sorunları aşmada kararlı olunduğu, karar vermede unvanın değil de uzmanlığın dikkate alındığı gibi bulgulara ulaşılmıştır (McGregor, 1960, 1966; McGregor and Cutcher-Gershenfeld, 2006). İlgili sonuçlar ilgili alanyazın kapsamında ele alındığında; X kuramı yönetim yaklaşımına sahip okul müdürlerinin yöneticisi olduğu öğretmenlerin okul farkındalığına ilişkin algılarının daha düşük, Y kuramı yönetim yaklaşımına sahip okul müdürlerinin yöneticisi olduğu öğretmenlerin okul farkındalığına ilişkin algılarının ise daha yüksek olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmada, okul müdürlerinin X ve Y Kuramı yönetim yaklaşımlarının, okul farkındalığının anlamlı birer yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. X kuramı yönetim yaklaşımına sahip okul müdürlerinin, yakın ve sıkı denetim ile astlarını kontrol altında tutmaya, emir-komuta zinciri üzerinde onlarla iletişim kurmaya ve dışsal ödüller ile onları motive etmeye çalıştığı düşünüldüğünde; böyle bir okulda görev yapan öğretmenlerin kendileri ile müdürleri arasındaki katı ve görev merkezli ilişkiler, sınırlı iletişim, yukarıdan aşağıya baskıdan kaynaklı algılanan sosyal-duygusal mesafe, onların okullarında kendilerini güvende hissetmeyerek rahatça ifade edememelerine ve bu nedenle farklı bakış açılarının ve yeni yaklaşımların ortaya çıkmamasına neden olabilmektedir. Yanı sıra, böyle bir yönetim anlayışının hâkim olduğu bir okulda, hataların öğrenme fırsatı olarak görülmemesi sebebi ile öğretmenler tarafından açıklanamamasına ve bu nedenle hata ve başarısızlıklara odaklanamamaya; okul içi iletişimsizlik ve dar bakış açısından kaynaklı olarak problemlerin önceden tespit edilememesi ve gerekli tedbirler alınmaması ve yönetimdeki katılık sebebi ile çözümünde hızlıca harekete geçilememesine; tüm okulu ilgilendiren hususlarda öğretmenlere uzmanlıkları doğrultusunda fikirlerini beyan etme olanağı tanınmamasına ve tüm bunlar nedeniyle öğretmenler tarafından algılanan okul farkındalığının düşük

olmasına sebep olmaktadır. Y kuramı yönetim yaklaşımına sahip okul müdürlerinin, astları ile sağlıklı iletişim kurmaya ve iyi ilişkiler inşa etmeye değer verdiği, astlarının fikirlerine önem verdiği, astlarının sorumluluklarının bilincinde olduğu ve dışarıdan denetlenmeye ihtiyaçları olmadığı, potansiyellerinin değerlendirilmesine ve fırsatlar yaratılmasına ihtiyaçları olduğu varsayımlarına sahip olduğu düşünüldüğünde; öğretmenlerin kararlarını ve uzmanlık alanları doğrultusunda görüşlerini rahatça bildirebileceği ve farklı bakış açıları sunabileceği, sağlıklı iletişim ve karşılıklı hoşgörü sebebi ile oluşan güven ortamı sayesinde hata ve başarısızlıklarını kolaylıkla dile getirebileceği, bu sayede okul müdürlerinin eğitim-öğretim uygulamalarındaki gidişatı ve oluşabilecek aksaklıkları yakından takip edebileceği ve böylece sorunların her zaman bilincinde ve sorunlar karşısında her zaman tedbirli olabileceği, yani algılanan okul farkındalığının yüksek olacağı düşünülmektedir.

Öneriler

Araştırmada, okul müdürlerinin Y kuramı yönetim yaklaşımları ile okul farkındalığı arasında pozitif yönlü, orta düzeyde anlamlı bir ilişki; X kuramı yönetim yaklaşımları ile okul farkındalığı arasında negatif yönlü, orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu; okul müdürlerinin yönetim yaklaşımlarının okul farkındalığının anlamlı birer yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda, öğretmenlerin okul farkındalığı algısı üzerinde, okul müdürlerinin X kuramı yönetim yaklaşımını benimsemiş olmasının pozitif etkisi, Y kuramı yönetim yaklaşımını benimsemiş olmasının negatif etkisi olduğu düşünüldüğünde; öğretmenlerin okul farkındalığına ilişkin algılarının ve böylece örgütsel vatandaşlık, örgütsel bağlılık gibi birçok olumlu örgütsel davranışa sahip olabilmemesinin sağlanabilmesi için, okul müdürlerinin daha çok Y kuramı yönetim yaklaşımını benimsemesi ve onun varsayımları temelinde hareket etmesi önerilebilir. Öğretmenlerin işini seven, sorumluluk ve özdenetim bilincine sahip olduğunun; potansiyellerinin farkına varıldığında, uygun koşullar ve fırsatlar yaratıldığında ve önündeki engeller kaldırıldığında gelişime ve değişime açık olduğunun düşünülmesi/varsayılmasının; ceza, tehdit, korku, baskı ve kontrol ile güdülenebilecekleri düşüncesi yerine potansiyellerini gerçekleştirmelerine yardım ve destek olarak ve uygun koşulları yaratarak güdülenebileceklerinin düşünülmesinin ve bu yönde hareket edilmesinin, hem okul müdürlerinin hem de öğretmenlerin başarısızlığa odaklanarak, basitleştirmeden ve genellemeden kaçınarak ve uygulamalara duyarlı olarak beklenmedik durumları tahmin edebilme, karşısında tedbir alabilme ve sebat, esneklik ve uzmanlık ile bu durumları aşabilme yeteneğini geliştirmesini sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırma, Denizli ilinin Pamukkale ve Merkezefendi ilçelerinde bulunan ortaöğretim kurumlarında yürütülmüştür. Farklı demografik özelliklere sahip örneklem seçimi yapılarak (farklı kademeler, farklı il veya ilçeler) benzer bir araştırma yürütülebilir. Bu araştırma kapsamında öğretmenlerin görüşlerine yer verilmiş ve onların görüşleri doğrultusunda çıkarımlar yapılmıştır. Okul müdürlerinin ya da farklı okul paydaşlarının da görüşleri alınarak araştırma tekrarlanabilir. Araştırma sorularına cevap verebilmek amacıyla yararlanılan analiz yöntemlerinin yanı sıra, farklı analiz yöntemleri kullanılarak okullar arasında algılanan yönetim anlayışı ve okul farkındalığı düzeyi farklılıkları ve sebepleri incelenebilir; farklı bir bulgu olması durumunda nitel analiz yöntemleri kullanılarak farklılığın sebebi detaylıca incelenebilir. Araştırma kapsamında, okul müdürlerinin yönetim yaklaşımları ile okul farkındalığı ile ilişkisi incelenmiştir. Bu değişkenlerin yanı sıra, öğretmenlerin psikolojik sözleşme, örgütsel bağlılık, örgütsel özdeşleşme ve örgütsel vatandaşlık algıları gibi farklı aracı değişkenler de eklenerek araştırma tekrar edilebilir.

Kaynakça

- Allred, C. M. (2012). *Mindfulness and organizational citizenship behaviors: Recognizing when to help others in the workplace*. (Master's Thesis). East Carolina University, North Carolina
- Argon, T. (2015). Öğretmenlerin Sahip Oldukları Duygu Durumlarını Okul Yöneticilerinin Dikkate Alıp Almamalarına İlişkin Görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 377-404.
- Aydın, M. K. (2012). *Kamu ve özel ilköğretim okulu müdürlerinin stratejik liderlik özellikleri ile kurumların örgütsel öğrenme düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Ayral, T. ve Tanrıoğen, A. (2020). Okul Müdürlerinin Yönetim Felsefeleri ile Okulların Şeffaflık Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Journal of International Social Research*, 13(75), 585-593
- Balcı, A. (2001). *Etkili okul ve okul geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Barry, D. & Meisiek, S. (2010). Seeing more and seeing differently: Sensemaking, mindfulness, and the workarts. *Organization Studies*, 31(11), 1505-1530.
- Başaran, İ. E. (1994). *Eğitim yönetimi*. Gül Yayınları. Ankara
- Blau, P. (1964). *Exchange and power in social life*. New York, NY: John Wiley & Sons.
- Bursalıoğlu, Z. (1991). Eğitimde yenileşme ve demokratik liderlik. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 24(2), 669-675.
- Busher, H. & Barker, B. (2003). The crux of leadership: Shaping school culture by contesting the policy contexts and practices of teaching and learning. *Educational Management Administration Leadership*, 31(1), 51- 65.
- Büyükgöze, H. ve Özdemir, M. (2019). Okul Farkındalığı Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 46(46), 250-270.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Örnekleme yöntemleri* [PowerPoint Slaytı]. <http://w3.balikesir.edu.tr/~msackes/wp/wp-content/uploads/2012/03/BAY-Final-Konulari.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Chen, Y. C. (2008). *Peer learning in an AR-based learning environment*. Paper presented at the 16th International Conference on Computers in Education, Taipei, Taiwan, 291-295.
- Dağlı, E. ve Çalık, T. (2016). İlköğretim okullarında müdürlerin kullandıkları etkileme taktiklerinin öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ve okul farkındalığı ile ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22(1), 29-58.
- Dipaola, M. F. & Da Costa Neves, P. M. M. (2009). Organizational citizenship behaviors in American and Portuguese public schools: Measuring the construct across cultures. *Journal of Educational Administration*, 47(4), 490-507
- DiPaola, M. F., Tarter, C. J. & Hoy, W. K. (2005). Measuring organizational citizenship in schools: The OCB scale. *Educational leadership and reform*, 4(2), 319-341.
- Ener, N. (1983). *Yönetim felsefesi ve çalışanların motivasyonu üzerindeki etkileri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Fışkınlı, G. (2020). *Okul yöneticilerinin sahip olduğu yönetim felsefesi ile kullandıkları politik taktikler arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Fiol, C. M., & O'Connor, E. J. (2003). Waking up! Mindfulness in the face of bandwagons. *The Academy of Management Review*, 28(1), 54-70. doi: 10.2307/30040689
- Fullan, M. (2002). The Change Leader. *Educational Leadership*, 59(8), 16-21.
- Gage, C. Q. (2003). *The meaning and measure of school mindfulness: An exploratory analysis* (Unpublished doctoral dissertation). The Ohio State University, Ohio, USA.
- George, B. (2012). Mindfulness helps you become a better leader. *Harvard Business Review*, 26(10), 21-32.
- Gilbert, B. J. (2012). *Describing a principal's work toward resiliency: The nature of mindful leading*. (Unpublished doctoral dissertation). Washington State University.
- Glanz, J. (2008). *What every principal should know about cultural leadership*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Gouldner, A. W. (1960). The Norm of Reciprocity: A Preliminary Statement. *American Sociological Review*, 25(2), 161-178.
- Hamedoğlu, M. A. ve Özden, E. (2015). Yönetim kuramları bakımından günümüz okul yöneticilerinin yönetim anlayışları. *Sakarya University Journal of Education*, 5(3), 7-26.
- Hallinger, P. (2004). Meeting the challenges of cultural leadership: the changing role of principals in Thailand. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 25(1), 12-18.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980-1995. *Educational Administration Quarterly*, 32(1), 5-44. doi: 10.1177/0013161X96032001002

- Hallinger, P., & Huber, S. (2012). School leadership that makes a difference: International perspectives. *School Effectiveness and School Improvement*, 23, 359-367. doi: 10.1080/09243453.2012.681508
- Hopkins, D., Stringfield, S., Harris, A., Stoll, L., & Mackay, T. (2014). School and system improvement: A narrative state-of-the-art review. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(2), 257-281. doi: 10.1080/09243453.2014.885452
- Hoy, K., W. & Miskel, C., G. (2010). *Eğitim yönetimi, teori, araştırma ve uygulama* (Çev. Ed. Selahattin Turan). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Hoy, W. K. (2003). An analysis of enabling and mindful school structures: Some theoretical, research and practical considerations. *Journal of Educational Administration*, 41(1), 87-109. doi: 10.1108/09578230310457457
- Hoy, W. K., Gage, C. Q., & Tarter, C. J. (2004). Theoretical and empirical foundations of mindful schools. In W. K. Hoy and C. Miskel (Eds.), *Educational administration, policy, and reform: Research and measurement*. Greenwich, CN; Information Age
- Hoy, W. K., Gage, C. Q., & Tarter, C. J. (2006). School mindfulness and faculty trust: Necessary conditions for each other? *Educational Administration Quarterly*, 42(2), 236-255. doi: 10.1177/0013161X04273844
- Ismail, M. B. M. (2012). An Analysis of Human Motivation in National Higher Education Universities (Nheu) Using Theory X And Theory Y: Academic Staff Perspective. In *International Symposium on Harnessing Knowledge Through Research to Address Emerging Global Issues*. Sabaragamuwa University of Sri Lanka, Sri Lanka.
- Kearney, W. S., Kelsey, C., & Herrington, D. (2013). Mindful leaders in highly effective schools: A mixed-method application of Hoy's M-scale. *Educational Management Administration and Leadership*, 41(3), 316-335. doi: 10.1177/1741143212474802
- Ko, J. Y. C., Hallinger, P., & Walker, A. D. (2012). Exploring school improvement in Hong Kong secondary schools. *Peabody Journal of Education*, 87(2), 216-234. doi: 10.1080/0161956X.2012.664474
- Kocabaş, İ. ve Karaköse, T. (2005). Okul müdürlerinin tutum ve davranışlarının öğretmenlerin motivasyonuna etkisi (Özel ve devlet okulu örneği). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 79-93.
- Langer, E. J. (1989). *Mindfulness*. Cambridge, MA: Perseus Books.
- Levine, D. U., & Lezotte, L. W. (1990). *Unusually effective schools: A review and analysis of research and practice*. Madison, WI: The National Center for Effective Schools Research and Development.
- Marshall, C. (1993). The politics of denial: Gender and race issues in administration. In C. Marshall (Ed.), *The new politics of race and gender* (pp. 168-175). London: Falmer.
- McGregor, D. M. (1960). *The human side of enterprise*. New York, NY: McGraw-Hill.
- McGregor, D. M. (1966). *Leadership and motivation*. Cambridge, MA: MIT Press.
- McGregor, D., & Cutcher-Gershenfeld, J. (2006). *The human side of enterprise* (annotated edition). New York, NY: McGraw Hill.
- Nguni, S., Slegers, P., & Denessen, E. (2006). Transformational and transactional leadership effects on teachers' job satisfaction, organizational commitment, and organizational citizenship behavior in primary schools: The Tanzanian case. *School effectiveness and school improvement*, 17(2), 145-177.
- Okumbe, J. O. (1999). *Educational management: Theory and practice*. Nairobi: Nairobi Press.
- Onorato, M. (2013). Transformational leadership style in the educational sector: An empirical study of corporate managers and educational leaders. *Academy of Educational Leadership Journal*, 17(1), 33.
- Özdemir, Ç. (2006). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Ekinoks
- Peurach, D. J., & Glazer, J. L. (2012). Reconsidering replication: New perspectives on large-scale school improvement. *Journal of Educational Change*, 13, 155-190. doi: 10.1007/s10833-011-9177-7
- Pinck, A. S., & Sonnentag, S. (2017). Leader mindfulness and employee well-being: The mediating role of transformational leadership. *Mindfulness*, 9(3), 884-896.
- Russ, T. L. (2011). Theory X/Y assumptions as predictors of managers' propensity for participative decision making. *Management Decision*, 49(5), 823-836.

- Russ, T. L. (2013). The relationship between Theory X/Y: assumptions and communication apprehension. *Leadership & Organization Development Journal*, 34(3), 238-249.
- Saraman, T. (2018). *Liderlik yaklaşımı ve Douglas Mcgregor'un X ve Y teorisi: Bartın Üniversitesi'nde çalışan idari personel üzerine bir çalışma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bartın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bartın.
- Schein, V. E. (1970). Poor women and work in the third world: A research agenda for organisational psychologists. *Psychology and Developing Societies*, 11(1), 105-117
- Sims, R. (2011). *Mindfulness and academic optimism: A test of their relationship*. (Unpublished doctoral dissertation). The University of Alabama, Tuscaloosa, Alabama.
- Somech, A., & Ron, I. (2007). Promoting organizational citizenship behavior in schools: The impact of individual and organizational characteristics. *Educational Administration Quarterly*, 43(1), 38-66.
- Ünal, A. ve Çelik, M. (2013). Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışı ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının analizi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 239-258.
- Üstüner, M. (2016). Algılanan müdür yönetim tarzı ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22(3), 429-457.
- Vélez, S. C., Lorenzo, M. C. A., & Garrido, J. M. M. (2017). Leadership: Its Importance in the Management of School Coexistence. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 237, 169-174. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.059>
- Verdorfer, A. P. (2016). Examining mindfulness and its relations to humility, motivation to lead, and actual servant leadership behaviors. *Mindfulness*, 7(4), 950-961.
- Watts, D. M. (2009). *Enabling school structure, mindfulness, and teacher empowerment: Test of a theory*. (Unpublished doctoral dissertation). The University of Alabama, Tuscaloosa, Alabama, USA.
- Watts, J. (1980). Sharing it out: The role of the head in participatory government. *The Journal of Administration*, 18, 78-102.
- Weick, K. E., & Sutcliffe, K. M. (2001). *Managing the unexpected*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Weick, K. E., Sutcliffe, K. M., & Obstfeld, D. (1999). Organizing for high reliability: Processes of collective mindfulness. In B. M. Staw & L. L. Cummings, (Eds.), *Research in organizational behavior*, 21, 81-123. Greenwich, CT: JAI Press.
- Williams, J. M. G. (2010). Mindfulness and psychological process. *Emotion*, 10(1), 1-7.
- Yalçın, S. (2017). Öğretmenlerin algılarına göre istenmeyen okul yöneticisi davranışları. *Ekev Akademi Dergisi*, 69, 105-116.
- Yukl, G. (2008). How leaders influence organizational effectiveness. *The leadership quarterly*, 19(6), 708-722.
- Zikmund, W. G. (1997). *Business Research Method* (5. Baskı). Orlando: The Dryden Press.

Extended Abstract

Introduction

The management approach is the specific behavior of school principals to ensure that their subordinates, namely teachers, strive to achieve school goals. It has been revealed as a result of the researches conducted in educational organizations that there is a relationship between the school principal's management approach and the managerial behaviors arising from these approaches and teachers' organizational citizenship and many various variables (Argon, 2015; DiPaola, Tarter & Hoy, 2007; Kocabaş & Karaköse, 2005 ; Nguni, Slegers, Denessen, 2006; Somech and Ron, 2007; Ünal and Çelik, 2013; Yalçın, 2017). In addition to these studies, the behaviors of the managers in the studies carried out in the organizations positively affect the self-confidence of the employees, (Ismail, 2012), performance (Aydın, 2012), participation in decision making (Rausch & Russ, 2011), communicating comfortably with managers and minimizing their mistakes (Russ, 2013), feelings of belonging and motivation (Ener, 1983). In this context, it is thought that the management approach of school principals may also be related to school mindfulness. For this reason, it is supposed that the management approach

of school principals may also be related to school mindfulness. School mindfulness focuses on school principals' and teachers' taking precautions by focusing on mistakes and failures, not obstructing the flow of information by not simplifying things, being sensitive about education and training practices, focusing on being resilient and flexible willingly to overcome difficulties, focusing on expertise rather than hierarchy, taking into account expertise. In the literature, it has been revealed that school mindfulness is associated with organizational citizenship behaviors, facilitating school structure, organizational resilience, organizational trust, organizational health, student academic performance, academic optimism, teacher efficacy and teacher empowerment, organizational climate and influence tactics. However, as a result of the literature review, no study has been found that examines the relationship between school mindfulness and principals' managerial approaches. Therefore, this study focuses on the relationship between school principals' managerial approaches and school mindfulness.

Methodology

The relational survey model was used in the research. The target population of the research consists of 2017 teachers working in 58 high schools in Pamukkale and Merkezefendi central districts of Denizli. It has been accepted that at least 341 teachers working in high schools in the central districts of Denizli will represent the population appropriately. The "Management Philosophy Scale" (Ayril & Tanrıoğen, 2020) and the "School Awareness Scale" developed by Hoy, Gage and Tarter (2004) and adapted into Turkish by Büyükgöze and Özdemir (2019) were used as research data collection tools. Descriptive statistics, correlation and regression analyzes were used in the analysis of the data.

Findings

As a result of the research, it was determined that school principals mostly adopted the Y theory management approach and teachers' perceptions of school mindfulness were at a moderate level. There is a negative, moderately significant relationship between school principals' X theory management approach and school mindfulness; It has been observed that there is a positive, moderately significant relationship between the theory of Y management approach and school mindfulness. The regression analyzes revealed that both X and Y theory management approaches are significant predictors of school mindfulness.

Discussion

In the study, it was determined that there was a negative relationship between the X theory management approaches of school principals and school mindfulness, and a positive relationship between Y theory management approaches and school mindfulness. In this regard, it is thought that in schools where school principals assume that teachers do not have self-motivation, do not like to work, avoid taking responsibility and taking risks, and therefore should be forced to work and closely supervised, teachers' perceptions of school awareness are lower, that is, mistakes and failures are ignored in such schools, different perspectives and ideas are not respected, trust-based relationships are not included, there is no resistance in coping with difficulties, and expertise is not taken into account in decision-making. However, it is thought that teachers' perceptions of school mindfulness levels are higher in schools where school principals assume that teachers naturally love their jobs, have self-management, are willing to work, want responsibility and autonomy, and are determined to do their best. In such schools, it is thought that not only focusing on mistakes, but also focusing on successes are also considered important and are not ignored; different views are included; the school principal closely monitors and controls the teachers with close relations and effective communication; the problems are approached and overcome from a multidimensional perspective with a critical point of view; and expertise is taken into account in decision making process (McGregor, 1960, 1966; McGregor and Cutcher-Gershenfeld, 2006).

*Bu çalışma, Pamukkale Üniversitesi, Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'nun 21.04.2021 tarihli değerlendirme kararı ve 68282350/2018/G08 numaralı etik değerlendirme belgesine dayanan araştırma izni kapsamında gerçekleştirilmiştir.

**Çalışmanın tüm aşamalarında her iki yazarın da eşit derecede katkısı bulunmuştur.

Bilimsel Süreç Becerilerine Dayalı Laboratuvar Uygulamalarının Öğretmen Adaylarının Kavramsal Anlamalarına Etkisi: Kaldırma Kuvveti Örneği¹

The Effects of Laboratory Practices Based on Scientific Process Skills on Prospective Science Teachers' Conceptual Understanding: The Example of Buoyancy Force

Çiğdem ŞAHİN ÇAKIR², Fethiye KARSLI BAYDERE³

Makale Hakkında

Gönd. Tarihi: 03.06.2021
Kabul Tarihi: 26.03.2022
Yayın Tarihi: 01.05.2022

Anahtar Kelimeler

Bilimsel Süreç Becerileri
Kaldırma Kuvveti
Kavramsal Anlama
Kavram Karikatürü
Kavram Haritası

Özet

Bu çalışmanın amacı, fen bilgisi öğretmen adaylarının kaldırma kuvveti kavramını anlamalarına bilimsel süreç becerilerine dayalı laboratuvar uygulamalarının etkisini incelemektir. Araştırma deneysel araştırma yöntemlerinden ön test- son test tek deney gruplu zayıf deneysel desene göre yürütülmüştür. Araştırmanın örneklemini Doğu Karadeniz Bölgesi'ndeki bir üniversitenin eğitim fakültesinde fen bilgisi öğretmenliği 3. sınıfta öğrenim gören toplam 34 öğretmen adayı ($N_{kadın} = 22$, $N_{erkek} = 12$) oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplamak için kaldırma kuvveti ile ilgili kavram yanlışlarına yönelik olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan kavram karikatürleri ve öğretmen adaylarının kaldırma kuvvetine yönelik çizdikleri kavram haritaları kullanılmıştır. Bilimsel süreç becerilerine dayalı laboratuvar uygulamalarından önce ve sonra olmak üzere öğretmen adaylarına kavram karikatürleri uygulanmış ve öğretmen adaylarından kaldırma kuvveti ile ilgili kavram haritası çizmeleri istenmiştir. Kavram karikatürlerinden elde edilen veriler betimsel olarak analiz edilirken, kavram haritasından elde edilen veriler içeriksel olarak analiz edilmiştir. Verilerin geçerliğini sağlamak için araştırmacılar verileri defalarca okuyup birlikte tartışarak verileri kodlamışlardır. Ayrıca öğretmen adaylarının ifadelerinden ve çizimlerinden alıntılar sunulmuştur. Araştırmada bilimsel süreç becerilerine dayalı laboratuvar uygulamalarının öğretmen adaylarının kaldırma kuvveti kavramını anlamalarına olumlu yönde etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Abstract

The aim of this study was to examine the effect of laboratory practices based on science process skills on prospective science teachers' conceptual understanding of the buoyancy force. This study was carried out according to pre- experimental method with a single experimental group pretest-posttest, one of the experimental research methods. The sample of this study consisted of 34 prospective science teachers ($N_{female} = 22$; $N_{male} = 12$) studying in the third grade of science teaching at the education faculty of a university in the Eastern Black Sea Region. Concept cartoons and concept maps were used as data collection tools. Concept cartoons were prepared by the researchers for determining prospective science teachers' misconceptions about buoyancy force and the concept maps were drawn by the prospective science teachers. Concept cartoons were applied to prospective science teachers before and after laboratory practices based on science process skills, and they were asked to draw a concept map related to buoyancy force. While the data obtained from the concept cartoons were analyzed descriptively, the data obtained from the concept map were analyzed through content analysis. To ensure the validity of the data, the researchers encoded the data by reading the data over and over and discussing it together. In addition, quotations from the statements and drawings of the prospective science teachers were presented. In the study, it was concluded that laboratory practices based on science process skills had a positive effect on prospective science teachers' conceptual understanding of the buoyancy force.

Key Words

Science Process Skills
Buoyancy Force
Conceptual
Understanding
Concept Cartoon
Concept Map

Atf için: For Citation

Şahin Çakır, Ç. & Karşlı Baydere, F. (2022). Bilimsel süreç becerilerine dayalı laboratuvar uygulamalarının öğretmen adaylarının kavramsal anlamalarına etkisi: Kaldırma kuvveti örneği. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi [MSKU Journal of Education]*, 9(1), 172-195. DOI: 10.21666/muefd.947304

¹ Bu makale 2. Uluslararası Sosyal Bilimler Sempozyumu'nda bildiri olarak sunulmuştur.

² 1. Giresun Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, hcsahin38@gmail.com ORCID No: 0000-0001-7041-3773

³ 2. Giresun Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, fethiyekarsli28@gmail.com ORCID No: 0000-0003-0994-0974

Laboratuvar deneyimleriyle oluşması beklenen temel bileşenlerin başında yaparak yaşayarak öğrenme, bilimsel süreç becerileri ve problem çözme becerileri gelmektedir (Hofstein ve Lunetta, 2004). Bu nedenle, laboratuvar etkinlikleri, öğrencilerin bilimsel bilgiye ulaşma yollarını öğrenme becerileri olarak bilinen bilimsel süreç becerilerini geliştirmelerine ve bu süreçleri etkin bir şekilde kullanarak aktif öğrenmelerine olanak sağlamalıdır (Taylor, Rogers, ve Veal, 2009). Ayrıca, bilimsel süreç becerilerine dayalı laboratuvar etkinlikleri, öğrencilere bilimsel kavramları anlamlandırma, bilimsel düşünme becerisi kazandırma ve sınıfta akranları ile fikirlerini nasıl test edeceklerini öğrenme fırsatı da sunar (Hofstein ve Lunetta, 2004). Bilimsel bilgi bir bilginin elde edilme süreci anlaşılmadan geliştirilemez (Duschl, Schweingruber ve Shouse, 2007). Geleneksel fen sınıflarında, öğrencilerde fen kavramlarının öğretilmesi genellikle bilimsel süreç becerilerinin gelişiminden ayrı tutulmaktadır. Aksine, bilimsel süreç becerileri, bilimsel bilginin öğretilme sürecinde kullanılan bir araç olmalıdır. Ambarsari, Santosa ve Maridi (2013), bir öğrencinin bilgiye ulaşma yollarını öğrenerek edindiği bilgiyi başkalarını dinleyerek ya da okuyarak elde ettiği bilgilerden daha uzun süre ve kolaylıkla hatırlayacağını savunmaktadırlar. Aktif öğrenmeye odaklanan bilimsel süreç becerilerine dayalı fen eğitimi, öğrencilerin bilime olan ilgisini de artırır (Metz, 2008). Öğrenme sürecine bir dizi bilimsel süreç becerisini entegre eden bir öğrenme süreci yoluyla, öğrencilerin deneyim kazanmalarına ve nispeten çeşitli öğrenmelerin daha anlamlı ve kalıcı olmasına izin verilir (Wilke ve Straits, 2005). Bununla ilgili olarak Wilke ve Straits (2005)'in açıkladığı gibi, bilimsel araştırmalar ve deneyler tipik olarak bilimsel süreç becerilerinin geliştirilmesinin ve kavramsal anlamının artmasının birincil kaynağı olarak hizmet eder ve bu amaç için kullanılır. Sukarno Permanasari, Hamidah ve Widodo (2013) ayrıca fen eğitiminde bilimsel süreç becerilerinin öğrencilerin gelecekteki yaşamlarında onlar için çok önemli bir beceri olduğunu belirtmektedir. Çünkü bilimsel süreç becerileri herkesin deneysel yöntemler ve bilimsel düşünme yoluyla etrafındaki dünyayı anlamasına yardımcı olur. Bilimsel süreç becerilerine dayalı olarak öğretim şeklinin rutin kullanımı hem çocuklara hem de yetişkinlere becerilerini uygulama ve iyileştirme konusunda çok sayıda fırsat sunarak, onlara gelecekte kendi başlarına daha gelişmiş sorgulama teknikleri veya araştırmalar yürütmek için sağlam bir temel de oluşturur (Wilke ve Straits, 2005). Bilimsel süreç becerileri, bilişsel, duyuşsal ve psikomotor yönleri geliştirmek için doğrudan bir uygulamadır. Buna ek olarak, bilimsel süreç becerileri, öğrenme süreci boyunca motor beceriler ve motor aktivite yoluyla öğrencilerin yaratıcılığını da artırabilmektedir. Aktamış ve Ergin (2007) ve Yıldız ve Yıldız (2021) araştırmalarında bilimsel süreç becerileri ve bilimsel yaratıcılık arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir. Benzer şekilde Aktamış (2007), bilimsel süreç becerilerine yönelik eğitim almış öğrencilerin bilimsel yaratıcılıklarının arttığını tespit etmiştir. Karşlı-Baydere ve Şahin-Çakır (2019) araştırmalarında laboratuvar uygulamalarının öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerileri öz-yeterlik inancına olumlu etkisinin olduğunu belirlemişlerdir. Bilimsel süreç becerisine sahip olmanın, öğrencilerin insanlık için faydalı şeyler bulabilmelerinde, bilgiyi işleyebilmeleri için diğer becerilerin gelişmesini yönlendirebileceği belirtilmektedir (Cotabish, Dailey, Robinson ve Hughes, 2013). Ayrıca 2018 Fen bilimleri dersi öğretim programı da bilimsel süreç becerilerinin geliştirilmesinde en büyük paydaya sahiptir (Evren Yapıcıoğlu, 2021). Öğrencilerin bilimsel araştırmaları etkili ve verimli bir şekilde yürütme becerilerini geliştirirken fen içeriğini geliştirme, pekiştirme veya öğrenmelerine olanak tanınması açısından bilimsel süreç becerileri, önemli ve güçlü bir araç olarak değerlendirilmektedir (Wilke ve Straits, 2005). Bu nedenlerle bilimsel süreç becerilerine ilişkin teorik ve pratik farkındalığı yüksek öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır. Öte yandan öğretmen adaylarının (Chabalengula, Mumba ve Mbewe, 2012; Farsakoğlu, Şahin ve Karşlı, 2012; Karşlı, Yaman ve Ayas, 2010) ve öğretmenlerin (Karsli, Şahin ve Ayas, 2009) bilimsel süreç becerilerine ilişkin sınırlı kavramsal anlayışa sahip oldukları belirlenmiştir Bu nedenle, fen bilimleri dersi öğretim programını gelecekte uygulayacak olan öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerilerine dayalı öğrenme ortamlarında deneyim kazanmalarına, bilimsel süreç becerilerine dayalı öğretim materyallerinin geliştirilmesine ve bu ortamların öğrencilerin kavramları anlama seviyelerine etkilerini incelemek çok önemlidir.

Bilimsel süreç becerilerini geliştirmenin iki yolu vardır. Bunlar ya sadece bilimsel süreç becerilerini öğretmek ya da doğrudan bilimsel süreç becerilerini içerik bilgisine entegre ederek yapılabilir (Karşlı-Baydere, Ayas ve Çalık, 2020). İlki, öğrencilerin bilimsel bilgiye nasıl ulaşıldığının yol ve yöntemlerini öğrenmelerine yardımcı olmak için kullanılabilir. İkincisi ise bireylerin doğal dünyanın bilgi ve açıklamalarını yapabilmesi ve gerçek yaşam problemlerine çözüm sunabilmesi için bilimsel süreç becerilerini bilimsel içerik bilgisine entegre eder ve bu şekilde etkinlik temelli aktif öğrenmenin gücünü

kullanır. İkinci yaklaşımda fen deneyleri/etkinlikleri fen kavramlarını öğretirken bilimsel süreç becerilerini kullanır. Örneğin, öğrenciler sıvının yoğunluğunun kaldırma kuvvetini nasıl etkilediğini test ederken, hipotez kuracak, değişkenleri belirleyip tanımlayacak, deneyler yapacak, gözlem yapacak, ölçüm yapacak, veri toplayıp kaydedecek ve yorumlayacak, sayılar arası ilişki kuracak ve sınıflama yapacak, çıkarımda bulunacak ve sonuç çıkaracaklar. Nitekim bu uygulamalara katılan öğrenciler ele alınan fen kavramlarını daha iyi anlamlandırabilir ve bilimsel açıklamalar getirebilir (Michaels, Shouse ve Schweingruber, 2008). Öğrenciler bu süreçte bütün adımları bireysel ya da grup eşliğinde yaparak ve deneyimleyerek hem bilimsel süreç becerilerini geliştirecekler hem de kaldırma kuvvetine yoğunluğun etki ettiği bilgisini yaparak yaşayarak öğreneceklerdir. Literatürde, bilimsel süreç becerileri ve içerik bilgisini konunun ve konu içeriğinin daha iyi anlaşılmasını sağlaması, öğrenmeyi kolaylaştırması ve öğrencilerin kendi öğrenmelerinde sorumluluk almalarını desteklemesi nedenleriyle entegre etme fikri desteklenmektedir (Colley, 2006; Karşı-Baydere vd., 2020; Scharmman, 1989; Yıldırım, Çalik ve Özmen, 2016). Bu nedenle bu çalışmada kaldırma kuvveti konusu öğretilirken bilimsel süreç becerileri ve içerik bilgisi entegrasyonundan oluşan bilimsel süreç becerilerine dayalı laboratuvar uygulamaları kullanılmıştır.

Fen eğitiminde öğrencilerin anlamakta zorlandıkları soyut fen kavramlarından birisi de kaldırma kuvveti kavramıdır (She, 2002; Smith, Carey ve Wiser, 1985). Çocuklar kaldırma kuvvetinin temellerini oluşturan yüzme ve batma kavramlarıyla ilgili ilk deneyimlerini küçük yaşlarda edinmektedirler. Üç yaşındaki çocuklar suya bırakılan farklı maddelere ne olacağını, onların yoğunluk kavramlarına herhangi bir anlam yüklemeksizin tahmin edebilmektedirler (Kohn, 1993). Kaldırma kuvveti hiyerarşik yapıda bir kavramdır. Hiyerarşik yapıdaki kavramların anlaşılmasında temel kavramların iyi anlamlandırılması ve kavramlar arasında ilişkilerin kurulması önemli olmaktadır (She, 2002; Şahin, 2010). Çünkü sonraki öğrenilecek daha karmaşık kavramlar önceki öğrenmenin ne derece anlamlı yapıldığına bağlı olarak daha ustaca ve etkili bir şekilde öğrenilebilir. Kaldırma kuvveti kavramını öğrencilerin anlamlandırabilmeleri için; batan hacim, sıvının yoğunluğu, yer çekimi ivmesi ve taşan sıvının ağırlığı kavramları arasındaki ilişkilendirmeleri yapmaları gerekmektedir. Öğrenciler kavramlar arası ilişkileri kuramadıklarında ise kaldırma kuvveti ile ilgili çeşitli kavram yanılgıları oluşturabilmektedirler (Besson, 2004; Hardy, Jonen, Möller ve Stern, 2006; Joung, 2009; Kiray, Aktan, Kaynar, Kilinc & Gorkemli, 2015; Macaroğlu-Akgül ve Şentürk, 2001; McGregor ve Gunter, 2006; Minogue ve Borland, 2016; Moore ve Harrison, 2007; Ozkan ve Selcuk, 2015; Potvin ve Cyr, 2017; Reid, Zhang ve Chen, 2003; Rowell ve Dawson, 1977; Şahin, 2010; Şahin ve Çepni, 2012; Ünal & Coştu, 2005; Zhang, Chen, Sun ve Reid, 2004). Soyut işlemler döneminde olan öğrenciler bile kaldırma kuvvetini öğrenmekte güçlük çekmektedirler. Öğrencilerin kaldırma kuvveti kavramını öğrenmede güçlük çekmelerinin nedenlerinden birisi, öğrencilerin ağırlık ile hacim kavramlarını karıştırmalarından kaynaklanmaktadır (Piaget, 1930, aktaran: Karaçam & Gürsel, 2017). Özsevgeç ve Çepni (2006), ilköğretim ikinci kademe 7-8. ve 10-11.sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin “yüzme- batma” kavramlarını sadece “ağırlık” kavramıyla açıkladıklarını, “ağırlık, kütle ve yoğunluk” kavramlarında karmaşa yaşadıklarını ve “kütle-hacim-yoğunluk-kaldırma kuvveti” ilişkisini kuramadıklarını belirlemiştir. Karaçam ve Gürsel (2017), lise öğrencilerinin sınıflarda kaldırma kuvveti kavramına yönelik görsel imgeleri ve imgenin kökenlerini araştırmışlardır. Araştırmada öğrencilerin kaldırma kuvveti kavramı ile ilgili günlük yaşamdan ve deneyimden uzak ders ve test kitabı gibi kaynaklardan olduğu gibi kopyaladıkları ve düzgün geometrik şekillerin yer aldığı basmakaalıp imgelere daha fazla sahip oldukları bulunmuştur. Şahin ve Çepni (2012), sekizinci sınıf öğrencilerinin kaldırma kuvvetini öğrenmesine 5E modeline entegre edilmiş farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin etkisini araştırmışlardır. Yaşar ve Baran (2020), oyunlarla desteklenmiş TGA (Tahmin Et-Gözle -Açıkla) tekniğine dayalı etkinliklerin lise 10. sınıf öğrencilerinin fizik dersi basınç ve kaldırma kuvveti ünitesindeki başarılarına etkisini incelemiştir. Kaldırma kuvveti kavramını geliştirmede ve öğrenmede Butts, Hofman ve Anderson (1993) beş ve altı yaş çocuklarında, Ünal (2008) sekizinci sınıf öğrencilerinde uygulamalı aktivitelerin (hands on), Güneş (2002) yedinci sınıf öğrencilerinde çoklu zeka kuramının etkilerini, Havu-Nuutinen (2005) sosyal yapılandırıcılık bağlamında grup tartışması ve öğretmen-öğrenci etkileşiminin altı yaş çocukların yüzme batma kavramlarıyla ilgili kavramsal değişimlerine etkisini, Akbulut (2010) probleme dayalı öğretimin sekizinci sınıf öğrencilerinin kaldırma kuvveti konusunda başarılarına etkisini, Yavuz (2007) yapılandırıcılığa dayalı öğretimin yedinci sınıf öğrencilerinin kaldırma kuvveti konusunda başarılarına etkisini, Yıldırım (2012) rehberli sorgulama yaklaşımının sekizinci sınıf öğrencilerinin kaldırma kuvveti ile ilgili kavramsal değişimlerine ve

bilimsel süreç becerilerine etkisini, Minogue ve Borland (2016) dokunma ile desteklenmiş simülasyonların (haptic feedback) üniversite öğrencilerinin kaldırma kuvveti ile ilgili kavram yanlışlarının giderilmesine etkisini, Çepni, Şahin ve İpek (2010) sekizinci sınıf öğrencilerinin yüzme ve batma kavramlarıyla ilgili ve Şahin ve Çepni (2012) kaldırma kuvveti kavramlarıyla ilgili kavram yanlışlarının giderilmesine 5E modeline entegre edilmiş kavramsal değişim metni, animasyon, Tahmin-Gözlem-Açıklama (TGA) etkinliği gibi farklı kavramsal değişim yöntem ve tekniklerinin etkisini, Özkan ve Sezgin-Selçuk (2015) sekizinci sınıf öğrencilerin kaldırma kuvveti kavramını anlamalarına teknoloji destekli kavramsal değişim metinlerinin etkisini araştırmışlardır. Bu çalışmalardan da anlaşıldığı gibi kaldırma kuvveti ile ilgili farklı öğrenme yaklaşımlarının etkilerine yönelik ya küçük çocuklara ya da yedi ve sekizinci sınıf öğrencilerine yönelik çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Aslında bu yaştaki çocukların gelecekte öğreticisi olacak olan öğretmen adaylarına yönelik daha fazla sayıda araştırmaların yapılması gerekmektedir. Ayrıca literatürde farklı araştırmacılar tarafından kaldırma kuvveti ve bu kavramlarla ilgili diğer kavramların öğretiminde çeşitli öğretim yaklaşımlarının kullanılması konusunda öneriler sunulmuştur. Örneğin, Yin, Tomita ve Shavelson (2008), “yüzme ve batma” kavramlarını öğretmek amaçlı TGA tekniğine yönelik etkinliklerin kullanılmasını önermişlerdir. McGregor ve Gunter (2006), yüzme, batma, yoğunluk ve kaldırma kuvveti terimlerinin öğretilmesinde, dinamik soru soran ve etkileşimli öğrenmeyi sağlayan, daha çok tahmin fırsatı veren, yansıtıcı düşünmeye teşvik eden, bilimsel mücadelede olası ve gerçek çözümler üretebilmek için muhakeme yapmayı gerektiren bir öğretim stratejisi önermiştir. Loverude, Kauts ve Heron (2003), öğrencilerin kaldırma kuvveti ve yüzme-batma kavramlarına yönelik kavram yanlışlarının olmasının nedeni olarak geleneksel öğretim yöntemlerine işaret etmişlerdir. Loverude ve diğerleri (2003) geleneksel öğretimle öğrenim gören öğrencilerin bazı cisimlerin sıvı içerisinde yüzme ve batma davranışlarını tahmin edemediklerini, sıvı yüzeyinde yüzen, sıvıda askıda kalan veya batan cisimlere uygulanan kuvvetleri ve bu kuvvetlerin büyüklüğünü etkileyen faktörleri açıklayamadıklarını belirtmişlerdir.

Bu çalışmalardan da anlaşıldığı üzere kaldırma kuvveti konusu öğretilirken daha çok öğrenci merkezli yöntem ve tekniklerden faydalanılması, kavram yanlışlarının giderilmesinde etkili olmaktadır. Ancak yapılan araştırmalar arasında bilimsel süreç becerileri ve içerik bilgisi entegrasyonundan oluşan bilimsel süreç becerilerine dayalı laboratuvar uygulamalarının öğrencilerin kavramsal anlamalarını inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bilimsel süreç becerileri ve içerik bilgisi entegrasyonunun, konu içeriğinin daha iyi anlaşılmasını sağlaması, öğrenmeyi kolaylaştırması ve öğrencilerin kendi öğrenmelerinde sorumluluk almalarını desteklediği dikkate alındığında (Colley, 2006; Karlı-Baydere vd., 2020; Scharmann, 1989; Yıldırım, Çalik ve Özmen, 2016; Wilke ve Straits, 2005), kaldırma kuvveti kavramının öğretilmesinde bilimsel süreç becerileri ve içerik bilgisi entegrasyonunda oluşan uygulamaların yapılmasının, literatürdeki bu eksikliği dolduracağına inanılmaktadır. Mevcut araştırmada, fen bilgisi öğretmen adaylarının kaldırma kuvveti kavramını anlamalarına bilimsel süreç becerilerine dayalı laboratuvar uygulamalarının etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda bilimsel süreç becerileri (BSB)’ne dayalı laboratuvar uygulamalarının öğrencilerin kaldırma kuvveti kavramını anlamalarına etkisinin araştırılmasının literatüre katkı sağlayacağına inanılmaktadır.

Yöntem

Araştırma deneysel araştırma yöntemlerinden ön test- son test tek deney gruplu zayıf deneysel desene göre yürütülmüştür. Zayıf deneysel desen, deneysel yöntemin adımlarını içermektedir. Ancak müdahale edilmeyen kontrol grubu ile karşılaştırma yapılamamaktadır (Cohen, Manion & Morrison 2000). Özmen (2019) tek deney gruplu ön test son test desenini deneme öncesi deneysel desenler (pre-experimental) şeklinde ele almıştır. Bu kapsamda araştırmada ön test son test uygulanmasına rağmen kontrol grubu olmaması ve müdahalenin etkisinin tek bir deney grubu üzerinde incelenmesi nedeniyle deneme modellerinden zayıf deneysel desen benimsenmiştir. Zayıf deneysel desenin tek grup üzerinden yürütülmesi, iç geçerlik için bir tehdit olarak görülmektedir (Özmen, 2019). Ancak bu araştırmada deneysel müdahalenin etkisi öğretmen adaylarının kavram karikatürü sorularında, karakterlerden kimin konuşmasına katıldığını nedenleriyle açıklamaları ve kavram haritası çizimleriyle detaylı bir şekilde incelendiğinden iç geçerlik sorununun ortadan kalktığı düşünülmektedir.

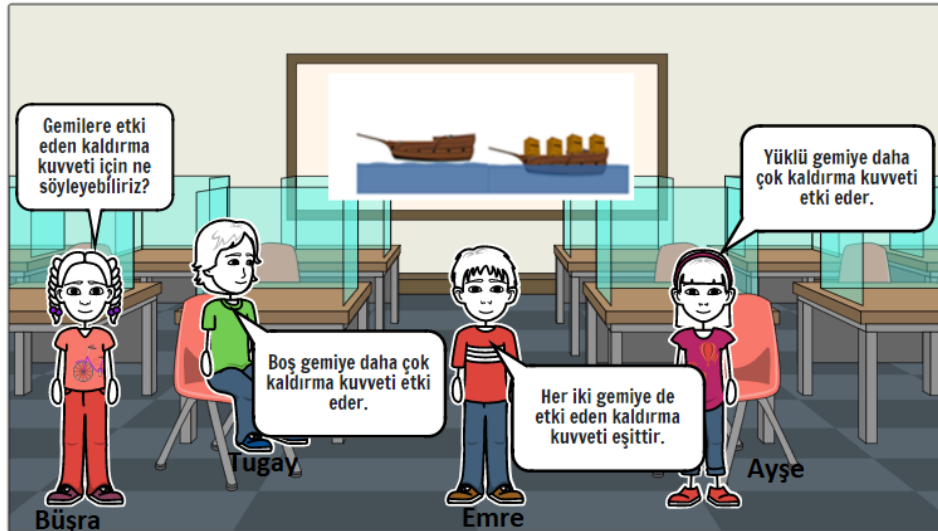
Araştırma süresinde bilimsel araştırma ve yayın etiği kurallarına uyulmuştur. Araştırma verileri 2020 yılı öncesinde toplandığı için araştırma için etik kurul belgesi alınmamıştır.

Örneklem

Araştırmanın örneklemini Doğu Karadeniz Bölgesi'ndeki bir üniversitenin eğitim fakültesinde fen bilgisi öğretmenliği üçüncü sınıfında öğrenim gören toplam 34 öğretmen adayı ($N_{kadın}=22$, $N_{erkek}=12$) oluşturmaktadır. Örneklem, amaçlı örneklem belirleme yöntemlerinden birisi olan kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. Bilimsel araştırmalarda bir konuyu etraflıca incelemek ve derinlemesine bilgi almak istenildiğinde kolay ulaşılabilir ve gönüllü katılımcılarla çalışmak uygundur (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012, aktaran: Karamustafaoğlu & Aksoy, 2020). Bu araştırmada da örneklem grubunu oluşturan katılımcıların belirlenmesinde, birinci araştırmacı tarafından yürütülen BSB'ye dayalı laboratuvar yaklaşımının uygulandığı "fen öğretimi ve laboratuvar uygulamaları I" dersini alıyor olmaları ve araştırmaya gönüllü olarak katılmaları etkili olmuştur.

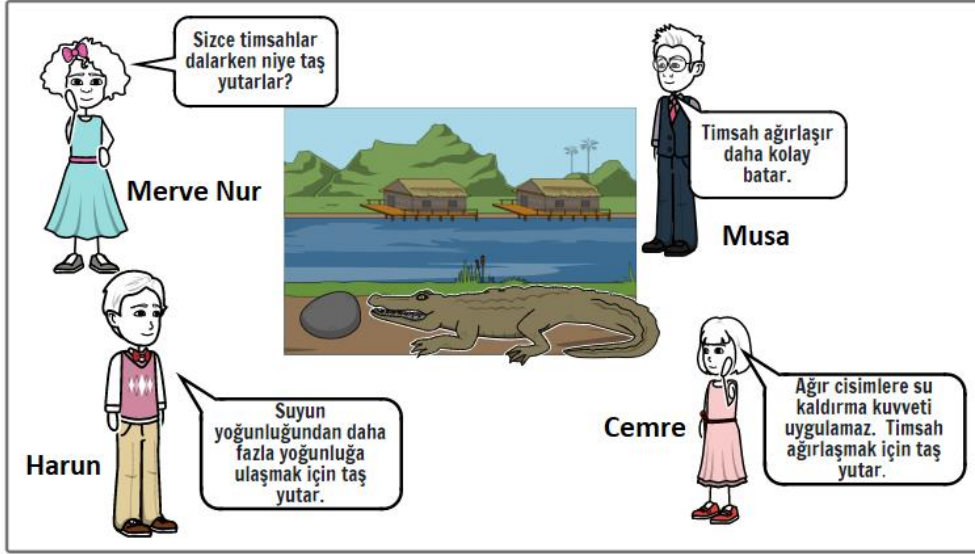
Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak için kaldırma kuvveti ile ilgili kavram yanlışlarına yönelik olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan 6 tane kavram karikatürü sorusu ve öğretmen adaylarının kaldırma kuvvetine yönelik çizdikleri kavram haritaları kullanılmıştır. Kavram karikatürleri öğrencilerin kavram hakkındaki yanlışlarını sorgulayarak ve düşüncelerini sağlayarak onların düşüncelerinin gerekçelerini ortaya çıkarmak (Keogh & Naylor, 1996; Stephenson & Warwick, 2002; Keogh, Naylor & Downing, 2003; Kabapınar, 2005), öğrencilerin bilgileri yapılandırma sürecinde var olan bilgilerini ortaya çıkarmak (Keogh & Naylor, 1999) ve kavram yanlışlarını belirlemek amaçlı kullanılmaktadır (Arıkurt, 2014; Serttaş, & Yenilmez Türkoğlu, 2020; Şahin & Çepni, 2020). Kavram karikatürleri hazırlanırken kaldırma kuvveti ile ilgili literatürde tespit edilen kavram yanlışları (Besson, 2004; Hardy, Jonen, Möller ve Stern, 2006; Joung, 2009; Kiray, Aktan, Kaynar, Kilinc & Gorkemli, 2015; Macaroğlu-Akgül ve Şentürk, 2001; McGregor ve Gunter, 2006; Moore ve Harrison, 2007; Reid, Zhang ve Chen, 2003; Rowell ve Dawson, 1977; Şahin, 2010; Şahin ve Çepni, 2012; Ünal & Coştu, 2005; Zhang, Chen, Sun ve Reid, 2004) dikkate alınmıştır. Kavram karikatürleri StoryboardThat uygulamasında hazırlanmıştır. Araştırmada kullanılan birinci kavram karikatüründe suda batan hacim ve kaldırma kuvveti ilişkisi ele alınmış olup, yüklü ve boş bir gemiye denizin uyguladığı kaldırma kuvveti ile ilgili öğretmen adaylarının görüşlerini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Birinci kavram karikatürü Şekil 1'de sunulmuştur:



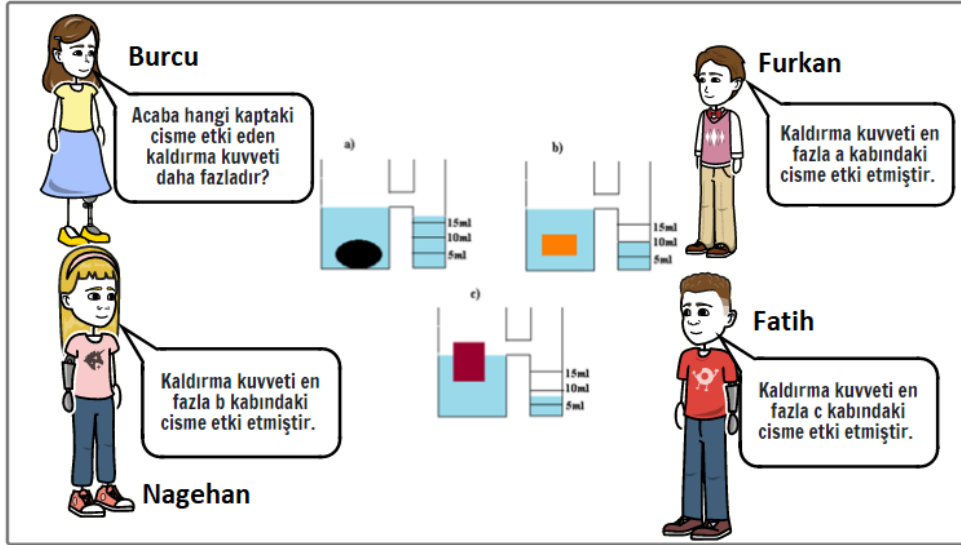
Şekil 1. Suda batan hacim ve kaldırma kuvveti ilişkisi kavram karikatürü

İkinci kavram karikatüründe ağırlık, kütle, hacim, yoğunluk ve kaldırma kuvveti ilişkisine yönelik olarak timsahların suya dalarken taş yutma sebepleri ile ilgili bir durum ele alınmıştır. Bu kavram karikatüründe öğretmen adaylarının ağırlık, kütle, hacim, yoğunluk ve kaldırma kuvveti kavramları arasındaki ilişkiye yönelik görüşlerini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. İkinci kavram karikatürü Şekil 2'de sunulmuştur:



Şekil 2. Ağırlık, kütle, hacim, yoğunluk ve kaldırma kuvveti ilişkisine yönelik kavram karikatürü

Üçüncü kavram karikatüründe batan hacim, taşın sıvı miktarı ve kaldırma kuvveti ilişkisine yönelik olarak üç farklı kaptaki sıvı içinde farklı konumlarda (yüzen, askıda kalan ve batan) ve şekillerde cisimlerin taşırdıkları sıvı miktarlarının verildiği bir durum ele alınmıştır. Bu kavram karikatüründe öğretmen adaylarının batan hacim, taşın sıvı miktarı ve kaldırma kuvveti kavramları arasındaki ilişkiye yönelik görüşlerini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Üçüncü kavram karikatürü Şekil 3'te sunulmuştur:



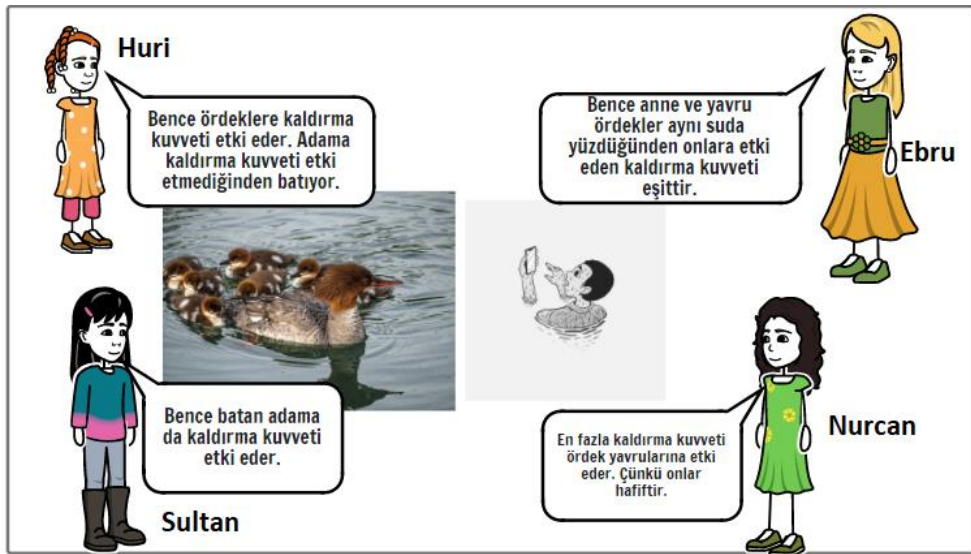
Şekil 3. Batan hacim, taşın sıvı miktarı ve kaldırma kuvveti ilişkisine yönelik kavram karikatürü

Dördüncü kavram karikatüründe farklı yoğunluklardaki sıvıların kaldırma kuvvetine etkisine yönelik olarak Akdeniz ve Karadeniz'de yüzen bir kişinin ağırlığının tartılması ile ilgili bir durum ele alınmıştır. Bu kavram karikatüründe öğretmen adaylarının sıvının yoğunluğu ve kaldırma kuvveti kavramları arasındaki ilişkiye yönelik görüşlerini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Dördüncü kavram karikatürü Şekil 4'te sunulmuştur:



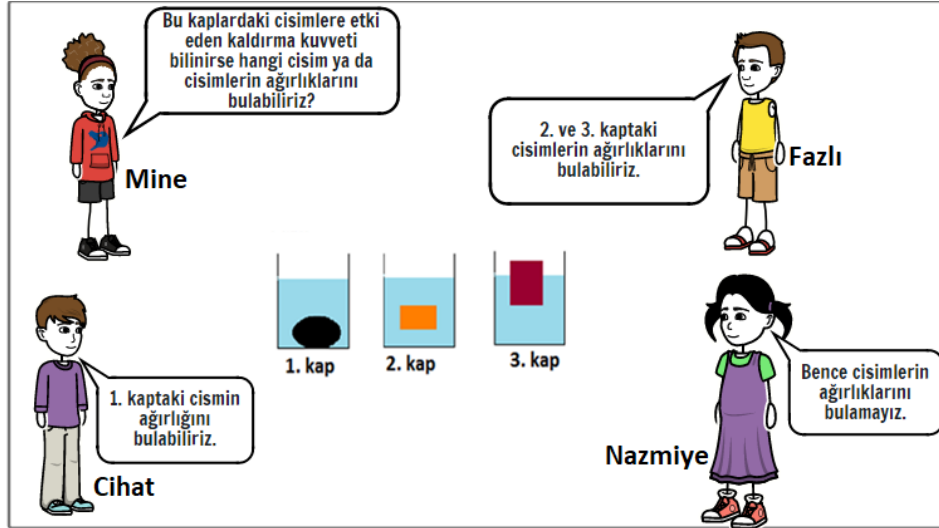
Şekil 4. Farklı yoğunluklardaki sıvıların kaldırma kuvvetine etkisine yönelik kavram karikatürü

Beşinci kavram karikatüründe batan ve yüzen varlıklara etki eden kaldırma kuvveti ve yüzen ya da batan varlıkların suda batan hacimleri arasındaki ilişkiye yönelik öğretmen adaylarının görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla, yüzen ördekler ve batan adam ile ilgili bir örnek olay ele alınmıştır. Bu kavram karikatüründe öğretmen adaylarının “batan cisimlere kaldırma kuvveti etki etmez, yüzen cisimlere daha çok kaldırma kuvveti etki eder” kavram yanlışlarına sahip olup olmadıklarını ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Beşinci kavram karikatürü Şekil 5’te sunulmuştur:



Şekil 5. Batan ve yüzen varlıklara etki eden kaldırma kuvveti ve yüzen ya da batan varlıkların suda batan hacimleri arasındaki ilişkiye yönelik kavram karikatürü

Altıncı kavram karikatüründe batan, yüzen ve askıda kalan farklı şekillerdeki cisimlere etki eden kaldırma kuvveti ve cisimlerin suda ölçülebilecek ağırlıklarına yönelik öğretmen adaylarının görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla, üç farklı kaptaki aynı sıvı içinde batan, yüzen ve askıda kalan cisimlerin ağırlıklarının hesaplanması ile ilgili bir örnek olay ele alınmıştır. Altıncı kavram karikatürü Şekil 6’da sunulmuştur:



Şekil 6. Batan, yüzen ve askıda kalan farklı şekillerdeki cisimlere etki eden kaldırma kuvveti ve cisimlerin suda ölçülebilecek ağırlıklarına yönelik kavram karikatürü

Hazırlanan kavram karikatürlerinin geçerliğini sağlamak amacıyla 2 fen eğitimi alanı uzmanının görüşlerine başvurulmuştur. Uzmanlar kavram karikatürlerinin bu hali ile kullanılmasının uygun olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir. Uzman görüşleri neticesinde geçerliliğe ilişkin kanıt sağlanmış ve altı kavram karikatürünün araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılmasına karar verilmiştir. Bilimsel süreç becerilerine dayalı laboratuvar uygulamalarından önce ve sonra olmak üzere 6 tane kavram karikatürü öğretmen adaylarına uygulanmıştır. Araştırmada kullanılan bir diğer veri toplama aracı ise kaldırma kuvveti ile ilgili öğretmen adaylarınca çizilen kavram haritalarıdır. Bu araştırmada kaldırma kuvveti ile ilgili kavramları ve kavramlar arası ilişkileri öğretmen adaylarının nasıl gösterdiğini ve öğretim uygulaması sonrasında olası kavram yanlışlarını belirlemede kullanılmıştır. Kavram haritaları hem öğretim, hem değerlendirme hem de araştırmalarda veri toplama amacıyla kullanılabilir (Aykutlu ve Şen, 2012; Eroğlu ve Kelecioğlu, 2011; Karşı-Baydere, 2017; 2021). Öğretmen adaylarına kaldırma kuvveti konusundan önce işlenen fen konuları (sürtünme kuvveti) ile ilgili olarak kavram haritası çizmeleri için fırsat verilmiştir. Öğretmen adaylarının kavram haritasını nasıl çizmeleri gerektiği ile ilgili açıklamalar ve öğrenciler tarafından çizilen kavram haritalarına yönelik dönütler dört saatlik laboratuvar uygulaması kapsamında yapılmıştır.

Verilerin analizi

Kavram karikatürlerinden elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Verilerin analizinin iç tutarlılığını sağlamak amacıyla iki araştırmacı birbirinden bağımsız olarak kodlama yapmışlar ve kodlama tutarlılığı %95 olarak hesaplanmıştır. Miles ve Huberman (1994) kodlayıcılar arası görüş birliğinin en az %80 olmasının iç tutarlılık için yeterli olduğunu belirtmiştir (akt: Baltacı, 2017:8). Bu bağlamda bu araştırmanın verilerin analizinin güvenilir olduğu söylenebilir. Kavram karikatürlerinin analizinde kullanılan kategoriler ve bu kategorilere karşılık gelen puanlar Tablo 1'de gösterilmiştir. Kavram karikatüründen elde edilen veriler sıralama yapılarak puanlandığı için sıralamalı ölçme aracı olarak değerlendirilmiştir. Sıralamalı ölçme araçlarının verileri de parametrik olmayan testlerle analiz edildiğinden, kavram karikatürlerinden elde edilen nicel veriler SPSS 15.00 istatistik paket programında parametrik olmayan testlerden olan Wilcoxon sıralı işaretler testi ile analiz edilmiştir.

Tablo 1

Kavram karikatürlerinin analizinde kullanılan kategoriler ve kategorilerin sıra puanları

Kategori	Sıra Puanı	Kategori	Sıra Puanı
Doğru Seçenek –Doğru Neden (DS-DN)	10	Doğru Seçenek–Boş (DS-Boş)	4
Doğru Seçenek –Kısmen Doğru Neden (DS-KDN)	9	Yanlış Seçenek–Kavram Yanılgılı Neden (YS-KYN)	3
Yanlış Seçenek –Doğru Neden (YS-DN)	8	Boş– Kavram Yanılgılı Neden (Boş-KYN)	2
Boş –Doğru Neden (Boş-DN)	7	Yanlış Seçenek–Boş (YS-Boş)	1
Yanlış Seçenek –Kısmen Doğru Neden (YS-KDN)	6	Boş-Boş	0
Doğru Seçenek – Kavram Yanılgılı Neden (DS-KYN)	5		

Ayrıca öğretmen adaylarının ön ve son testte kavram karikatürlerindeki karakterleri seçme nedenleri ile ilgili kavramsal değişim durumu ön testte KYN kategorisindeki öğretmen adayı sayısından son testte KYN kategorisindeki öğretmen adayı sayısından çıkartılarak hesaplanmıştır. Kavramsal değişim pozitif yönde ise + ile negatif yönde gerçekleşti ise – ile belirtilmiştir.

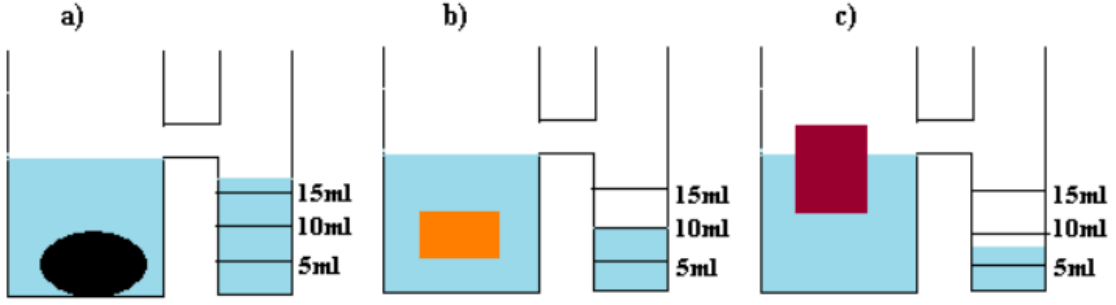
Kavram haritalarından elde edilen veriler ise ilişki olarak analiz edilmiştir. Kavram haritalarında kaldırma kuvveti kavramı ile ilişkilendirilen kavramlar listelenmiş ve bu kavramların ilişkilendirilme durumları; Doğru İlişkilendirme (Dİ), Kısmen Doğru İlişkilendirme (KDİ), Kavram Yanılgısı içeren İlişkilendirme (KYİ), İlişki Yok (İY) şeklinde kodlanmıştır. Verilerin geçerliğini sağlamak için araştırmacılar verileri defalarca okuyup birlikte tartışarak verileri kodlamışlardır. Ayrıca öğretmen adaylarının ifadelerinden ve çizimlerinden alıntılar sunulmuştur.

Uygulama Süreci

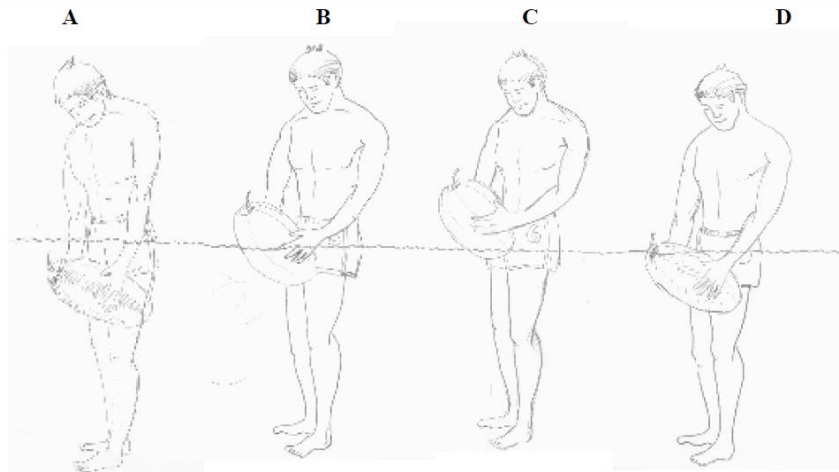
Öğretmen adaylarına BSB'ye dayalı laboratuvar uygulamaları kapsamında Şahin (2015) tarafından hazırlanan BSB'ye dayalı "Kaldırma Kuvveti" ile ilgili; (1) kaldırma kuvvetini hesaplama, (2) kaldırma kuvveti- suda batan hacim ilişkisi, (3) gemilere etki eden kaldırma kuvveti, (4) kaldırma kuvveti-sıvının cinsi deneyleri ve (5) yüzen ve askıda kalan cisimlere etki eden kaldırma kuvveti deneyleri yaptırılmıştır. Öğretim uygulamaları için her bir deney iki ders saati süresinde yapılmış olup toplamda beş deney 10 ders saatlik (1 ders 50 dakikada tamamlanmıştır) sürede yapılmıştır. Uygulamalar birinci araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Araştırmacı fen bilgisi öğretmenliği 3. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarına 2 yıldır BSB'ye dayalı laboratuvar uygulamalarını içeren Fen öğretimi ve laboratuvar Uygulamaları I ve II derslerini yürütmektedir. Örnek bir deney formu Şekil 7'de sunulmuştur. Şekil 7'de de görüldüğü gibi BSB'ye dayalı deney formları ilk olarak "Neler Bilmeliyiz?" bölümü ile başlamaktadır. Bu bölümde öğretmen adaylarının hem konuyla ilgili ön bilgileri ve kavram yanılgıları açığa çıkarılmaya çalışılmış hem de onların dikkatlerinin konuya çekilmesi amaçlanmıştır. Deney formunun ikinci bölümünde ise öğretmen adaylarının problem durumunu tespit etmeleri, hipotez kurmaları ve değişkenleri belirleyebilmeleri için yönlendirilmişlerdir. Bu bölümde öğretmen adaylarının hipotez kurma ve değişkenleri belirleme becerilerini geliştirmeleri amaçlanmaktadır. Deney formunun üçüncü bölümünde ise deneyin yapılışı ve veri tablosu oluşturma etkinlikleri yer almaktadır. Bu etkinliklerle öğretmen adaylarının değişkenleri değiştirme ve kontrol etme, deney yapma, gözlem yapma, ölçme, sıralama, veri kaydetme BSB'lerini geliştirmeleri amaçlanmaktadır. Deney formunun dördüncü bölümünde ise öğretmen adaylarının verilerini kullanarak grafik çizmeleri istenmektedir. Böylece öğretmen adaylarının grafik ve model oluşturma BSB'lerini geliştirmeleri amaçlanmaktadır. Ayrıca öğretmen adayları grafiklerini çizerken sayı ve uzay ilişkisi kurma BSB'lerini de geliştirmektedirler. Deney formunun beşinci ve son bölümünde ise öğretmen adaylarının elde ettikleri verileri ve çizdikleri grafikleri yorumlayarak sonuç çıkarma BSB'lerini geliştirmeleri amaçlanmaktadır.

Kaldırma Kuvveti- Suda Batan Hacim İlişkisi

Neler bilmeliyiz?



1. Yukarıdaki a, b ve c kaplarında farklı cisimler suda şekildeki gibi durmaktadır. Sizce su bu kaplardaki cisimlerin hangisine daha fazla kaldırma kuvveti uygulamaktadır? Açıklayınız?
2. Sizce çocuk denizde elindeki karpuzu A, B, C ve D şekillerinden hangisindeki gibi tutarsa, karpuzu daha kolay kaldırabilir? Niçin? (Karpuzun yoğunluğu denizin yoğunluğundan fazladır).



A. Sevgili öğretmen adayları, kaldırma kuvveti ile cismin suda batan hacmi arasındaki ilişkiyi incelemek için aşağıdaki yönergeleri sırasıyla uygulayınız.

Problem: Acaba, cismin batan hacmi ile cisme etki eden kaldırma kuvveti arasında nasıl bir ilişki vardır? Bu ilişkiyi incelemek için deney yapmadan önce kurulabilecek **hipotezinizi** yazınız.

Hipotez:

Yapacağınız deneyde **değişkenler** neler olabilir?

Bağımlı Değişken (Cevap veren değişken-Sonuç):

Bağımsız Değişken (Değiştirilen değişken-Sebeup):

Kontrol Edilen (Sabit tutulan) **Değişkenler:**

Şekil 7. Kaldırma kuvveti- suda batan hacim ilişkisi ile ilgili BSB'ye dayalı deney formu

Deneyin adı: Kaldırma Kuvvetini Hesaplayalım

Deneyin amacı: Kaldırma kuvvetinin cismin batan hacmi ile ilişkisi olup olmadığını ispatlamak.

Araç-gereçler:

2 N ağırlığında cisim,
Dinamometre (5 N'luk),
Beher (600 mL).

Sarf Malzemeler:

Su



Deneyin Yapılışı:

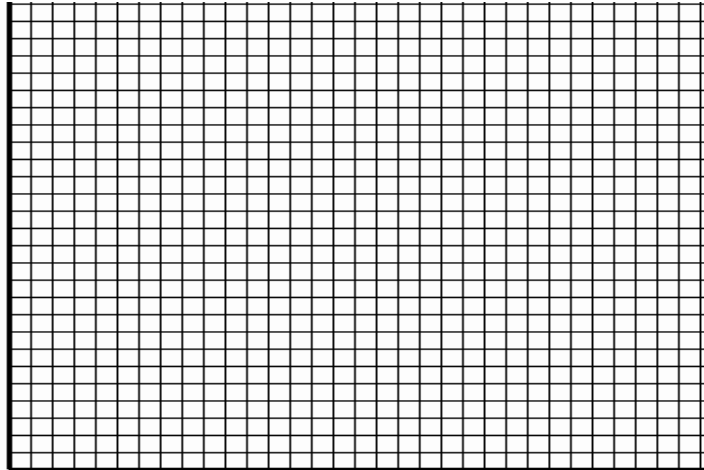
1. Behere 500 mL su koyunuz.
2. Cismin havadaki ağırlığını dinamometre ile ölçünüz.
3. Cismin yarısını su dolu behere daldırarak sudaki ağırlığını ölçünüz.
Not: Cisim metal ise, behere yavaşça koyunuz. Beher çatlayabilir.
4. Cismin tamamını su dolu behere daldırarak sudaki ağırlığını ölçünüz.
5. Ölçtüğünüz değerleri aşağıdaki tabloya yazınız.

Tablo 1:.....

Cismin havadaki ağırlığı ()	Cismin batan hacmi ()	Cismin sudaki ağırlığı ()	Kaldırma Kuvveti (N)=Cismin havadaki ağırlığı-Sudaki ağırlığı

Tablo 1'deki verileri kullanarak cismin suda batan hacmi ve cisme etki eden kaldırma kuvveti arasındaki ilişkiyi gösteren bir grafik çiziniz.

Grafik 1:.....



Deneyin Sonucu: Başlangıçta kurduğunuz hipotezle deneyden elde ettiğiniz gözlemlerinize yola çıkarak deneye ilişkin bir sonuca ulaşınız.

Şekil 7. (devam)

Bulgular

Bu bölümde kavram karikatürleri ve kavram haritaları verilerinin analizinden elde edilen bulgular sunulmuştur. Tablo 2’de kavram karikatüründen elde edilen ön ve son test verilerinin Wilcoxon sıralı işaretler testi karşılaştırılması sonuçları sunulmuştur.

Tablo 2

Kavram karikatüründen elde edilen ön ve son test verilerinin Wilcoxon sıralı işaretler testi karşılaştırılması

Testler	Sıralar	n	Sıra ortalamaları	Sıra toplamları	Z	P	η^2
Ön test- Son test	Negatif sıralar	1 ^a	1,00	1,00	-5,073 ^a	,000	,87
	Pozitif sıralar	33 ^b	18,00	594,00			
	Eşit	0 ^c					
	Toplam	34					

Tablo 2’deki verilerden ön ve son test verileri karşılaştırıldığında pozitif sıralar lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. ($z=-5,073$, $p<,01$). Bu sonuçlar bilimsel süreç becerileriyle uygulama yapılan öğretmen adaylarının son test puanlarının ön test puanlarından son test lehine anlamlı şekilde farklılaştığını göstermektedir. Aynı zamanda 33 öğretmen adayının pozitif sıralarda ve bir öğretmen adayının da negatif sıralarda olduğu görülmektedir. Ayrıca eta kare değeri de ($\eta^2= ,87$) geniş etki büyüklüğüne işaret etmektedir.

Tablo 3’te öğretmen adaylarının ön ve son testte kavram karikatürlerindeki karakterleri seçme nedenlerinden elde edilen kavram yanlışlığı cevap sayıları ve kavramsal değişim değerleri sunulmuştur. Tablo 3’te kavram karikatüründeki karakterlerden ifadesi doğru olan * işareti ile belirtilmiştir.

Tablo 3’te 1 numaralı kavram karikatürüne öğretmen adaylarının verdikleri cevaplar incelendiğinde; kavram karikatüründeki doğru açıklama yapan karakterin düşüncesine karşılık (*Ayşe: Yüklü gemiye daha çok kaldırma kuvveti etki eder.) ön testte 15 öğretmen adayının KYN kategorisinde açıklama yaptığı ve 1 öğretmen adayının da açıklama yapmadığı görülmektedir. Son testte ise 1 öğretmen adayının KYN kategorisinde cevap verdiği görülmektedir. 1 numaralı kavram karikatüründe kavram yanlışlığı içeren Tugay karakterinin düşüncesine (Tugay: Boş gemiye daha çok kaldırma kuvveti etki eder.) ön testte 2 öğretmen adayı katılıp KYN kategorisinde açıklama yaparken son testte bu kavram yanlışlığını seçen öğretmen adayının olmadığı görülmektedir. Emre karakterinin düşüncesine (Emre: Her iki gemiye de etki eden kaldırma kuvveti eşittir.) ön testte 13 ve son testte de 14 öğretmen adayının katıldığı ve KYN kategorisinde açıklama yaptıkları görülmektedir. 1 numaralı kavram karikatüründe genel olarak 15 öğretmen adayının pozitif yönde kavramsal değişim gösterdiği görülmektedir. Diğer kavram karikatürlerine öğretmen adaylarının verdikleri cevaplar incelendiğinde de genel olarak öğretmen adaylarının pozitif yönde bir kavramsal değişim gerçekleştirdikleri görülmektedir. Bu durum Wilcoxon sıralı işaretler testi sonucunu da desteklemektedir.

Tablo 3

Öğretmen adaylarının ön ve son testte kavram karikatürlerine verdikleri cevaplardan elde edilen kavram yanlışlığı cevap sayıları ve kavramsal değişim değerleri

No	Kavram karikatüründeki ifadeler	Kavram Karikatüründeki Karakteri Seçme Nedeni		KD
		KYN (Ön Test)	KYN (Son Test)	
1	Tugay: Boş gemiye daha çok kaldırma kuvveti etki eder.	2	-	+2
	*Ayşe: Yüklü gemiye daha çok kaldırma kuvveti etki eder.	15	1	+14
	Emre: Her iki gemiye de etki eden kaldırma kuvveti eşittir.	13	14	-1
	Boş bırakmış	-	-	-
	Toplam	30	15	+15
2	Musa: Timsah ağırlaşır daha kolay batar.	14	8	+6
	*Harun: Suyun yoğunluğundan daha fazla yoğunluğa ulaşmak için taş yutar.	3	2	+1
	Cemre: Ağır cisimlere su kaldırma kuvveti uygulamaz. Timsah ağırlaşmak için taş yutar.	1	4	-3
	Boş	1	-	+1
	Toplam	19	14	+5
3	*Furkan: Kaldırma kuvveti en fazla "a" kabındaki cisme etki etmiştir.	6	4	+2
	Nagihan: Kaldırma kuvveti en fazla "b" kabındaki cisme etki etmiştir.	-	1	-1
	Fatih: Kaldırma kuvveti en fazla "c" kabındaki cisme etki etmiştir.	17	1	+16
	Boş	-	-	-
	Toplam	23	6	+17
4	İrem: Ağırlığımız değişmez, her iki denizde de ağırlığımız aynı olur.	8	3	+5
	Fevziye: Akdeniz'de daha ağır tartılırız.	6	2	+4
	*Semih: Karadeniz'de daha ağır tartılırız.	3	8	-5
	Boş	-	-	-
	Toplam	17	13	+4
5	Huri: Bence ördeklere kaldırma kuvveti etki eder. Adama, kaldırma kuvveti etki etmediğinden batıyor.	4	4	0
	Ebru: Bence anne ve yavru ördekler aynı suda yüzdüğünden onlara etki eden kaldırma kuvvetleri eşittir.	10	9	+1
	*Sultan: Bence batan adama da kaldırma kuvveti etki eder.	5	1	+4
	Nurcan: En fazla kaldırma kuvveti ördek yavrularına etki eder. Çünkü onlar hafiftir.	6	-	+6
	Boş	-	-	-
Toplam	25	14	+11	
6	*Fazlı: 2 ve 3. Kaptaki cisimlerin ağırlıklarını bulabiliriz.	3	4	-1
	Nazmiye: Bence cisimlerin ağırlıklarını bulamayız.	13	2	+11
	Cihat: 1.kaptaki cismin ağırlığını bulabiliriz.	4	-	+4
	Boş	5	-	+5
	Toplam	25	6	+19

KD: kavramsal değişim [Ön testte KYN kategorisindeki öğretmen adayı sayısı- Son testte KYN kategorisindeki öğretmen adayı sayısı]

Tablo 4'te öğretmen adaylarının kaldırma kuvveti ile ilgili çizdikleri kavram haritalarından elde edilen bulgular sunulmuştur.

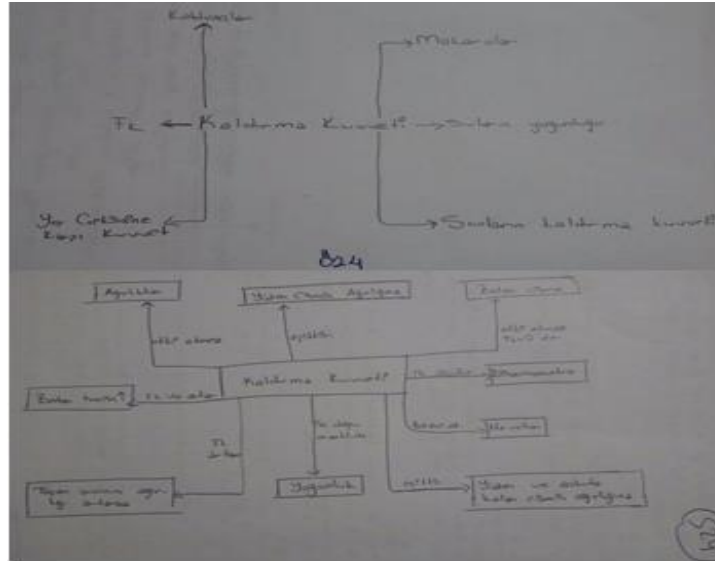
Tablo 4

Öğretmen adaylarının kaldırma kuvveti ile ilgili çizdikleri kavram haritalarından elde edilen bulgular

Kavramlar	ÖN TEST (f)				SON TEST (f)			
	Dİ	KDİ	KYİ	İY	Dİ	KDİ	KYİ	İY
Betimleme	9	2	-	1	2	-	-	-
Örnek	1	-	-	-	3	-	-	-
Bilim insanı	2	-	1	1	-	-	-	-
Arşimet prensibi	1	-	-	-	-	-	-	-
Sıvıların kaldırma kuvveti	5	-	-	14	-	-	-	1
Havanın kaldırma kuvveti	3	-	1	2	-	-	-	-
Sıvı Yoğunluğu	5	8	1	8	20	-	-	10
Dinamometre	-	-	-	-	26	-	-	2
Hacim	-	3	2	4	-	-	-	-
Batan hacim	2	1	-	1	19	-	5	8
Cismin şekli	-	-	-	30	-	-	-	-
Cismin hacmi	-	-	-	1	1	-	-	1
Yüzme	1	2	3	6	17	-	3	6
Batma	5	1	1	6	7	-	6	2
Sıvı hacmi	-	-	-	1	5	-	-	-
Askıda kalma	4	-	1	5	16	-	2	6
Ağırlık	2	-	5	4	24	-	7	2
Newton	-	-	-	3	29	-	-	2
Taşan sıvı hacmi	-	-	-	1	11	-	3	5
Taşan sıvı ağırlığı	-	-	-	-	9	-	-	1
Sembol (Fk)	3	-	-	1	7	-	-	-
Etki-tepki	-	-	2	-	-	-	-	-
Ağırlık merkezi	-	-	-	1	-	-	-	-
F=ma	-	-	-	1	-	-	-	-
Basınç	-	-	1	6	-	-	-	1
Sıvı basıncı	-	-	-	1	-	-	-	-
Kütle	-	-	-	1	-	-	-	1
Kaldıraç	-	-	-	4	-	-	-	-
Makara	-	-	-	3	-	-	-	-
Formül	-	-	3	3	5	-	1	-
Yüzeye uygulanan kuvvet	-	-	-	1	-	-	-	-
Katıların kaldırma kuvveti	-	-	5	-	-	-	-	-
Cismin öz kütlesi	-	-	1	7	-	-	7	1
Kuvvet	1	-	-	2	-	-	-	-
Dengelenmiş kuvvet	-	-	-	1	9	-	-	-
Yer çekimi ivmesi	2	-	-	4	5	-	2	13
Yükseklik	-	-	-	1	-	-	-	-
pH	-	-	1	-	-	-	-	-
Açık hava basıncı	-	-	1	-	-	-	-	-
Görsel betimleme	1	-	-	-	-	-	-	-
Enerji	-	-	1	-	-	-	-	-

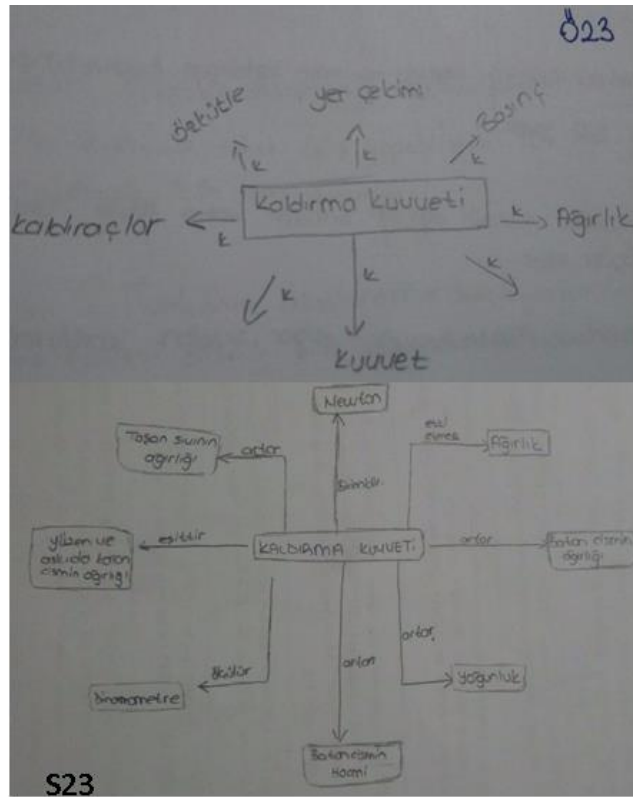
(Dİ= Doğru İlişkilendirme); KDİ= Kısmen Doğru İlişkilendirme; KYİ= Kavram Yanılgısı içeren İlişkilendirme; İY= İlişki Yok)

Tablo 4 incelendiğinde öğretmen adaylarının kaldırma kuvveti ile ilgili çizdikleri kavram haritalarında ön testte öğretmen adaylarının Arşimet Prensibi (Dİ=1), sıvıların kaldırma kuvveti (Dİ=5), havanın kaldırma kuvveti (Dİ=3), sıvı yoğunluğu (Dİ=5), batan hacim (Dİ=2), yüzme (Dİ=1), batma (Dİ=5), askıda kalma (Dİ=4) gibi kavramları doğru bir şekilde ilişkilendirdikleri görülmektedir. Son testte ise öğretmen adaylarının sıvı yoğunluğu (Dİ=20), dinamometre (Dİ=26), batan hacim (Dİ=19), yüzme (Dİ=17), batma (Dİ=7), askıda kalma (Dİ=16), ağırlık (Dİ=24), Newton (Dİ=29), taşan sıvı hacmi (Dİ=11), taşan sıvı ağırlığı (Dİ=9) kavramlarını doğru bir şekilde ilişkilendirdikleri görülmektedir. Öğretmen adaylarının Dinamometre, Newton, taşan sıvı ağırlığı, taşan sıvı hacmi, dengelenmiş kuvvet gibi kavramlara ön testteki kavram haritalarında yer vermezken son testteki kavram haritalarında bu kavramlara yer verdikleri ve doğru ilişkilendirmeler yaptıkları görülmektedir. Öğretmen adaylarının ön ve son testte çizdikleri kavram haritalarından örnek alıntılar aşağıda sunulmuştur:



Şekil 8. Ö24 kodlu öğretmen adayının ön ve son teste çizdiği kavram haritası

Şekil 8’deki kavram haritasında Ö24 ön testte kaldırma kuvveti ile ilgili kavramları yazmış ancak kaldırma kuvveti kavramı ile bu kavramlar arasındaki ilişki ifadelerini yazamamıştır. Örneğin; “Yüzün cisimlerin ağırlığı” kavramı ile “kaldırma kuvveti” kavramı arasında “eşittir” ilişki ifadesini yazmıştır. Ö24 son testte “Kaldırma kuvveti yüzen cisimlerin ağırlığına eşittir” şeklinde anlamlı ve doğru bir ifade oluşturmuştur. Ö24 son testte kaldırma kuvveti kavramı ile diğer kavramlar arasında doğru ilişki ifadesi yazabilmiştir.



Şekil 9. Ö23 kodlu öğretmen adayının ön ve son teste çizdiği kavram haritası

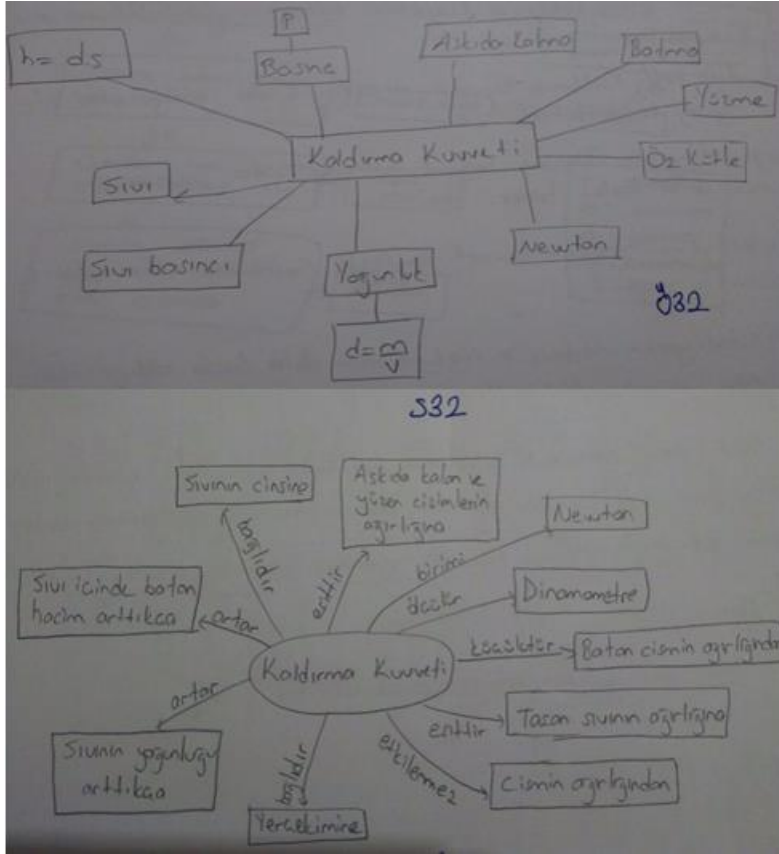
Şekil 9’da Ö23 kodlu öğretmen adayının kavram haritası çizimleri incelendiğinde; ön testte öğretmen adayının kaldırma kuvveti ile öz kütle, yerçekimi, basınç, ağırlık, kuvvet, kaldırma kuvveti kavramlarını ilişkilendirdikleri ancak bağlantı oklarının üzerine ilişki ifadesi yazmadıkları görülmektedir. Ö23’ün son

testte çizdiği kavram haritasında ise kaldırma kuvveti kavramını taşan sıvının ağırlığı, Newton, ağırlık, batan cismin ağırlığı, yoğunluk, batan cismin hacmi, dinamometre, yüzen ve askıda kalan cismin ağırlığı, taşan sıvının ağırlığı kavramları ile ilişkilendirmiştir. Ö23 “kaldırma kuvveti” ve “ağırlık” kavramı arasında “etki etmez” ilişki ifadesi yazmış ve “ağırlık kaldırma kuvvetine etki etmez” şeklinde anlamlı ve doğru bilgi ifade etmiştir. Ancak “kaldırma kuvveti ve “batan cismin ağırlığı” arasında da “artar” ilişki ifadesini yazmış “kaldırma kuvveti batan cismin ağırlığı artar” şeklinde kavram yanılığını içeren bir ifade oluşturmuştur. “Kaldırma kuvveti ve “yüzen ve askıda kalan cismin ağırlığı” kavramları arasında da “eşittir” ilişki ifadesini kullanarak “Kaldırma kuvveti yüzen ve askıda kalan cisimlerin ağırlığına eşittir” şeklinde doğru bir bilgi ifade etmiştir.



Şekil 10. Ö28 kodlu öğretmen adayının ön ve son testte çizdiği kavram haritası

Şekil 10’da Ö28’in ön ve son testte çizdiği kavram haritası incelendiğinde, ön testte Ö28’in kaldırma kuvveti kavramını yoğunluk, suyun kaldırma kuvveti, sıvının hacmi, basınç, Newton, yer çekimi, yükseklik, makaralar, basit ve hareketli makaralar ve mg ile ilişkilendirdiği ancak bağlantı oklarının üzerinde ilişki ifadesi yazmadığı görülmektedir. Son testte ise Ö28 kaldırma kuvveti kavramı ile ilişkilendirdikleri kavramlar arasında ilişki ifadesi belirtmiştir. Kaldırma kuvveti kavramını batan cismin ağırlığı kavramı ile ilişkilendirmiş ve ilişki ifadesi olarak “-dan büyüktür” şeklinde yazmıştır. Ö28 son testte kavram haritasında “Batın cisminin ağırlığı FK’den büyüktür” şeklinde bir doğru bilgi ifade etmiştir. Benzer şekilde “Sıvının yoğunluğu artarsa FK artar”, “Ağırlık FK’yi etkilemez”, “FK batın hacimle doğru orantılıdır”, “FK dinamometre ile ölçülür”, “FK taşan sıvının ağırlığına eşittir”, “Newton FK birimidir”, “FK maddenin (sıvı) cinsine bağlıdır”, “FK yüzen askıda kalan cisimlerin ağırlığına eşittir” şeklinde kavram haritasında doğru ilişkilendirmeler yapmıştır.



Şekil 11. Ö32 kodlu öğretmen adayının ön ve son teste çizdiği kavram haritası

Şekil 11’de Ö32 kodlu öğretmen adayının ön ve son teste çizdiği kavram haritası incelendiğinde; ön testte kaldırma kuvveti kavramı etrafına sıvı, sıvı basıncı, yoğunluk ($d=m/V$), Newton, Öz kütle, yüzmeye, batma, askıda kalma, basınç (P) kavramlarını ve $h=d.s$ formülünü yazdığı ancak bağlantı okları üzerinde ilişki ifadesi yazmadığı görülmektedir. Son teste ise Ö32 “kaldırma kuvveti” kavramını, “sıvının yoğunluğu” kavramını “artar” ilişki ifadesi ile ilişkilendirmiş (Sıvının yoğunluğu arttıkça kaldırma kuvveti artar). “Kaldırma kuvveti” ve “sıvının içinde batan hacim” kavramı “artar” ilişki ifadesi ile ilişkilendirmiştir (Sıvının içinde batan hacim arttıkça kaldırma kuvveti artar). Son teste Ö32 doğru ilişkilendirmelerin olduğu bir kavram haritası çizmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Bilimsel süreç becerilerine dayalı laboratuvar uygulamalarının öğretmen adaylarının kaldırma kuvveti kavramını anlamalarına etkisinin araştırıldığı bu çalışmada kavram karikatürlerinden ve kavram haritalarından elde edilen bulgular literatür ışığında sırasıyla bu bölümde tartışılmıştır.

Öğretmen adaylarının kavram karikatürü ön ve son test puanları arasında son test lehine anlamlı farklılık olması BSB’ye dayalı laboratuvar uygulamalarının öğretmen adaylarının kaldırma kuvveti ile ilgili kavramsal anlamalarını olumlu yönde etkilediğine işaret etmektedir (Bkz Tablo 1). Aynı zamanda 33 öğretmen adayının pozitif sıralarda olması 1 öğretmen adayının da negatif sıralarda olması bu durumu desteklemektedir. Buna ek olarak eta kare ($\eta^2= ,87$) değeri de BSB’ye dayalı laboratuvar uygulamalarının büyük bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Eta-kare etki büyüklüğü bağımsız değişkenin bağımlı değişkeni ne kadarını açıkladığını gösterir ve 0.00 ile 1.00 arasında değişmektedir. Eta kare değerleri .01, .06, .14 düzeylerinde değerlendirilmekte olup η^2 değerleri sırasıyla “küçük” (small), “orta” (medium) ve “geniş” (large) etki büyüklüğü olarak yorumlanmaktadır (Büyüköztürk, 2012). Bu durum BSB’ye dayalı laboratuvar uygulamalarının öğretmen adaylarının kaldırma kuvveti ile ilgili kavramsal anlamalarında önemli bir etkiye sahip olduğuna işaret etmektedir. Nitekim bilimsel süreç becerilerine vurgu yapılarak yapılan fen öğretiminin öğretmen adaylarının bilişsel gelişimini desteklediği bilinmektedir (Preece ve Brotherton, 1997). Bilişsel olarak gelişen bireylerin kavramları

zihinlerinde anlamlandırmaları daha da kolaylaşmış olabilir. Geleneksel laboratuvar deneylerinde öğrencilere bağımsız düşünme ve düşündüklerini deneme fırsatı verilmez. Bu çalışmada öğretmen adaylarına bağımsız düşünme ve deneysel çalışmanın çeşitli yönleriyle ilgili kararlar alma fırsatı verilmesi başka bir ifadeyle kendilerine sunulan bir probleme ilişkin hipotez kurmaları ve kurdukları hipotezleri bizzat denemelerine fırsat verilmesi öğrencilerin kavramsal anlayışlarını geliştirmiş olabilir. Ayrıca bu araştırma kapsamında BSB'ye dayalı uygulamalarda her bir kavram yanlışını gidermeye odaklı deneylerin yapılmış olması da öğrencilerin kavram yanlışlarını gözlemleyerek gidermelerine imkan sunmuş olabilir. Bu nedenle mevcut laboratuvar uygulamalarına BSB'ye dayalı daha fazla araştırmanın dahil edilmesiyle, öğrencilerin fen bilgisi öğrenme deneyimini ve kavramsal anlayışlarını daha fazla geliştireceğine inanılmaktadır (Vartak, Ronad ve Ghanekar, 2013). Ayrıca öğrencilerin kavram karikatüründeki karakterlerin kavram yanlışını içeren açıklamalarına katılma durumundaki kavramsal değişimleri incelendiğinde (Bkz Tablo 2), öğrencilerin genel olarak pozitif yönde kavramsal değişim gerçekleştirdikleri görülmektedir. Bu durum BSB'ye dayalı laboratuvar uygulamalarının öğrencilerin pozitif yönde bir kavramsal değişim sağlamalarını desteklediği şeklinde yorumlanmaktadır (Karlı ve diğerleri, 2020). Benzer şekilde Aktamış (2007) araştırmasında bilimsel süreç becerileri eğitiminin öğrencilerin başarılarını, bilimsel yaratıcılıklarını, bilimsel süreç becerilerini kullanabilme düzeylerini arttırdığını tespit etmiştir. Karlı (2011) 5E öğretim modeline dayandırılarak farklı öğretim yöntem ve tekniklerle zenginleştirilmiş laboratuvar rehber materyallerinin, öğrencilerin BSB'lerini geliştirmede, onların ele alınan konularda kavram yanlışlarını gidererek olumlu yönde kavramsal değişim gerçekleştirmelerinde geleneksel yöntemlere göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ambross, Meiring ve Blignaut, (2014) araştırmalarında, bilimsel süreç becerilerine yönelik uygulamaların yapılmasının ve bu becerilerin geliştirilmesinin öğretmenin bu becerilere sahip olmasından dolayı öz güveninin güçlü bir şekilde etkilendiğini ortaya koymuştur. Benzer şekilde Karlı-Baydere ve Şahin-Çakır (2019)'da laboratuvar uygulamalarının öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerileri öz-yeterlik inancına olumlu etkisinin olduğunu belirlemişlerdir. Bu nedenle öğretmen adaylarına eğitim fakültelerindeki laboratuvar derslerinde halihazırdaki öğretmenlere ise yüksek kaliteli ve uzun süre boyunca hizmet içi eğitimler yoluyla bilimsel süreç becerilerine dayalı eğitimin uygulanması önerilmektedir.

Bu çalışmada öğretmen adaylarının kavram karikatürlerine verdikleri cevaplar detaylı olarak incelendiğinde; batan hacim ve kaldırma kuvveti ilişkisine yönelik 1 numaralı kavram karikatüründe öğretmen adaylarının Emre karakterinin kavram yanlışını içeren düşüncesine “Emre: Her iki gemiye de etki eden kaldırma kuvveti eşittir.” Son testte de sahip oldukları görülmektedir. Oysaki öğretmen adayları kavram haritalarında batan hacim ve kaldırma kuvvetini doğru bir şekilde ilişkilendirebilmişlerdir. Öğretmen adayları BSB'ye dayalı laboratuvar uygulamasında farklı ağırlıktaki iki cismin suda eşit hacimde batmasını somut olarak gözlemlemişler ve kaldırma kuvvetini ölçmüşlerdir. Öğretmen adaylarının batan hacim ve kaldırma kuvveti ile ilgili gözlem yapmalarına ve kavram haritalarında batan hacimle kaldırma kuvveti ilişkisini doğru kurabilmiş olmalarına rağmen, farklı ağırlıktaki gemilerin suda batan hacimlerini dikkate almaksızın kavram karikatüründe kavram yanlışlı düşüncelerini ifade etmişlerdir. Bu durum öğretmen adaylarının öğrendikleri bilgiyi günlük yaşama transfer edememelerinden kaynaklanmış olabilir. Nitekim fen kavramları günlük yaşamla ilişkilendirildiği zaman anlamlı öğrenmeler gerçekleşmektedir (Coştu, Ünal & Ayas, 2007). Ayrıca bu durum öğretmen adaylarının batan hacim ve kaldırma kuvveti arasında ilişkiyi zihinlerinde kuramamalarının bir sonucu olarak yorumlanabilir. Aynı zamanda bu durum bu kavram yanlışının değişime karşı dirençli olması ile de açıklanabilir (Şahin, 2010).

Ağırlık, kütle, hacim, yoğunluk ve kaldırma kuvveti ilişkisine yönelik 2 numaralı kavram karikatüründe genel olarak pozitif yönde (+5) bir kavramsal değişim gerçekleşmiş olsa da “Musa: Timsah ağırlaşır daha kolay batar.” ve “Cemre: Ağır cisimlere su kaldırma kuvveti uygulamaz. Timsah ağırlaşmak için taş yutar.” şeklindeki karakterlerin kavram yanlışını içeren düşüncelerinin son testte tamamen giderilemediği hatta “Cemre: Ağır cisimlere su kaldırma kuvveti uygulamaz. Timsah ağırlaşmak için taş yutar.” düşüncesinde negatif yönde (-3) bir kavramsal değişim gerçekleştiği yani öğretimden sonra bazı öğretmen adaylarında bu kavram yanlışında artış olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde literatürde de öğrencilerin “ağır cisimler batar, ağır cisimlere kaldırma kuvveti etki etmez” şeklindeki kavram yanlışına sıklıkla sahip oldukları ve giderilmesinin zor olduğu tespit edilmiştir (Şahin, 2010). Öğretmen adayları timsahın taş yutmasının timsahın yoğunluğuna etkisi arasında bir ilişki kuramamışlardır. Oysaki öğretmen adayları bu durumu BSB'ye dayalı laboratuvar uygulamasında suda

yüzen bir şişenin su doldurulması sonucunda batması deneyinde gözlemlemişlerdir. Ancak öğretmen adayları öğrendikleri bilgiyi, timsahın taş yutması olayına transfer edememişlerdir.

Batan hacim, taşın sıvı miktarı ve kaldırma kuvveti ilişkisine yönelik 3 numaralı kavram karikatüründe sunulan kavram yanlışlarını büyük oranda giderebilmişlerdir. Farklı yoğunluklardaki sıvıların kaldırma kuvvetine etkisine yönelik 4 numaralı kavram karikatüründeki karakterlerin düşüncelerinden doğru olan düşünceye katıldıklarını belirtmiş olsalar da KYN kategorisinde daha fazla açıklama yapmışlardır. Bu durum öğretmen adaylarının sıvıların yoğunluğu ile kaldırma kuvveti ilişkisini kuramamaları ile açıklanabilir (Ünal ve Coştu, 2005).

Batan ve yüzen varlıklara etki eden kaldırma kuvveti ve yüzen ya da batan varlıkların suda batan hacimleri arasındaki ilişkiye yönelik 5 numaralı kavram karikatüründe de genel olarak pozitif yönde bir kavramsal değişim gözlenmiş olsa da öğretmen adaylarının Huri karakterinin “Huri: Bence ördeklere kaldırma kuvveti etki eder. Adama, kaldırma kuvveti etki etmediğinden batıyor.” düşüncesindeki “yüzen cisimlere kaldırma kuvveti etki eder, batan cisimlere etki etmez”, kavram yanlışını değiştiremedikleri görülmektedir. Benzer şekilde Şahin ve Çepni (2012) araştırmasında zenginleştirilmiş 5E öğretim modeline dayalı uygulamalarla öğrencilerin bu kavram yanlışını tamamen gideremediklerini tespit etmişlerdir. Ayrıca Ebru karakterinin “Ebru: Bence anne ve yavru ördekler aynı suda yüzdüğünden onlara etki eden kaldırma kuvvetleri eşittir.” şeklindeki düşüncesindeki kavram yanlışlarını da gideremedikleri görülmektedir. Bu durum öğretmen adaylarının yüzen cisimler aynı sıvı içindeyse aynı kaldırma kuvveti etki eder şeklinde düşünmelerinden ve yüzen cisimlerin suda batan hacimleri ile kaldırma kuvvetini ilişkilendirememelerinden kaynaklanabilir (Şahin, 2010). Özsevgeç ve Çepni (2006)’nin araştırmasındaki öğrencilerin yüzme batma kavramlarını sadece ağırlık kavramıyla açıkladıkları sonucuyla bu durum benzerlik göstermektedir. Loverude vd. (2003) öğrencilerin bazı cisimlerin sıvı içerisinde yüzme ve batma davranışlarını tahmin edemediklerini, sıvı yüzeyinde yüzen, suda askıda kalan veya batan cisimlere uygulanan kuvvetleri ve bu kuvvetlerin büyüklüğünü etkileyen faktörleri açıklayamadıklarını belirtmişlerdir. Kaldırma kuvveti kavramı hiyerarşik yapıda bir kavram olduğu için öğrencilerin kavramlar arasındaki ilişkileri iyi kurmaları gerekmektedir (She, 2002; Şahin, 2010; Şahin ve Çepni, 2012). Öğrenciler kavramlar arasındaki ilişkileri kuramadıklarında da kavram yanlışları oluşturmaktadırlar (Besson, 2004; Hardy, Jonen, Möller ve Stern, 2006; Joung, 2009; Kiray, Aktan, Kaynar, Kilinc & Gorkemli, 2015; Macaroğlu-Akgül ve Şentürk, 2001; McGregor ve Gunter, 2006; Moore ve Harrison, 2007; Reid, Zhang ve Chen, 2003; Rowell ve Dawson, 1977; Şahin, 2010; Şahin ve Çepni, 2012; Ünal & Coştu, 2005; Zhang, Chen, Sun ve Reid, 2004). Son olarak batan, yüzen ve askıda kalan farklı şekillerdeki cisimlere etki eden kaldırma kuvveti ve cisimlerin suda ölçülebilecek ağırlıklarına yönelik 6 numaralı kavram karikatüründe öğretmen adaylarının yüksek oranda pozitif yönde bir kavramsal değişim gösterdikleri söylenebilir. Öğretmen adayları yüzen ve askıda kalan cisimlere etki eden kaldırma kuvvetinin, cisimlerin ağırlıklarına eşit olduğu bilgisini özümseyebilmişlerdir. Bu durum öğretmen adaylarının BSB’ye dayalı laboratuvar uygulamalarında askıda kalan ve yüzen cisimlere etki eden kaldırma kuvvetine yönelik deneyim edinmelerinden kaynaklanmış olabilir. Öğretmen adayları suda yüzen bir tahta takozun havadaki ağırlığını ve sudaki ağırlığını ölçerek yüzen cisimlere etki eden kaldırma kuvveti ile cisimlerin ağırlığını ölçerek karşılaştırmışlardır.

Ayrıca öğretmen adaylarının kavram haritalarından elde edilen bulgular incelendiğinde de BSB’ye dayalı laboratuvar uygulamalarından sonra öğretmen adaylarının daha fazla kaldırma kuvveti ile ilişkili kavramları kavram haritalarında belirttikleri ve kavramlar arasındaki ilişkileri daha doğru bir şekilde kurabildikleri görülmektedir. Örneğin Dinamometre, Newton, taşın sıvı ağırlığı, taşın sıvı hacmi, dengelenmiş kuvvet kavramlarını öğretmen adayları ön testte kavram haritalarında yer vermezken son testte kavram haritalarında yer verdikleri ve doğru ilişkilendirmeler yaptıkları görülmektedir.

Sonuç olarak hem kavram karikatüründen hem de kavram haritalarından elde edilen bulgular dikkate alındığında, BSB’ye dayalı laboratuvar uygulamalarının öğretmen adaylarının kaldırma kuvveti kavramı ile ilgili kavramsal anlamalarını olumlu yönde etkilediği, öğretmen adaylarının kavram yanlışlarının giderilmesinde ve kavramlar arası ilişkileri kurmalarında etkili olduğu sonucuna ulaşılabilir. Bununla birlikte öğretmen adaylarının kaldırma kuvveti ile ilgili kavram yanlışları tamamen giderilememiştir. Bazı öğretmen adayları kavram yanlışlarını giderirken bazıları kavram yanlışlarını başka bir kavram yanlışına dönüştürmüştür. Bununla birlikte ön testte herhangi bir kavram yanlışını ifade etmeyen öğretmen adayları da öğretimden sonra yeni bazı kavram yanlışları oluşturmuşlardır.

Öneriler

Bu bölümde araştırmadan ulaşılan sonuçlar doğrultusunda aşağıda bazı öneriler sunulmuştur:

- Kaldırma kuvveti ile ilgili kavram yanlışlarını gidermek amacıyla bu araştırma sürecinde kullanılan BSB'ye dayalı laboratuvar uygulamalarından öğretmenlerin faydalanmaları önerilebilir.
- Bu çalışma basit deneysel araştırma yöntemine göre yürütülmüştür. Başka araştırmacılar yarı deneysel araştırma desenine göre bir araştırma tasarlayarak BSB'ye dayalı uygulamaların etkisini daha geniş örneklem grubuyla deney ve kontrol grubu ön-son test karşılaştırması yaparak araştırılabilir.
- BSB'ye dayalı deneylerin kaldırma kuvveti kavramı ile ilgili öğrencilerde ne derece kalıcı bilgiler oluşturduğuna yönelik kalıcılığı araştırılabilir.

Kaynakça

- Aktamış, H. & Ergin, Ö. (2007). Bilimsel süreç becerileri ile bilimsel yaratıcılık arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 33: 11-23.
- Aktamış, H. (2007). Fen eğitiminde bilimsel süreç becerilerinin bilimsel yaratıcılığa etkisi: İlköğretim 7. sınıf fizik ünitesi örneği. (Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Ambarsari, W., Santosa, S., & Maridi. (2013). Penerapan pembelajaran inkuiri terbimbing terhadap keterampilan proses sains dasar pada pembelajaran biologi siswa kelas VIII SMP Negeri 7 surakarta. *Jurnal Pendidikan Biologi*, 5(1): 81-95.
- Ambross, J. Meiring, L. & Blihnaut, S. (2014) The implementation and development of science process skills in the natural sciences: A case study of teachers' perceptions, *Africa Education Review*, 11:3, 459-474, DOI: 10.1080/18146627.2014.934998
- Arıkurt, E. (2014). Kavram karikatürlerinin ve kavramsal değişim metinlerinin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin başarılarına, kavramsal değişimlerine ve tutumlarına etkisinin karşılaştırılması. (Yüksek Lisans Tezi). Giresun Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Giresun.
- Aykutlu, I., & Şen, A. İ. (2012). Üç Aşamalı Test, Kavram Haritası ve Analoji Kullanılarak Lise Öğrencilerinin Elektrik Akımı Konusundaki Kavram Yanlışlarının Belirlenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37(166), 275-288.
- Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 1-14.
- Besson, U. (2004). Some features of causal reasoning: Common sense and physic teaching. *Research in Science & Technological Education*, 22(1), 113- 125.
- Butts, D. P., Hofman, H., & Anderson, M. (1993). Is hands-on experience enough? A study of young children's views of sinking and floating objects. *Journal of Elementary Science Education*, 5(1), 50-64.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı istatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum*. (17. Basım). Ankara: Pegem A Akademi Yayınları.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2000). *Research methods in education*. 5th Edition, Routledge/Falmer, Taylor & Francis Group, London.
- Colley, K. E., (2006), Understanding ecology content knowledge and acquiring science process skills through project-based science instruction, *Science Activities*, 43(1), 26-33
- Coştu, B., Ünal, S. & Ayas A. (2007). Günlük yaşamdaki olayların fen bilimleri öğretiminde kullanılması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 197-207.
- Cotabish, A., Dailey, D., Robinson, A., & Hughes, G. (2013). The effects of a STEM intervention on elementary students' science knowledge and skills. *School Science and Mathematics*, 113(5), 215-226.

- Çepni, S., Şahin, Ç., & İpek, H. (2010). Teaching floating and sinking concepts with different methods and techniques based on the 5E instructional model. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 11(2).
- Duschl, R. A., Schweingruber, H. A., & Shouse, A. W. (Eds.). (2007). *Taking science to school: Learning and teaching science in grades K-8* (Vol. 500). Washington, DC: National Academies Press.
- Eroğlu, G. M., & Kelecioğlu, H. (2011). Kavram haritası ve yapılandırılmış gridle elde edilen puanların geçerlik ve güvenilirliklerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(40), 210-220.
- Evren Yapıcıoğlu, A. (2021). Analysis of the outcomes of the Turkish science curriculum in terms of science process skills, nature of science, socioscientific issues, and STEM. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 13(2), 925-949.
- Farsakoğlu, Ö. F., Şahin, Ç., & Karslı, F. (2012). Comparing science process skills of prospective science teachers: A cross-sectional study. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 13(1), 1-21.
- Güneş, B. (2002). Yedinci sınıflarda kaldırma kuvveti kavramı geliştirmede ve öğretmede çoklu zekâ temelli öğretim teknikleri uygulaması. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Hardy, I., Jonen, A., Möller ve Stern, E., (2006). Effect of Instructional Support within Constructivist Learning Environments for Elementary School Students' Understanding of "Floating and Sinking". *Journal of Educational Psychology*, 98(2), 307- 326.
- Havu-Nuutinen, S. (2005). Examining young childrens' conceptual change process in floating and sinking from a social constructivist perspective. *International Journal of Science Education*, 27(3), 259-279.
- Hofstein, A., & Lunetta, V. N. (2004). The laboratory in science education: Foundations for the twenty-first century. *Science Education*, 88(1), 28-54.
- Joung, Y. J., (2009). Children's typically-perceived-situations of floating and sinking, *International Journal of Science Education*, 31(1), 101- 127.
- Kabapınar, F. (2005). Effectiveness of teaching via concept cartoons from the point of view of constructivist approach. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 135-146.
- Karaçam, S. & Gürsel, Ü. (2017). Lise öğrencilerinin sıvılarda kaldırma kuvveti kavramına yönelik görsel imgeleri ve imgenin kökenleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(41), 326-345.
- Karamustafaoğlu, O. & Aksoy, S. (2020). "Canlıların sınıflandırılması" konusunda geliştirilen eğitsel oyunla ilgili öğretmen görüşleri. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 90-109.
- Karslı, F. (2011). Fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerilerini geliştirmesinde ve kavramsal değişim sağlamasında zenginleştirilmiş laboratuvar rehber materyallerinin etkisi [The effect of enriched laboratory guide materials on improving science process skills and conceptual change of prospective science teachers]. (Doktora tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Karslı-Baydere, F. (2017). Kavram Haritası. (Ed. Zeynep TATLI). *Kavram Öğretiminde Web 2.0*. (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi, 68-84.
- Karslı-Baydere, F. (2017). Kimya öğretiminde alternatif ölçme değerlendirme tekniklerinin kullanımı. (Ed. Alipaşa AYAS ve Mustafa SÖZBİLİR). *Kimya öğretimi: öğretmen eğitimcileri, öğretmenler ve öğretmen adayları için iyi uygulama örnekleri* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi, 723-750.
- Karslı-Baydere, F., Ayas, A., & Çalılık, M. (2020). Effects of a 5Es learning model on the conceptual understanding and science process skills of pre-service science teachers: The case of gases and gas laws. *Journal of the Serbian Chemical Society*, 85(4), 559-573.
- Keogh, B. & Naylor, S., (1999). Concept cartoons, teaching and learning in science: An evaluation. *INT. J. SCI. EDUC.*, 21(4), 431- 446.
- Keogh, B., Naylor, S., & Downing, B. (2003). *Children's interactions in the classroom: argumentation in primary science*. Noordwijkerhout, Netherlands: 4th European Science Education Research Association Conference.

- Kiray, S. A., Aktan, F., Kaynar, H., Kilinc, S., & Gorkemli, T. (2015). A descriptive study of pre-service science teachers' misconceptions about sinking–floating. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 16(2), 1-28.
- Loverude, M. E., Kautz, C. H., & Heron, P. R. L. (2003). Helping students develop an understanding of archimedes' principle. I. Research on student understanding. *American Journal of Physics*, 71(11), 1178-1187.
- Macaroğlu Akgül, E. ve Şentürk, K., (2001). *Çocukta “yüzme ve batma” kavramlarının gelişimi*. Yeni Binyılım Başında Türkiye’de Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu, Eylül, İstanbul, Maltepe Üniversitesi Bildiriler Kitabı: 505- 508.
- McGregor, D. & Gunter, B. (2006). Invigorating pedagogic change. suggestions from findings of the development of secondary science teachers’ practice and cognisance of the learning process. *European Journal of Teacher Education*, 29(1), 23- 48.
- Metz, K. E. (2008). Narrowing the gulf between the practices of science and the elementary school science classroom. *The Elementary School Journal*, 109(2), 138–161.
- Michaels, S., Shouse, A. W., & Schweingruber, H. A. (2008). Ready, set science! Putting research to work in K-8 science classrooms. Washington, DC: The National Academies Press
- Minogue, J., & Borland, D. (2016). Investigating students’ ideas about buoyancy and the influence of haptic feedback. *Journal of Science Education and Technology*, 25, 187-202.
- Moore, T. & Harrison, A., (2007). Floating and sinking: Everyday science in middle school. 1-14. <http://www.aare.edu.au/04pap/moo04323.pdf> , 9 Aralık 2007.
- Özkan, G., & Sezgin-Selçuk, G. (2015). Effect of technology enhanced conceptual change texts on students’ understanding of buoyant force. *Universal Journal of Educational Research*, 3(12), 981-988.
- Özmen, H. (2019). *Deneysel Araştırma Yöntemi* (Ed. Haluk Özmen ve Orhan Karamustafaoğlu, 2019). Eğitimde araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Yayınları.
- Özsevgeç, T., & Çepni, S. (2006). Farklı sınıflardaki öğrencilerin yüzme ve batma kavramlarını anlama düzeyleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 172, 297-311.
- Potvin, P., & Cyr, G. (2017). Toward a durable prevalence of scientific conceptions: Tracking the effects of two interfering misconceptions about buoyancy from preschoolers to science teachers. *Journal of Research in Science Teaching*, 54(9), 1121-1142.
- Preece, P. F., & Brotherton, P. N. (1997) Teaching science process skills: long-term effects on science achievement. *International Journal of Science Education*, 19(8), 895-901, DOI: 10.1080/0950069970190803.
- Reid, D., J., Zhang, J. & Chen, Q., (2003). Supporting for scientific discovery learning in simulation environment. *Journal of Computer Assisted Learning*, 19, 9-20.
- Rowell, J. A. & Dawson, C. J., (1977). Teaching about floating and sinking: An attempt to link cognitive psychology with classroom practice, *Science Education*, 61(2), 245–253.
- Scharmann, L. C. (1989). Developmental influences of science process skill instruction. *Journal of Research in Science Teaching*, 26(8), 715-726.
- Serttaş, S. & Yenilmez Türkoğlu, A. (2020). Diagnosing students’ misconceptions of astronomy through concept cartoons. *Participatory Educational Research (PER)*, 7(2), 164-182, <http://dx.doi.org/10.17275/per.20.27.7.2>.
- She, H. C., (2002). Concepts of a higher hierarchical level require more dual situated learning events for conceptual change; A study of air pressure and buoyancy, *International Journal of Science Education*, 24(9), 981- 996.
- Smith, C., Carey, S., & Wiser, M. (1985). On differentiation: A case study of the development of the concepts of size, weight, and density. *Cognition*, 21(3), 177–237.
- Sukarno, Permanasari, A., Hamidah, I., & Widodo, A. (2013). The analysis of science teacher barriers in implementing of science process skills (SPS) teaching approach at junior high school and it’s solutions. *Journal Education and Practice*, 4(27), 185-190.
- Şahin, C. (2010). İlköğretim 8. sınıf “kuvvet ve hareket” ünitesinde “zenginleştirilmiş 5E öğretim modeli”ne göre rehber materyaller tasarlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

- Şahin, Ç. & Çepni, S. (2012). Effect of different teaching methods and techniques embedded in the 5E instructional model on students' learning about buoyancy force. *Eurasian J. Phys. Chem. Educ.*, 4(2), 97-127.
- Şahin, Ç. & Çepni, S. (2020). Developing of the Concept Cartoon, Animation and Diagnostic Branched Tree Supported Conceptual Change Text: "Gas Pressure". *International Journal of Physics & Chemistry Education*, 3(SI), 25-33. Retrieved from <http://www.ijpce.org/index.php/IJPCE/article/view/112>.
- Şahin, Ç. (2015). Kaldırma Kuvveti (Ed. Fethiye KARSLI ve Çiğdem ŞAHİN). *Fen Öğretimi Laboratuvar Uygulamaları I- II Bilimsel Süreç Becerilerini Geliştirmeye ve Kavramsal Öğrenmeye Katkı Sağlayabilecek Deneyler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Taylor, D., Rogers, A. L., & Veal, W. R. (2009). Using self-reflection to increase science process skills in the general chemistry laboratory. *Journal of Chemical Education*, 86(3), 393.
- Ünal, S. (2008). Changing students' misconceptions of floating and sinking using hands-on activities. *Journal of Baltic Science Education*, 7(3), 134-146.
- Ünal, S., & Coştu, B. (2005). Problematic issue for students: Does it sink or float? *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 6(1).
- Vartak, R. Ronad, A. & Ghanekar, V. (2013) Enzyme assay: An investigative approach to enhance science process skills, *Journal of Biological Education*, 47(4), 253-257, DOI: 10.1080/00219266.2013.801871.
- Wilke, R. R., & Straits, W. J. (2005). Practical advice for teaching inquiry-based science process skills in the biological sciences. *The American Biology Teacher*, 67(9), 534-540.
- Yaşar, Ş. & Baran, M. (2020). Oyunlarla desteklenmiş TGA (Tahmin Et-Gözle -Açıkla) yöntemine dayalı etkinliklerin 10.sınıf öğrencilerinin fizik başarısına etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 52(52), 420-441. DOI: 10.15285/maruaeabd.651074.
- Yavuz, G. (2007). Yapılandırmacılığa dayalı öğretimin ilköğretim 7. sınıf sınıfların kaldırma kuvveti konusunda öğrencilerin başarılarına etkisi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Yıldırım, A. (2012). Rehberli sorgulama deneylerinin bilimsel süreç becerilerinin kazandırılmasına, başarıya ve kavramsal değişime etkisi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, M., Çalik, M., & Özmen, H. (2016). A meta-synthesis of Turkish studies in science process skills. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(14), 6518-6539.
- Yildiz, C., & Yıldiz, T. G. (2021). Exploring the relationship between creative thinking and scientific process skills of preschool children. *Thinking Skills and Creativity*, 39, 100795.
- Yin, Y., Tomita, M. K., & Shavelson, R.J. (2008). Diagnosing and dealing with student misconceptions: Floating and sinking. *Science Scope*, 31(8), 34-39.
- Zhang, J., Chen, Q., Sun, Y. ve Reid, D., J., (2004). Triple scheme of learning support design for scientific discovery learning based on computer simulation: Experimental research, *Journal of Computer Assisted Learning*, 20, 269- 282.

Extended Abstract

Introduction

Laboratory activities based on the science process skills (SPSs) provide students with the opportunity to make sense of scientific concepts, gain scientific thinking skills, and learn how to test their ideas with their peers in the classroom (Hofstein & Lunetta, 2004). Science education based on the SPSs that focuses on active learning also increases students' interest in science (Metz, 2008). For this reason, it is very important to develop of learning environments based on the SPSs and examine effects of these environments on students' understanding of concepts. One of the abstract science concepts that students have difficulty understanding in science education is the buoyancy force concept (She, 2002; Smith, Carey, & Wisner, 1985). Buoyancy force is a hierarchical concept. In understanding of concepts in hierarchical structure, it is important to make good sense of basic concepts and to establish relationships between concepts (She, 2002; Şahin, 2010). For students to make sense of the buoyancy force concept;

they need to make the associations between the sinking volume, density of the fluid, the gravity acceleration, and the weight of the overflowing fluid. When students cannot establish relationships between these concepts, they may form misconceptions about buoyancy force (Besson, 2004; Hardy, Jonen, Möller & Stern, 2006; Joung, 2009; Kiray, Aktan, Kaynar, Kilinc & Gorkemli, 2015; Macaroğlu-Akgül and Şentürk, 2001; McGregor & Gunter, 2006; Moore & Harrison, 2007; Reid, Zhang & Chen, 2003; Rowell & Dawson, 1977; Şahin, 2010; Şahin & Çepni, 2012; Ünal & Coştu, 2005; Zhang, Chen, Sun & Reid, 2004). Among the researches, no research has been found that examined effects on the conceptual understanding of students of laboratory practices based on the SPSs, which consists of the SPSs and content knowledge integration. It is believed that the laboratory practices regarding the SPSs and content knowledge integration in teaching the buoyancy force will fill this gap in the literature. In the present study, it was aimed to determine the effects of laboratory practices based on the SPSs on the conceptual understanding of the buoyancy force concept.

Methodology

This study was carried out according to pre-experimental method with a single experimental group pretest-posttest. The sample of this study included 34 prospective science teachers (PSTs) ($n_{\text{female}} = 22$; $n_{\text{male}} = 12$) studying in the third grade of science teaching at the education faculty of a university in the Eastern Black Sea Region. Concept cartoons and concept maps were used as data collection tools. Concept cartoons were prepared by the researchers for determining the PSTs' misconceptions about buoyancy force concept and the concept maps were drawn by the PSTs. The pretest and posttest data obtained from the concept cartoons were analyzed with the Wilcoxon sequential signs test. Also, while the data obtained from the concept cartoons were analyzed descriptively, the data obtained from the concept map were analyzed through content analysis. To ensure the validity of the data, the researchers encoded the data by reading the data over and over and discussing it together. In addition, quotations from the statements and drawings of the prospective science teachers were presented.

Findings

When comparing the pretest and posttest data obtained from the concept cartoons, it was seen that there was a significant difference in favor of the posttest scores ($z = -5,073$, $p < ,05$). These results show that the posttest scores of the PSTs who were applied laboratory practices based on the SPSs differ significantly from the pretest scores in favor of the posttest. At the same time, it is seen that 33 PSTs were in positive ranks and 1 PST was in negative ranks. In addition, eta square value ($\eta^2 = ,87$) indicates a large effect size. It was seen that the PSTs did not draw concepts such as Dynamometer, Newton, overflowing liquid weight, overflowing liquid volume, balanced force in their concept maps in the pretest. But they drew these concepts in their concept maps in the posttest and associated the concepts correctly.

Discussion

As a result, considering the findings obtained from both the concept cartoons and concept maps, it can be concluded that the laboratory practices based on the SPSs positively affect the PSTs' conceptual understanding of the buoyancy force concept. Also, these practices were effective in eliminating of the PSTs' misconceptions. And PSTs were able to establish the relationships between the concepts correctly.

*Bu makaleye yazarlar eşit oranda katkı sağladıklarını beyan ederler.

Matematik Eğitiminde Teknoloji Odaklı Gerçekleştirilen bir Proje Kapsamında Matematik Öğretmenlerinin Teknolojiye Yönelik Görüş ve Farkındalıklarının İncelenmesi

An Examination of Mathematics Teachers' Views and Awareness of Technology Integration in the Scope of a Technology-based Project in Mathematics Education

Gülay BOZKURT¹,

Makale Hakkında:

Gönd. Tarihi: 12.06.2021
Kabul Tarihi: 18.01.2022
Yayın Tarihi: 01.05.2022

Anahtar Kelimeler

Matematik öğretmeni,
teknoloji kullanımı,
mesleki gelişim,
yenilikçi teknoloji
uygulamaları projesi.

Özet

Bu çalışmanın amacı, Matematik Eğitiminde Yenilikçi Teknoloji Uygulamaları projesi kapsamında ortaokul matematik öğretmenlerinin teknoloji kullanımı konusunda görüş ve farkındalıklarının nasıl geliştiğini/değiştirdiğini incelemektir. Valsiner'in alan teorisi bu çalışmanın kuramsal çerçevesi olarak belirlenmiştir. Araştırma, nitel araştırma paradigması benimsenerek durum çalışması ile desenlenmiştir. Araştırmanın katılımcıları Türkiye'nin farklı bölgelerinden seçilmiş Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet okullarında çalışan 22 ortaokul matematik öğretmenidir. Proje öncesi ve sonrasında katılımcılar ile yapılan odak grup görüşme kayıtları çalışmanın veri grubunu oluşturmaktadır. Benimsenen çerçeve kapsamında, matematik öğretmenlerinin söylemlerinin analizinde özellikle serbest hareket alanları ve desteklenen eylem alanları belirlenmiştir. Çalışmanın bulguları, proje eğitimlerinden önce öğretmenlerin teknoloji kullanımı bağlamında serbest hareket alanlarının çok kısıtlı olduğunu, bu öğretmenlerin çoğunlukla teknolojiyi statik olarak kullandıklarını ve öğrencilerinin eylemlerini kağıt-kalem ortamından farklı olarak destekleyemediklerini göstermektedir. Fakat eğitimlerden sonra öğretmenler, serbest hareket alanlarının genişlediğini, özellikle ücretsiz ve kolay erişim sağlayabilecekleri birçok yazılımın müfredat kazanımları doğrultusunda nasıl kullanabileceklerini öğrendiklerini ve desteklenen eylem alanlarının da genişlediğini ifade etmişlerdir.

Abstract

The aim of this study is to examine how the views and awareness of middle school mathematics teachers on technology integration have developed/changed within the scope of a project called Innovative Technological Practices in Mathematics Education. Valsiner's Zone theory has been used as a theoretical framework of this study. The research was designed as a case study by adopting the qualitative research paradigm. The participants of the study are 22 middle school mathematics teachers working in public schools affiliated to the Ministry of National Education, selected from different regions of Turkey. Data consisted of focus group interviews that were conducted with the participants before and after the project. For the data analysis, Valsiner's zone theory especially zone of free movement and zone of promoted action were determined in the analysis of the discourses of mathematics teachers. The findings of the study indicate that before the project, teachers had limited in the zone of free movement in the context of technology integration, these teachers mostly used technology statically and could not support their students' actions different than the paper-pencil environment. However, after the project, the teachers stated that their zone of free movement areas expanded as they learned how to use a number of software that they can access freely and easily in line with the curriculum goals and also their zone of promoted action was expanded.

Key Word

Mathematics teacher,
use of technology,
professional
development,
innovative
technological practices
Project.

Atf için:

For Citation:

Bozkurt, G. (2022). Matematik eğitiminde teknoloji odaklı gerçekleştirilen bir proje kapsamında matematik öğretmenlerinin teknolojiye yönelik görüş ve farkındalıklarının incelenmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [MSKU Journal of Education]*, 9(1), 196-211. DOI:10.21666/muefd.951476

¹İzmir Demokrasi Üniv.- Eğitim Fakültesi, gulay.bozkurt@idu.edu.tr ORCID ID: 0000-0001-9573-5920

Birçok ülkede, yenilikçi eğitim teknolojilerin kullanılması, okullarda öğretme-öğrenme sürecini iyileştirmenin bir yolu olarak görülmüştür. Özellikle, teknolojinin matematik derslerine entegrasyonu odağında alanyazında çok sayıda araştırma gerçekleştirilmiştir (Artigue, 2002; Assude, 2005; Baki, 1996; Cuban, Kirkpatrick ve Peck, 2001). Yapılan araştırmalar başlangıçta çoğunlukla teknoloji ile yenilikçi uygulamaların öğrencilerin öğrenmesi üzerindeki etkisini incelemiştir. Bu anlamda, matematik eğitiminde teknoloji uygulamaları üzerine yapılan ilk araştırmaların, öğretmenlerin entegrasyon sürecindeki merkezi ve önemli rolünü ihmal ettiğini söylemek mümkündür (Lagrange vd., 2003). 20 yıl öncesine bakıldığında dijital teknolojilere erişim, teknoloji entegrasyonunu engelleyen en önemli nedenlerden biri olarak kabul edilmektedir (Pelgrum, 2001). Nicelik ya da nitelik olarak ele alınan bu tarz erişim sorunları, niceliksel olarak yetersiz miktarda bilgisayar, yazılımlara erişim sıkıntıları, sınırlı internet erişimi ve bilgisayar laboratuvarlarına yer ayrılması ile ilişkili zorluklarla ilgiliyken niteliksel olarak sıklıkla bozuk veya eski makineler ve yavaş internet bağlantıları ile ilgilidir (Butler ve Sellbom, 2002; Manoucherhri, 1998; Pelgrum, 2001). Bu engelleri ortadan kaldırmak adına ABD Ulusal Matematik Öğretmenleri Konseyi [National Council of Teachers of Mathematics (NCTM)] bu konuda görüş bildirerek “Teknolojinin, 21. yüzyılda matematiği öğrenmek için gerekli bir araç olduğuna ve tüm okulların öğrencilerin teknolojiye erişimini sağlayacak fırsatları sunması gerektiğine” vurgu yapmıştır (NCTM, 2008, s.1).

Bu bağlamda ülkeler, okulların teknolojiye erişimlerini artırmak için önemli yatırımlar yaparak mevcut erişim sorunlarını nispeten azaltmışlardır. Ülkemizde de bu konuda Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından yürütülen “Fırsatları Artırma Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH)” projesi kapsamında eğitim ve öğretimde fırsat eşitliğini sağlamak ve okullarımızdaki teknolojiyi iyileştirmek amacıyla teknoloji odaklı yatırımlar yapılmıştır. Araştırmalar, dijital teknolojilerin matematik öğretimi ve öğrenimi ile arasındaki öngörülen entegrasyonun çok daha yavaş ilerlediğini göstermektedir (Clark-Wilson, Robutti ve Sinclair 2014; Drijvers vd., 2010; Ruthven, 2009). Ülkemizde de benzer şekilde, okullardaki teknoloji altyapısını sağlamak için yapılan büyük teknoloji yatırımlarına rağmen dijital teknolojilerin öğretim sürecine etkili bir biçimde entegre edilemediği araştırmalarda belirtilmiştir (Çiftçi, Taşkaya ve Alemdar, 2013; Kayaduman, Sırakaya ve Seferoğlu, 2011). Yapılan araştırmalar (örneğin, Pierce ve Ball, 2009; Thurm ve Barzel, 2020) teknoloji entegrasyonu önündeki engellerin içsel faktörler olarak tanımlanan öğretmene bağlı olan, öğretmenin teknoloji kullanımı hakkındaki bilgi, beceri ve inançları boyutuna dikkat çekmiştir. Matematik eğitiminde teknoloji entegrasyonu “öğretmenlerin mesleki bilgi ve gelişiminde değişim” yaratacağı düşünülerek, özellikle teknoloji konusunda sınırlı yetkinliklere sahip olan öğretmenler için bu sürecin basit olmadığı vurgulanmaktadır (Gueudet ve Trouche, 2009, s. 199). Bu sorunun çözümü için öğretmenlerin alanlarında etkili teknoloji entegrasyonu için gerekli bilgilerini geliştirebilmelerini sağlayacak uygulama ve araştırma odaklı çalışmaların gerekliliği öne çıkmaktadır.

Yayımlanan öğretmen yeterlilikleri belgelerine (Türk Eğitim Derneği (TED), 2009; MEB, 2018) bakıldığında da öğretmenlerin dijital teknolojileri ‘etkin’ ve ‘etkili’ kullanımları vurgulanmıştır. Teknolojinin etkili ve etkin kullanımı öğretmenlerin sadece teknolojik bilgiye sahip olmasını değil teknolojinin nerede, nasıl ve ne amaçla kullanıldığını bilerek matematiği nasıl öğreteceklerine dair pedagojik deneyimlerinin artırılmasını gerektirmektedir (Bozkurt ve Cilavdaroğlu, 2011; Güven ve Kaleli-Yılmaz, 2016). Fakat düzenlenen mesleki gelişim programları incelendiğinde öğretmenlerin teknolojiyi pedagojik olarak alanlarına nasıl entegre edeceklerinden ziyade genellikle donanım ve yazılım gibi teknik boyutlara odaklandığı tespit edilmiştir (Pamuk vd., 2013; Uslu ve Bümen, 2012). Buradan hareketle, matematik öğretmenlerinin derslerine teknoloji entegrasyonu konusunda sadece teknolojik araçları kullanma anlamında değil teknolojiyi uygun pedagojik teknikler ile birleştirerek matematik öğretimini gerçekleştirmelerinin gerekli olduğu görülmektedir.

Tüm bu bilgiler doğrultusunda matematik öğretimine teknoloji entegrasyonunun etkileri ve önemi göz önünde bulundurularak, ortaokul matematik öğretmenlerinin öğretimlerinde etkili bir teknoloji entegrasyonu için ihtiyaçlarını karşılamak ve sınıf-içi uygulamalarının gelişimine destek olmak bağlamında mesleki gelişimlerini desteklemek amacıyla 7 gün süren bir öğretmen eğitimi projesi gerçekleştirilmiştir. Bu proje ile;

- (1) öğretmenlere, matematik derslerinde öğrencilerinin matematiği öğrenmelerini sağlamak için gerekli bilgi ve becerileri yenilikçi teknolojiler aracılığıyla etkileşimli olarak kazandırılması ve geliştirilmesi;

(2) öğretmenlerin matematiksel içerik, teknoloji ve pedagojiyi birbirinden ayrı bilgiler olarak değil birlikte harmanlamayı içeren bütünsel yenilikçi öğretim yöntemlerini öğrenmeleri ve bu yöntemlerin toplumda yaygınlaşmasına katkıda bulunmayı;

(3) öğretmenlerin sınıflarında yenilikçi teknolojileri öğrenci merkezli ve etkileşimli olarak kullanma stratejilerine odaklanarak öğrencilerin matematik dersine yönelik tutum, motivasyon ve başarılarının da artmasına katkı sağlanması

amaçlanmıştır. Ülkemizde 2018 yılında uygulamaya konulan ortaokul matematik dersi öğretim programında derslerde bilgi ve iletişim teknolojilerinden faydalanılması ve dinamik matematik/geometri yazılımlarının etkin bir şekilde kullanılmasına vurgu yapılmıştır (MEB, 2018). Bu sebeple bu projede katılımcı öğretmenlerin özellikle öğretim programında belirtilen kazanımlara paralel olarak etkinlikler hazırlamaları amaçlanarak alanyazında (örn., Crisan vd., 2007) teknoloji kullanımını olumsuz yönde etkileyen öğretim kazanımlarına uygun etkinliklerin eksikliğinin önüne geçilmesi hedeflenmiştir. Bu çalışmada da bu proje kapsamında yapılan eğitimlere dayalı olarak matematik öğretmenlerinin teknoloji entegrasyonu konusunda görüş ve farkındalıklarının ne açıdan geliştiğine/değiştiğine odaklanılmıştır. Çalışmanın araştırma sorusu aşağıdaki gibidir:

Matematik eğitiminde yenilikçi teknoloji uygulamaları projesi kapsamında ortaokul matematik öğretmenlerinin teknoloji kullanımına yönelik görüş ve farkındalıkları nasıl değişmiştir?

Bu çalışmanın, teknoloji odaklı güncel yaklaşımlar benimsenerek tasarlanan ve uygulanan bir projenin matematik öğretmenlerinin teknoloji kullanımına yönelik görüş ve farkındalıklarını değiştirmesi/geliştirmesi bağlamında yapılacak araştırmalara ve projelere ışık tutarak alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Kuramsal Çerçeve

Bu çalışmada, matematik öğretmenlerinin mesleki gelişimlerine yönelik görüş ve farkındalıklarını incelemek için kuramsal çerçeve olarak Valsiner'in (1997) alan teorisi (Zone Theory) benimsenmiştir. Bu teori, bir bireyin öğrenim/öğretim ortamının gelişen yapısını ve bu ortamda başkalarıyla olan ilişkilerini üç alan açısından tanımlamaktadır. Valsiner bu çerçevede, Vygotsky'nin Yakınsal Gelişim Alanı (Zone of Proximal Development) kavramını genişleterek iki farklı alan - *Serbest Hareket Alanı (Zone of Free Movement)* ve *Desteklenen Eylem Alanı (Zone of Promoted Action)*- daha önermiştir. Serbest hareket alanı bireyin ortamın farklı alanlarına erişimini, bu alanlardaki farklı nesnelerin varlığına ve onlarla etkileşiminin kısıtlanmadığını belirtmektedir. Serbest hareket alanı öğretmenlerin veya öğrencilerin kaynaklara ve öğretim materyallerine erişimi, müfredat ve değerlendirme gereksinimlerini ve organizasyonel yapılar ve kültürler gibi okul ortamındaki kısıtlamalar olarak yorumlanmaktadır (Goos ve Bennison, 2008). Diğer bir deyişle, serbest hareket alanı farklı ortam alanlarına bireysel erişimin, erişilebilir bir alandaki farklı nesnelerin mevcudiyetinin ve bireylerin erişilebilir alanlarda nesnelerle hareket etmesine izin verme veya olanak sağlama şeklinde görülmektedir. Öte yandan, desteklenen eylem alanı, bir öğretmenin belirli becerileri veya yaklaşımları teşvik etme çabalarını ve faaliyetlerini temsil etmektedir (Galigan, 2008). Öğretmenlerin problem çözme yaklaşımları, teşvikleri, destekleri ve öğrenenler hakkında bilgi oluşturmayı amaçlayan herhangi eylemleri desteklenen eylem alanının bir parçasıdır. Özet olarak, serbest hareket alanı ortamda çeşitli araçlara erişim veya bunlarla etkileşimi ifade ederken, desteklenen eylem alanı ise ortamda teşvik edilen faaliyetleri belirtmektedir. Bu anlamda, Valsiner'in alan teorisi öğrencilerin/öğretmenlerin yakınsal gelişim alanlarının, serbest hareket ve desteklenen eylem alanlarıyla ilişkili olduğunu vurgulamaktadır.

Valsiner bu alanları tanımlarken ilk olarak öğrenciler açısından düşünmüştür fakat daha sonra başka araştırmacılar bu teoriyi öğretmenler açısından uyarlamışlardır (örneğin, Blanton, vd., 2005; Goos vd., 2009). Bu çalışmada da öğretmenler öğrenen olarak kabul edilerek, öğretmenlerin derslerinde teknoloji kullanımı hakkındaki düşünceleri bu alanlar üzerinden incelenmiştir (Tablo 1).

Tablo 1. Öğretmenlerin teknoloji kullanımını etkileyen faktörler (Goos vd., 2009, s.322)

Valsiner'in alanları	Alanları oluşturan elemanlar
Yakınsal Gelişim Alanı	<ul style="list-style-type: none">• Teknolojiyle çalışma becerisi/deneyimi• Pedagojik bilgi (teknoloji entegrasyonu)• Genel pedagojik inançlar
Serbest Hareket Alanı	<ul style="list-style-type: none">• Donanım, yazılıma, öğretim materyallerine erişim• Meslektaşlardan destek (teknik destek dahil)• Müfredat ve değerlendirme gereksinimleri• Öğrenciler (algılanan yetenekler, motivasyon, davranış)
Desteklenen Eylem Alanı	<ul style="list-style-type: none">• Üniversite eğitimi (Hizmet öncesi eğitim)• Öğretmenlik uygulaması deneyimleri ve öğretmenlik deneyimine başlama• Mesleki gelişim (Hizmet-içi eğitim)

Bu çalışmada Valsiner'in alanları doğrultusunda, öğretmenlerin kendi okullarında öğretmen olarak ve proje kapsamında öğretmenleri öğrenen olarak kabul ederek serbest hareket alanları ve desteklenen eylem alanlarının nasıl değiştiğine/geliştiğine odaklanılmıştır. Bu çerçevede kapsamında, özellikle okullarında yer alan teknolojiler aracılığıyla matematik öğretim programında yer alan kazanımların (serbest hareket alanı) öğretiminde teknoloji kullanımı konusunda (desteklenen eylem alanı) nasıl değişimler olduğu belirlenmiştir. Özel olarak, serbest hareket alanı bağlamında donanım, yazılıma, öğretim materyallerine erişimlerine dair farkındalıklarının nasıl değiştiği/geliştiği incelenirken, desteklenen eylem alanı bağlamında da temel olarak mesleki gelişimlerinin nasıl değiştiği/geliştiği incelenmiştir.

Yöntem

Nitel araştırma paradigması benimsenen bu çalışma bir durumu derinlemesine inceleme olanağı sunan durum çalışması yöntemi ile desenlenmiştir. Durum çalışması 'nasıl' ve 'neden' araştırma sorularını temel alarak güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam bağlamında veya ortamında derinlemesine inceleyen bir araştırma yöntemidir (Yin, 2018). Bu bağlamda, bu yöntemde bir öğrenci, spesifik bir program, okul, bir süreç veya eğitim bir durum olarak ele alınıp derinlemesine incelenebilir (Merriam, 1998). Buradan hareketle, yapılan bu çalışmada ortaokul matematik öğretmenlerinin katıldıkları matematik eğitiminde yenilikçi teknoloji uygulamaları projesi kapsamında matematik öğrenimi ve öğretiminde teknoloji kullanımına yönelik görüş ve farkındalıklarının nasıl değiştiği durumu ele alınarak ayrıntılı olarak incelenmiştir.

Katılımcılar

Bu çalışmanın katılımcıları, Türkiye Bilimsel ve Teknik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK) Bilim ve Toplum Yenilikçi Eğitim Uygulamaları çağrısı kapsamında 2018 yılı yaz döneminde gerçekleştirilen Matematik Eğitiminde Yenilikçi Teknoloji Uygulamaları projesinde yer alan MEB'e bağlı okullarda görev yapan 22 ortaokul matematik öğretmeninden (12 kadın, 10 erkek) oluşmaktadır. Katılımcıların yedi bölgeden ve farklı şehirlerden seçilmesine özen gösterilmiştir. Katılımcıların görev yaptığı iller ve bu illerden projeye katılan öğretmen sayısı şu şekildedir: Adıyaman (1), Afyonkarahisar (1), Ağrı (1), Bayburt (1), Bilecik (1), Denizli (1), Eskişehir (1), Isparta (1), İstanbul (2), İzmir (1), Kırşehir (1), Kocaeli (1), Konya (1), Malatya (1), Manisa (1), Mardin (1), Mersin (1), Samsun (1), Sivas (1), Şanlıurfa (1), Van (1). Projenin farklı bölgelerden öğretmenler ile gerçekleştirilmesiyle, bu öğretmenlerin kendi okullarında ya da kendi bölgelerinde katılacakları olası eğitimlerde projeye katılmayan diğer matematik öğretmenleri ve okul yöneticileri ile proje süresince edindikleri kazanımları paylaşmaları teşvik edilerek, projenin yaygın etkisine katkı sağlamaları hedeflenmiştir.

Projede yer alan katılımcıların seçiminde, amaçlı örneklemelerden biri olan ve derinlemesine araştırılması gereken durumlara dair detaylı bilgi veren ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Merriam & Tisdell, 2016). Katılımcıların seçiminde ölçüt olarak; Türkiye'nin farklı bölge ve illerinde görev yapan ve farklı mesleki tecrübeye sahip olma ve temel düzeyde bilgisayar kullanabilme becerilerine sahip fakat matematik eğitiminde kullanılabilecek yenilikçi eğitim teknolojilerini derslerinde hiç kullanmamış ya da bu teknolojileri sınırlı düzeyde kullanıyor olma durumları göz önünde bulundurulmuştur. Ayrıca katılımcılar, öğretmenlerin ilk yıllarında sınıflarında sınıf yönetimi gibi diğer zorluklarla karşılaşabilecekleri ve bu nedenle derslerine teknoloji entegrasyonu birincil öneme sahip olmayabileceği durumu diğer bir ifadeyle 'gerçeklik şoku' (Veen, 1993) dikkate alınarak katılımcılar en az 3 yıllık öğretmenlik deneyimine sahip olan kişilerden seçilmiştir.

Proje Eğitimlerinin İçeriği ve Süreci

Matematik Eğitiminde Yenilikçi Teknoloji Uygulamaları projesi kapsamında günde ortalama 3 eğitim olmak üzere 20 farklı eğitim yapılmış ve bu eğitimler 7 günde tamamlanmıştır (Tablo 2). Eğitimler Tablo 2'de görüldüğü üzere ilgili öğretmenlerin belirlemeleri doğrultusunda farklı sürelerde tamamlanmıştır. Ayrıca, gün sonlarında katılımcı öğretmenlerin belirli bir matematik kazanımı kapsamında teknoloji ile zenginleştirilmiş ders planı hazırlamaları için süre verilerek yapılan eğitimlerin pekiştirilmesi amaçlanmıştır.

Bu projede yapılan eğitimler ulusal ve uluslararası bazlı güncel ve yeni yaklaşımlar benimsenerek tasarlanmıştır. Örneğin, katılımcı öğretmenlerin 'Ters yüz eğitim', 'Matematik eğitiminde mobil teknoloji uygulamaları', 'Teknoloji destekli biçimlendirici değerlendirme pedagojisi', 'Teknoloji temelli eğitsel oyunlar' ve 'Çevrimiçi dersler' gibi güncel eğitim konularında bilgi sahibi olarak, teknoloji açısından zengin ortamlarda güncel öğretim uygulamalarını kullanarak yenilikçi öğrenme ortamları tasarımları beklenmiştir. Ek olarak, 'STEM Eğitimi', 'Teknoloji Destekli Matematiksel Modelleme' ve 'Astronominin Teknolojik ve Matematiksel Yönleri' gibi eğitimlerle öğretmenlerin matematiğin teknoloji ve benzer disiplinlerle olan ilişkisini ve günlük hayattaki uygulamalarını görerek kendi öğrencilerinin 'Matematiği neden öğreniyorum? Bunları nerede kullanacağım?' gibi sorularına cevap bulmaları ve bu suretle matematiğe olan ilgiyi artırmada önemli bir etki yaratmaları beklenmiştir. Ayrıca, eğitimlerde kullanılacak dinamik matematik yazılımları ile matematiksel kavramlar ve aralarındaki bağlantıların açıkça gösterilmesi ve katılımcı öğretmenlerin sadece matematik öğretiminde teknoloji kullanımı konusunda bilgilerini değil aynı zamanda alan bilgilerini de (matematiksel kavramların farklı gösterimleri) geliştirme imkânı bulacakları bir ortam amaçlanmıştır. Bu bağlamda, bu projede bütün eğitimler ile ortaokul matematik öğretmenlerinin alanlarına özgü teknolojilerin (dinamik matematik yazılımları, etkileşimli tahta, eğitsel oyunlar, mobil teknoloji uygulamaları, 3D geometri yazılımı, elektronik tablo, matematik alanına özgü teknoloji temelli ölçme ve değerlendirme vb.) matematik derslerinde etkili bir şekilde kullanımlarına yönelik bilgi ve tecrübe kazanmaları amaçlanmıştır.

Matematik eğitimi alanında uzman eğitimler tarafından ortaokul matematik öğretmenlerinin yenilikçi teknolojilerin matematik eğitiminde kullanımını aktif bir şekilde öğrenmelerini sağlayacak gözlem ve işbirliğine dayalı grup çalışmaları ile katılımcıların matematik öğretiminde teknoloji kullanımına yönelik bilgi ve tecrübelerini artıracak etkinlikler ortaya konulmuştur. Projede gerçekleştirilen etkinliklerin hepsi özellikle erişim ve kullanım durumları göz önünde bulundurularak ücretsiz yazılımlar (GeoGebra, SketchUp, Elektronik Tablo, Scratch vb.) aracılığıyla hazırlanmıştır. Bu anlamda, öğretmenlerin buldukları okullarda ücretli matematiksel yazılımların satın alınmama durumu düşünülerek her okulda hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin kullanımı için kolayca ulaşabilecekleri yazılımlar seçilerek yaygın etkinin artırılması hedeflenmiştir. Örneğin, açılı kavramının öğretimi için tasarlanan "Dinamik Matematik Yazılımıyla Açılı Kavramı Öğreniyoruz" başlıklı eğitimde bu kavramın dinamik ve statik tanımlarının GeoGebra programı kullanılarak nasıl öğretilbileceğine değinilmiştir. Bir etkinlik yardımıyla açılı kavramın farklı tanımları tartışılmış ve açılı kavramı ve özellikleriyle ilgili ortaokul matematik öğretim programlarında yer alan kazanımlara yönelik GeoGebra etkinlikleri katılımcılar ile geliştirilmiştir. Eğitim sonunda, öğretmenlerin grup çalışması yaparak verilen konu özelinde kendilerinin GeoGebra yazılımını kullanarak bazı etkinlikleri geliştirmesi istenmiştir. Öğretmenlerin geliştirdiği etkinlikler ve bu

etkinliklerin uygulama süreci tartışılarak açı kavramının ve bu kavramın öğretiminde teknoloji kullanımının avantajları özetlenerek eğitim sonlandırılmıştır.

Tablo 2. Proje eğitimleri

1. gün	2. gün	3. gün	4. gün	5. gün	6. gün	7. gün
Yaratıcı Drama ile Tanışma ve İletişim (2 Saat)	Dinamik Matematik Yazılımıyla Açılar Konusunu Öğreniyoruz (3 Saat)	Ters yüz eğitim nedir? Öğrenelim (3,5 Saat)	Matematik Öğretmenleri Kodlama Scratch ile Kodlama Atölyesi (3,5 Saat)	Elektronik Tablonun Matematik Öğretiminde Kullanımı (3,5 Saat)	SketchUp® ile Üç Boyutlu Geometri (3 Saat)	Çizmek mi Oluşturmak mı? Dinamik Matematik Yazılımı Yardımıyla Geometrik Oluşumlar (3,5 Saat)
Matematik Eğitiminde Teknoloji Entegrasyonunun Dünü, Bugünü ve Yarını (1,5 Saat)	Matematik Öğretimine İlişkin Çevrimiçi Dersler (2,5 Saat)	Matematik Odaklı STEM Eğitimi (3 Saat)	Astronomi ve Matematiksel Yöntemleri (3,5 Saat)	Matematik Eğitiminde Mobil Teknoloji Uygulamaları (3 Saat)	GeoGebra ile Üç Boyutlu Geometrik Oluşumlar (3,5 Saat)	Matematik Öğretiminin Ölçme ve Değerlendirme Sürecinde BİT Teknolojilerinin Kullanımı (2 Saat)
Matematik Eğitiminde Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) (2,5 Saat)	Etkileşimli Tahta ile Matematik Öğretimi (1,5 Saat)	Matematik Öğretiminde Eğitsel Oyunların Etkin Kullanımı (2 Saat)		Teknoloji Destekli Matematiksel Modelleme (2,5 Saat)	Matematik Öğretiminde WebQuest Kullanımı (1,5 Saat)	Öğrenci Projelerinde İnternet Kaynaklarının Etkin ve Etik Kullanımı (1,5 Saat)
Proje Çalışması: teknoloji ile zenginleştirilmiş ders planı hazırlama (1 Saat)	Proje Çalışması: teknoloji ile zenginleştirilmiş ders planı hazırlama (1 Saat)	Proje Çalışması: teknoloji ile zenginleştirilmiş ders planı hazırlama (1 Saat)	Proje Çalışması: teknoloji ile zenginleştirilmiş ders planı hazırlama (1 Saat)		Proje Çalışması: teknoloji ile zenginleştirilmiş ders planı hazırlama (1 Saat)	Proje Çalışması: teknoloji ile zenginleştirilmiş ders planı hazırlama (1 Saat)

Veri Toplama Araçları ve Analizi

Nitel araştırmada en sık karşılaşılan veri toplama araçları görüşme ve odak grup görüşmesi kayıtları, gözlem notları ve katılımcılardan toplanan bazı dokümanlardır (Cohen, Manion ve Morrison, 2007; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu proje kapsamında katılımcı öğretmenlerin alanlarına özgü teknolojilerin kullanımına yönelik bilgi, görüş ve farkındalık düzeylerinde nasıl bir değişim/gelişim meydana geldiğini belirlemek için odak grup görüşmeleri (eğitimler başlamadan önce ve eğitimler bittikten sonra) yapılmış ve bu görüşmeler ses kayıt cihazı kullanılarak kayıt altına alınmıştır.

Yapılan bu odak grup görüşme kayıtları projenin veri grubunu oluşturmaktadır. Odak grup görüşmelerinde yer alan sorular genel anlamda çalışmanın amacı doğrultusunda öğretmenlerin matematik eğitiminde teknoloji kullanımına yönelik farkındalık ve görüşleri çerçevesinde oluşturulmuştur. Yarı yapılandırılmış odak grup görüşmesi formunda yer alan sorular Tablo 3'te sunulmuştur. Bu sorular hazırlanırken öğretmenlerin okullarında kendilerinin ve meslektaşlarının teknolojik araçlara erişimleri ve bu araçları kullanımları, ders kitabı ve öğretim programlarında teknoloji kullanımına yönelik gereksinimleri gibi sorularla serbest hareket alanları belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin teknolojik araçları okullarında kullanımına dair düşünceleri ve verilen eğitimin değerlendirilmesi amacıyla proje eğitimi bittikten sonra sorulan sorular da desteklenen eylem alanlarını belirlenmesi amaçlanmıştır.

Tablo 3. Yarı yapılandırılmış odak grup görüşmesi soruları

Proje eğitimleri başlamadan önce	Proje eğitimleri bittikten sonra
<ul style="list-style-type: none">● Matematik eğitiminde dijital teknolojilerin kullanımı hakkında ne düşünüyorsunuz?● Matematik eğitiminde kullanılabilecek hangi teknolojileri biliyorsunuz?● Dijital teknoloji kaynakları okulunuzda ne kadar yaygın?● Teknolojinin okulunuzda kullanımı hakkında ne düşünüyorsunuz?● Ders kitaplarında ve öğretim programında teknoloji kullanımıyla ilgili sizi motive eden bir konu oldu mu?● Bu zamana kadar derslerinizde teknoloji kullanmamanızın sebepleri nelerdir?	<ul style="list-style-type: none">● Bu eğitimlerden sonra derslerinizde teknoloji kullanmayı düşünüyor musunuz? Neden?● Hangi matematiksel kavramların öğretimi için dijital teknolojileri kullanmak sizce daha uygun? Neden?● Matematik eğitiminde dijital teknolojilerinin daha verimli kullanımı için sizce neler yapılmalıdır?● Gelecekteki derslerinizde, dijital teknoloji kullanımınızla ilgili ne tür problemler görüyorsunuz?● Bu güçlüklerin üstesinden nasıl gelinebilir?● Eklemek istediğiniz bir şey var mıdır?

Proje eğitimleri başlamadan önce gerçekleştirilen odak grup görüşmeleri 3 oturumda gerçekleştirilmiş ve her oturumda rastgele belirlenen 7-8 öğretmen yer almıştır. Benzer şekilde, proje bittikten sonra gerçekleştirilen odak grup görüşmeleri de 3 oturumda yine aynı gruplar üzerinden tamamlanmıştır. Herkesin birbirini görebileceği bir masada yapılan odak grup görüşmelerinde, araştırmacı belirlenen yarı yapılandırılmış görüşme sorusunu sorduktan sonra, her bir öğretmenin soruya cevap vermesi için zaman tanıdığı ve yönlendirmelerde bulunmuştur. Tüm öğretmenler sorulan soru kapsamında görüşünü belirttikten sonra diğer soruya geçilmiştir. Her bir odak görüşmesi oturumu ortalama 90 dakika sürmüştür ve yapılan görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır.

Verilerin analiz aşamasında, öncelikle odak grup görüşmelerinden elde edilen ve dijital ortama kaydedilen ses kayıtları bilgisayara aktarılarak, tüm veri grubu transkript edilmiştir. Transkript edilen görüşme kayıtları Valsiner'in alan teorisi kapsamında, Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği betimsel analiz yöntemi doğrultusunda analiz edilmiştir. Özellikle Tablo 1'de belirtilen serbest hareket alanı ve desteklenen eylem alanına göre kodlama yapılmıştır. Örneğin, serbest hareket alanları bağlamında özellikle katılımcıların teknolojik donanım, yazılım, öğretim materyallerine erişim durumları incelenmiştir. "Matematik eğitiminde kullanılabilecek hangi teknolojileri biliyorsunuz?" sorusuna verilen cevaplarda öğretmenlerin teknolojik donanım ve yazılımları ile ilgili bilgi ve erişimleri belirlenmiştir ve bu cevaplar öğretmenlerin eğitimlerden önceki serbest hareket alanları hakkında bilgi sağlamıştır. Özel olarak, okullarında var olan teknolojiler ve bu teknolojileri sınıflarında nasıl kullanıldığı üzerinde durulmuştur. Bu soruya karşılık öğretmenin Öğretmen 1 "Etkileşimli tahtalar var fakat internet olmadığı için, dijital defterleri etkileşimli tahtaya yükleyip kullanıyoruz. Daha çok soru çözmek için... Bilgisayar laboratuvarı var ama çok aktif değil, çok kullanmadık. Bilgisayarlar çok çalışmıyordu, elektrikler gidiyordu." açıklamasını yapmıştır.

Öğretmenin yaptığı bu açıklama Serbest Hareket Alanı olarak kodlanmıştır. Yine bu teknolojileri nasıl kullandıkları da öğrencilerinin desteklenen eylem alanları hakkında bilgi sağlamıştır. Verilerin bir kısmı matematik eğitiminde teknoloji kullanımını üzerine çalışmalar yapan ve özelde Valsiner'in alan teorisi hakkında bilgiye sahip ve ilgili çalışmaları incelemiş başka bir araştırmacı ile paylaşılmış ve veriler bu araştırmacı tarafından Valsiner'in alan teorisi çerçevesine göre analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda araştırmacıların kodları yüzde 90 üzerinde uyumlu olarak belirlenmiştir. Araştırmacılar benimsenen çerçevedeki farklı kodlamalar için fikir birliğine vararak ortak bir karar doğrultusunda hareket etmiştir. Veri analizinin kalan kısmı, yapılan karşılaştırma ve kodlamalarda göz önünde bulundurularak bu çalışmanın yazarı tarafından tamamlanmıştır.

Bulgular

Çalışmadan elde edilen veriler, benimsenen çerçeve kapsamında serbest hareket ve desteklenen eylem alanlarına göre analiz edilmiştir. Bu alanların özellikle eğitimler öncesi durumu da belirlenerek, eğitimlerden sonra nasıl değiştiği/geliştiği detaylı olarak incelenmiştir.

Eğitimler Öncesi Serbest Hareket ve Desteklenen Eylem Alanları

Eğitimler başlamadan önce yapılan odak grup görüşmelerinde, katılımcılar özellikle serbest hareket alanları bağlamında teknolojik donanım, yazılım, öğretim materyallerine erişim konusundaki sınırlılıklara yönelik durumlarına vurgu yapmışlardır. Desteklenen eylem alanları bağlamında da matematik eğitiminde teknoloji kullanımına yönelik üniversite eğitimlerinin uygulama süreçlerinde yetersiz kaldığına değinmişlerdir. Bu anlamda teknolojiyi genel olarak statik olarak sadece soruları yansıtmak için projeksiyon amaçlı kullandıkları ortaya çıkmıştır.

Teknolojik Donanım/Yazılıma Erişim ve Kullanma

Özel olarak, matematik öğretmenlerinin görev yaptıkları okullarda var olan teknolojiler ve bu teknolojilerin genel olarak sınıflarında nasıl kullanıldığı üzerinde durulmuştur. Matematik öğretmenlerinin görüşme sorularına verdikleri cevaplar incelendiğinde okullarda donanım bağlamında teknolojik araçlar olarak çoğunlukla etkileşimli tahtaların ve internetin mevcut olduğu görülmektedir. Fakat katılımcıların bazıları okullarında internet bağlantısında da sıkıntılar olduğunu belirtmiştir. Ayrıca, katılımcılar bazı okullarda bilgisayar laboratuvarlarının da olduğu fakat bilgisayarların eski olmasından kaynaklı olarak, çok verimli kullanılmadığını ifade etmişlerdir. Bu bağlamda, katılımcıların serbest hareket alanlarının etkileşimli tahtalarla sınırlı olduğu sonucuna ulaşılabilir. Aşağıdaki ifadeler yukarıdaki sonuca örnek olarak sunulabilir:

Etkileşimli tahtalar var fakat internet olmadığı için, dijital defterleri etkileşimli tahtaya yükleyip kullanıyoruz. Daha çok soru çözmek için... Bilgisayar laboratuvarı var ama çok aktif değil, çok kullanmadık. Bilgisayarlar çalışmıyordu, elektrikler gidiyordu. (Öğretmen 1)

Her sınıfımızda etkileşimli tahta var, okulda bilgisayar laboratuvarı var. Ben her derste kullanmaya çalışıyorum, soruları yansıtıp kullanıyorum. Aktif olarak internete bağlı. Sadece bilgisayar derslerinde kullanılıyor bilgisayar laboratuvarı., etkileşimli tahta olduğu için bize bilgisayar laboratuvarı gerekli olmuyor. Diğer branşlardan İngilizce öğretmenleri kullanıyor. (Öğretmen 8)

Desteklenen eylem alan bağlamında, katılımcı öğretmenlerin etkileşimli tahtaları statik olarak, görsel amaçlı ve çoğunlukla soruları yansıtarak projeksiyon işlevi ile vakit kazanmak için kullandıkları belirlenmiştir. Bu duruma örnek olarak, öğretmenlerin aşağıdaki söylemleri verilebilir:

Biz aslında etkileşimli tahtalara projeksiyon muamelesi yapıyoruz. Önceden onda ne yapıyorsak etkileşimli tahtada da onu yapıyoruz. Öğrenci merkezli değil de gene öğretmen merkezli fakat görsel destekli... Bu yüzden etkileşimli tahta ile öğrencilere pek bir şey katmıyoruz bu öğretmenlerin eksikliği olabilir. Bilişim derslerinde bile etkileşimli tahta ile sadece üç beş çocukla ders işleniyor bilgisayar laboratuvarı olmadığı için... (Öğretmen 12)

Etkileşimli tahtalar var... EBA kullanılıyor genel olarak... Çözülecek testleri ekrana yansıtıp daha hızlı... Bunun için kullanıyoruz sadece. En fazla videolar, filmler vs. derse giriş etkinlikleri gibi... (Öğretmen 20)

Matematik öğretiminde kullanılacak yazılımlar bağlamında, bu tarz yazılımların bazılarının isimlerini duyduklarını -özellikle Üniversite eğitimleri süresince- fakat aktif olarak derslerinde kullanma konusunda eksik kaldıklarını belirtmişlerdir. Katılımcılar bu durumu aşağıdaki gibi ifadeler ile açıklamışlardır:

Biz 2015 mezunuyuz. Ben mesela şöyle bir güçlük yaşadım... üniversitede çok ders gördük ama okullarda etkileşimli tahta var, fakat üniversitede hiç eğitimini almadık. Okula gittiğimizde kullanmayı bilmiyordum ve çok kötü hissettim. Anladım ki teknoloji çok hızlı ilerliyor, bizim de ona ayak uydurmamız gerekiyor ki öğrencilere yol gösterelim. (Öğretmen 3)

Üniversitede GeoGebra'yi öğrenmiştik fakat bunu öğrenciye nasıl aktarırım ders anlatırken ne gibi kolaylıklar sağlayabilir, kendimizi nasıl geliştirebiliriz hiç bilmiyorum. Öğrenciye daha faydalı nasıl olabilirim diye düşünüyorum. (Öğretmen 8)

Biz üniversitedeyken hatırlıyorum teknoloji destekli matematik eğitimi bir ders almıştık. Ofis programlarını öğrendik ve bir de GeoGebra ve Cabri programlarının ismini öğrendik. Bu kadar... (Öğretmen 20)

Ayrıca öğretmenler bu yazılımları hangi konu veya kazanım sırasında nasıl kullanacaklarını konusunda bilgi eksiklerine değinmişlerdir. Örneğin;

Kazanım sınırlılığı var bir de. Her konuya uygunluğu... yazılımları iyi bilmediğim için GeoGebra'yi sadece yansıma ve ötelemede kullandım. Her konuya ya da kazanıma uygun olup olmadığını bilmiyorum. (Öğretmen 15)

Bu anlamda, desteklenen eylem alanlarını genişletmek özellikle teknoloji çağına ayak uydurabilmek, kendilerini geliştirmek ve matematiksel ifadeleri öğrencilerine daha iyi kavratılabilmek için teknoloji kullanımı konusunda mesleki gelişimlerini destekleyecek bu projeye katıldıklarını ifade etmişlerdir. Aşağıda bu argümanı destekleyen ifadeler yer verilmektedir:

Kendimi geliştirmek, klasik öğretimden uzaklaşmak. Ben de sıkıldım bu durumdan. (Öğretmen 1)

Çocuklarla aynı dili konuşabilmek için. Aramda çocuklarla bir uçurum olmasın istiyorum onun için de teknolojiyi öğrenmek istiyorum. (Öğretmen 7)

Öğrencinin kendisinin bir şey yapmaya başlarsa bilginin yapılanacağını düşünüyorum, bir şeyin ufak da olsa kanıtını oradan (dijital teknolojilerden) yaparsa amaca hizmet eder diye düşünüyorum. (Öğretmen 12)

Somatlaştırma için. Birçok matematik konusu çok soyut kalıyor çocukların kafasında. Bunları göstererek yaparsa... çocukların kafasında oturtmak için. (Öğretmen 16)

Teknoloji ile ilgili sınırlarımı kıracağımı düşünüyorum Beni birçok konuda engelliyor... (Öğretmen 20)

Zaman kazandırıyor. Bir de artık kaçınılmaz. Kalıcı ve interaktif öğrenme için... (Öğretmen 22)

Bütün katılımcılar matematik eğitimine teknoloji kullanımının gerekliliğinin ve öneminin farkında olduklarını belirtmişlerdir. Özellikle teknolojik donanım ve yazılımların hızla geliştiğinin farkında olduklarının ve kullanmayı öğrenmelerinin bir gereklilik olduğunu ifade etmişlerdir.

Eğitimler Sonrası Serbest Hareket ve Desteklenen Eylem Alanları

Eğitimler sonrasında yapılan odak grup görüşmelerinde katılımcı öğretmenlerin serbest hareket alanlarında ve desteklenen eylem alanlarında gelişme olduğu ve artık matematik eğitiminde dijital teknoloji denilince daha dinamik ve interaktif olan yazılımların vurgulandığı dikkat çekmiştir. Bu anlamda Valsiner'in alan teorisi çerçevesinde bakıldığında donanım, yazılım ve öğretim materyalleri anlamında (serbest hareket alanı) ve bu teknolojik araçların öğrencilerin matematiksel eylemlerini desteklemek için nasıl kullanılacağına dair (desteklenen eylem alanı) bilgilerinde değişiklik meydana geldiği görülmüştür.

Teknolojik Donanım/Yazılıma Erişim ve Kullanma

Yapılan eğitimler bağlamında katılımcıların, GeoGebra, SketchUp, Scratch gibi matematik eğitimi özelindeki dijital teknolojilerin varlığını, nasıl erişeceklerini ve kullanacaklarını öğrendikleri görülmüştür. Bu durum, katılımcıların serbest hareket ve desteklenen eylem alanlarının genişlediğine kanıt olarak sunulabilir. Bu alanlarını detaylandırmak ve eğitimlerin etkisini de görmek adına,

katılımcılara hangi teknolojileri hangi matematiksel kavramların öğretiminde kullanabilecekleri sorulmuştur. Katılımcı öğretmenler, genel olarak üç boyutlu ve daha soyut kavramların somutlaştırarak öğrencilerin görerek yaparak öğrenmelerine katkıda bulunmak, onların düşünce becerilerini geliştirmek ve ilişkilendirme yapmalarına yönelik aktiviteler yapmak istedikleri görülmüştür. Bu bağlamda, öğretmenler matematik öğretiminde teknoloji konusunda gelişimlerini aşağıdaki gibi ifade etmişlerdir:

Ben bu eğitime katılmadan önce GeoGebra'yi üniversitede görmüştüm daha da geliştirmek yerine unuttum. Cidden güzel bir program olduğunu biliyordum. Daha aktif nasıl kullanabilirim düşündüğüm için bu eğitime başvurduğum. Bu eğitim sayesinde soyut kavramları somut olarak öğrencilere aktarmamıza çok faydası olacağını gördüm. Üç boyutlu cisimlerin kesilmesi ve gösterilmesinde çok zorlanıyordum ve SketchUp programında gösterilebileceğini öğrendim. Dinamik ve değiştirilebilir olmaları nedeniyle çocuklara daha farklı şeyler öğretebileceğimi düşünüyorum. (Öğretmen 8)

Modelleme etkinliklerine daha çok yer vererek ve SketchUp'la da birleştirip mimari tasarımlar açısından öğrencilere farklı bakış açısı kazandırma şansımız olabilir. (Öğretmen 10)

SketchUp programında birim küpleri çıkarıp kesme işlemi yapabiliyorsun o işlemlerin çocukların uzamsal zekâsına katkıda bulunacağını düşünüyorum. Daha çok buna yönelmek istiyorum. Kullanımı daha kolay. (Öğretmen 21)

Scratch'ı çok sevdim. Çocuklara daha güzel düşünme becerileri kazandıracağını düşünüyorum. (Öğretmen 3)

Scratch programını etkileşimli tahtaya kurup o programı öğrenmelerini sağlamak istiyorum. Çizgi film nasıl yapılıyor, günlük hayatta gördükleri bir şeyi orada ilişkilendirsinler istiyorum. (Öğretmen 19)

GeoGebra ve SketchUp'ı daha çok kullanmayı düşünüyorum. Ve Scratchi de kullanabilirim. Kahoot vs. internet gerektirdiği için onları çok kullanamayabilirim, onun yerine Plickers kullanabilirim. Yani aslında bu eğitim farklı seçenekler oluşturmamı sağladı. İnternet olduğunda hangisini kullanabilirim, internet olmadığında hangisini kullanabilirim. Bazı zor olan programlarda da kendim hazırlayıp öğrencilere özellikle 3 boyutlu şekillerde onları gösterebilirim, mesela birim küplerin önden arkadan sağdan görünümüleri için kendim tahtaya çizmeye çalışıyordum ama GeoGebra'da döndürebiliyoruz öğrenciler daha iyi anlarlar diye düşünüyorum. (Öğretmen 1)

Yukarıda verilen ifadelere detaylı bakıldığında 'Dinamik ve değiştirilebilir olmaları nedeniyle çocuklara daha farklı şeyler öğretebileceğimi düşünüyorum' veya 'bu eğitim farklı seçenekler oluşturmamı sağladı' gibi söylemler özel olarak onların serbest hareket alanlarının genişlediğine kanıt olarak sunulabilir. Öte yandan 'Üç boyutlu cisimlerin kesilmesi ve gösterilmesinde çok zorlanıyordum ve SketchUp programında gösterilebileceğini öğrendim' veya 'GeoGebra'da döndürebiliyoruz öğrenciler daha iyi anlarlar diye düşünüyorum' gibi ifadeler de desteklenen eylem alanlarının genişlediğini göstermektedir.

Katılımcıların ayrıca teknoloji kullanma amaçlarının da değiştiği görülmüştür. Daha önceki etkileşimli tahta kullanımlarını düşündüklerinde derslerine daha statik bir şekilde entegre ettiklerini fark ettiklerini ve bu eğitimlerden sonra artık bunu değiştireceklerini belirtmişlerdir. Özellikle bir öğretmen (Öğretmen 21) sınıfta bilgisayarlarla ders yapmaya karşı olan olumsuz düşüncesinin tamamen değiştiğini vurgulamıştır. Bu anlamda öğretmenler aşağıdaki ifadelere değinmişlerdir:

Biz şimdiye kadar teknolojik araçları sadece bir projeksiyon cihazı olarak kullanıyorduk. PDF'leri yansıtmak için kullandık. Artık daha dinamik etkileşimli bir şekilde kullanacağımızı düşünüyorum. (Öğretmen 22)

Etkileşimli tahtayı hareketlendirmiş olacağız. (Öğretmen 2)

Ben açıkçası bilgisayarı ve teknolojiyi iyi kullanan biriyim ama biraz da bu özgüvenle geldim, belki buradaki birçok şeyi biliyorum özgüveniyle geldim. Mutlaka alabileceğim bir şey vardır diye bu projeye dahil oldum. Fakat hiçbir şey bilmediğimi fark ettim burada. Modelleme, GeoGebra'yi duymuştum ama kullanmamıştım, derse entegrasyonu konusunda, birçok teknolojik araç var elimizde ama biz bunları derse nasıl entegre edebileceğimizi bilmiyorduk. Etkileşimli tahtayı aynı şekilde... biz hep tek boyutlu düşünmüşüz, etkileşimli

tahtayı sadece sunum aracı olarak kullanıp çocuklara bir şeyler göstermişiz, TV'den pek farkı yok yaptığımızın. (Öğretmen 17)

... çocukların altıncı sınıftan itibaren bilgisayarları oluyor- okulda dağıtım oluyor- ben okula getirilmesinin yanlış olduğunu düşünüyordum ama su anda tam tersi bilgisayarla ders yapmanın hayalini kuruyorum. (Öğretmen 21)

Bu anlamda, bu eğitimler sonucunda katılımcı matematik öğretmenleri sadece ücretsiz matematik yazılımlarına nasıl ulaşacakları konusunda değil aynı zamanda bu yazılımları okullarında bulunan etkileşimli tahtalar aracılığıyla nasıl dinamik bir şekilde kullanacakları konusunda desteklenen eylem alanlarını geliştirmişlerdir.

Öğretim Materyallerine Erişim ve Kullanma

Katılımcı öğretmenler, kendileri aktif olarak bir tasarım yapamasa bile ilk adım olarak başkalarının hazırladığı kaynakları da kullanabileceklerini öğrendiklerini ve daha dinamik, etkileşimli ve öğrencilerin dahil olduğu dersler işleyebileceklerini vurgulamışlardır. Bu anlamda özellikle bazı katılımcılar dinamik matematik yazılımı olan GeoGebra'nın açık kaynak olarak kullanılan GeoGebraTube web sitesinin var olduğunu öğrenmenin kendisi için çok önemli bir kazanım olduğunu vurgulamıştır.

Yapamıyorsak bile ön çalışma olarak yapılmışları gösterebiliriz, daha iyi öğrenene kadar başkalarının yaptığı şeyleri kullanabiliriz. Daha sonra ilerledikçe onunla uğraştıkça kendimizin yaptıklarını öğrencilere entegre edebiliriz. (Öğretmen 2)

Materyalleri kendim hazırlayamasam bile hazır materyallerin yer aldığı GeoGebratube'ün olduğunu öğrenmek bile bir kazanım oldu benim için. Oradaki materyalleri görünce geçmiş 3 yılıma üzüldüm. Keşke 3 yıl önce bilseydim de hazır bir sürü etkinlik varmış kullansaydım. Kendim hazırlamasam bile oradan kullanırdım. (Öğretmen 7)

Özetle, eğitimlerden sonra katılımcı öğretmenlerin teknoloji odaklı öğretim materyallerine erişebilecekleri web sayfaları öğrenmeleri onların serbest hareket alanlarının genişlediğini göstermektedir.

Mesleki Gelişimlerini Sürdürme ve Meslektaşlarını Destekleme

Bunlara ek olarak katılımcılar mesleki gelişimleri için eğitimlerin devamlılığının, Üniversite-MEB iş birliğinin ve deneyimlerini başka öğretmenlerle paylaşmanın hem yaygın etki anlamında hem de kendi gelişimleri için çok önemli olacağını vurgulamışlardır.

Grup etkileşimleri ve aralarda kendi deneyimlerimizi paylaşmak benim için çok değerliydi. Çünkü farklı farklı okullardan, profillerden ve deneyimlerden arkadaşlarla birlikte çalışmak büyük bir şans. (Öğretmen 11)

Bizim mesleki gelişimimizi sağlayan şey deneyimlerimiz. Eğer birbirimizle paylaşırsak "Ben bu yöntemi denedim sen de uygulayabilirsin", "Hadi sana göstereyim" gibi çalışmalarla ancak büyük çapta teknoloji entegrasyonu sağlanabilir. Hepimizin kendi okulumuzda başlayıp git gide büyümemiz lazım. (Öğretmen 21)

Bazı öğretmenlerle diyalogumuz çok iyi, bu öğretmenlerle bilgilerimi paylaşacağım ... daha sonra zümre ile ... dönüşümler biraz yavaş olur, bu şekilde en azından aşabilirim diye düşünüyorum. (Öğretmen 5)

Bence öğretmenler üniversiteyi bitirdiğinde eğitimleri bitmemeli. Hem üniversitelerin okullarla hem de okulların üniversiteler ile etkileşimi olmalı. MEB'in bununla alakalı teşvik edici şeyler yapması gerekiyor. (Öğretmen 8)

Dijital çağda yaşıyoruz hepimizin bir araya gelmesine de gerek yok. Ortak bir platformda bizleri toplayıp öğretmenlerin fikirlerini alıp akademisyenlerin yapacağı güzel çalışmalar olabilir. Bizi yönlendirecek kişilere ihtiyacımız var. Akademisyenlerin çalışmalarını da destekler pozisyona gelebiliriz. (Öğretmen 17)

Bu anlamda, katılımcı öğretmenler gelişen teknolojiye ayak uydurmak ve öğretimlerine entegre edebilmek için desteklenen eylem alanlarının sürekli gelişiminin önemine vurgu yapmışlardır.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada, Türkiye'nin farklı bölgelerinden ve şehirlerinden MEB'e bağlı okullarda çalışan 22 ortaokul matematik öğretmenin teknoloji kullanımına dair mesleki gelişimlerine odaklanan bir projeye katılımları ile teknoloji kullanımına yönelik görüş ve farkındalıklarının nasıl değiştiği veya geliştiği paylaşılmıştır. Özellikle, Valsiner'in (1997) alan teorisi çerçevesi bağlamında, görüşmeler aracılığıyla öğretmenlerin serbest hareket ve desteklenen eylem alanlarının nasıl değiştiği/geliştiği incelenmiştir. Projede ortaokul matematik öğretim programı doğrultusunda matematik ve geometri disiplinlerine ilişkin kazanımların öğretiminde dijital teknolojilerin özellikle ücretsiz yazılımların (GeoGebra, Scratch, Microsoft Excel vb.) kullanımına odaklanılarak, öğretmenlerin eğitimler tarafından yapılandırılmış uygulamalarda keşfedip, tahmin ettikleri, sorunları çözdükleri ve tasarladıkları bir dinamik teknoloji ortamı oluşturulmuştur.

Proje eğitimlerinden önce, öğretmenlerin teknoloji kullanımı bağlamında serbest hareket alanlarının çok kısıtlı olduğu (sadece projeksiyon işleviyle etkileşimli tahta kullanımı) görülmüştür. Bu anlamda öğrencilerinin eylemlerini kağıt-kalem ortamında geleneksel olarak yapılan öğretimden farklı olacak şekilde destekleyemedikleri söylenebilir. Fakat proje kapsamında verilen eğitimlerden sonra, öğretmenler serbest hareket ve desteklenen eylem alanlarının genişlediğini, özellikle ücretsiz ve kolay erişim sağlayabilecekleri birçok yazılımı, öğretim programları kazanımları doğrultusunda, nasıl kullanabileceklerini öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca, statik ve sadece görsel amaçla kullandıkları etkileşimli tahtaları bu yazılımlar aracılığıyla daha dinamik kullanarak öğrencilerinin de desteklenen eylem alanlarını genişleteceklerini düşündüklerini belirtmişlerdir. Lavicza ve Papp-Varga (2010) etkileşimli tahta ve dinamik yazılım teknolojilerinin ayrı ayrı kullanılması yerine birlikte kullanımının matematik öğrenme ve öğretme sürecinin kavramların görselleştirilmesi bağlamında daha etkili olacağını belirtmişlerdir. Bu bağlamdaki araştırma sonuçları, matematik öğretmenlerinin verilen eğitimler sonunda statik amaçla kullandıkları etkileşimli tahtaların dinamik yazılımlarla desteklenmesi gerektiğine yönelik tespitleri ile örtüşmektedir.

Bu çalışmanın diğer önemli bir bulgusu ise öğretmenlerin teknoloji kullanımı konusunda serbest hareket ve desteklenen eylem alanlarını geliştirmek için sadece üniversite eğitimlerinin yeterli olmadığıdır. Bu anlamda bu proje gibi hizmet-içi mesleki gelişimlerini destekleyecek eğitimlerin önemli ve gerekli olduğu vurgulanmıştır. Bu alanda yapılan çalışmalar da öğretmenlerin mesleki gelişimlerini hedefleyen programlarda teknolojik araçların sadece teknik olarak nasıl kullanılacaklarına odaklanmanın çok faydalı olmadığı (Güven ve Kaleli Yılmaz, 2016), bunun yerine teknolojiyi sınıf ve konu seviyesine uygun pedagojik teknikler kullanarak derslerine nasıl entegre edeceklerine dair aktiviteler içermesinin faydalı olduğunu belirtmişlerdir. Benzer şekilde, Bozkurt ve Cilavdaroğlu (2011) "öğretmelerin teknoloji, alan ve pedagoji etkileşimi ile ilgili algılarının gelişmesi için" desteklenmeleri gerektiğini vurgulamışlardır. Özellikle "teknoloji alan bilgisinin diğer alan bilgilerine göre daha hızlı değişmesi öğretmenlerin bu alanda daha fazla hizmet içi eğitime" (s. 868) ihtiyaçları olduğunu belirtmişlerdir.

Ayrıca, matematik öğretmenleri verilen eğitimler sonucunda dijital teknolojilerin, özellikle görselleştirme özelliği sayesinde soyut kavramların somutlaştırılması sürecine ve bu suretle kavramların yapılandırılmasını destekleyerek matematiksel düşünme becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlayacağını vurgulamışlardır. Buradan hareketle, katılımcı öğretmenler öğrendikleri dijital teknolojiler aracılığıyla öğrencilerin ilişkilendirme becerilerini geliştirebilecek etkinlikleri sınıf ortamına taşıyabileceklerini belirtmişlerdir. Zengin (2019) GeoGebra yazılımının matematiksel ilişkilendirme becerisini geliştirmede etkin bir araç olduğunu ortaya koymuştur. Bu çalışmada da matematik öğretmenlerinin ilişkilendirme becerisinin gelişiminde dinamik matematik yazılımıyla desteklenen etkinliklerin rolüne ilişkin tespitleri Zengin (2019)'in çalışmasının sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Bu çalışmada katılımcıların da belirttiği üzere hem serbest hareket alanlarının hem de desteklenen eylem alanlarının gelişimi için bu projeye benzer eğitimlerin sürekliliği önem arz etmektedir. Matematik öğretiminde teknoloji kullanımının önemine rağmen dijital teknolojilerin öğretim sürecine etkili bir biçimde entegre edilemediği göz önünde bulundurulursa, gelecek çalışmalarda, benzer yollar izlenerek bu tarz mesleki gelişim programları hazırlanabilir ve öğretmenlerin deneyimleri paylaşılarak alanyazına katkı sağlanabilir. Özel olarak, spesifik bir konu bağlamında

(örneğin geometri öğretimi) ve spesifik bir teknoloji seçimi ile (örneğin dinamik geometri yazılımı) daha derinlemesine bir mesleki gelişim programı uygulanmasının öğretmenlere katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bunun yanı sıra, yapılan bu eğitimlerin sınıf-içi uygulama süreçlerine etkileri de araştırılabilir. Bu anlamda, bu projeye benzer projeler veya araştırmalar tasarlanarak, verilen eğitimlerin yansımaları olarak öğretmenlerin öğrendikleri bilgiler doğrultusunda teknoloji destekli matematik öğretimleri detaylı olarak incelenebilir. Ayrıca, bu projedeki katılımcılar, üniversite eğitimlerinde teknoloji dersleri almalarına rağmen bilgilerinin yetersiz olduğuna değinmişlerdir. Bu anlamda, öğretmen eğitim programlarında yer alan teknoloji destekli matematik eğitimi temelindeki derslerde bu projenin içeriğine benzer uygulamalar yapılarak geleceğin öğretmeni olan öğretmen adaylarının da serbest hareket ve desteklenen eylem alanlarının gelişimine katkı sağlanabilir.

Kaynakça

- Artigue, M. (2002). Learning mathematics in a CAS environment: the genesis of a reflection about instrumentation and the dialectics between technical and conceptual work. *International Journal of Computers for Mathematical Learning*, 7, 245-274.
- Baki, A. (1996). Matematik öğretiminde bilgisayar her şey midir?. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(12), 135-143.
- Blanton, M. L., Westbrook, S., & Carter, G. (2005). Using Valsiner's Zone Theory to interpret teaching practices in mathematics and science classroom. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 8, 5-33.
- Bozkurt, A. & Cilavdaroğlu, A.K. (2011). Matematik ve sınıf öğretmenlerinin teknolojiyi kullanma ve derslerine teknolojiyi entegre etme algıları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(3), 859-870.
- Clark-Wilson, A., Robutti, O., & Sinclair, N. (2014). *The mathematics teacher in the digital era*. Dordrecht: Springer.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). London: Routledge.
- Crisan, C., Lerman, S., & Winbourne, P. (2007). Mathematics and ICT: A framework for conceptualising secondary school mathematics teachers' classroom practices. *Technology, Pedagogy and Education*, 16(1), 21-39.
- Cuban, L., Kirkpatrick, H., & Peck, C. (2001). High access and low use of technologies in high school classrooms: explaining an apparent paradox. *American Educational Research Journal*, 38(4), 813-834.
- Çakıroğlu, Ü., Güven, B., & Akkan, Y. (2008). Matematik öğretmenlerinin matematik eğitiminde bilgisayar kullanımına yönelik inançlarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 38-52.
- Çiftçi, S., Taşkaya, S. M., & Alemdar, M. (2013). Sınıf öğretmenlerinin FATİH Projesine ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 12 (1), 227-240.
- Drijvers, P., Doorman, M., Boon, P., Reed, H., & Gravemeijer, K. (2010). The teacher and the tool: Instrumental orchestrations in the technology-rich mathematics classroom. *Educational Studies in Mathematics*, 75(2), 213-234.
- Galligan, L. (2008). Using Valsiner. In M. Goos, R. Brown, & K. Makar (Eds.), *Proceedings of the 31st annual conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia* (s. 211-218). Brisbane: Mathematics Education Research Group of Australasia (MERGA).
- Goos, M. & Bennison, A. (2008). Teacher professional identities and the integration of technology into secondary school mathematics. In *Proceedings of the Australian Association for Research in Education*. Brisbane: Australian Association for Research in Education (AARE).
- Goos, M., Soury-Lavergne, S., Assude, T., Brown, J., Kong, C. M., Glover, D., Grugeon, B., Laborde, C., Lavicza, Z., Miller, D., & Sinclair, M. (2009). Teachers and teaching: Theoretical perspectives and issues concerning classroom implementation. In C. Hoyles

- and JB. Lagrange (Eds), *Mathematics education and technology-rethinking the terrain* (s. 311-328), New ICMI Study Series, vol 13. Springer: Boston, MA.
- Gueudet, G. & Trouche, L. (2009). Towards new documentation systems for mathematics teachers? *Educational Studies in Mathematics*, 71(3), 199-218.
- Güven, B. & Kaleli-Yılmaz, G. (2016). Tasarlanan hizmet-içi eğitim kursunun ortaokul matematik öğretmenlerinin teknoloji kullanım düzeylerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 41(188), 35-66.
- Karaarslan, E., Boz, B., & Yıldırım, K. (2013). *Matematik ve geometri eğitiminde teknoloji tabanlı yaklaşımlar. Türkiye İnternet Konferansı*. İstanbul Üniversitesi: İstanbul. <http://inet-tr.org.tr/inetconf18/bildiri/10.pdf> adresinden alınmıştır.
- Kayaduman, H., Sırakaya, M., & Seferoğlu, S.S. (2011). Eğitimde FATİH projesinin öğretmenlerin yeterlik durumları açısından incelenmesi. *Akademik Bilişim*, 11, 123-129.
- Lagrange J. B., Artigue M., Laborde C., & Trouche L. (2003) Technology and mathematics education: a multidimensional study of the evolution of research and innovation. In: Bishop A.J., Clements M.A., Keitel C., Kilpatrick J., Leung F.K.S. (eds) *Second International Handbook of Mathematics Education* (s.237-269). Springer International Handbooks of Education, vol 10. Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-94-010-0273-8_9
- Lavicza, Z. & Papp-Varga, Z. (2010). Integrating GeoGebra into IWB-equipped teaching environments: Preliminary results. *Technology, Pedagogy and Education*, 19(2), 245-252.
- Merriam, S.B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education* (2nd ed.). Jossey-Bass Publishers, San Francisco.
- Merriam, S. B. & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th ed.). San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook: Qualitative data analysis* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2018). *Matematik dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1,2,3,4,5,6,7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: MEB.
- National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) (2008). *The role of technology in the teaching and learning of mathematics*. Reston, VA, NCTM:
- Pamuk, S., Çakır, R., Ergun, M., Yılmaz, H. B., & Ayas, C. (2013). The use of tablet PC and interactive board from the perspectives of teachers and students: Evaluation of the FATİH project. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(3), 1815-1822.
- Pelgrum, W. J. (2001). Obstacles to the integration of ICT in education: results from a worldwide educational assessment. *Computers and Education*, 37, 163-178.
- Thurm, D. & Barzel, B. (2020). Effects of a professional development program for teaching mathematics with technology on teachers' beliefs, self-efficacy and practices. *ZDM Mathematics Education*, 52, 1411-1422.
- Türk Eğitim Derneği (TED) (2009). *Öğretmen yeterlikleri*. http://portal.ted.org.tr/yayinlar/Ogretmen_Yeterlik_Kitap.pdf adresinden indirilmiştir.
- Uslu, O. & Bümen, N.T. (2012). Effects of the professional development program on Turkish teachers: technology integration along with attitude towards ICT in education. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 11(3), 115-127.
- Valsiner, J. (1997). *Culture and the development of children's action: A theory of human development*. (2nd ed.) New York: John Wiley & Sons.
- Veen, W. (1993). The role of beliefs in the use of information technology: Implications for teacher education, or teaching the right thing at the right time. *Journal of Information Technology for Teacher Education*, 2, 139-153.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yin, R. (2018). *Case study research: Design and methods* (6th ed.). London: Sage.
- Zengin, Y. (2019). Development of mathematical connection skills in a dynamic learning environment. *Education and Information Technologies*, 24(3), 2175-2194.

Extended Abstract

Introduction

In many countries, the use of new technologies has been seen as a way to improve teaching and learning in schools. Accordingly, several research have been conducted in the literature focusing on the integration of technology into mathematics lessons (Artigue, 2002; Assude, 2005; Baki, 1996; Cuban, Kirkpatrick, & Peck, 2001). The National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) states that “Technology is an essential tool for learning mathematics in the 21st century, and all schools must ensure that all their students have access to technology” (NCTM, 2008, p. 1). There have been major investments in equipping schools with computers, creating suitable mathematics resources, as well as training and encouraging teachers to use these resources. Similarly, in our country, the Turkish Ministry of National Education (MNE) has begun to allocate large funds for projects that disseminate the use of new technologies in education. The most recent implementation project to support technology integration within public schools is the *Movement to Increase Opportunities and Technology* (which, in Turkish, corresponds to the acronym, FATİH). Research shows that the anticipated integration of digital technologies with mathematics teaching and learning progresses much more slowly (Clark-Wilson, Robutti, & Sinclair 2014; Drijvers et al., 2010; Ruthven, 2009). Similarly, studies conducted in Turkey indicated that digital technologies have not been effectively integrated into the teaching process despite the large technology investments made to provide the technology infrastructure in schools (Çiftçi, Taşkaya, & Alemdar, 2013; Kayaduman, Sırakaya, & Seferoğlu, 2011). The focus of the study, within the scope of an in-service professional development project, is on how the views and awareness of mathematics teachers on technology integration have developed/changed. Hence, the research question of the study is as follows: How did the views and awareness of secondary school mathematics teachers regarding the use of technology change within the scope of technology-based project in mathematics education?

Method

Case study design was adopted to examine mathematics teachers’ discourses in this study. The participants of the study were 22 middle school mathematics teachers working in institutions or organizations affiliated to the Ministry of National Education, who attended the Innovative Technological Practices in Mathematics Education project funded by TUBITAK in 2018 summer term. Participants were selected within teachers working in different regions of Turkey and who have different professional experience in mathematics teaching. In addition, attention was given to the teachers who have never used digital technologies in their lessons or have made a limited use of those technologies. Focus group discussions (just before the project started and just after the project completed) were used in the study to investigate the change and/or improvement of participant teachers’ understanding and awareness of the use of digital technologies. For the data analysis, Valsiner’s zone theory especially zone of free movement and zone of promoted action were used in the analysis of the mathematics teachers’ discourses.

Results

The results of the study were presented in terms of the components of the zone theory; zone of free movement and zone of promoted action. The findings indicated that before the project, teachers had limited in the zone of free movement in the context of technology integration, these teachers mostly used technology statically and could not support their students' actions different than the paper-pencil environment. It became apparent that mostly interactive white boards and internet were available as technologies in schools. However, some of the participants stated that there were problems with internet connection at schools. In addition, the participants stated that there were computer laboratories in some schools, but they did not work properly. In this context, it can be said that the technologies used by the participants were generally limited to interactive white boards in a static way. However, after the project, the teachers stated that their zone of free movement expanded as they learned how to use a number of software that they can access freely and easily in line with the curriculum objectives, and also their zone of promoted action was expanded. They indicated that

they would use the technologies in a more dynamic and interactive way to support their students' mathematical actions.

Conclusions and Discussion

This study showed that university education is not sufficient to expand teachers' zones of free movement and promoted action regarding technology integration and that projects aiming to develop teachers' professional development are important and necessary. As some research indicated that it is not very useful to focus only on how to use technological tools in a technical way in such programs (Güven & Kaleli Yılmaz, 2016), instead it is beneficial to include activities on how to integrate technology into their lessons by using pedagogical techniques suitable for class and subject level. Similarly, Bozkurt and Cilavdaroğlu (2011) emphasized that "teachers should be supported in order to develop their perceptions about the interaction between technology, content and pedagogy ". In particular, they stated that "teachers need more in-service training in this field as technological content knowledge changes faster than other content knowledge" (p. 868).

As stated by the participants in this study, the continuity of in-service education similar to this project is important for the development of their zones of free movement and promoted action. Considering that despite the importance of technology integration in mathematics teaching, digital technologies cannot be effectively integrated into the teaching processes, future studies can contribute to the related literature by preparing such professional development programs following similar paths and allowing teachers to share their experiences. In particular, preparing and implementing a more in-depth professional development program in the context of a specific subject (for example, teaching geometry) and with a specific technology selection (for example, dynamic geometry software) could contribute to teachers' professional learning.

*Teşekkür: Bu makalede paylaşılan veriler TÜBİTAK Bilim ve Toplum Yenilikçi Eğitim Uygulamaları Destekleme Programı tarafından desteklenen proje (proje no: 118B154) kapsamında toplanmıştır.

*Projenin yapılmasında katkılar sağlayan proje uzmanları Prof. Dr. Emel Özdemir Erdoğan, Doç. Dr. Melih Turğut ve Doç. Dr. Samet Okumuş'a teşekkürlerimi sunarım.

*Ayrıca, bu makale çalışmasında görüşlerini paylaşan Doç. Dr. Melike Yiğit Koyunkaya'ya teşekkür ederim.

Beden İmgesi Esnekliği Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması¹

The Adaptation of Body Image Flexibility Scale Into Turkish

Sinem ACAR²

Makale Hakkında

Gönd. Tarihi: 25.04.2021
Kabul Tarihi: 02.04.2022
Yayın Tarihi: 01.05.2022

Anahtar Kelimeler

Psikometrik özellikler
Beden imgesi esnekliği
Üniversite öğrencileri

Özet

Beden İmgesi Esnekliği, beden imgesi ile ilgili olumsuz düşüncelerden gerçek anlamda ayrılmak, değerlere adanmış bir şekilde eyleme geçmek ve yaşantısal kaçınma olmaksızın arzulan davranışlarda bulunmak açısından psikolojik esnekliğin tüm temel özelliklerini için içine dâhil eder. Beden İmgesi Esnekliği Ölçeği ise 12 maddeden oluşan ve beden imgesine yönelik kabul ve kararlılık düzeyini ölçümlemeyi amaçlayan bir ölçme aracıdır. Bu çalışmanın amacı, Beden İmgesi Esnekliği Ölçeğinin Türkçeye uyarlanmasıdır. Bu çalışma bir devlet üniversitesinde öğrenim gören 300 üniversite öğrencisi ile yapılmıştır. Çalışmanın amacı doğrultusunda ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Öncelikle ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek için doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Faktör analizine göre uyum istatistikleri, orijinal formun faktör yapısının doğrulandığını göstermiştir. İkinci olarak ölçeğin iç tutarlık katsayısı incelenmiştir ve Cronbach alfa katsayısı yüksek bulunmuştur. Toplam puan için test-tekrar test korelasyon katsayısı ise anlamlıdır. Sonuç olarak, Beden İmgesi Esnekliği Ölçeğinin Türkçe versiyonu Türk örnekleme için iyi geçerli ve güvenilir bir ölçektir. Elde edilen bulgular literatür ışığında tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler

Psychometric properties
Body image flexibility
University students

Abstract

Body Image Flexibility incorporates all the essential features of psychological flexibility in terms of truly dissociating from negative thoughts about body image, acting with dedication to values, and engaging in desirable behaviors without experiential avoidance. The Body Image Flexibility Scale is a measurement tool that consists of 12 items and aims to measure the level of acceptance and stability towards body image. The purpose of this study is to adapt the Body Image Flexibility Scale to Turkish. This study was conducted with 300 university students from a university in Turkey. In line with the purpose of the study, validity and reliability studies of the scale were conducted. First, confirmatory factor analysis was designed to determine the construct validity of the Body Image Flexibility Scale. According to the factor analysis, the fit statistics showed that the factor structure of the original form was confirmed. Secondly, the internal consistency of the scale was tested and the Cronbach alpha coefficient was found to be high. Test-retest correlation coefficient for the total score is significant. In conclusion, the Turkish version of the Body Image Elasticity Scale is a well valid and reliable scale for the Turkish sample. The findings discussed in the light of the literature.

Atıf için: For Citation

Acar, S. (2022). Beden imgesi esnekliği ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim fakültesi [MSKU Journal of Education]*, 9(1), 212-222. DOI: 10.21666/muefd.927488

Kabul ve Kararlılık Terapisinde (KKT), olumsuz duyguları ve psikolojik sıkıntıları azaltmaya çalışmak yerine anlamlı ve zengin bir hayat yaşamak temel amaçtır. Psikolojik esneklik kavramı ise KKT'nin temel yapı taşıdır ve tüm terapötik müdahaleler psikolojik esnekliği artırmaya yönelik olarak yapılır (Hayes ve diğerleri, 2011). KKT'ye göre psikolojik esneklik, bireylerin şimdiki zamandaki deneyimleriyle temasta olma ve kendi seçtikleri değerleri ile tutarlı şekilde harekete geçmeyi seçme

¹ Bu çalışma yazarın, Prof. Dr. Atılğan Erözkan danışmanlığında yürütülen, doktora tezinden üretilmiştir.

² Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD, sinemacar@mu.edu.tr ORCID: 0000-0002-6098-7949

kapasitesi olarak tanımlanmaktadır. Psikolojik esneklik, çeşitli durumsal zorlanmaları tanımada ve bunlara adapte olmada, kişisel ve sosyal işlevselliği artırabilmek adına gerekli bilişsel ve davranışsal değişimleri gerçekleştirilmede, birey için önemli yaşam değerleri arasında denge kurmada etkin bir rol oynamaktadır (Kashdan ve Rottenberg, 2010). Araştırmalar, psikolojik esnekliğin zayıf olması ile olumsuz psikolojik çıktılar ve risk faktörleri arasında önemli ilişkiler olduğunu göstermektedir (Hayes, Luoma, Bond, Masuda ve Lillis, 2006; Masuda ve Tully, 2012). Hatta çeşitli psikolojik sorunların altındaki önemli bir mekanizmanın psikolojik esnekliğin zayıflığı olabileceği ifade edilmektedir. Bu nedenlerle psikolojik esneklik, psikolojik sağlığı anlamada değerli bir bileşendir.

Sandoz ve diğerleri (2013) psikolojik esnekliğinin özgün bir formu olan beden imgesi esnekliği (BİE, body image flexibility) kavramını ortaya koymaktadır. BİE, psikolojik esnekliğin beden memnuniyeti bağlamında ele alınan özgün bir biçimidir. BİE, beden imgesi ile ilgili olumsuz düşüncelerden gerçek anlamda ayrılmak, değerlere adanmış bir şekilde eyleme geçmek ve yaşantısal kaçınma olmaksızın arzulan davranışlarda bulunmak açısından psikolojik esnekliğin tüm temel özelliklerini işin içine dâhil eder. Bu fikirden hareketle BİE kavramı, beden imgesi ile ilgili zorlayıcı olaylara karşı yaşantısal kaçınma olmaksızın açık olma becerisini ve bireyin değerleri doğrultusunda harekete geçebilmesini içerir (Sandoz ve diğerleri, 2013). Daha açık bir ifadeyle BİE, beden imgesi ile ilgili zorlayıcı olaylara ve tecrübelerle yargılama ve savunma olmaksızın tamamıyla açık olma becerisi ve bunun sonucunda diğer yaşam alanlarında değer yönelimli davranışların desteklenmesi olarak tanımlanmaktadır (Sandoz ve diğerleri, 2013).

Örnek olarak, “Çok fazla kilo aldım, korkunç görünüyorum.” gibi düşünceleri olan bir insan psikolojik esnekliği düşük olduğunda düşüncelerini ve duygularını kontrol etmek amacıyla bazı işlevsiz davranışlar sergileyebilir; sosyal planlarını iptal etmek, sürekli giysilerini değiştirerek saatler boyu hazırlanamamak, öğünlerini atlamak gibi. Benzer düşünceleri olan ve psikolojik esnekliği yüksek olan biri ise, bunların düşünce olduğunu fark ederek kişisel değerleri ile tutarsız seçimler yapmama eğilimindedir. Eğer sosyal ilişkileri onun için önemli bir kişisel değer ise, başka insanların içinde bedeniyle ilgili kötü hissetse bile, sosyal planlarını gerçekleştirmeye devam eder. Öte yandan, bu düşünceleri saatlerce düşünmenin bedeninden rahatsız olmasına bir yararı olmadığını bilir ve bedeniyle ilgili rahatsızlıkları gidermek amacıyla işlevselliğine katkı sağlayacak yönde yeterli çabayı gösterir (örneğin kiloluysa sağlıklı beslenmeye çalışması). Bunun yanında, kendi denetimi dışında olan durumlarda (örneğin boy kısalığı) çaba gösterirse bunun işlevsel olmadığını bildiğinden, kabul devreye girer (Sandoz ve diğerleri, 2013). Dolayısıyla bireyin bedensel rahatsızlıkları ile ilgili olarak, denetimi olan konularda harekete geçme becerilerini ve denetimi dışında olan konularda kabul becerilerini ortaya koyma arasında bir denge kurmaya ihtiyacı vardır.

BİE tanımına göre, BİE yüksek olan bireyler bedenleriyle ilgili zorlayıcı düşünceler, duygular, anılar ve beklentiler gibi içsel durumları yargılama olmadan deneyimleme kapasitesine sahiptirler (Wendell, Masuda ve Le, 2012). Bu durumun tam tersi BİE’si düşük olan bireyler için geçerlidir. BİE’si düşük bireylerin yaşantısal kaçınma düzeyleri yüksektir. Bu bireyler genellikle beden imgeleriyle ilgili zorlayıcı düşünceler, duygular ve anılar gibi içsel yaşantıları katlanılmaz bulurlar, bedenleriyle ilgili düşüncelerini kontrol etmek amacıyla çok çeşitli davranışlar sergileyebilir ve kaçınma davranışını benimserler (Sandoz ve diğerleri, 2010). BİE düşük olduğunda yaşanan zorluklar beden imgesi memnuniyetsizliğinden (örneğin birinin burnundan memnun olmaması), beden imgesi bozukluklarına kadar (örneğin birinin burnunun şeklinden dolayı evinden ayrılmakla ilgili yaşadığı yoğun kaygı) uzanabilir (Cash, 2004).

Olumsuz beden imgesi ile depresyon, düşük benlik saygısı, çeşitli kaygı bozuklukları arasındaki doğrusal ilişkilere vurgu yapan çok sayıda betimsel araştırma vardır (Clay, Vignoles ve Dittmar, 2005; Goldfield ve diğerleri, 2010; Konstanski ve Gullone, 1998; Noles, Cash ve Winstead, 1985; Oktan ve Şahin, 2010). Bu açıdan bakıldığında, beden imgesi esnekliğini ölçümlemek, önemli bir psikolojik değişkenin anlaşılması açısından literatüre katkı sağlayacaktır. Beden İmgesi Esnekliği Ölçeği,

psikolojik esnekliği belirlemek amacıyla taşıyan ölçme araçlarından farklı olarak, spesifik olarak beden ile ilgili düşünce ve duyguların esnekliğini ölçmeyi amaçlar. Bu ölçek, beden görüntüsünü kabulün nasıl teşvik edilebileceğinin incelenmesi açısından önemlidir. Bunun yanında, yeme bozuklukları yaşayan bireylerle ilgili önleyici müdahale edici çalışmalara da katkı sağlar niteliktedir. Türkiye’de özellikle ergenlik ve genç yetişkinlik dönemindeki bireylerin çok ciddi bir oranının beden imgelerinden memnun olmadıklarına ve bedenlerini değiştirmek istediklerine yönelik araştırma bulguları vardır

(Uskun ve Şabaplı, 2013). Beden imgesi esnekliğini özel olarak ele alan BİEÖ'nin Türk popülasyonuna uyarlanmasının beden imgesi ile ilgili gerek betimsel, gerek deneysel çalışmalar açısından zenginleştirici olacağı düşünülmektedir. BİEÖ Portekizce'ye (Ferreira ve diğ., 2011), İtalyanca'ya (Rabitti ve diğ., 2010), Farsça'ya (Izaadi ve diğ., 2014) ve Yunanca'ya (Karekla ve diğ., 2019) uyarlanmıştır. Tüm bu fikirlerden hareketle bu araştırma, BİEÖ'nün Türkçe'ye uyarlanması amacıyla psikometrik özelliklerinin incelenmesi amacıyla taşımaktadır.

Yöntem

BİEÖ'nün Türkçe'ye Uyarlanması

BİEÖ'nün Türkçe'ye uyarlanması bu çalışma kapsamında araştırmacı tarafından yapılmıştır. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlanabilmesi için öncelikle ölçeği geliştiren yazar olan Emily Sandoz'dan izin alınmıştır. Alınan iznin ardından uyarlama çalışması için gerekli adımlar atılmıştır. Çalışmaya başlamadan önce Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi'nin İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'ndan çalışmanın araştırmalarda etik ilkelere uygunluğu açısından 15.01.2018 tarihinde etik kurul raporu alınmıştır (Protokol No: 170031, Karar No: 2).

BİEÖ ilk olarak ikisi Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik ve üçü İngilizce Öğretmenliği bölümünde olmak üzere, beş öğretim üyesi tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Yapılan beş çeviri bir arada değerlendirilerek ortak bir form oluşturulmuştur. İngilizce Öğretmenliği bölümünden bir öğretim üyesi tarafından yapılan geri çeviri işleminin ardından elde edilen bilgilere göre yeniden düzenlenmiş olan ölçek, uzman görüşüne tabi tutulmuştur. Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümünden üç, Okul Öncesi Öğretmenliği bir ve Eğitim Programları ve Öğretimi bölümünden bir olmak üzere toplam beş öğretim üyesinin görüşlerine göre ölçme aracına ait maddeler üzerinde gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Ölçme aracının katılımcılar açısından anlaşılabilirliğin incelenmesi amacıyla 50 kişiden oluşan bir gruba pilot bir uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama neticesinde anlaşılmayan bir madde olduğu tespit edilmiş, o maddede düzeltme yapılmıştır. Yapılan düzeltmenin ardından ölçeğin son şekli altı kişilik küçük bir gruba yeniden uygulanmış, uygulama açısından bir sorun olmadığı gözlenmiştir. Böylece ölçme aracına son şekli verilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Beden İmgesi Esnekliği Ölçeği (BİEÖ)

Ölçek, Sandoz ve diğerleri (2013) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 12 maddeden oluşmaktadır. “(1) Hiç uygun değil ile (7) Tamamen uygun” şeklinde puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek puanlar 7-84 arasında değişmektedir. Ölçeğin tüm maddeleri ters puanlanmaktadır. Böylece ölçekten alınan yüksek puanlar BİE'nin arttığı yönünde yorumlanır.

Ölçeğin orijinal formunun faktör analizi 184 kişilik bir grupla test edilmiş ve ölçek tek faktörlü bir yapı göstermiştir. Orijinal formda yapı geçerliği direkt oblimin rotasyon yöntemiyle analiz edilmiş ve bir faktörün varyansın %54'ünü açıkladığı görülmüştür. Ayrıca rotasyon girmiş tüm maddelerin faktör yükleri .60'ın üzerinde rapor edilmiştir. Ölçeğin ayırt edici geçerlik çalışmaları 234 kişilik ayrı bir grupta test edilmiştir. İç tutarlık katsayısı .84 olarak hesaplanmıştır. Test tekrar test güvenilirlik katsayısı ise .80'dir.

Sosyal Görünüş Kaygısı Ölçeği (SGKÖ)

Benzer ölçekler geçerliği için kullanılan SGKÖ bireylerin sosyal görünüşlerine ilişkin kaygı düzeylerini saptamak amacıyla Hart ve diğerleri (2008) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlanması Doğan (2010) tarafından yapılmıştır. Ölçek 16 maddeden oluşmaktadır. Kesinlikle katılıyorum (5), kesinlikle katılmıyorum (1) şeklinde cevaplanmakta olup, 5'li Likert tipindedir. Birinci madde ters yönde puanlanmaktadır. Ölçeğin puan ranjı 16-80'dir. Artan puanlar sosyal görünüş kaygısının yükseldiğini gösterir. Hart ve diğerleri (2008) ölçeğin tek faktörlü bir yapı gösterdiğini rapor etmiştir ($\chi^2=381.21$, $p<.001$; RMSEA=.056; CFI=.99; TLI=.99) olarak bulunmuştur. SGKÖ'nün orijinalinde Negatif Değerlendirilme Korkusu Ölçeği ve Beck Depresyon Envanteri ile korelasyonu sırasıyla .82 ve .52'dir. Üç farklı örnekleme yapılan iç tutarlık testi sonuçları .94, .95, ve .94 olarak saptanmıştır. Test

tekrar test ölçümleri 100 kişi ile bir ay arayla yapılmış ve .84 olarak saptanmıştır. SGKÖ'nün Türkçe formunun psikometrik özellikleri 340 üniversite öğrencisi ile incelenmiş ve ölçeğin orijinalindeki gibi tek faktörlü yapının olduğu rapor edilmiştir ($\chi^2=143.79$, $p<.01$; RMSEA=.051; NFI=.98; CFI=.99; IFI=.99; RFI=.98; GFI=.93; AGFI=.90). Ayrıca SGKÖ Türkçe formun ODKÖ ile korelasyonu .60'tır. Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .93, bir ay arayla yapılan test tekrar test korelasyonu ise .85'tir.

Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği (ODKÖ)

Farklı ölçekler geçerliği için kullanılan ODKÖ ise, Leary (1983) tarafından kişinin başkaları tarafından olumsuz değerlendirilmeye ilişkin görüşlerini ölçmek amacıyla taşımaktadır. Ölçeğin adaptasyon çalışmaları Çetin ve diğerleri (2010) tarafından gerçekleştirilmiştir ve Türkçe formu 11 maddeden oluşmaktadır. “(1) Hiç uygun değil ile (5) Tamamen uygun” arasında puanlanmakta olup, 5'li Likert tipindedir. Ölçekte bulunan 8 madde olumsuz değerlendirilmeyle ilgili endişe ve korku ifadelerinden oluşmaktadır. Ölçeğin 2, 5 ve 9. maddesi ters olarak puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek puanlar 11-55 arasındadır ve yüksek puan olumsuz değerlendirilme korku düzeyinin arttığına işaret eder. Ölçeğin Türkçe formunun faktör analizi tek faktörlü ve iki faktörlü yapı için ayrı ayrı test edilmiştir. İki faktörlü yapının daha iyi uyum gösterdiği rapor edilmiştir ($\chi^2=83.48$, $p<.00$; RMSEA=.057; CFI=.98, NFI=.96, GFI=.96, IFI=.98 ve AGFI=.93). Ölçeğin iç tutarlık katsayısı .84 olarak hesaplanmıştır. Test yarılama yoluyla ulaşılmış olunan güvenilirlik katsayısı ise .83 olarak bulunmuştur. Ölçek, Test tekrar test güvenilirlik hesaplaması için 76 kişiye iki hafta ara ile uygulanan güvenilirlik katsayısı .82'dir.

Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği

BİEÖ'nün benzer ölçekler geçerliğini incelemek için kullanılan Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği Rosenberg (1965) tarafından geliştirilmiş ve Türkçe'ye Çuhadaroğlu (1986) tarafından uyarlanmıştır. Ölçek 63 maddeden oluşmaktadır. Bu araştırma kapsamında sadece benlik saygısı alt boyutu kullanılmıştır. Ölçeğin geçerlik çalışması psikiyatrik çalışmalar ile gerçekleştirilmiştir. Psikiyatrik görüşmeler sonucu öğrencilerin Rosenberg benlik saygısı ölçeğinden aldıkları puanlarda yüksek, orta ve düşük olarak gruplandırılmıştır ve elde edilen bulgulara göre geçerlik katsayısı .71 olarak bulunmuştur. Güvenirlik çalışması için bir ay ara ile test-tekrar test güvenilirlik yöntemi kullanılmış ve alınan puanlar arasındaki korelasyon katsayısı .75 olarak bulunmuştur.

Çalışma Grubu

Araştırmanın örneklemini 2016-2017 eğitim-öğretim yılında bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi'nde farklı programlara devam etmekte olan 1., 2., 3. ve 4. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Örneklem seçiminde seçkisiz olmayan uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Seçkisiz olmayan uygun örnekleme yönteminde ekonomik ve zaman açısından var olan sınırlılıklar nedeniyle örneklemin kolay ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir birimlerden seçilmesidir (Büyüköztürk, 2007).

Tablo 1'de örnekleme yer alan öğrencilerin öğrenim gördükleri programa göre dağılımları sunulmuştur.

Tablo 1

Çalışma Grubunun Programlara Göre Dağılımı

Program	Kadın	Erkek	Toplam
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	43 (%14.3)	19 (%6.3)	62 (%20.7)
Türkçe Öğret.	21 (%7)	18 (%6)	39 (%13)
Matematik Öğret.	25 (%8.3)	16 (%5.3)	41 (13.7)
İngilizce Öğret.	16 (%5.3)	12 (%4)	28 (%9.3)
Sınıf Öğret.	37 (12.3)	16 (5.3)	53 (17.7)
Sosyal Bil. Öğret.	30 (%10)	47 (%15.7)	77 (%25.7)
Toplam	172 (%57.3)	128 (%42.7)	300 (%100)

Tablo 1'e göre, örneklemin %57.3'ü kadın, %42.7'si erkektir. Örneklemin %14.3'ü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümünden %7'si Türkçe Öğretmenliği bölümünden, %8.3'ü Matematik Öğretmenliği bölümünden, %5.3'ü İngilizce Öğretmenliği bölümünden, %12.3'ü Sınıf Öğretmenliği bölümünden ve %10'u Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümündendir. Örnekleme toplam 300 katılımcı yer almaktadır. Örnekleme yer alan katılımcıların BİEÖ'den aldıkları puanlar 23-146 arasında değişmekte olup, alınan puanların ortalaması 65.75 ve standart sapma değeri 28.31'dir. Yaş aralığı 17-25 olan örneklem 300 kişiden oluşmaktadır.

Bulgular

BİEÖ'nün Geçerlik Çalışmaları

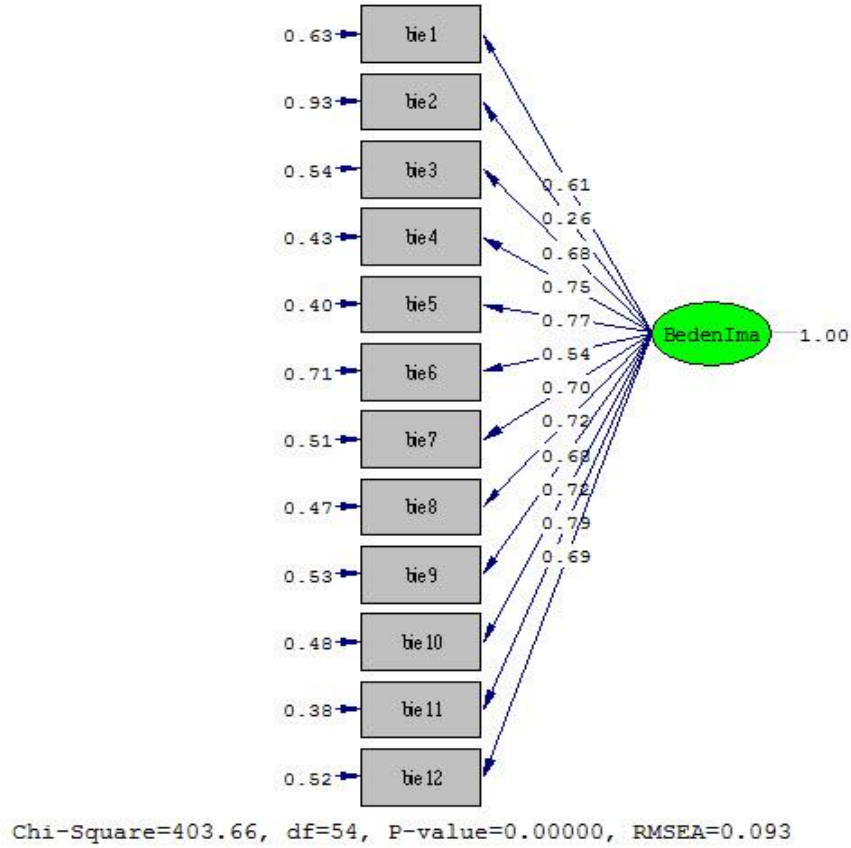
BİEÖ'nün Yapı Geçerliği

Yapı geçerliği çalışmaları kapsamında sıklıkla doğrulayıcı faktör analizi bir kanıt olarak kullanılmaktadır. BİEÖ'nün yapı geçerliği çalışması için, BİEÖ'nün Türkçe formunun faktör yapısının Sandoz ve diğerleri (2013) tarafından geliştirilen ölçeğin orijinali ile benzerlik gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla DFA uygulanmıştır. DFA uygulaması, 300 kişilik örneklemden toplanan veriler üzerinden yapılmıştır. DFA, daha önceden belirlenmiş bir yapının, bir model olarak doğrulanıp doğrulanmadığını test etmeyi amaçlamaktadır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012).

Yapı geçerliği analizlerini yapmadan önce, verilerin temizlenmesi için gerekli işlemler yapılmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2015). Kayıp değerlerin, tüm parametrelerin %5'inin üzerinde olmaması gerektiği ifade edilmektedir. Araştırma verileri bu açıdan incelenmiş ve boş değerlerin belirtilen sınırın üzerinde olmadığı görülmüştür. Bu nedenle boş bırakılan değerlerden kaynaklanan bir veri çıkarma işlemine gidilmemiştir. Bunun yanında uç değerler yanıltıcı sonuçlar çıkmasına neden olabilmektedir. Olası yanılgıları engellemek amacıyla uç değerlerin veri setinden çıkarılması yoluna gidilmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2015). Bu amaçla, tüm parametreler için z puanları elde edilerek ± 3 standart sapma düzeyinde olduğu tespit edilen 16 uç değer veri setinden çıkarılmıştır. DFA analizi Lisrel programı ile yapılmıştır.

BİEÖ Türkçe formunun faktör yapısını test etmek için Sandoz ve diğerlerinin (2013) belirlediği şekilde tek faktörlü bir yapı test edilmiştir. Bu amaçla, veri seti normal dağıldığından, çoklu olabilirlik tahmin yöntemi (maximum likelihood estimation method) kullanılmıştır. Bir veri setinin modelle iyi uyum gösterdiğini söylemek için normal şartlarda χ^2 değerinin .05 düzeyinde anlamsız çıkması beklenmektedir. Ancak bu değer örneklem büyüklüğüne duyarlı olduğundan sıklıkla anlamlı çıkmaktadır. Bu nedenle χ^2 değerinin büyük örneklemelerden etkilenmesi nedeniyle, bu etkiyi indirmek amacıyla farklı değerlendirme yöntemleri de kabul görmektedir. Bunlardan biri χ^2 değerinin serbestlik derecesine bölünmesiyle elde edilen orandır. χ^2 değerinin serbestlik derecesine bölünmesiyle elde edilen oranın 3'ten küçük olması mükemmel, 5'ten küçük olması ise orta düzeyde bir uyuma işaret etmektedir. χ^2 değerlendirmesinin yanında, bir modelin uyum iyiliğinin incelenmesi için kullanılan farklı uyum iyiliği indeksleri de mevcuttur. Bunlardan en sık GFI, NFI, CFI, TLI ve IFI'dır. Bu değerlerin .90'dan büyük olması iyi uyuma işarettir. RMSEA rapor edilen bir diğer indekstir ve bu değer .08'den küçük olması iyi uyumu göstermektedir (Kline, 2011; Tabachnick ve Fidell, 2015). Bu nedenle BİEÖ'nün faktör yapısının değerlendirilmesinde belirtilen bu değerlere yer verilmiştir.

Elde edilen veriler üzerinden ölçeğin orijinaliyle benzer bir şekilde tek faktörlü birinci düzey bir yapı test edilmiştir. Elde edilen modele ilişkin uyum iyiliği değerleri ($\chi^2=403.66$; $sd=54$; $\chi^2/sd=2.86$; CFI=.95; TLI=.94; GFI=.91; NFI=.92; IFI=.95; RMSEA=.09) şeklinde olduğundan, modelin iyi uyum gösterdiğini ve tek faktörlü yapının Sandoz ve diğerlerinin (2013) çalışması ile tutarlı bir şekilde doğrulandığını göstermektedir. DFA sonucu elde edilen model Şekil 2'de yer almaktadır.



Şekil 1. BİEÖ DFA

Şekil 1 incelendiğinde, en yüksek faktör yükünün .79, en düşük faktör yükünün ise .53 olduğu görülmektedir.

BİEÖ'nün Ölçüt Bağımlı Geçerliliği

Beden imgesi kavramının sıklıkla benlik saygısı (Clay, Vignoles ve Dittmar, 2005; Kostanski ve Gullone, 1998), olumsuz değerlendirilme korkusu (Gilbert ve Meyer, 2005) ve sosyal görünüş kaygısı (Cash, Theriault ve Annis, 2004; Coles ve diğerleri, 2006) ile ilişkili olduğu rapor edilmektedir. Bu nedenle, alanyazından hareketle BİEÖ'nün ölçüt bağımlı geçerliliğini sınamak amacıyla Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği (ODKÖ) (Çetin, Doğan ve Sapmaz, 2010), Sosyal Görünüş Kaygısı Ölçeği (SGKÖ) (Doğan, 2010) ve Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği (RBSÖ) (Rosenberg, 1965) ile birlikte uygulanmasından elde edilen Pearson korelasyon katsayısı ile incelenmiştir. Benzer ve farklı ölçekler geçerliliği, SGKÖ ve ODKÖ için 300 kişilik örneklem grubundan farklı 60 kişi, RBSÖ için ise 300 kişilik örneklem grubundan farklı 58 kişi üzerinden toplanan veriler ile değerlendirilmiştir.

ODKÖ, BSÖ ve SGKÖ ile BİEÖ'nün arasındaki ilişkileri gösteren değerlere Tablo 2'de yer verilmiştir.

Tablo 2

BİEÖ ile SGKÖ, ODKÖ ve BSÖ Arasındaki İlişkiler

	SGKÖ (n=60)	ODKÖ (n=60)	RBSÖ (n=58)
BİEÖ toplam	-.50*	-.54*	.43*

* $p < .01$

BİEÖ ile SGKÖ arasında negatif, ODKÖ arasında negatif ve RBSÖ arasında pozitif ilişkiler beklenmektedir. Tablo 2 incelendiğinde, BİEÖ ile ODKÖ arasındaki korelasyon negatif yönde ve anlamlı; SGKÖ arasındaki korelasyon negatif yönde ve anlamlı olduğu görülmektedir. Başka bir ifadeyle, BİEÖ ile SGKÖ ve ODKÖ'nün farklı yapıları ölçtüğü ve bu durumun farklı ölçekler geçerliğine bir kanıt olarak gösterilebileceği söylenebilir. BİEÖ ile RBSÖ arasındaki korelasyon pozitif yönde ve anlamlı bulunmuştur. Dolayısıyla, adı geçen ölçeklerin birbiri ile benzer yapıları ölçtüğü ve bu durumun benzer ölçekler geçerliğine kanıt sağlar nitelikte olduğu ifade edilebilir.

BİEÖ'nün Güvenirlik Çalışmaları

BİEÖ'nün Test Tekrar Test Güvenirliği

Uygulama 300 kişilik örneklemden farklı 38 kişi ile yapılmıştır. İlk uygulama yapıldıktan üç hafta sonra aynı gruba ikinci uygulama yapılarak güvenirlik puanları hesaplanmıştır. BİEÖ'nün üç hafta ara ile uygulanan iki uygulamada elde edilen puanlara arasında pozitif yönde, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ($r=.88$ $p<.01$).

BİEÖ'nün İç Tutarlık Güvenirliği

Güvenirlik çalışmaları kapsamında, DFA yapılan veriler üzerinden BİEÖ'nün iç tutarlık katsayısı belirlenmiştir. Bu amaçla iç tutarlığı belirlemede yaygın olarak kullanılan Cronbach alfa katsayısı hesaplanmıştır. Buna göre, 300 kişilik örneklem ile hesaplanan Cronbach alfa katsayısı .92'dir.

Sonuç olarak, BİEÖ'nin geçerlik ve güvenirlik analizlerinin bulguları, BİEÖ'nin genç yetişkin örneklemin BİE düzeylerini belirlemek için veri toplamada kullanılabilirliğini ortaya koymaktadır.

BİEÖ Türkçe Formu'nun Yorumlanması

Ölçekten alınan puanlar bireylerin BİE düzeylerini belirlemektedir. Ölçekteki tüm maddeler ters yönde puanlanmaktadır. Ölçekten elde edilen yüksek puanlar, BİE düzeyinin arttığı yönünde yorumlanmaktadır.

Tartışma ve Sonuç

Beden imgesi esnekliği, bireylerin bedenleri ile ilgili düşüncelerine mesafe koyabilme becerisi ve beden algısıyla ilgili olumsuz değerlendirmelerine rağmen, değerleri doğrultusunda harekete geçebilme kapasitesini ifade etmektedir. Beden imgesi esnekliği ile birçok psikolojik değişken arasında ilişki olduğu düşünüldüğünde, bu kavramı ölçümlemeye yarayan BİEÖ'nin uyarlanması literatüre bir katkı niteliğindedir. Türkçe'ye uyarlanan BİEÖ'nin psikometrik özelliklerinin incelenmesi sonucu elde edilen bulgulara göre, ölçeğin Türkçe formu Türk örnekleminin beden imgesi esnekliği düzeyini belirlemek açısından geçerli ve güvenilir bir ölçektir. BİEÖ, beden imgesini anlamaya yönelik olarak yapılacak olan betimsel ve deneysel çalışmalarda kullanılabilir.

Ölçeğin geçerlik çalışmaları kapsamında öncelikle yapı geçerliği incelenmiştir. Ölçeğin orijinaline uygun olarak tek faktörlü bir yapı test edilmiştir. Tek faktörlü yapı Sandoz ve diğerlerinin (2013) çalışması ile tutarlılık göstermektedir. Ölçeğin Yunanca uyarlaması (Karekla ve diğ., 2019), İtalyanca uyarlaması (Rabitti ve diğ., 2010), Farsça uyarlaması (Izaadi ve diğ., 2014) ve Portekizce (Ferreira ve diğ., 2011) uyarlaması da tek faktörlü bir yapı test etmiş ve bu araştırma ile benzer sonuçlar elde etmiştir. Farklı kültür ve dillerde tek faktörlü bir yapının elde edilmesi, ölçeğin geçerliliği açısından güçlendirici bir etkiye sahiptir.

Ölçeğin geçerlik çalışmaları kapsamında ikinci olarak benzer ve farklı ölçekler geçerliği incelenmiştir. Beden imgesi esnekliği ile ilişkili olabilecek yapılar alan yazından faydalanılarak belirlenmiş ve bu yapılar ile BİEÖ arasındaki ilişkiler incelenmiştir. BİEÖ ile sosyal görünüş kaygısı arasında negatif yönde, olumsuz değerlendirilme korkusu arasında negatif yönde ve benlik saygısı arasında pozitif yönde bir ilişki çıkmıştır. Bu durumda, beden imgesi esnekliği arttıkça sosyal görünüş kaygısı ve olumsuz değerlendirilme korkusu düşüş göstermektedir. Bu durumda bu ölçekler farklı yapıları ölçmektedir. Öte yandan, beden imgesi esnekliği arttıkça benlik saygısı da artmaktadır. Bu iki ölçeğin yapısı ise benzerlik

göstermektedir. Bu sonuçlar benzer ve farklı ölçekler geçerliği açısından kanıt niteliğindedir. Literatürde yapılan diğer uyarlama çalışmalarına bakıldığında, BİEÖ'nün Yunanca uyarlamasında ölçeğin yeme bozuklukları ile ilişkisi (Karekla ve diğ., 2019); İtalyanca uyarlamasında iyi oluş, depresyon ve kaygı ölçekleri ile ilişkisi (Rabitti ve diğ., 2010), Farsça uyarlamasının depresyon, kaygı ve stres ile ilişkisi (Izaadi ve diğ., 2014), Portekizce uyarlamasında kaygı, stres ve sosyal karşılaştırma ile ilişkisi (Ferreira ve diğ., 2011) incelenmiştir. Tüm araştırmalarda ilişkiler beklenen yönde çıkmış ve bu sonuçlar ölçek geçerliği açısından rapor edilmiştir.

BİEÖ'nün Türkçe uyarlaması için güvenilirlik çalışmaları kapsamında test tekrar test güvenilirliği incelenmiştir. Farklı zamanlarda yapılan iki uygulama arasında .88 düzeyinde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Bu sonuç, ölçeğin güvenilirliği açısından destek sağlamaktadır. Ölçeğin İtalyanca uyarlamasında bu sonuç .66 (Rabitti ve diğ., 2010), Farsça uyarlamasında .72 (Izaadi ve diğ., 2014), Portekizce uyarlamasında .82 olarak saptanmıştır. Güvenirlik çalışmalarında son olarak BİEÖ'nin iç tutarlık katsayısı incelenmiş ve .92 olarak belirlenmiştir ve bu sonuç ölçeğin güvenilirliği açısından destek sağlamaktadır.

Bu çalışmalardan çıkarılabilecek sonuçların sınırlılıkları vardır. Birincisi, örneklem üniversite öğrencileri ile sınırlıdır. Elde edilen bulguların genellenebilirliği, BİEÖ'nün farklı yaş ve psikiyatrik özellikteki gruplara uygulanarak doğrulanmasına bağlıdır. Gelecekte yapılacak araştırmalarda ölçme aracının klinik örneklem ve farklı yaş grupları için geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yürütülebilir. İkinci olarak, tüm veriler eş zamanlı öz bildirim yoluyla toplanmıştır. Bu bulguların geçerliliği, veri toplama esnasında müdahale olmaksızın önemli ölçüde değişme eğiliminde olmadığı varsayımına dayanmaktadır.

Kaynakça

- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cash, T. F. (2004). Body image: Past, present, and future. *Body Image, 1*(1), 1-5. DOI: 10.1016/s1740-1445(03)00011-1
- Cash, T. F., Theriault, J. & Annis, N. M. (2004). Body image in an interpersonal context: Adult attachment, fear of intimacy, and social anxiety. *Journal of Social and Clinical Psychology, 23*, 89-103. DOI: 10.1521/jscp.23.1.89.26987
- Clay, D., Vignoles, V. L. & Dittmar, H. (2005). Body image and self-esteem among adolescent girls: Testing the influence of sociocultural factors. *Journal of Research on Adolescence, 15*(4), 451-477. DOI: 10.1111/j.1532-7795.2005.00107.x
- Coles, M. E., Phillips, K. A., Menard, W., Pagano, M. E., Fay, C., Weisberg, R. B. vd. (2006). Body dysmorphic disorder and social phobia: cross-sectional and prospective data. *Depression and Anxiety, 23*, 26-33. DOI: 10.1002/da.20132
- Çetin, B., Doğan, T. ve Sapmaz, F. (2010). Olumsuz değerlendirilme korkusu ölçeği kısa formu'nun Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim, 35*(156). Erişim adresi <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/539/26>
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler için Çok Değişkenli İstatistik: SPSS ve Lisrel Uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çuhadaroglu, F. (1986). *Self-esteem in adolescents*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.
- Doğan, T. (2010). Sosyal görünüş kaygısı ölçeği'nin (SGKÖ) Türkçe'ye uyarlaması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 39*(39). Erişim adresi <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/hunefd/article/viewFile/5000048388/5000045709>
- Ferreira, C., Pinto-Couveia, J. & Duarte, C. (2011). The validation of the Body Image Acceptance and Action Questionnaire: Exploring the moderator effect of acceptance on disordered eating. *International Journal of Psychology & Psychological Therapy, 11*, 327-345.

- Gilbert, N. & Meyer, C. (2005). Fear of negative evaluation and the development of eating psychopathology: A longitudinal study among nonclinical women. *International Journal of Eating Disorders*, 37(4), 307-312. DOI: 10.1002/eat.20105
- Goldfield, G. S., Moore, C., Henderson, K., Buchholz, A., Obeid, N., & Flament, M. F. (2010). Body dissatisfaction, dietary restraint, depression, and weight status in adolescents. *Journal of School Health*, 80(4), 186-192. doi: 10.1111/j.1746-1561.2009.00485.x
- Hart, T. A., Flora, D. B., Palyo, S. A., Fresco, D. M., Holle, C. & Heimberg, R. G. (2008). Development and examination of the social appearance anxiety scale. *Assessment*, 15(1), 48-59. DOI: 10.1177/1073191107306673
- Hayes, S. C., Luoma, J. B., Bond, F. W., Masuda, A. & Lillis, J. (2006). Acceptance and commitment therapy: Model, processes and outcomes. *Behaviour Research and Therapy*, 44(1), 1-25. DOI: 10.1016/j.brat.2005.06.006
- Herrera, R. S., DelCampo, R. L. & Ames, M. H. (1993). A serial approach for translating family science instrumentation. *Family Relations*, 357-360. DOI: 10.2307/585567
- Koushiou, M., Nikolaou, P., Mavraki, E. Z. & Karekla, M. (2020). Validation of the Greek Version of the Body Image-Acceptance and Action Questionnaire. *The European Journal of Counselling Psychology*, 8(1), 93-107.
- Izaadi, A., Karimi, J. & Rahmani, M. (2014). Psychometric analysis of Persian version of Body Image Flexibility Questionnaire (BI-AAQ) among university students. *Journal of Hayat*, 19(3), 56-69.
- Kashdan, T. B., & Rottenberg, J. (2010). Psychological flexibility as a fundamental aspect of health. *Clinical Psychology Review*, 30(7), 865-878. doi: 10.1016/j.cpr.2010.03.001
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford Press.
- Kostanski, M. & Gullone, E. (1998). Adolescent body image dissatisfaction: relationships with self-esteem, anxiety, and depression controlling for body mass. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39(02), 255-262. DOI: 10.1017/s0021963097001807
- Noles, S. W., Cash, T. F., & Winstead, B. A. (1985). Body image, physical attractiveness, and depression. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 53(1), 88-94. Erişim adresi: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/3980834>
- Oktan, V., ve Şahin, M. (2010). Kız ergenlerde beden imajı ile benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7, 1-12. Erişim adresi https://www.researchgate.net/profile/Vesile_Oktan/publication/45267981_Examination_of_the_relationship_between_the_body_image_and_selfesteem_of_female_adolescentlinks00b7d52321d09df2bc000000.pdf
- Rabitti, E., Manduchi, K., Miselli, G., Presti, G. ve Moderato, P. (2010, June). *The validation of the Italian version of the Body Image Acceptance and Action Questionnaire*. Paper presented at the annual meeting for the Association for Contextual Behavioral Science. Reno, NV, USA.
- Rosenberg, M. (1965). Rosenberg self-esteem scale (RSE). *Measures package*, 61. DOI: 10.1037/t01038-000
- Sandoz, E. K., Wilson, K. G., Merwin, R. M. & Kellum, K. K. (2013). Assessment of body image flexibility: the body image-acceptance and action questionnaire. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 2(1-2), 39-48.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S., (2015). *Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı*. 6. Baskı. Baloğlu, M. (Çev. ed.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Uskun, E. ve Şabaplı, A. (2013). Lise öğrencilerinin beden algıları ile yeme tutumları arasındaki ilişki. *TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni*, 12(5), 519-528. Erişim adresi <http://www.ejmanager.com/mnstemps/1/1-1343135122.pdf>
- Wendell, J. W., Masuda, A. & Le, J. K. (2012). The role of body image flexibility in the relationship between disordered eating cognitions and disordered eating symptoms among non-clinical college students. *Eating Behaviors*, 13(3), 240-245. DOI: 10.1016/j.eatbeh.2012.03.00

Expended Abstract

Introduction

The concept of psychological flexibility is based on Acceptance and Commitment Therapy (ACT) and all therapeutic interventions are made to increase psychological flexibility (Hayes et al., 2011). According to ACT, psychological flexibility is defined as the capacity of individuals to be in contact with their experiences in the present and to choose to act in a consistent manner with their chosen values.

Body Image Flexibility Scale (BIFS), unlike measurement tools that aim to determine psychological flexibility, specifically aims to measure the flexibility of thoughts and emotions related to the body. This scale is important in examining how the acceptance of body image can be encouraged. In addition, it also contributes to preventive intervention studies on individuals with eating disorders. BIFS adapted into Portuguese (Ferreira et.al., 2011), Italian (Rabitti et.al., 2010), Persian (Izaadi et.al., 2014) and Greek (Karekla et.al., 2019). This research aims to examine the psychometric properties of the BIF in order to adapt it to Turkish.

Methodology

Body Image Flexibility Scale, Social Appearance Anxiety Scale, Fear of Negative Evaluation Scale, Rosenberg Self-Esteem Scale were used as data collection instruments. The sample of the study were students at a university in Turkey in the spring semester of the 2016-2017 academic year. In the selection of the sample, the non-random sampling method was used (Büyüköztürk, 2007).

Within the aim of the study, in order to get evidence about the construct validity of the scale, item analysis was conducted. In order to examine construct validity, confirmatory factor analysis was conducted.

Findings

Validity Studies of Body Image Flexibility Scale

A first-order structure with one factor, in accordance with the original of the scale, was tested on the data obtained. Goodness of fit values for the tested model ($\chi^2 = 403.66$; $sd = 54$; $\chi^2 / sd = 2.86$; CFI = .95; TLI = .94; GFI = .91; NFI = .92; IFI = .95; RMSEA = .09) shows that the present data set fits well with the tested model and that the single-factor structure has been consistently confirmed by the study of Sandoz et al. (2013).

Criterion validity of the scale was tested with Fear of Negative Evaluation Scale (Gilbert & Meyer, 2005), Social Appearance Anxiety Scale (Cash et.al., 2005) and Rosenberg Self-Esteem Scale (RSES) (Rosenberg, 1965). The correlation between Social Appearance Anxiety Scale and Body Image Flexibility Scale is positive, Fear of Negative Evaluation Scale and Body Image Flexibility Scale is positive, Rosenberg self-esteem scale and Body image flexibility scale is negative. These results are evidence for the validity of Body Image Flexibility Scale.

Reliability studies of the Body Image Flexibility Scale

The reliability scores were calculated by administering the second round to the same group three weeks after the first one. There is a positive, high and significant relationship between the first and last test scores of the ICEQ ($r = .88$ $p < .01$).

Cronbach alpha coefficient, which is widely used to determine internal consistency, was calculated and it is .92.

Discussion

According to the findings obtained as a result of examining the psychometric properties of the PBSS, which was adapted to Turkish, the Turkish form of the scale is consented as a valid and reliable measurement tool in terms of determining the body image flexibility level of the Turkish sample.

Within the scope of validity studies of the scale, the construct validity was examined first. A single factor structure was tested in accordance with the original of the scale. The single factor structure is consistent with the study of Sandoz et al. (2013). Greek adaptation of the scale (Karekla et.al., 2019), Italian version (Rabitti et.al., 2010), Persian adaptation (Izaadi et.al. 2014) and Portuguese (Ferreira et.al. 2011) tested a single factorial structure and obtained similar results with this research.

*Çalışma için Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi'nin İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'ndan çalışmanın araştırmalarda etik ilkelere uygunluğu açısından 15.01.2018 tarihinde etik kurul raporu alınmıştır (Protokol No: 170031, Karar No: 2).

Modern Türk Edebiyatı Metinlerinin Yabancılara Türkçe Öğretimi Kitaplarına Yansıması

Reflection of Contemporary Turkish Literature Texts in Textbooks of Teaching Turkish to Foreign

Şaziye DURUKAN¹

Makale Hakkında

Gönd. Tarihi: 06.10.2021
Kabul Tarihi: 21.03.2022
Yayın Tarihi: 01.05.2022

Anahtar Kelimeler

Yabancılara Türkçe
öğretimi,
Ders kitapları,
Modern Türk edebiyatı,
Yazınsal metin.

Özet

Dil öğretimi, belli bir sistematik yapı çerçevesinde gerçekleştirilerek öğrenci dört temel beceriyile de desteklendiği takdirde başarılı bir sonuç elde edilebilir. Özellikle de yabancı dil öğretiminde bu sistematik yapı daha büyük bir önem kazanır. Bu yapının da homojen bir şekilde sağlanabileceği temel materyal ders kitaplarıdır. Bu nedenle ders kitaplarının içeriği oluşturulurken büyük bir özen ve dikkat gösterilmesi gerekir. Yabancı dil öğretimi kitaplarında içerik oluşturulurken, metinler ve etkinlikler hazırlanırken kültür aktarımının da sağlanmasına dikkat edilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda söz konusu ders kitaplarında hem dili öğretmek hem hedef dilin kültürünü tanımak hem de kaynak kültürle hedef kültür arasında etkileşimi sağlayabilmek için en önemli aracın metinler olduğunu söylemek mümkündür. Özellikle yazınsal metinler bu etkileşimi sağlayan önemli araçlardır. Yazınsal metin ifadesiyle masal, efsane, hikâye, mesnevi, şiir, fıkra, roman gibi Türk edebiyatının birçok dönemini kapsayan metinler akla gelmektedir. Bu çalışmada ise Yabancı Dil olarak Türkçe Öğretim Setlerindeki Modern Türk edebiyatı sahasına ait yazınsal metinlerin (roman, hikâye, şiir, tiyatro, deneme, biyografi, otobiyografi vb.) durumunu tespit etmek amaçlanmıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada veriler, Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti (Yedi İklim, 2015), Yabancılar İçin Türkçe (Yabancılar İçin Türkçe, 2013), İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabındaki (İstanbul, 2014) okuma metinleri aracılığıyla toplanmış, veriler üzerinde doküman incelemesi yapıldıktan sonra Türkçe Öğretim setlerindeki modern Türk edebiyatı sahasına ait yazınsal metinlerin sayısı ve sıklığı belirlenmiştir. Söz konusu yazınsal metinlere ait veriler Türkçe Öğretim setlerinin dil düzeylerine göre sınıflandırılmış ardından Türkçe Öğretim setlerindeki yazınsal metinler sayı ve sıklık bakımından karşılaştırılmıştır. Ulaşılan verilerin yüzde değerleri grafiklerle ifade edilmiştir. Her üç sette de dil düzeyleri ilerledikçe yazınsal metin sayısında da artış olması beklenirken düzeylere uygun anlamlı bir artışın olmadığı tespit edilmiştir.

Key Words

Teaching Turkish to
foreigners,
Textbooks,
Modern Turkish
literature,
literary text.

Abstract

A successful result can be achieved if the language teaching is carried out within the framework of a certain systematic structure and the learner is supported with all four basic skills. Especially in foreign language teaching, this systematic structure becomes more important. The basic material in which this structure can also be provided in a homogeneous way is textbooks. For this reason, great care and attention should be taken when creating the content of textbooks. Attention should be paid to ensuring cultural transfer when creating content in foreign language teaching books, preparing texts and events. In order to promote both the language and the target language in the books of these courses, the most important tool can be the texts to take place between the culture and the target culture. Literary texts in particular are important too ls that provide this interaction. With the expression of literary text, texts covering many periods of Turkish literature such as fairytales, legends, stories, mesnevi, poetry, anecdotes, novels come to mind. In this study, the literary texts belonging to the field of Modern Turkish literature (novel, story, poem, theater, essay, biography, autobiography, etc.) in the sets of teaching Turkish as a foreign language is intended to determine its status. In the study, one of the qualitative search methods, the document view method was used. The data in the study, , Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti (Yedi İklim, 2015) for foreigners, Turkish (Turkish for foreigners, 2013), Yabancılar İçin Türkçe (Yabancılar İçin Türkçe, 2013), İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı (İstanbul, 2014) on the data gathered through document review is done after the reading texts, literary texts, the number and frequency of Turkish education in the kit of modern Turkish literature were determined. The Turkish language teaching set was classified according to the language level of the written texts in question, and then the written texts in the Turkish Teaching sets were compared in terms of number and frequency. The percent age values of the data obtained are expressed in graphs. While it is expected that there will be an increase in the number of written texts as the language levels progress in all three sets, it has been determined that there is no significant increase in accordance with the levels.

Atf için: For Citation

Durukan Ş. (2022). Modern Türk Edebiyatı Metinlerinin Yabancılara Türkçe Öğretimi Kitaplarına Yansıması. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi [MSKU Journal of Education]*, 9(1), 223-235. DOI: 10.21666/muefd.1004996

¹ Balıkesir Üniversitesi, Necatibey Eğitim Fakültesi, saziyeayali@balikesir.edu.tr, 0000-0001-6649-3483

Günümüzde teknolojik ilerlemeler çok hızlı olmasına rağmen birçok alanda konuların öğretiminde kullanılan ana materyallerin başında ders kitapları gelmektedir. Aynı şekilde dil öğretimi de söz konusu olduğunda ders kitapları en önemli materyal olarak göze çarpmaktadır. Dil öğretiminin belli bir sistematığa göre gerçekleşmesi gerekir ki öğrenci dört temel beceriye de maruz kalabilsin ve hedef dili öğrenebilsin. Özellikle ikinci/yabancı dil öğretiminde bu sistematik düzen çok daha büyük önem arz etmektedir. Bu düzenin de sağlanabileceği en temel materyaller ders kitaplarıdır. Dolayısıyla ders kitaplarının içeriğinin oluşturulması da büyük bir özen ve dikkat gerektirmektedir.

Bir dili öğrenmek sadece o dilin gramer yapılarını, sözcüklerini öğrenip iletişime geçmek demek değildir. Dilin bir kültür taşıyıcısı olduğu göz önüne alındığında dil öğretiminde kültüre ve kültürel öğelere yer verilmesi gerektiği yadsınamaz bir gerçekliktir.

Dil kültürel öğelerden beslenen bir yapı olduğu için dil öğretimi aynı zamanda kültür öğretimidir. Kültür aktarımının olmadığı bir dil öğretimi asla tam olarak bir dil öğretimi sayılamaz. Kültür aktarımı bir milletin sahip olduğu nesilden nesile aktarılan kültürel özelliklerin dil gayesinde buluşup dili öğrenen kişiye aktarılması, kavratılması ve benimsetilmesidir. Bir kişi öğrendiği dildeki yapıları, kelimeleri, o topluma ait değerleri, jest mimikleri hangi ortamda ya da nasıl kullanacağını kültür aktarımı ile öğrenir (Tosun, 2016, s. 64).

Dil öğretiminde dil ve kültürün birbirinden ayrılmasının mümkün olamayacağı ve dil öğretiminin kültürel bir amaç taşıması gerektiği aşikârdır. Bu kapsamda *Hedef Dilin Öğretilmesinde Kültürün Önemi* seminerinde kültürel amacın neleri içerdiği şu şekilde ortaya konmuştur:

1. Hedef dilin konuşulduğu ülkelerin coğrafi özelliklerini bilmek
2. Bu ülkelerin önemli tarihi olaylarını bilmek
3. Hedef kültürdeki mimari, edebiyat ve diğer sanatları tanımak
4. Yemek yemek, alış-veriş etmek, kişilerle tanışmak gibi günlük aktif kültürel kalıpları bilmek
5. Evlilik, eğitim, politika gibi günlük pasif kültürel kalıpları bilmek
6. Günlük olaylarda uygun hareket etmek
7. Hedef dil kültürünün yaygın mimiklerini kullanmak
8. Hedef kültür hakkındaki genellemelerin geçerliliğini değerlendirmek
9. Hedef kültürü araştırmada gerekli bilgiyi tespit etme ve düzenleme gibi becerileri geliştirme
10. Farklı kişi ve toplumlara değer vermek
11. Hedef kültürdeki etnik grupların kültürlerini tanımak (Songül, 1991).

Yukarıdaki sıralamadan anlaşılacağı üzere bir dilin sadece kurallarını, sözcük dağarcığını, cümle yapılarını öğrenmek o dilin arkasındaki kültürel yapıyı ve birikimi öğrenmede ve kültürel bir etkileşimde bulunmada yetersiz kalacaktır. Bu nedenle yabancı dil öğretimi kitaplarında içerik oluşturulurken, metinler ve etkinlikler hazırlanırken kültür aktarımının da sağlanmasına dikkat edilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda söz konusu ders kitaplarında hem dili öğretmek hem hedef dilin kültürünü tanıtmak hem de kaynak kültürle hedef kültür arasında etkileşimi sağlayabilmek için en önemli aracın metinler olduğunu söylemek mümkündür.

Yabancı dil öğretiminde kullanılan metinler, kurma metinler ve özgün metinler olarak ikiye ayrılır:

Kurma metinler, dil öğretiminde, ders kitaplarındaki ünitelerin amaçları çerçevesinde genellikle kitabın yazarı ya da yazarları tarafından üretilmiş, çoğu tanışma, alış-veriş, telefon görüşmeleri gibi konuları içeren diyaloglar ya da düz yazılardır. Özgün metinler üretildiği toplumda sosyal bir amaca hizmet etmek için yazılmış metinlerdir (Keskin, Okur, 2018, s. 299-300).

Nilüfer Tapan'ın aktardığına göre Neuer yabancı dil öğretiminde yaygınlık kazanan özgün metinleri üç başlık altında toplar: 1. Kullanım İşlevli Metinler: Yabancı ülkelerdeki gündelik yaşama özgü, işlevsel

kullanımlık metinlerdir. İlanlar, taşıt tarifeleri, ilaç prospektüsleri. 2. Bilgi İletici Metinler: Gazete, televizyon, radyo haberleri, yorumlar, makaleler, söyleşiler. 3. Yazınsal Metinler: Yazınsal metinler, bir kültürü yansıtır ve kültür değerlerini insandan insana, toplumdaki topluma, kuşaktan kuşağa aktarır. Yabancı dili öğrenen kişi yazınsal metinlerden, öğrendiği dilin konuşulduğu topluma ait bilgileri, o toplumun kültürünü öğrenebilir (Akt. Tapan, 1989, s. 185). Yazınsal metinler roman, hikâye, şiir, tiyatro, masal gibi alt türleri kapsamaktadır. Yazınsal metinlerin her bir türü kendi içerisinde farklı nitelikler barındırmakta ve her bir nitelik, öğrenme sürecindeki verimi artırmaktadır.

Yazınsal metinler gerçek hayat hikâyeleri üzerine kurulmuş olmasına rağmen yazarın hayal gücüyle değiştirilmiş, genişletilmiş hatta yeniden yaratılmış bir kurmaca gerçekliktir. “Bu metinler bize insanı, insan yaşamını farklı bir biçimde anlatmayı amaçlar, yaşantı zenginliklerini sunar” (Adalı, 1990, s. 62). Yazınsal metinlerde bir dilin dünyasını ve bu dünyanın kültürel yansımalarını bulmak mümkündür. Nitekim yazınsal metinler, bir milletin zevk ve estetik anlayışını, dünya görüşünü, değerlerini kısacası kültürünü bünyesinde taşımaktadır.

Dil öğretiminde kullanılan yazınsal metinlerin sadece hedef dilin kültürüne yönelik olmaması aynı zamanda kaynak dilin kültürüyle de ilişkilendirilerek kültürler arası farkındalık yaratabilmesi büyük önem taşımaktadır. Söz konusu kültürler arası farkındalığın oluşabilmesi için de dil öğrencisinin;

“Kaynak kültür ve hedef kültürü birbiriyle ilişkilendirebilme becerisi, kültürel duyarlılık ve diğer kültürlerden insanlarla ilişki kurmada gerek duyulan stratejileri saptayabilme ve çeşitli stratejileri kullanabilme becerisi, kaynak kültür ve hedef kültür arasında kültürel aracılık rolünü yerine getirebilme, kültürler arası çatışma ve yanlış anlamaların üstesinden gelebilme becerisini” (MEB, 2001, s. 100) kazanması gerekir.

Bu becerilerin kazanılmasında en önemli araç ise yazınsal metinlerdir. Bu bağlamda yazınsal metinler bir dilin en seçkin örnekleri olduğuna göre, kültürlerarası etkileşimi sağlamada da önemli bir işleve sahiptir.

“Çünkü yabancı dil öğretiminde yazınsal metinler uzun süre boyunca kendi kültürünü ana dilinde edinmiş olan öğrenciyi, kaçınılmaz ruhsal değişimlere iterek bir başka kültürü keşfetmesini, belki de o kültürün iyi yanlarını özümsemesini, kendine başka açılardan bakmasını sağlayacaktır. Ayrıca bu yolla öğrenciler dilini öğrendikleri ülke, ülkenin kültürü ve günceliyle ilgili bilgiler edinebilir ve böylece kültürler arası hoşgörü, sınıf ortamına da daha kolay yerleşebilir” (Keskin, 2010, s. 123).

Dil öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki yazınsal metinlerin öğrenciye sadece hedef dili öğretme amacı taşıyamayacağı göz önüne alınarak hedef dilin kültürel öğelerini kapsaması ve kaynak dilin kültürüyle hedef dilin kültürü arasında bir etkileşim sağlaması dil öğretiminin daha verimli gerçekleşmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Yazınsal metin ifadesiyle masal, efsane, hikâye, mesnevi, şiir, fıkra, roman gibi Türk edebiyatının birçok dönemini kapsayan metinler akla gelmektedir. Bu çalışmada ise Yabancı Dil olarak Türkçe Öğretim Setlerindeki Modern Türk Edebiyatı sahasına ait yazınsal metinlerin (roman, hikâye, şiir, tiyatro, deneme, biyografi, otobiyografi vb.) durumunu tespit etmek amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu bölümde araştırma modeli, verilerin toplanması ve çözümlenmesi başlıklarına yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Araştırma; Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Setlerinin incelenmesine dayalı olduğu için nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi araştırılması hedeflenen olgunun yazılı kaynaklardaki analizidir. Doküman incelemesi, dokümanlara ayırma, orijinalliyi kontrol etme, dokümanları anlama, veriyi analiz etme ve veriyi kullanma olmak üzere 5 aşamadan oluşur (Yıldırım ve Şimşek, 2003, s. 146).

Verilerin Toplanması ve Çözümlenmesi

Araştırma kapsamında Yabancı Dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti, Yabancılar İçin Türkçe, İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabındaki tüm düzeylerde (A1, A2, B1, B2, C1) Modern Türk Edebiyatı sahasına ait yazınsal metinler incelenmiştir.

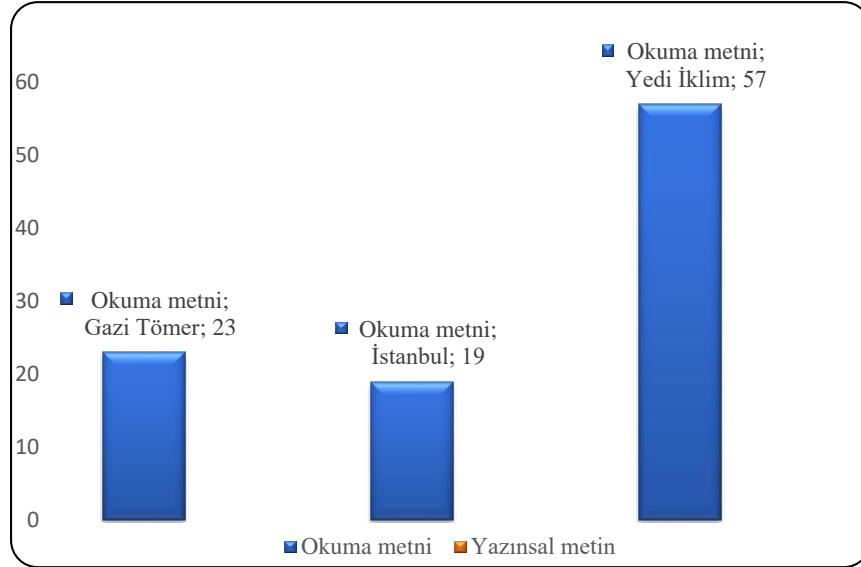
Araştırmada veriler, Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti (Yedi İklim, 2015), Yabancılar İçin Türkçe (Yabancılar İçin Türkçe, 2013), İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabındaki (İstanbul, 2014) okuma metinleri taranarak toplanmış, veriler üzerinde doküman incelemesi yapıldıktan sonra Türkçe Öğretim setlerindeki modern Türk edebiyatı sahasına ait yazınsal metinlerin sayısı ve sıklığı belirlenmiştir. Söz konusu yazınsal metinlere ait veriler Türkçe Öğretim setlerinin dil düzeylerine göre sınıflandırılmış ardından Türkçe Öğretim setlerindeki yazınsal metinler sayı ve sıklık bakımından karşılaştırılmıştır. Ulaşılan verilerin yüzde değerleri grafiklerle ifade edilmiştir.

Araştırmanın güvenilirliğini artırmak amacıyla veriler iki uzman tarafından ayrı ayrı incelenmiştir. Belirtilen görüşler sonucunda fikir alışverişi yapılarak araştırmanın son şekli oluşturulmuştur.

Bulgular

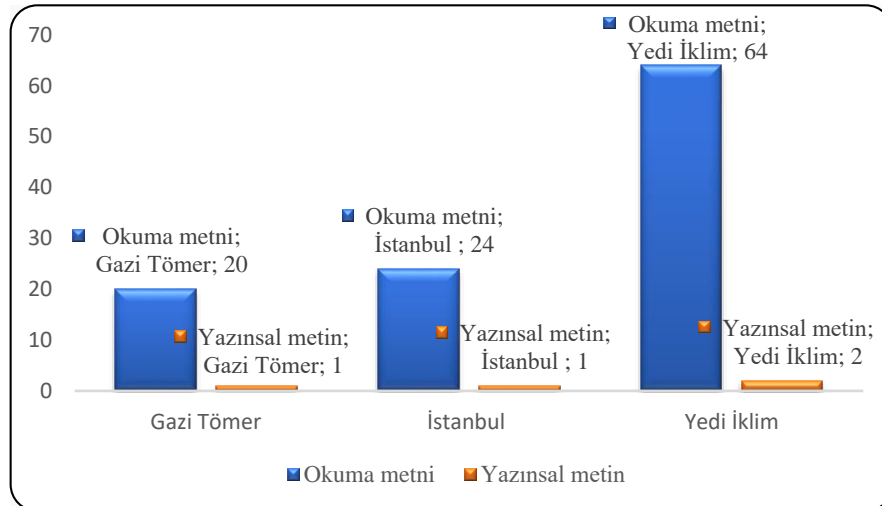
Çalışmada Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti, Yabancılar İçin Türkçe ve İstanbul Yabancılar İçin Türkçe ders kitaplarında bulunan okuma metinlerinin incelenmesi sonucu elde edilen bulgular grafikler halinde aşağıda ifade edilmiştir. Grafiklerde herhangi bir karışıklığa sebebiyet vermemek ve kısaltma yapabilmek için Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti, Yedi İklim; Yabancılar İçin Türkçe ders kitabı, Gazi TÖMER; İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders kitabı ise İstanbul şeklinde ifade edilmiştir.

Grafik 1: Üç setteki A1 ders kitaplarındaki okuma metni ve yazınsal metin sayısı



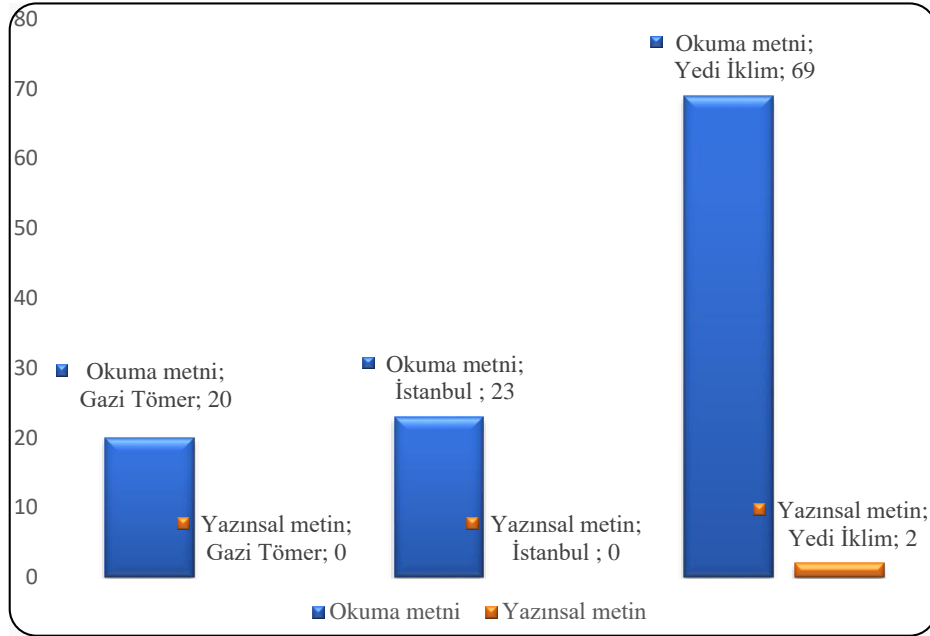
Grafik 1'e göre A1 ders kitaplarında en çok okuma metni Yedi İklim Türkçe Öğretim Set'inde, en az okuma metni ise İstanbul kitabında bulunmaktadır. Fakat üç sette de bu seviyede yazınsal metin yer almamaktadır.

Grafik 2: Üç sette A2 ders kitaplarındaki okuma metni ve yazınsal metin sayısı



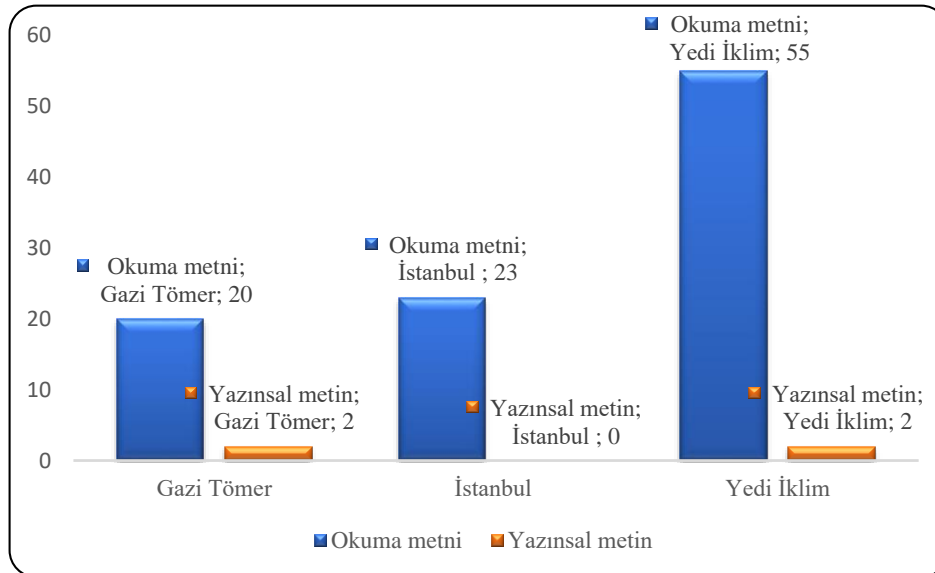
Grafik 2'ye göre A2 ders kitaplarında yine en çok okuma metni Yedi İklim Türkçe Öğretim Set'inde; en az okuma metni ise Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabında (Gazi TÖMER) bulunmaktadır. Setlerden Yedi İklim'de 2 adet yazınsal metin yer alırken Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı (Gazi TÖMER) ve İstanbul Yabancılar İçin Türkçe (İstanbul) kitaplarında sadece birer adet yazınsal metin yer almaktadır.

Grafik 3: Üç sette B1 ders kitaplarındaki okuma metni ve yazınsal metin sayısı



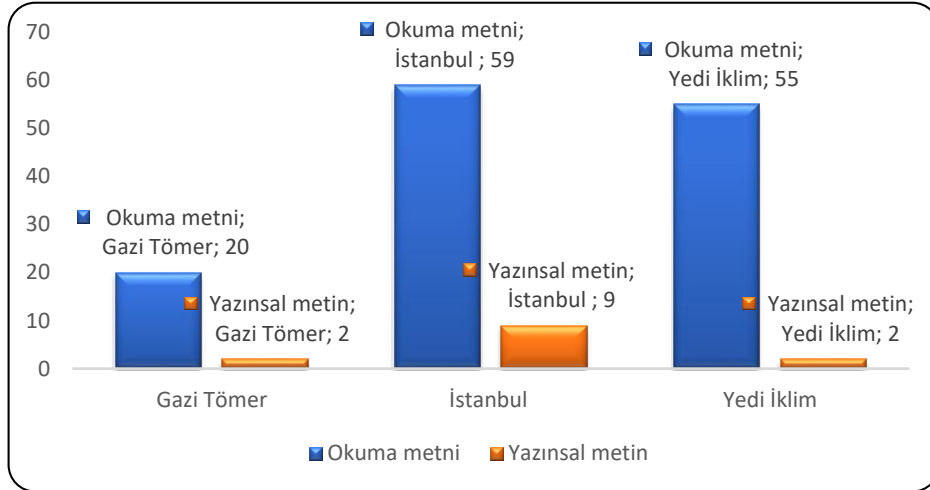
Grafik 3'e göre B1 ders kitaplarında en çok okuma metni Yedi İklim Türkçe Öğretim Set'inde, en az okuma metni ise Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabında (Gazi TÖMER) bulunmaktadır. B1 seviyesinde yazınsal metne sadece Yedi İklim Türkçe Seti'nde yer verilmektedir.

Grafik 4: Üç sette B2 ders kitaplarındaki okuma metni ve yazınsal metin sayısı



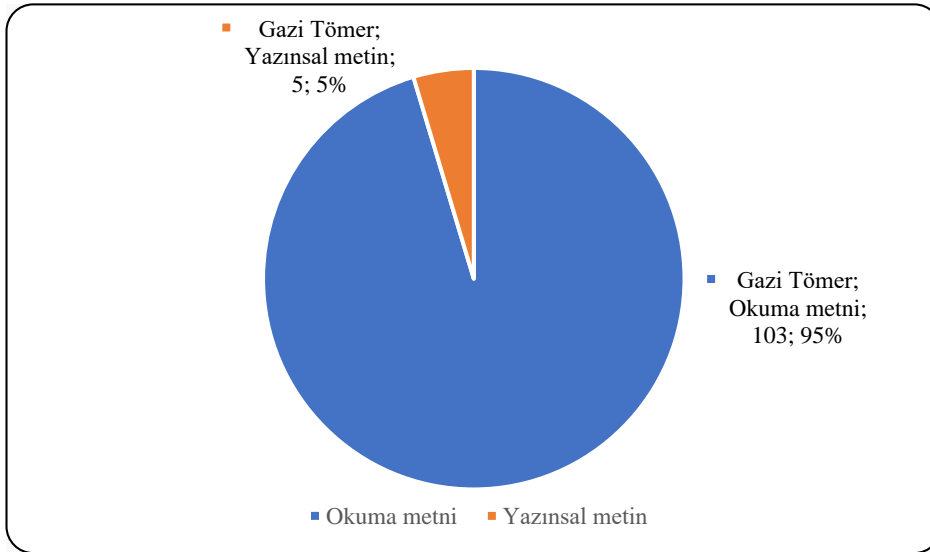
Grafik 4'e göre B2 ders kitaplarında en çok okuma metni Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti'nde, en az okuma metni ise Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabında (Gazi TÖMER) bulunmaktadır. Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti ve Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabında (Gazi TÖMER) ikişer adet yazınsal metin yer alırken İstanbul Yabancılar İçin Türkçe (İstanbul) ders kitabında yazınsal metne hiç yer verilmemiştir.

Grafik 5: Üç sette C1 ders kitaplarındaki okuma metni ve yazınsal metin sayısı



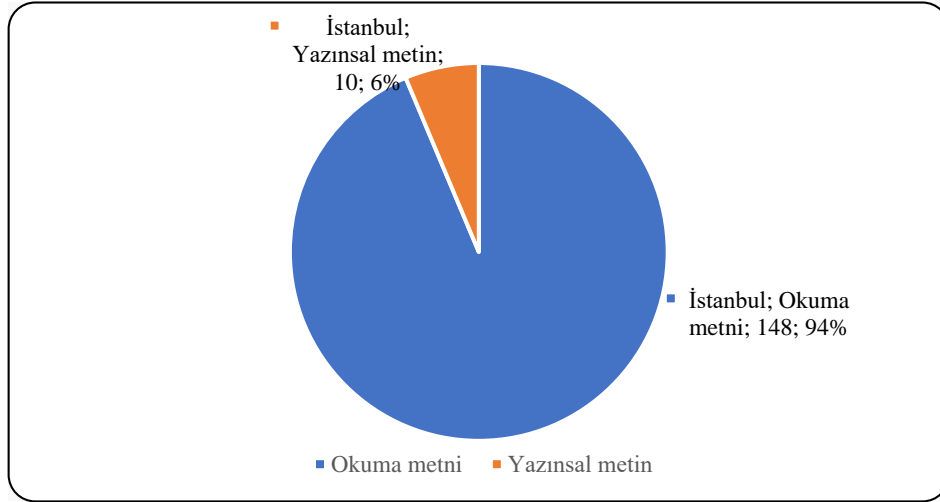
Grafik 5'e göre C1 ders kitaplarında en çok okuma metni İstanbul Yabancılar İçin Türkçe (İstanbul) ders kitabında, en az okuma metni ise Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabında (Gazi TÖMER) bulunmaktadır. İstanbul Yabancılar İçin Türkçe (İstanbul) ders kitabında 9 adet yazınsal metin yer alırken Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti (Yedi İklim) ve Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabında (Gazi TÖMER) ikişer adet yazınsal metin yer almaktadır.

Grafik 6: Yabancılar için Türkçe Ders Kitabında (Gazi TÖMER) yazınsal metinlerin okuma metni sayısına oranı



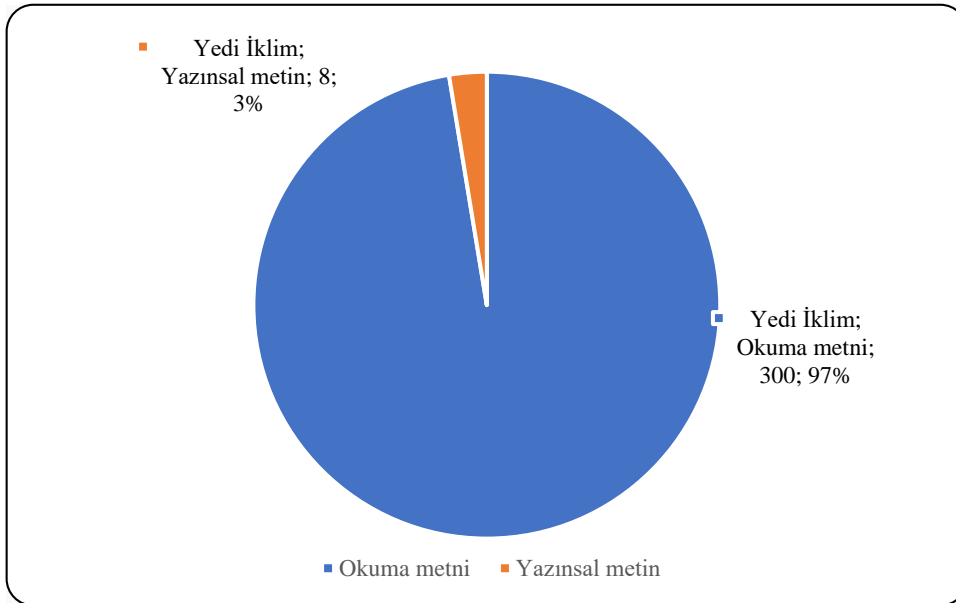
Grafik 6'ya göre Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabının (Gazi TÖMER) tüm seviyelerinde bulunan toplam 103 adet okuma metninin sadece 5 tanesi yazınsal metindir. Bu da %5'lik bir dilime tekabül etmektedir.

Grafik 7: İstanbul Yabancılar İçin Türkçe (İstanbul) ders kitabında yazınsal metinlerin okuma metni sayısına oranı



Grafik 7'ye göre İstanbul Yabancılar İçin Türkçe (İstanbul) ders kitabının tüm seviyelerinde bulunan toplam 148 okuma metninin 10 tanesi yazınsal metindir. Bu da %6'lık bir dilime tekabül etmektedir.

Grafik 8: Yedi İklim Türkçe Öğretim Setinde (Yedi İklim) yazınsal metinlerin okuma metni sayısına oranı



Grafik 8'e göre Yedi İklim Türkçe Öğretim Setinin (Yedi İklim) tüm seviyelerinde bulunan toplam 300 okuma metninin sadece 8 tanesi yazınsal metindir. Bu da %3'lük bir dilime tekabül etmektedir.

Tartışma Sonuç ve Öneriler

Yabancı dil öğretimine dair geliştirilen kuramsal görüşlerin uygulamaya dökülmesi ders kitapları aracılığıyla gerçekleşir. “Denilebilir ki ders kitapları kuramsal görüşlerin ve geliştirilen yöntemsel ilkelerin somutlaştırıldığı alanlardır” (Dilidüzgün, 1995, s. 60). Söz konusu ders kitaplarında yer alan metinler büyük önem taşımaktadır. Özellikle “edebiyatın yabancı dil derslerine dâhil olması çok kapsamlı öğrenmeyi sağlayarak öğrencinin hem dil becerilerini geliştirmesini hem de amaç dili kültürel boyutuyla tanınmasını sağlayacaktır” (Polat, 2012, s. 51). Bu bağlamda Yabancılar Türkçe öğretim kitaplarında yer alan ya da alması gereken hikâye, roman, şiir, tiyatro gibi modern Türk edebiyatı

sahasına ait yazınsal metinler büyük önem taşımaktadır. Öğrenciye kazandırılmak istenen dil becerilerine dair ders kitaplarında bulunan söz konusu metinler dil düzeylerine göre belirlenmelidir. Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni'nde dil öğrencilerinin hangi metin türlerini hangi düzeyde anlayabilecekleri açıkça belirtilmiştir. Buna göre;

“A1: Çok kısa, basit metinler, kısa basit betimlemeler, özellikle de resim içerenler. Kısa ve basit yazılmış talimatlar, örneğin, kısa, basit posta kartları ve basit ilanlar. A2: Bilinen somut konularla ilgili metinler. Kısa, basit metinler, örneğin, rutin kişisel ve iş mektupları, belgegeçerler, günlük işaret ve ilanlar, sarı sayfalar ve reklamlar. B1: İlgi alanıyla ilgili konularda gerçek bilgi içeren anlaşılır metinler. Günlük konularla ilgili metinler. Örneğin mektuplar, broşürler ve kısa resmi belgeler. Bildiğim konularla ilgili basit gazete makaleleri ve olay betimlemeleri. B2: İlgi alanımda yazışma. İlgi alanım dışındaki uzmanlık makaleleri ve alanımdaki uzmanlık kaynaklarını içeren uzun metinler. Güncel sorunlarla ilgili belli bir bakış açısı yansıtan makale ve raporlar. C1: Toplumsal, mesleki ya da akademik uzun ve karmaşık metinlerin çoğu. Bilmediğim yeni bir makinenin karmaşık talimatnamesi ya da alanım dışı işlemleri” (MEB, 2001: 213-214).

Bu kapsamda incelediğimiz üç ayrı Türkçe Öğretim Seti'nde, Grafik 1'e göre; A1 düzeyindeki üç sette de herhangi bir yazınsal metne yer verilmediği görülmektedir. Yabancı bir dille ilk defa karşılaşan öğrenciye bu düzeyde yazınsal metinler yerine AOBM'de de belirtildiği üzere kullanım işlevli metinler sunmak öğrencinin hedef dile yaklaşımı, kendine olan güveni, hazırbulunuşluğu ve önceden getirmiş olabileceği bilgiler bakımından önemlidir. Dolayısıyla üç sette de A1 düzeyinde yazınsal metin bulunmamasının AOBM'nin belirlediği çerçeveye uygun olduğunu söyleyebiliriz. Burada dikkati çeken diğer bir husus üç setteki okuma metni sayılarındaki farklılıktır. Grafik 1'de görüldüğü üzere Yedi İklim Türkçe Öğretim Setinde (Yedi İklim) 57 adet okuma metni bulunurken Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı (Gazi TÖMER) (23 adet) ve İstanbul Yabancılar İçin Türkçe (İstanbul) (19 adet) ders kitabında çok daha az okuma metni bulunmaktadır.

Grafik 2'ye göre; A2 düzeyindeki üç setten Yedi İklim Türkçe Öğretim Setinde (Yedi İklim)2 adet, Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı (Gazi TÖMER) ve İstanbul Yabancılar İçin Türkçe (İstanbul) ders kitabında birer adet yazınsal metin bulunmaktadır. Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni'nde belirtildiği üzere A2 düzeyi öğrencinin hala somut, kısa ve basit metinlerle karşılaşabileceği bir düzeydir. Bu nedenle üç sette de A2 düzeyinde yazınsal metne yer verilmesinin AOBM'de belirlenen düzeye uygunluk kriterleriyle bağdaşmadığını söyleyebiliriz.

Grafik 3'e göre; B1 düzeyindeki üç setten Yedi İklim Türkçe Öğretim Setinde (Yedi İklim)2 adet yazınsal metin yer alırken Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı (Gazi TÖMER) ve İstanbul Yabancılar İçin Türkçe (İstanbul) ders kitabında ise yazınsal metne hiç yer verilmemiştir. A2 düzeyinde Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı (Gazi TÖMER) ve İstanbul Yabancılar İçin Türkçe (İstanbul) ders kitabında birer adet yazınsal metne yer verilirken B1 düzeyinde hiç yer verilmemesi dikkat çekicidir. AOBM'de B1 düzeyi için “olay betimlemeleri” ifadesinden de anlaşılacağı üzere yazınsal metinlerin yavaş yavaş ve basitten karmaşığa doğru olmak kaydıyla B1 düzeyinden itibaren ders kitaplarında yer alması belirtilirken Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı (Gazi TÖMER) ve İstanbul Yabancılar İçin Türkçe (İstanbul) ders kitaplarının bu açıdan A2 ve B1 düzeyleri arasında bir çelişkiye düştüğünü ve AOBM'nin belirlediği kriterlere uygun olmadığını söyleyebiliriz. Üç sette bulunan okuma metinlerinin sayısı da dikkate değerdir. Yedi İklim Türkçe Öğretim Setinde (Yedi İklim) toplam 69 okuma metni bulunurken Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabında (Gazi TÖMER) 20 ve İstanbul Yabancılar İçin Türkçede (İstanbul) 23 adet okuma metni bulunmaktadır. Hâlbuki B1 düzeyi AOBM'de de görüldüğü üzere okuma metinlerinin sayısının ve içeriğinin zenginleştirilmeye başlanması gereken düzeydir.

Grafik 4'e göre; B2 düzeyindeki üç setten Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti (Yedi İklim) ve Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabında (Gazi TÖMER) ikişer adet yazınsal metin yer alırken İstanbul Yabancılar İçin Türkçe (İstanbul) ders kitabında ise yazınsal metne hiç yer verilmemiştir. B2 düzeyinin uzun metinlerin de okunabileceği bir düzey olduğu göz önüne alındığında İstanbul Yabancılar İçin Türkçe (İstanbul) ders kitabında yazınsal metne hiç yer verilmemesinin büyük bir eksiklik olduğunu söyleyebiliriz. Nitekim Tanyeri'nin de ifade ettiği gibi ilk aşamada öğrencilerin yaşamla pratik ilişkiler kurabileceği öykü, novel, şiir gibi türlerden kısa ve öğrencilerin dil düzeyine uygun olanlar tercih edilmeli; dil düzeyi yükseldikçe daha zor ve uzun yazın türleriyle devam edilmelidir (Akt. Öztürk, Çınar, 2007, s. 5). Bu bağlamda dil düzeyi B2'ye yükselmiş öğrencinin yazınsal metinle karşılaşmaması ya da sayıca çok az yazınsal metinle karşılaşması öğrencinin “yabancı dil öğretiminde kültür

karşılaştırmalarını da olanaklı kılan bu tür metinlerle çalışma (ma)k dilbilgisinin yanı sıra kişisel deneyimlerini artırmak, değişik bakış açıları kazandırmak, bilgi düzeyini yükseltmek, kendi koşullarını başka bir ülkenin koşullarıyla karşılaştırmak gibi olanaklar” ulaşmasını geciktirebilir (Tapan, 1989: s.36). Her üç sette B2 düzeyinde bulunan okuma metinlerinin sayısı da dikkat çekicidir. Yedi İklim Türkçe Öğretim Setinde (Yedi İklim) toplam 55 adet okuma metni bulunurken Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabında (Gazi TÖMER) 23 ve İstanbul Yabancılar İçin Türkçede (İstanbul) 20 adet okuma metni bulunmaktadır. B2 düzeyi uzun makale ve metinlerin okunabileceği bir düzey olmasına rağmen Yabancılar İçin Türkçe (Gazi TÖMER) ve İstanbul Yabancılar İçin Türkçe (İstanbul) ders kitabında okuma metni sayısında düzeyler arasında dikkate değer bir artış olmadığı gibi Yedi İklim Türkçe Öğretim Setinde (Yedi İklim)de okuma metni sayısında azalma dikkat çekmektedir.

Grafik 5’e göre C1 düzeyindeki üç setten Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti (Yedi İklim) ve Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabında (Gazi TÖMER) ikişer adet yazınsal metin bulunurken İstanbul Yabancılar İçin Türkçe (İstanbul) ders kitabında gözle görülür bir artışla 9 adet yazınsal metne yer verilmiştir. İstanbul Yabancılar İçin Türkçe (İstanbul) ders kitabında A1, B1 ve B2 düzeylerinde hiçbir şekilde yazınsal metne yer vermeyip C1 düzeyinde öğrenciyi birden 9 adet yazınsal metinle karşı karşıya bırakmak; öğrencinin düzey düzey ve yavaş yavaş karşılaşması gereken ancak bu şekilde dili özgün ve yaratıcı biçimde kullanabileceği, kendini geliştirebileceği, yabancı kültürü tanıyıp kendi kültürüyle arasında ilişki kurup bilinçli bir değerlendirme yapabileceği bir düzeye gelebilecekken öğrenciyi zihinsel ve duygusal bir karışıklığın içerisine sürükleyebilir. Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti (Yedi İklim) ve Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabında (Gazi TÖMER) özellikle C1 seviyesinde az sayıda yazınsal metne yer verilmesi; yine öğrencinin yeterliliğinin farkına varmasına, hedef kültürün kültürel öğeleriyle daha yüksek düzeyde daha az sayıda karşılaşarak öğrencinin kültürler arası karşılaştırmalar yapıp çıkarımlarda bulunmasına imkân sağlamadığını söyleyebiliriz. C1 düzeyinde bulunan okuma metinlerinin sayısında Yedi İklim Türkçe Öğretim Setinde (Yedi İklim)55 adet okuma metni, Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabında (Gazi TÖMER) 20 adet okuma metni olmak üzere ortalama bir okuma metni yer alırken İstanbul Yabancılar İçin Türkçe (İstanbul) ders kitabında büyük bir artış görülmektedir. Diğer düzeylerde ortalama yirmili sayılarda olan okuma metinleri C1 düzeyinde birden 59’a yükselmiştir. Bu hızlı artış kullanılan metinlerden ve söz konusu düzeydeki dil öğretiminden istenilen verimin alınmamasına neden olabilir.

Söz konusu her üç sette yer alan modern Türk edebiyatı sahasına ait yazınsal metinlerin sıklığı konusunda da dikkate değer sonuçlar elde edilmiştir. Grafik 6’ya göre Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabında (Gazi TÖMER) tüm düzeylerde toplam 103 okuma metninin sadece 5 tanesi yazınsal metindir. Tüm düzeyleri göz önünde bulundurduğumuzda yazınsal metinler %5’lik bir dilime sahiptir. Grafik 7’deki İstanbul Yabancılar İçin Türkçe (İstanbul) ders kitabında tüm düzeylerdeki toplam 148 okuma metninin 10 tanesi yazınsal metindir. Bu da %6’lık bir dilime karşılık gelmektedir. Grafik 8’e göre Yedi İklim Türkçe Öğretim Setinin (Yedi İklim)tüm düzeylerinde toplam 300 okuma metninin 8 tanesi yazınsal metindir. Tüm düzeylerde yazınsal metinler sadece %3’lük bir dilime sahiptir. Bu kadar az bir yüzdilik dilime sahip olan yazınsal metinlerin de genellikle şiir, hikâye, roman ve röportaj türlerinde olduğu tespit edilmiştir. Örneğin üç sette de modern tiyatro metni örneklerine hiç yer verilmemiştir. Bu durumu büyük bir eksiklik olarak kabul etmek mümkündür. Çünkü “tiyatro metinleri söyleşimsel özelliklerinin yanı sıra göstermeye dayalı yanlarıyla da hem dilimize ilgiyi artırır hem de Türkçenin anlatım zenginliğini bu türde de görmeyi sağlar” (Şimşek, 2011, s. 109).

Alanda yapılan çalışmalar incelendiğinde Şükran Dilidüzgün tarafından hazırlanan “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazınsal Metinler” (1995) isimli yüksek lisans tez çalışmasında yazınsal metin sayısının azlığı dile getirilir. Dilidüzgün, çalışmasının sonuç kısmını üç bölüme ayırır, üçüncü bölümde “Türkçe Öğreniyoruz I” ve “Türkçe Öğreniyoruz” isimli ders kitaplarında yazınsal metinlere sınırlı sayıda yer verildiğini söyler ve söz konusu ders kitaplarında yazınsal metinlerin belli bir dilbilgisi yapısını öğretmede araç olarak kullanıldığını ifade eder.

Feryal Yurtseven Üze “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazınsal Metinlerin Yeri ve Önemi” (2010) isimli yüksek lisans tez çalışmasının araştırma bölümünde Yeni Hitit yayınlarının temel, orta ve yüksek düzeylere yönelik Yabancılar Türkçe Öğretimi ders kitaplarında yer alan yazınsal metinleri inceler. Ve o da temel düzey ders kitaplarında çok az sayıda yazınsal metne yer verildiğini özellikle belirttikten sonra yazınsal metinlerin özgün olmayan basitleştirilmiş yazınsal metinler olduğunu, orta düzey ve yüksek düzey ders kitaplarında yazınsal metinlerin sayısının arttığını ifade eder.

Nilüfer Serin ve Emine Damla Turan tarafından hazırlanan “Yunus Emre Türkçe Öğretimi Seti’nde Yet Alan Metinlerin Tür, Tema ve Özgünlük Açısından İncelenmesi” (2015) isimli çalışmada, Yunus Emre Enstitüsü tarafından hazırlanan Yedi İklim Türkçe Öğretim Setinin B1, B2 ve C1 düzeylerindeki metinler incelenir, söz konusu düzeydeki ders kitaplarının metin sayısı açısından zengin olduğu ifade edildikten sonra metin türleri arasında sayı bakımından benzer bir oranın bulunması, rapor, gezi yazısı ve eleştiri yazısı gibi türlerin de ihmal edilmemesi gerektiği özellikle vurgulanır.

Funda Keskin tarafından hazırlanan “Yetişkinlere Yönelik Yabancı Dil Olarak Türkçe Derslerinde Yazınsal Metinlerle Kültür Aktarımı” (2010) isimli yüksek lisans tez çalışmasında, “Yeni Hitit Ders Kitapları, Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı, Türk Dünyası İçin Türkçe Kitapları” incelenir ve çalışmada, her bir sette düzey ilerledikçe metin sayısının arttığı ve metin türünün çeşitlendiği, düzey ilerledikçe kullanımlık metinlerinin sayısının azaldığı ve bilgilendirici ve yazınsal metinlerin sayısının arttığı tespit edilir.

Burcu Gök tarafından hazırlanan “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazınsal Metinler” (2017) isimli yüksek lisans tez çalışmasında, “İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitapları, Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitapları, İzmir Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitapları, Gazi Üniversitesi TÖMER Türkçe Ders Kitapları” incelenir, genel olarak söz konusu tüm kitaplarda düzey arttıkça metin sayısı ve türünde de artış olduğu, ilk düzeyde ele alınan metinlerin daha tek tipte ve tek düze görüldüğü tespit edilirken ders kitaplarında sayıca en fazla metnin ‘İzmir Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabında (224 metin) bulunduğu, bunu, 140 metne sahip olan ‘Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitaplarının takip ettiği, ‘İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabında 103, ‘Gazi Üniversitesi TÖMER Türkçe Ders Kitaplarında ise 99 metin kullanıldığı belirtilir.

Bahsettiğimiz çalışmalarda da görüldüğü üzere bir dilin ve o dile ait kültürün öğrenilmesinde yazınsal metinlerin önemi gayet açıktır. Dilbilgisel düzlemde yazınsal metinlerin öğrenciye bilgiyi doğrudan iletmek gibi bir amacı olmasa dahi “yazınsal metinler yaşayarak öğrenme sağlar, temel amacı bilgi iletmek değil, iletişim kurmaktır, insanın kendinden yola çıkarak yaşamı anlamlandırmasına olanak verir” (Üze, 2010, s.34). Bu nedenle yazınsal metinlerin hem sayıca hem de uygun düzeylerde dilbilgisel alıştırmalarla daha fazla yer alması büyük bir önem taşımaktadır.

Yazınsal metinlere neden az yer verildiğini araştırmak, olası sebeplerini tespit edebilmek de gerekir. Üze’nin de ifade ettiği gibi yazınsal metinlere sayıca az yer verilmesinin nedeni, yabancı dilde yazın eserleriyle çalışmanın doğuracağı sıkıntılardan kaynaklanıyor olabilir. Çünkü yabancı dilde yazınsal metinlerle karşılaşan öğrenci iki kat zorlukla karşı karşıya kalacaktır. Hedef dili daha yeni öğrenmeye başlamış olan öğrenci bir yandan hedef dilin dilbilgisel düzlemde yaratacağı sıkıntılarla ve hedef dilin kültürünün aşılammış yabancılığıyla öte yandan da yazınsal metnin çokanlamlı yapısından kaynaklanan zorluklarla baş etmek durumunda kalacaktır (Üze, 2010, s. 49). Öğrencinin yabancı bir dili öğrenirken yazınsal metinlerle karşılaştığında bu tür zorluklar yaşaması gayet doğal bir süreçtir. Bu zorlukları, öğrencinin düzeyine uygun basit yazınsal metinler ve kültürel farklılığa odaklanmasına da yardımcı olabilecek basit dilbilgisel alıştırmalarla aşmak ve bu zorluğu avantaja çevirmek mümkündür.

Çalışmamızda ortaya koyduğumuz tespitler doğrultusunda şu önerilerde bulunabiliriz:

1. Yazınsal metinler, Yabancılar İçin Türkçe Öğretimi ders kitapları hazırlanırken Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni’nde belirtilen kriterlere bağlı kalarak belirlenebilir.
2. Başlangıç aşaması olarak kabul edilebilecek A1 ve A2 düzeylerinde yazınsal metin yerine öğrenciye günlük hayatta pratik sağlayacak kullanım işlevli metinlere daha fazla sayıda yer verilebilir.
3. Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni’ndeki kriterlere uygun olmak kaydıyla B1 düzeyinden itibaren basit, kısa ve dilbilgisel alıştırmalarla desteklenebilecek yazınsal metinlere yer verilebilir.
4. Yabancılar İçin Türkçe Öğretimi ders kitaplarında öğrenciyi yazınsal metinlerle birden karşı karşıya bırakmak yerine B1 düzeyinden itibaren yazınsal metinler düzeylere homojen bir şekilde dağıtılabilir.
5. Yabancılar İçin Türkçe Öğretimi ders kitaplarındaki yazınsal metinlerin Türk Kültürünü ve modern Türk edebiyatını tanıtmada konusunda yetersiz kaldığı tespit edildiğinden Yabancılar İçin Türkçe Öğretimi ders kitaplarında Türk kültürünü ve modern Türk edebiyatını tanıtan metinlere düzeylere uygunluk çerçevesinde daha fazla yer verilebilir.

6. Yabancılara Türkçe Öğretimi ders kitaplarında yazınsal metinlerin bir kısmının serbest okuma metni şeklinde yer aldığı belirlendiğinden ve bu tür metinlerin herhangi bir amaç taşımadan ders kitaplarında yer almasının eğitsel amacın gerçekleşmesine yardımcı olmadığı bilindiğinden yazınsal metinlere uygun çalışma aşamaları ve eğitsel alıştırma biçimleri eklenebilir.
7. Yabancılara Türkçe Öğretimi ders kitaplarına seçilen yazınsal metinlerin öğrenciyi metinler üzerinde düşünmeye, metni araştırmaya ve öğrencide yeni metinlere ulaşma isteği uyandırmaya sevk edecek metinler olmasına dikkat edilebilir.

Kaynakça

- Adalı, O. (1990). Bilgilendirici metinlerin okunması. *Yaratıcı Toplum Yolunda Çağdaş Eğitim*, İstanbul: Cem Yayınevi.
- Dilidüzgün, Ş. (1995). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazınsal metinler. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Gök, B. (2017). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazınsal Metinler. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- İstanbul (2014). *İstanbul yabancılar için Türkçe ders kitabı*, İstanbul: Kültür Sanat Basımevi.
- Keskin, F. (2010). Yetişkinlere yönelik yabancı dil olarak Türkçe derslerinde yazınsal metinlerle kültür aktarımı. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Keskin, F., Okur, A. (2018). Okuma eğitimi, *Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı* (Ed. Mustafa Durmuş, Alpaslan Okur) Ankara: Grafiker Yayınları.
- MEB (2001). Diller için Avrupa ortak başvuru metni. Öğrenme-Öğretme-Değerlendirme.
- Öztürk, A. O., Çınar, S. (2007). Yazın öğretimine kuramsal yaklaşımlar (Hzl. Ali Osman Öztürk), *Yabancı Dil Eğitimi Bölümlerinde Edebiyat Öğretimi*.
- Polat Seçkin, Ö. (2012). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde şiire kültürel bağlamda uygulamalı bir yaklaşım. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Serin, N., Turan, E. D. (2015). Yunus Emre Türkçe Öğretimi Seti'nde Yet Alan Metinlerin Tür, Tema ve Özgünlük Açısından İncelenmesi. *Teke*, 4/3, s. 1229-1250.
- Songül, S. (1991). Hedef kültürün aktarılmasının amaçları ve öğretim teknikleri. *Dil Öğretimi Dergisi*. S.3, Ankara Üniversitesi TÖMER Yayınları, Ankara.
- Şimşek, P. (2011). Yabancılara Türkçe öğretiminde okuma metinleri ve yardımcı okuma kitapları üzerine bir araştırma. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Afyon.
- Tapan, N. (1989). *Yabancı dil olarak Almanca öğretiminde özgün metinlerin işlevi*. *Dilbilim*, 8, , İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları. İstanbul s. 184-192.
- Tosun, G. (2016). Yedi İklim Türkçe öğretim seti B1, B2 ve C1 seviyesi ders kitaplarındaki metinlerin yabancılara Türkçe öğretiminde kültür aktarımı açısından incelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Başkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Üze Yurtseven,F. (2010). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazınsal metinlerin yeri ve önemi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Yabancılar İçin Türkçe (2013): *Yabancılar için Türkçe*, Gazi Üniversitesi TÖMER, Ankara.
- Yedi İklim (2015): *Yedi İklim Türkçe öğretim seti*, Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayın Matbaacılık.
- Yıldırım A.,Şimşek H. (2003).*Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Extended Abstract

Introduction

Textbooks are of great importance in terms of teaching subjects and transferring information in almost every field, no matter how fast technological advances are. Textbooks are also the most important material in language teaching. A successful result can be achieved if Language Teaching is carried out within a certain systematic structure and the learner is supported by all four basic skills. Especially in foreign language teaching, this systematic structure becomes more important. The basic material in which this structure can also be provided in a homogeneous way is textbooks. For this reason, great care and attention should be taken when creating the content of textbooks.

Learning a language is not just about learning the grammatical structure of that language. Given that language is a culture bearer, it is clearer that culture and cultural elements should also be included in language teaching. As a matter of fact, language teaching is also cultural transmission, as language is a structure that feeds on cultural elements. For this reason, it is necessary to pay attention to ensuring cultural transfer when creating content in foreign language teaching books, preparing texts and events. While teaching the target language, it is important to convey the geographical and historical characteristics of the country where the language is spoken. It is important for cultural transmission to include artistic and daily activities such as painting, literature, architecture, art, food, shopping, education, politics, marriage or all cultural activities that learner may be exposed to in daily life in language teaching. The above-mentioned cultural elements are widely found in modern Turkish literature texts.

In this context, it is possible to say that the texts are the most important tool in the textbooks in question to teach the language, to introduce the culture of the target language, and to ensure the interaction between the source culture and the target culture. Literary texts in particular are important tools that provide this interaction. Although literary texts are based on real life stories, it is a fictional reality that has been altered, expanded or even recreated by the author's imagination. Therefore, it is possible to find the world of a language and the cultural reflections of this world in literary texts. As a matter of fact, literary texts carry the taste and aesthetic understanding of a nation, its worldview, its values, in short, its culture.

It is of great importance that the literary texts used in language teaching are not only aimed at the culture of the target language, but also can create cross-cultural awareness by associating them with the culture of the source language. In order for this cross-cultural awareness to occur, the language learner must acquire skills such as the ability to relate between two cultures, cultural decency and the ability to decouple with people from other cultures and use various strategies. The most important tool for acquiring these skills is literary texts. In this context, since literary texts are the most distinguished examples of a language, they also have an important function in ensuring intercultural interaction. The textbooks used in teaching literary texts in language teaching learners of the target language only carry the cultural elements of the target language by considering the purpose of the cover and the culture of the source language and target language culture plays an important role in the realization of more efficient to provide an interaction between language teaching.

With the expression of literary text, texts covering many periods of Turkish literature such as fairy tales, legends, stories, mesnevi, poetry, anecdotes, novels come to mind. In this study, the literary texts belonging to the field of Modern Turkish Literature (novel, story, poem, theatre, essay, biography, autobiography, etc.) in the sets of teaching Turkish as a foreign language.) is intended to determine its status.

Methodology

Since the research is based on the study of Turkish teaching sets as a foreign language, the document review method was used from qualitative research methods. The data in the study, Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti (Yedi İklim, 2015), Yabancılar İçin Türkçe (Yabancılar İçin Türkçe, 2013), İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı (İstanbul, 2014) reading texts in Turkish literary texts the number and frequency of Education in the kit of modern Turkish literature were determined. The Turkish language sets are classified according to the language levels of the written texts and then the written texts in the Turkish language sets are compared in terms of number and frequency. The percentage values of the data reached are expressed in graphs. In general, in all three sets of the study, it was

determined that the literary texts belonging to the field of Modern Turkish Literature were not included in sufficient numbers and frequency, and that the literary texts contained in these sets could not achieve homogeneity in terms of compliance with the language levels.

Findings

According to Graph 1, the most reading texts in A1 textbooks are in, and the least reading text is Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti in the book of Istanbul. However, all three sets do not contain any written text at this level. Turkish Language Teaching Set has the most reading texts in A2 textbooks according to Graph 2; the least reading text is in Turkish Textbook For Foreigners (Gazi TÖMER). Turkish Language Teaching Set has the most reading texts in B1 textbooks according to Graph 3, and the least reading text is in Turkish Textbook For Foreigners (Gazi TÖMER). Only Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti (Yedi İklim, 2015) are included in the B1 level written text. According to Graph 4, Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti (Yedi İklim, 2015) in the B2 textbooks, the most reading texts are in the, and the least reading text is in the Turkish Textbook for Foreigners (Gazi TÖMER). According to Graph 5, in the C1 textbooks, the most reading text is in the İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı (İstanbul, 2014) textbook, and the least reading text is in the Turkish for Foreigners Textbook (Gazi TÖMER). According to Graph 6, only 5 of the 103 reading texts in all levels of the Turkish Textbook for Foreigners (Gazi TÖMER) are literary texts. This corresponds to a slice of 5%.

Discussion

As can be seen from the studies we have mentioned, the importance of literary texts in learning a language and the culture belonging to that language is quite obvious. Therefore, it is of great importance that literary texts are more involved in grammatical exercises both in number and at the appropriate levels. It is also necessary to investigate why literary texts are given little space, to be able to identify their possible causes. It is a very natural process for a student to have difficulties when he encounters literary texts while learning a foreign language. It is possible to overcome these difficulties with simple written texts suitable for the learner's level and simple grammatical exercises that can also help him focus on cultural difference and turn this difficulty into an advantage.

Müzik Öğretmeni Adaylarının Çalgı Çalışma Taktiklerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi¹

Examining Pre-service Music Teachers' Instrument Practice Strategies According to Different Variables

H. Emre Çiftçi², Ali Erim³

Makale Hakkında

Gönd. Tarihi: 23.03.2021

Kabul Tarihi: 26.03.2022

Yayın Tarihi: 01.05.2022

Anahtar Kelimeler

Müzik eğitimi

Çalgı eğitimi

Çalgı çalışma taktikleri

Bilişsel taktikler

Üstbilişsel taktikler

Özet

Alanyazında çalgı çalışma sürecinde kullanılan çalışma taktiklerinin çalgı performansını etkilediğine ilişkin çalışmalar bulunmaktadır. Bu süreçte kişilere özgü farklılıkların olduğu da bilinmektedir. Bu kapsamda bu çalışmada, çalgı çalışma taktikleri ile bireysel özellikler arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Süreçte Ege Bölgesinde yer alan dört üniversitenin eğitim fakültesi müzik eğitimi anabilim dallarında öğrenim gören 362 öğretmen adayı ile çalışılmıştır. Veriler, Özmenteş (2007) tarafından geliştirilen “Çalgı Çalışma Taktikleri Anketi” kullanılarak elde edilmiştir. Verilerin analizinde t-testi, tek yönlü varyans analizi ve Tukey testi yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, katılımcıların kullandığı “bilişsel çalışma taktikleri” ile “çalışma zamanı yönetimi taktikleri”nin günlük çalışma sürelerine ve başarı puan ortalamalarına göre anlamlı farklılıklar gösterdiği; “üstbilişsel çalışma taktikleri”nin ise çalgı deneyim yılına, günlük çalışma sürelerine ve başarı puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde fark gösterdiği belirlenmiştir. Bununla birlikte öğretmen adaylarının kullandığı bilişsel, üstbilişsel ve çalışma zamanı yönetimi taktiklerinin cinsiyete, yaşa, eğitim gördükleri okula, sınıfa ve çalgı türüne göre değişiklik göstermediği görülmüştür.

Abstract

In the literature, there are many studies showing that the strategies used in the instrument practice process affect musical instrument performance. It is also known that there are individual differences in this process. In this context, it was aimed to reveal the relationship between instrument practice strategies and individual characteristics. For this purpose, we studied with 362 pre-service teachers from the music education departments of education faculties at four universities in the Aegean Region. The data were obtained using “Questionnaire of Instrument Practice Tactics” developed by Özmenteş (2007). For data analysis, t-test, one-way analysis of variance and Tukey test were used. According to the results, “the cognitive practice strategies” and “practice time management strategies” of the participants differed significantly according to their daily practice hours and their average achievement points. The metacognitive practice strategies differed significantly according to the instrument experience years, daily practice hours, and average achievement points. However, it was seen that the instrument practice strategies did not differ significantly according to gender, age, school, class, and instrument type.

Keywords

Music education,

Instrument training

Instrument practice

strategies

Cognitive strategies

Metacognitive strategies

Atıf için:

For Citation

Çiftçi, H. E. & Erim, A. (2022). Müzik öğretmeni adaylarının çalgı çalışma taktiklerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi [MSKU Journal of Education]*, 9(1), 236-252. DOI: 10.21666/muefd.901451

¹ Bu makale birinci yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

² Bağımsız araştırmacı emre-ciftci@hotmail.com.tr ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9152-8219>

³ Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi erimalier@yahoo.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2042-8859>

Çalgı öğretiminin etkililiğine yönelik çalışmalar uzun yıllardır araştırmalara konu olmuştur. Çalgının etkili bir şekilde öğrenilmesini/öğretilmesini etkileyen faktörler de yine araştırma konularında ön sıralarda yer almaktadır. Bu faktörlerden ilk akla gelen yetenektir. Müzik eğitiminde yeteneğin önemi uzun yıllardır tartışılan bir konudur. Diğer yandan yetenek gereklidir fakat yetenek tek bir olgu değildir. Farklı boyutları olduğu gibi (duyuşsal, devinişsel, görsel vb.) kişiden kişiye de farklılıklar gösterebilmektedir. Müzik alanında yapılan çalışmalar ve birikimler sonucunda alan uzmanları, müzik yeteneğini tanımlamaya ve yeteneğin kapsadığı alanları belirlemeye çalışmışlardır. Özgür ve Aydoğan (2006) yeteneği bireyin kalıtsal olarak getirdiği ve müziksel öğrenmesini çerçeveleyen sınır ya da müziksel öğrenme kapasitesi olarak tanımlarken, Shuter ve Dyson (1999) müzik yeteneğini, özellikle müziksel becerileri geliştirmede, müzik öğrenimi için potansiyeli belirtmede kullanılan bir terim olarak tanımlamıştır. Müzik öğrenimi ve müziksel beceriler derken ne kastedilmektedir? İşte bu noktada Uçan (1994) müzik yeteneğini temelde müzikal olma/müzikalite ile eş anlamlı olarak düşünmüş ve müziğin kendi öz etkilerini yaşama ve müziksel anlatımları estetik değerleri yönünden algılayıp değerlendirme ihtiyacı, bu ihtiyacı giderme gücü ve bu gücü kullanma yeteneği olarak belirtmiştir. Müzik yeteneğinin kapsadığı başlıca özellikleri ise, müziksel işitme, ritim duygusu, aynı anda tınlayan iki ya da daha çok sesi algılama/çözümleme/yineleme, duyduğunu söyleme/çalma ve müziksel yaratıcılık özellikleri olarak sıralamıştır.

Müzik yeteneği çalgı öğretimindeki başarı için önemli bir faktördür. Fakat tek başına yeterli olmadığı da açıktır. Bireyin bulunduğu çevre, müziğe başlama yaşı, müzik eğitimi aldığı kurumun hedefleri vb. bu liste uzayıp gitmektedir. Bu kapsamda öğretmen ve öğrencinin kendi çalışma sürecini yönetmesi de önemli bir etken olarak karşımıza çıkmaktadır. Çalgı öğrenme sürecinde öğretmenin rolüne bakıldığında ders sırasında çalgıyı tanıtmayı, öğrenciye ödevler vermesi, yapılanların pekiştirilmesini izlemesi gibi temel görevleri olduğu görülmektedir. Bunların yanında uzun süreli gelişmeler açısından öğrenciye kendi bireysel çalışmaları sayesinde kendi keşiflerini yapması için yardımcı ve yol gösterici özellikleri de olması gerektiği düşünülmektedir (Büyükkayıkçı, 2004; Özmenteş, 2007).

Çalgı öğretiminde öğrencinin öğrenme süreci de etkili olmaktadır. Çalgı öğrenme yılı ile doğru orantılı olarak zorlaşan eserler, etütler ve teknik çalışmalar öğrenciye kendine özgü bir çalışma biçimi geliştirme zorunluluğu getirir. Topoğlu'na (2006) göre çalgı çalışma sürecinde öğrencilerin nasıl çalıştıkları, öğrendiklerini ne derece uygulayabildikleri, öğrendiklerini geliştirip geliştiremedikleri ve çalışırken nelere dikkat ettikleri soruları büyük önem teşkil etmektedir. Sloboda (1994) ise becerinin seviyesinin neredeyse tamamen yapılan anlamlı çalışmalara bağlı olduğunun altını çizmiştir. Çalgı çalışmanın niteliğinin ve çalışma sürecinin nasıl olması gerektiğine ilişkin birçok görüş ve yöntem bulunmaktadır. Fenmen (1947: akt. Özmenteş, 2007) öğrencilerin çalışmalarında bilinçli olmalarını vurgularken, günlük çalışma sürecini tekniğe çalışmak, yeni bir esere çalışmak, çalışılmış bir eseri geliştirmek ve yeni eserler deşifre etmek başlıklarından oluşan dört ana kısımda toplamış; her bir çalışma başlığının da nasıl olması gerektiğini açıklamıştır. Chung (2006) ise çalışmayı zamana yaymayı, kısa süreli çalışmaların daha etkili olduğunu, öğrencinin hedefler belirlemesinin çalışmada başarıyı artıracaklarını belirtmiştir. Diğer bir çalışmada Hallam (2001) çalışma sürecinin etkililiğinde bireysel farklılıklara ve çalgıdaki ustalık düzeyine dikkat çekmiş, çalışma sırasında zorlanılan kısımların tanınması ve bunlar için üstbilişsel taktikler geliştirmesi; sonuçlar olumsuz olduğunda ise bu taktiklerin yenileri ile değiştirebilmesi gerekliliğini ifade etmiştir.

Bu görüşler bir bakıma öğrenme taktikleri ve stratejilerini içermektedir. Genel olarak strateji, bir şeyi elde etmek için izlenen yol ya da amaca ulaşmak için geliştirilen bir planın uygulaması olarak tanımlanmaktadır (Açıkgöz, 1996). Öğrenme stratejileri diğer alanlarda olduğu gibi müzik eğitiminde de işlevsel bir yeri vardır. Geçmişten günümüze yapılan araştırmalarda öğrenme stratejisi kullanarak çalışanların kullanmayanlara göre çalışma süreçlerinin daha etkili ve verimli olduğu ortaya çıkarılmıştır (Akın, 2007; Ertem, 2003; Yokuş, 2009). Bu sonuçlar, çalgı öğrenme sürecinde, öğretmene, bilgi aktarmanın yanı sıra öğrencinin bireysel özelliklerine göre çalışma stratejileri geliştirmelerine yardımcı olma görevini de yüklüyor gibi görünmektedir. Günümüzde teknolojik gelişmeler nedeniyle bilgiye ulaşmak kolaylaşmıştır. Bu durum bireylerin öğrenme süreçlerine olumlu katkılar sağlamaktadır. Diğer yanda ise bilgi kirliliği diyebileceğimiz, her seviyeden, bilgi veya kaynağı belirtilmeyen bilgiler bireyler için olumsuz durumlar ve kafa karışıklıkları yaratabilmektedir. Eğitim kurumları ve öğretmenlerin bu

bilgilerin kullanılması konusunda öğrencilere rehberlik etmeleri, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerinde kişisel özelliklerine uygun çalışma stratejileri oluşturmalarına destek olmaları gerekmektedir.

Öğrenme stratejileri üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde *üstbiliş* (metacognition) kavramıyla sıkça karşılaşılır. Flavell tarafından alanyazına kazandırılan üstbiliş, en geniş anlamıyla; bireyin kendi yürütücü denetim sisteminin diğer bir deyişle biliş yapısı ve öğrenme özelliklerinin farkında olarak bilgi edinmesi sürecidir (Woolfolk, 2005). Senemoğlu (2018) üstbiliş bireyin kendi biliş yapısı ve öğrenme özelliklerinin farkında olması ve bilişsel süreçlerini izleyip düzenlemesi olarak tanımlar. Ayrıca biliş ile üstbilişin ayrımını, *biliş herhangi bir şeyin farkında olma, onu anlama iken, üstbiliş anlamaya ek olarak onu nasıl öğrendiğinin de farkında olmasıdır* şeklinde ifade eder.

Öğrenmede etkili olan bilişsel ve üstbilişsel taktiklerin çalgı başarı için de önem kazandığı araştırmalarla ortaya çıkmaktadır. *Çalışma zamanının yönetilmesi* (çalışma zamanı taktikleri) çalgı öğrenimindeki toplam süre ve günlük çalgı çalışma süresinin planlanmasını içermektedir. *Bilişsel çalışma taktikleri*, fiziksel çalışmanın mümkün ya da yeterli olmadığı durumlarda çalgı çalışmanın zihinde tekrar yoluyla gerçekleştirilmesi ve eser analizi çalışmalarını; *üstbilişsel çalışma taktikleri* ise planlama, izleme ve değerlendirme gibi öğrencinin hedeflerini belirlemesi, nasıl öğrendiğini anlaması ve kendi performansını değerlendirmesi, hatalarını düzeltmesi gibi durumları kapsamaktadır. (Barry ve Hallam, 2002, Özmenteş, 2013).

Çalgı çalma süreciyle ilgili araştırmalar (Babacan, Yüksel, Küçükosmanoğlu ve Babacan, 2017; Can, 2016; Esen ve Sakin-Şenol, 2021; Güdek ve Yılmaz, 2017; Moray, 2003; Şentürk, Kapçak ve Işıksungur, 2018 vb.) çalgı çalışma tutum ve alışkanlıkları ile günlük çalışma rutini üzerinde yoğunlaşmıştır. Moray (2003) eğitim fakültesi, güzel sanatlar fakültesi ve konservatuvarda eğitim gören müzik alanı öğrencilerinin çalgı çalışma tutum ve alışkanlıklarını etkileyen faktörleri belirlemeyi amaçlamıştır. Öğrencilerin çalgı çalışma tutum ve alışkanlıklarının cinsiyete ve yaşa; mezun olunan liseye ve devam edilen okula; çalgı türüne, çalgıyı isteyerek seçmiş olmaya ve çalgının niteliğinden memnun olma durumuna göre farklılaşmadığını belirlemiştir. Ancak günlük çalgı çalışma süresine, çalgı öğretmeninden yeterince yararlanabilme durumuna ve ailenin aylık gelirine göre farklılık olduğunu ortaya çıkarmıştır. Son olarak öğrencilerin çalgı çalışma tutum ve alışkanlıklarının ileriye dönük hedeflerle ilişkili olduğunu bulmuştur.

Can (2016), Müzik Bölümü gitar öğrencileri için oluşturulan günlük çalışma programının etkisini, deneysel yöntemle araştırmış, süreçte *gitar performans dereceleme ölçeği*, *deşifre performansı ölçeği* ve *çalgı çalışmaya karşı tutum ölçeği* kullanmış; sonuçta, günlük çalışma programının uygulandığı deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğunu ortaya çıkarmıştır. Babacan, Yüksel, Küçükosmanoğlu ve Babacan (2017), 126 müzik eğitimi öğrencisinin bireysel çalgı çalışma alışkanlıklarını "müzik eğitiminde bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları ölçeği"nden elde ettikleri verilerle incelemişler; öğrencilerin *çalgı çalmaya ilgi istek*, *çalışmaya hazırlık* ve *çalışmaya değer verme* boyutlarında iyi, *zamanı doğru kullanma* ve *düzenli çalışma* boyutunda ise orta düzeyde çalışma alışkanlıklarına sahip olduklarını belirlemişlerdir. Ayrıca öğrencilerin yaş, mezun oldukları lise türü, günlük çalışma saati ve bireysel çalgılarına göre anlamlı bir farklılık olmadığını saptamışlardır. Güdek ve Yılmaz (2017), güzel sanatlar lisesi öğrencilerinin çalgı çalışma alışkanlıklarını, çalgı çalışma yöntemleri ölçeğini kullanarak araştırmışlar; lise türü, öğrenim şekli ve sınıf düzeyine göre çalgı çalışma yöntemlerini kullanma düzeyleri arasında ilişki olduğunu saptamışlardır. Şentürk, Kapçak ve Işıksungur (2018) ise bireysel çalgı çalışma alışkanlıklarını araştırmış, solo performans, bireysel çalgı not ortalaması ve bireysel çalgı dersine yönelik derse devamlılığın ilişkili olduğunu belirlemişlerdir. Esen ve Sakin-Şenol (2021), etkili zaman kullanımına yönelik geliştirilmiş Pomodoro tekniğinin çalgı çalışma sürecine etkilerini belirlemek istemişlerdir. Bu doğrultuda 10 müzik öğretmeni adayının günlük çalgı çalışma süreçlerini Pomodoro tekniği ile planlamışlardır. Çalışma grubu ile süreç öncesi, süreç ortası ve süreç sonrası üç görüşme yaparak öğrencilerin Pomodoro tekniğini kullanarak çalgı çalışma süreçlerini daha planlı, verimli ve etkili kılabilecekleri düşüncesinde oldukları sonucuna varmışlardır.

Görüldüğü gibi çalgı çalışma, günlük çalışma süresi ve alışkanlıklarıyla ilişkilidir ve bu sürecin bilinçli ve sistemli yönetimi çalgı başarısı üzerinde etkilidir.

Çalgı çalma, bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutlarıyla karmaşık bir süreçtir. Nitelikli bir çalgı eğitiminin hedeflerine ulaşabilmesi için öğrencinin iyi düzenlenmiş bir sistem içinde çalışması beklenmektedir. Bu nedenle her öğrencinin çalışma sürecinde uyguladığı taktikler, belirli bir sistem dahilinde olmakla birlikte; bu süreçte kişilere özgü farklılıkların olduğu da bilinmektedir. Öğrencilerin çalışma sürecinde uyguladığı taktiklerin hangi etkenlere göre nasıl farklılaştığının belirlenmesinin, çalışma sürecini daha etkili hale getirilebileceği; dolayısıyla alanyazına ve çalgı eğitimi veren müzik eğitimcilerine önemli bir veri sağlayacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda bu araştırmada müzik eğitimi lisans programı öğrencilerinin çalışma süreçlerinde uyguladıkları *bilişsel, üstbilişsel ve çalışma zamanı yönetimi taktiklerinin cinsiyete, yaşa, eğitim gördükleri okula, sınıf düzeyine, çalgı deneyim yılına, çalgı türüne, günlük çalışma süresine ve çalgı başarı puanına* göre farklılık gösterip göstermediğinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır.

Araştırmanın; öğrencilerin çalışma süreci içerisinde kullandıkları çalışma taktiklerinin farkında olması, eğitimcilerin, öğrencilerin kişisel özelliklerine göre doğru yönlendirebilmesi, bireysel çalgı çalışma sürecinin etkili olabilmesi için alanyazına veri sağlayabileceği düşünülmektedir.

Yöntem

Bu araştırmada öğrencilerin kişisel özellikleriyle çalgı çalışma süreçlerinde kullandıkları taktikler arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlandığı için ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2002).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, Ege Bölgesinde bulunan dört devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalında 1-4. sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan 143'ü erkek 219'u kadın, toplam 362 öğrenciden oluşmaktadır. Katılımcı öğrencilerin araştırmada değerlendirilen özellikleri aşağıda verilmiştir:

Tablo 1
Katılımcı Öğrencilerin Kişisel Özellikleri

	Kategori	Katılımcı Sayısı	Yüzde	Toplam
Cinsiyet	Erkek	143	39,5	362
	Kadın	219	60,5	
Yaş	18-19	118	32,6	362
	20-21	114	31,5	
	22+	130	35,9	
Okul	MSKÜ	90	24,9	362
	PAÜ	79	21,8	
	ADÜ	99	27,3	
	DEÜ	94	26,0	
Sınıf	1. sınıf	108	29,8	362
	2. sınıf	96	26,5	
	3. sınıf	75	20,7	
	4. sınıf	83	22,9	

Tablo 1

Katılımcı Öğrencilerin Kişisel Özellikleri (Devamı)

	Kategori	Katılımcı Sayısı	Yüzde	Toplam
Çalgı Türü	Yaylı Çalgılar	152	42	362
	Telli Çalgılar	41	11,3	
	Mızraplı Çalgılar	9	2,5	
	Tuşlu Çalgılar	47	13	
	Nefesli Çalgılar	49	13,5	
	Şan / Ses	64	17,7	

Öğrencilerin çalgıları sınıflandırılırken telli çalgı kapsamına klasik gitar, mızraplı çalgılar kapsamına ise bağlama, kanun ve ut alınmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırma, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulunun 03/05/2019 tarihli 2019/04 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

Veriler, 2019-2020 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında toplanmıştır. Süreçte araştırmacı tarafından hazırlanan ve demografik özellikleri kapsayan “Kişisel Bilgi Formu” ile Özmenteş (2007) tarafından geliştirilen “Çalgı Çalışma Taktikleri Anketi” kullanılmıştır.

Kişisel bilgi formu

Araştırmada kullanılan “Kişisel Bilgi Formu” çalışma grubunun cinsiyet, yaş, sınıf, okul, çalgı türü, çalgı deneyimi, günlük çalışma süresi ve başarı puanı gibi özelliklerine erişmek amacı ile oluşturulmuştur. Sekiz sorudan oluşmaktadır.

Çalgı çalışma taktikleri anketi

Özmenteş (2007) tarafından hazırlanan Çalgı Çalışma Sürecinde Özdüzenlemeli Öğrenme Taktikleri Ölçeği’nden yararlanılarak hazırlanan Çalgı Çalışma Taktikleri Anketi likert tipinde 20 maddeden oluşmaktadır. Anket araştırmanın amacına yönelik kavramsal çerçeve içerisinde belirtilen çalgı çalışma zamanının yönetilmesi, bilişsel taktikler ve üstbilişsel taktikler boyutlarına dayandırılmıştır. Anket Çalgı Çalışma Sürecinde Özdüzenlemeli Öğrenme Taktikleri Ölçeği kapsamında hazırlanmış olduğundan dolayı araştırmacı tarafından gerekli izinler alınmıştır. Anketin geçerlik-güvenirlik çalışmalarının yapıldığı öğrencilerle bu araştırmanın hedef kitleleri benzer olduğundan (lisans düzeyi, aynı yaş aralığı ve benzer eğitim grubu) veri toplama sürecine hemen başlanmıştır.

Verilerin Çözümlemesi

Verilerin çözümlemesinde SPSS Statistics 21.0 paket programı kullanılmış; normallik testi, t- testi ve varyans analizi yapılmıştır. Normallik dağılımı için Kolmogorov-Smirnova ve Shapiro-Wilk testleri yapılmış; cinsiyet, okul, yaş, sınıf düzeyi, çalgı türü, çalgı deneyimi, günlük çalışma süresi ve başarı puanı değişkenlerinde p değerinin (.000) 0.5’ten küçük olduğu tespit edilmiştir. Buna göre verilerin normal dağıldığı görülmüştür (bkz. Ek 1).

Bulgular

Çalgı Çalışma Taktikleri ve Cinsiyet

Çalgı çalışma taktikleri anketinden elde edilen ortalama ve standart sapma değerleri aşağıda Tablo 2’de sunulmuştur.

Bu kapsamda öğrencilerin çalışma süreçlerinde kullandıkları çalışma taktikleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya çıkartmak amacı ile yapılan varyans homojenliği ve t-testinden elde edilen bulgular ise Tablo 3’te yer almaktadır.

Tablo 2

Cinsiyet ile Çalgı Çalışma Taktiklerine İlişkin Puan Ortalamaları ve Standart Sapmalar

Çalışma Taktikleri	Cinsiyet	N	X	SS
Bilişsel Taktikler	Erkek	143	2,6803	,38286
	Kadın	219	2,6477	,39711
Üstbilişsel Taktikler	Erkek	143	2,6173	,36537
	Kadın	219	2,6837	,33547
Çalgı Zamanı Yönetimi Taktikleri	Erkek	143	2,4312	,72495
	Kadın	219	2,5190	,69366

Tablo 3

Öğrencilerin Cinsiyeti ile Çalgı Çalışma Taktiklerine İlişkin Varyans Homojenliği ve T-Testi Sonuçları

	Varyans homojenliği testi			t-testi sonuçları	
	F	Sig.	t	df	P
Bilişsel Taktikler	1,558	,213	,774	360	,440
				311,461	,436
Üstbilişsel Taktikler	1,228	,268	-1,777	360	,076
				285,094	,082
Çalgı Zamanı Yönetimi Taktikleri	2,185	,140	-1,156	360	,248
				294,069	,253

Levene Sig değerlerinin (.213, .268 ve .140) .05'ten küçük olması, verilerin homojen dağıldığını göstermektedir. (0,213 > 0,05)

Tablo 3 incelendiğinde *bilişsel, üstbilişsel ve çalışma zamanı yönetimi taktiklerinde* p değerlerinin (0,440; 0,076; 0,248) .05'ten büyük olduğu görülmüştür. Buna göre öğrencilerin çalgı çalışma sürecinde kullandıkları *bilişsel, üstbilişsel ve çalışma zamanı yönetimi taktiklerinin* cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmıştır.

Çalgı Çalışma Taktikleri ve Yaş

Öğrencilerin çalışma süreçlerinde kullandıkları çalgı çalışma taktiklerine ilişkin varyans homojenliği testi sonuçları aşağıdaki gibidir.

Tablo 4

Yaş ile Çalgı Çalışma Taktiklerine İlişkin Varyans Homojenliği Testi Sonuçları

	Levene Testi	df1	df2	P
Bilişsel Taktikler	,676	2	359	,509
Üstbilişsel Taktikler	,852	2	359	,427
Çalgı Zamanı Yönetimi Taktikleri	,034	2	359	,966

Öğrencilerin çalışma süreçlerinde kullandıkları çalgı çalışma taktikleri ile yaşları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin tek yönlü varyans analizine ait bulgular ise aşağıdaki sunulmuştur.

Tablo 5

Öğrencilerin Yaşları ile Çalgı Çalışma Taktiklerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Çalgı Çalışma Taktikleri	Yaş	N	X	SS	F	P
Bilişsel Taktikler	18-19	118	2,6901	,36900	,926	,397
	20-21	114	2,6216	,38105		
	22+	130	2,6681	,41913		
	Toplam	362	2,6606	,39133		
Üstbilişsel Taktikler	18-19	118	2,6903	,31385	,777	,461
	20-21	114	2,6427	,32536		
	22+	130	2,6406	,39567		
	Toplam	362	2,6575	,34861		
Çalışma Zamanı Yönetimi Taktikleri	18-19	118	2,4915	,69555	,632	,532
	20-21	114	2,4269	,72531		
	22+	130	2,5282	,70165		
	Toplam	362	2,4843	,70650		

Tek yönlü varyans analizi sonucunda elde edilen p değerleri (0,397; 0,461; 0,532) .05'ten büyük olduğundan öğrencilerin çalgı çalışma sürecinde kullandıkları *bilişsel, üstbilişsel* ve *çalışma zamanı yönetimi taktiklerinin* yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmıştır.

Çalgı Çalışma Taktikleri ve Okul

Öğrencilerin kullandıkları çalgı çalışma taktikleri ile eğitim gördükleri okul değişkenine ilişkin varyans homojenliği testi sonuçları aşağıdaki gibidir.

Tablo 6

Eğitim Görülen Okul ile Çalgı Çalışma Taktiklerine İlişkin Varyans Homojenliği Testi Sonuçları

	Levene Testi	df1	df2	P
Bilişsel Taktikler	,433	3	358	,729
Üstbilişsel Taktikler	1,598	3	358	,189
Çalgı Zamanı Yönetimi Taktikleri	,447	3	358	,719

Öğrencilerin kullandıkları çalgı çalışma taktikleri ile eğitim gördükleri okul değişkenine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları aşağıdaki gibidir.

Tablo 7

Eğitim Görülen Okul ile Çalgı Çalışma Taktiklerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Çalgı Çalışma Taktikleri	Okul	N	X	SS	F	P
Bilişsel Taktikler	MSKU	90	2,6857	,39961	1,497	,215
	PAU	79	2,6564	,37832		
	ADU	99	2,5960	,40614		
	DEU	94	2,7082	,37471		
	Toplam	362	2,6606	,39133		
Üstbilişsel Taktikler	MSKU	90	2,6566	,37613	,272	,846
	PAU	79	2,6686	,32649		
	ADU	99	2,6327	,38260		
	DEU	94	2,6750	,30268		
	Toplam	362	2,6575	,34861		
Çalışma Zamanı Yönetimi Taktikleri	MSKU	90	2,5481	,74000	,511	,675
	PAU	79	2,4852	,69961		
	ADU	99	2,4209	,71044		
	DEU	94	2,4894	,68033		
	Toplam	362	2,4843	,70650		

Tablo 7 incelendiğinde p değerlerinin (0,215; 0,846; 0,675) .05'ten büyük olduğu görülmektedir. Buna göre öğrencilerin çalgı çalışma sürecinde kullandıkları *bilişsel, üstbilişsel* ve *çalışma zamanı yönetimi taktiklerinin* eğitim gördükleri okula göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Çalgı Çalışma Taktikleri ve Sınıf Düzeyi

Öğrencilerin kullandıkları çalgı çalışma taktikleri ile sınıf düzeylerine ilişkin varyans homojenliği testi sonuçları şöyledir:

Tablo 8

Sınıf Düzeyi ile Çalgı Çalışma Taktiklerine İlişkin Varyans Homojenliği Testi Sonuçları

	Levene Testi	df1	df2	P
Bilişsel Taktikler	3,945	3	358	,009
Üstbilişsel Taktikler	,201	3	358	,896
Çalgı Zamanı Yönetimi Taktikleri	,791	3	358	,499

Öğrencilerin çalışma süreçlerinde kullandıkları çalgı çalışma taktikleri ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin bulgular ise Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9

Sınıf Düzeyi ile Çalgı Çalışma Taktiklerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Çalgı Çalışma Taktikleri	Sınıf Düzeyi	N	X	SS	F	P
Bilişsel Taktikler	1	108	2,6984	,34682	1,260	,288
	2	96	2,6101	,40854		
	3	75	2,6305	,45968		
	4	83	2,6971	,35515		
	Toplam	362	2,6606	,39133		
Üstbilişsel Taktikler	1	108	2,6717	,32167	,094	,963
	2	96	2,6477	,36916		
	3	75	2,6509	,35463		
	4	83	2,6561	,35806		
	Toplam	362	2,6575	,34861		
Çalışma Zamanı Yönetimi Taktikleri	1	108	2,5000	,67055	,462	,709
	2	96	2,4375	,75131		
	3	75	2,5556	,69605		
	4	83	2,4538	,71488		
	Toplam	362	2,4843	,70650		

Tek yönlü varyans analizi sonucunda elde edilen p değerleri (0,288; 0,963; 0,709) .05'ten büyük olduğundan öğrencilerin çalgı çalışma sürecinde kullandıkları *bilişsel*, *üstbilişsel* ve *çalışma zamanı yönetimi taktiklerinin* sınıf düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır.

Çalgı Çalışma Taktikleri ve Çalgı Deneyim Yılı

Öğrencilerin kullandıkları çalgı çalışma taktikleri ile öğrencilerin çalgı deneyim yılı değişkenine ilişkin varyans homojenliği testinin sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 10

Çalgı Deneyim Yılı ile Çalgı Çalışma Taktiklerine İlişkin Varyans Homojenliği Testi Sonuçları

	Levene Testi	df1	df2	P
Bilişsel Taktikler	,278	2	359	,758
Üstbilişsel Taktikler	3,941	2	359	,020
Çalgı Zamanı Yönetimi Taktikleri	,285	2	359	,752

Öğrencilerin çalışma süreçlerinde kullandıkları çalgı çalışma taktikleri ile çalgı deneyimleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin tek yönlü varyans analizinden elde edilen bulgular şöyledir:

Tablo 11

Çalgı Deneyim Yılı ile Çalgı Çalışma Taktiklerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Çalgı Çalışma Taktikleri	Deneyim	N	X	SS	F	P
Bilişsel Taktikler	0-3 Yıl	101	2,6124	,38668	1,158	,315
	4-6 Yıl	104	2,6923	,37495		
	7+ Yıl	157	2,6706	,40428		
	Toplam	362	2,6606	,39133		
Üstbilişsel Taktikler	0-3 Yıl	101	2,5806	,37855	3,830	,023
	4-6 Yıl	104	2,7098	,27929		
	7+ Yıl	157	2,6723	,36331		
	Toplam	362	2,6575	,34861		
Çalışma Zamanı Yönetimi Taktikleri	0-3 Yıl	101	2,4851	,70478	,512	,600
	4-6 Yıl	104	2,5385	,68943		
	7+ Yıl	157	2,4480	,72079		
	Toplam	362	2,4843	,70650		

Görüldüğü gibi *bilişsel taktikler* ($p=0,315$) ile *çalğı zamanı yönetimi taktiklerinde* ($p=0,600$) p değerinin .05'ten büyük olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda öğrencilerin çalgı çalışma sürecinde kullandıkları *bilişsel taktiklerin* ve *çalğı zamanı yönetimi taktiklerinin* çalgı deneyim yılına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmıştır.

Üstbilişsel taktiklerle ilgili sonuçlar incelendiğinde ise p değerinin (0,023) .05'ten küçük olduğu görülmüştür. Buna göre öğrencilerin çalgı çalışma sürecinde kullandıkları *üstbilişsel taktiklerin* çalgı deneyim yılına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmıştır ($p=.0,023<0,05$). Bu farklılığın kaynağının belirlenmesi amacıyla uygulanan Tukey testine ilişkin değerler aşağıda verilmiştir.

Tablo 12

Öğrencilerin Çalgı Deneyim Yılı ve Üstbilişsel Çalışma Taktiklerine İlişkin Tukey Testi Sonuçları

	Çalgı Deneyim Yılı (I)	Çalgı Deneyim Yılı (J)	Ortalama Farkı	Standart Hata	P
Üstbilişsel Taktikler	0-3 Yıl	4-6 Yıl	-,12923*	,04832	,021
		7+ Yıl	-,09171	,04412	,096
	4-6 Yıl	0-3 Yıl	,12923*	,04832	,021
		7+ Yıl	,03753	,04373	,667
	+7 Yıl	0-3 Yıl	,09171	,04412	,096
		4-6 Yıl	-,03753	,04373	,667

Tukey testine göre çalgı deneyim yılı ile *üstbilişsel çalışma taktikleri* kullanımının çalgı deneyim yılına göre farklılaştığı görülmektedir. Çalgı deneyim yılları 4-6 yıl ve 7 ve üzeri yıl olan öğrencilerin çalışma süreçlerinde *üstbilişsel taktik kullanımının* çalgı deneyimi yılı 0-3 yıl olan öğrencilere göre önemli düzeyde daha yüksek olduğu istatistiksel olarak anlaşılmıştır.

Çalgı Çalışma Taktikleri ve Çalgı Türü

Çalgı çalışma taktikleri ile çalgı türü değişkenine ilişkin varyans homojenliği testi sonuçları şöyledir:

Tablo 13

Öğrencilerin Çalgı Türü ve Çalgı Çalışma Taktiklerine İlişkin Varyans Homojenliği Testi Sonuçları

	Levene Testi	df1	df2	P
Bilişsel Taktikler	6,735	5	356	,000
Üstbilişsel Taktikler	,369	5	356	,869
Çalgı Zamanı Yönetimi Taktikleri	2,613	5	356	,024

Öğrencilerin çalışma süreçlerinde kullandıkları çalgı çalışma taktikleri ile çalgı türleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya çıkartmak amacı ile yapılan tek yönlü varyans analizinden elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 14

Öğrencilerin Çalgı Türü ve Bilişsel Çalışma Taktiklerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Çalgı Çalışma Taktikleri	Çalgı Türü	N	X	SS	F	P
Bilişsel Taktikler	Yaylı Çalgılar	152	2,6297	,34682	1,292	,267
	Telli Çalgılar	41	2,6655	,44341		
	Mızraplı Çalgılar	9	2,8413	,36646		
	Tuşlu Çalgılar	47	2,5927	,20757		
	Nefesli Çalgılar	49	2,7085	,44080		
	Şan / Ses	64	2,7187	,30578		
	Toplam	362	2,6606	,29461		
Üstbilişsel Taktikler	Yaylı Çalgılar	152	2,6423	,37045	,417	,837
	Telli Çalgılar	41	2,6142	,30205		
	Mızraplı Çalgılar	9	2,6566	,39043		
	Tuşlu Çalgılar	47	2,7021	,35851		
	Nefesli Çalgılar	49	2,6883	,29458		
	Şan / Ses	64	2,6648	,35520		
	Toplam	362	2,6575	,34861		
Çalışma Zamanı Yönetimi Taktikleri	Yaylı Çalgılar	152	2,4956	,71150	1,113	,353
	Telli Çalgılar	41	2,3008	,81583		
	Mızraplı Çalgılar	9	2,7778	,47140		
	Tuşlu Çalgılar	47	2,5745	,68702		
	Nefesli Çalgılar	49	2,5238	,60858		
	Şan / Ses	64	2,4375	,72466		
	Toplam	362	2,4843	,70650		

Tablo 14 incelendiğinde p değerlerinin (0,267; 0,837; 0,353) .05'ten büyük olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda öğrencilerin çalgı çalışma sürecinde kullandıkları *bilişsel taktiklerin*, *üstbilişsel taktiklerin* ve *çalışma zamanı yönetimi taktiklerinin* çalgı türü değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmıştır.

Çalgı Çalışma Taktikleri ve Günlük Çalışma Süresi

Çalgı çalışma taktikleri ile günlük çalışma süresine ilişkin varyans homojenliği testinden elde edilen değerler aşağıda sunulmuştur.

Tablo 15

Günlük Çalışma Süresi ile Çalgı Çalışma Taktiklerine İlişkin Varyans Homojenliği Testi Sonuçları

	Levene Testi	df1	df2	P
Bilişsel Taktikler	,522	2	359	,594
Üstbilişsel Taktikler	6,849	2	359	,001
Çalgı Zamanı Yönetimi Taktikleri	21,124	2	359	,000

Öğrencilerin çalışma süreçlerinde kullandıkları çalgı çalışma taktikleri ile günlük çalışma süresi arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya çıkartmak amacı ile yapılan tek yönlü varyans analizinden elde edilen bulgular ise aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 16

Öğrencilerin Günlük Çalışma Süresi ve Çalgı Çalışma Taktiklerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Çalgı Çalışma Taktikleri	Günlük Çalışma Süresi	N	X	SS	F	P
Bilişsel Taktikler	0-1 Saat	140	2,5755	,38848	5,539	,004
	2-3 Saat	120	2,7167	,39807		
	4+ Saat	102	2,7115	,36957		
	Toplam	362	2,6606	,39133		
Üstbilişsel Taktikler	0-1 Saat	140	2,5597	,39683	10,329	,000
	2-3 Saat	120	2,6909	,27949		
	4+ Saat	102	2,7522	,31935		
	Toplam	362	2,6575	,34861		
Çalışma Zamanı Yönetimi Taktikleri	0-1 Saat	140	2,1667	,77170	27,035	,000
	2-3 Saat	120	2,6389	,61658		
	4+ Saat	102	2,7386	,53199		
	Toplam	362	2,4843	,70650		

Tablo 16 incelendiğinde p değerlerinin .05'ten küçük olduğu görülmüştür. Buna göre öğrencilerin çalgı çalışma sürecinde kullandıkları *bilişsel taktiklerin*, *üstbilişsel taktiklerin* ve *çalışma zamanı yönetimi taktiklerinin* onların günlük çalışma sürelerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır. Bu farklılığın kaynağının belirlenmesi amacıyla Tukey testi yapılmıştır.

Tablo 17

Öğrencilerin Günlük Çalışma Süreleri ile Kullandıkları Çalgı Çalışma Taktiklerine İlişkin Tukey Testi Sonuçları

	Günlük Çalışma Süresi (I)	Günlük Çalışma Süresi (J)	Ortalama Farkı	Standart Hata	P
Bilişsel Taktikler	0-1 Saat	2-3 Saat	-,14116*	,04808	,010
		4+ Saat	-,13597*	,05031	,020
	2-3 Saat	0-1 Saat	,14116*	,04808	,010
		4+ Saat	,00518	,05205	,995
	4+ Saat	0-1 Saat	,13597*	,05031	,020
		2-3 Saat	-,00518	,05205	,995
Üstbilişsel Taktikler	0-1 Saat	2-3 Saat	-,13117*	,04229	,006
		4+ Saat	-,19249*	,04425	,000
	2-3 Saat	0-1 Saat	,13117*	,04229	,006
		4+ Saat	-,06132	,04578	,374
	4+ Saat	0-1 Saat	,19249*	,04425	,000
		2-3 Saat	,06132	,04578	,374

Tablo 17

Öğrencilerin Günlük Çalışma Süreleri ile Kullandıkları Çalgı Çalışma Taktiklerine İlişkin Tukey Testi Sonuçları (devamı)

	Günlük Çalışma Süresi (I)	Günlük Çalışma Süresi (J)	Ortalama Farkı	Standart Hata	P
Çalışma Zamanı Yönetimi Taktikleri	0-1 Saat	2-3 Saat	-,47222*	,08216	,000
		4+ Saat	-,57190*	,08598	,000
	2-3 Saat	0-1 Saat	,47222*	,08216	,000
		4+ Saat	-,09967	,08895	,502
	4+ Saat	0-1 Saat	,57190*	,08598	,000
		2-3 Saat	,09967	,08895	,502

Tukey testi sonuçlarına göre günlük çalışma süresi 2-3 saat ve 4 ve üzeri saat olan öğrencilerin *bilişsel taktik kullanımlarının* günlük çalışma süresi 0-1 saat olan öğrencilere göre önemli düzeyde daha yüksek olduğu anlaşılmıştır. Aynı durum *üstbilişsel taktiklerin* kullanımı için de geçerlidir. Günlük çalışma süresi 2-3 saat ve 4 ve üzeri saat olan öğrencilerin *üstbilişsel taktik kullanımlarının* günlük çalışma süresi 0-1 saat olan öğrencilere göre önemli düzeyde daha yüksek olduğu da anlaşılmıştır. Yine günlük çalışma süresi 2-3 saat ve 4 ve üzeri saat olan öğrencilerin *çalışma zamanı yönetimi taktikleri* kullanımlarının günlük çalışma süresi 0-1 saat olan öğrencilere göre önemli düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Diğer yandan günlük çalışma süresi 4 ve üzeri olan öğrencilerin *bilişsel taktikleri*, *üstbilişsel taktikleri* ve *çalışma zamanı yönetimi taktikleri* kullanımlarının günlük çalışma süresi 2-3 saat olan öğrencilere göre önemli düzeyde bir fark göstermediği görülmüştür.

Çalgı Çalışma Taktikleri ve Başarı Puanı

Çalgı çalışma taktikleri ile öğrencilerin başarı puanı ortalamasına ilişkin varyans homojenliği testinden elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

Tablo 18

Başarı Puanı Ortalaması ile Çalgı Çalışma Taktiklerine İlişkin Varyans Homojenliği Testi Sonuçları

	Levene Testi	df1	df2	P
Bilişsel Taktikler	2,042	2	359	,131
Üstbilişsel Taktikler	6,404	2	359	,002
Çalgı Zamanı Yönetimi Taktikleri	9,087	2	359	,000

Öğrencilerin çalışma süreçlerinde kullandıkları çalgı çalışma taktiklerinin ile başarı puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya çıkarmak amacı ile yapılan tek yönlü varyans analizinden elde edilen bulgular aşağıdaki tablolarda sunulmuştur.

Tablo 19

Başarı Puanı Ortalaması ile Çalgı Çalışma Taktiklerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Çalgı Çalışma Taktikleri	Başarı Puanı	N	X	SS	F	P
Bilişsel Taktikler	0-79	69	2,4700	,43352	11,753	,000
	80-89	106	2,6631	,38796		
	90-100	187	2,7296	,35396		
	Toplam	362	2,6606	,39133		
Üstbilişsel Taktikler	0-79	69	2,4835	,42597	12,430	,000
	80-89	106	2,6587	,31711		
	90-100	187	2,7210	,31223		
	Toplam	362	2,6575	,34861		
Çalışma Zamanı Yönetimi Taktikleri	0-79	69	2,1594	,74669	14,148	,000
	80-89	106	2,4025	,74708		
	90-100	187	2,6506	,61569		
	Toplam	362	2,4843	,70650		

Görüldüğü gibi p değerlerinin .05'ten küçük olduğu görülmüştür. Buna göre öğrencilerin çalgı çalışma sürecinde kullandıkları *bilişsel taktikler*, *üstbilişsel taktikler* ve *çalışma zamanı yönetimi taktikleri*, onların başarı puanı ortalamalarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan Tukey testi sonuçları Tablo 20'de sunulmuştur:

Tablo 20

Öğrencilerin Başarı Puanı Ortalaması ile Çalgı Çalışma Taktiklerine İlişkin Tukey Testi Sonuçları

	Başarı Puan Ortalaması (I)	Başarı Puan Ortalaması (J)	Ortalama Farkı	Standart Hata	P
Bilişsel Taktikler	0-79	80-89	-,19309*	,05881	,003
		90-100	-,25959*	,05355	,000
	80-89	0-79	,19309*	,05881	,003
		90-100	-,06649	,04622	,322
	90-100	0-79	,25959*	,05355	,000
		80-89	,06649	,04622	,322
Üstbilişsel Taktikler	0-79	80-89	-,17513*	,05229	,003
		90-100	-,23742*	,04762	,000
	80-89	0-79	,17513*	,05229	,003
		90-100	-,06229	,04110	,285
	90-100	0-79	,23742*	,04762	,000
		80-89	,06229	,04110	,285
Çalışma Zamanı Yönetimi Taktikleri	0-79	80-89	-,24310	,10551	,057
		90-100	-,49120*	,09608	,000
	80-89	0-79	,24310	,10551	,057
		90-100	-,24811*	,08293	,008
	90-100	0-79	,49120*	,09608	,000
		80-89	,24811	,08293	,008

Tablo 20'den anlaşılacağı gibi başarı puan ortalaması 80-89 ile 90-100 olan öğrencilerin çalışma sürecinde kullandıkları *bilişsel taktiklerin*, *üstbilişsel taktiklerin* ve *çalışma zamanı yönetimi taktiklerinin* başarı puan ortalaması 0-79 olan öğrencilere göre önemli düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca başarı puan ortalaması 90-100 olan öğrencilerin kullandıkları *bilişsel*, *üstbilişsel* ve *çalışma zamanı yönetimi taktiklerinin* başarı puan ortalaması 80-89 olan öğrencilere göre önemli düzeyde fark gösterdiği belirlenmiştir. Ancak başarı ortalaması 0-79 ve 80-89 olan öğrencilerin kullandıkları *bilişsel*, *üstbilişsel* ve *çalışma zamanı yönetimi taktiklerinin* başarı puan ortalamasına göre istatistiksel olarak bir fark göstermediği saptanmıştır.

Tartışma ve Sonuç

Araştırma sonucunda, öğrencilerin bireysel çalgı çalışma süreçlerindeki *bilişsel çalışma*, *üstbilişsel çalışma* ve *çalışma zamanı yönetimi taktikleri* kullanımlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği anlaşılmıştır. Benzer biçimde Moray'ın (2003) çalgı çalışma tutum ve alışkanlıkları üzerine yaptığı araştırma ile Özmenteş'in (2007) çalgı çalışma sürecinde özdüzenlemeli öğrenme ile duyuşsal özellikler ve performans düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında sonuçların cinsiyete göre farklılaşmadığı saptanmıştır. Diğer yandan Tuzcu (2016) piyano çalışma süreçlerinde öğrencilerin özdüzenlemeli öğrenme düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiğini, kız öğrencilerin özdüzenlemeli öğrenme düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğunu belirlemiştir.

Öğrencilerin *bilişsel çalışma*, *üstbilişsel çalışma* ve *çalışma zamanı yönetimi taktiklerini* kullanımlarının yaş değişkenine göre de anlamlı farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır. Moray (2003) da çalgı çalışma tutum ve alışkanlıklarının yaşa göre değişmediğini bulmuştur. Tuzcu (2016) ve Özmenteş (2007) öğrencilerin özdüzenlemeli öğrenme düzeylerinde yaşa göre anlamlı farklılık gösterdiğini belirlemiştir. Yine öğrencilerin *bilişsel*, *üstbilişsel* ve *çalışma zamanı yönetimi taktiği* kullanımlarının eğitim gördükleri okula göre farklılık göstermediği görülmüştür. Tuzcu (2016) ise konservatuvar öğrencilerinin eğitim fakültesi öğrencilerine göre özdüzenlemeli öğrenme düzeylerinin anlamlı farklılık gösterdiğini belirlemiştir. Özmenteş (2007) de Tuzcu (2016) ile benzer bir şekilde konservatuvar öğrencilerinin özdüzenlemeli öğrenme düzeylerinin eğitim fakültesi öğrencilerine göre anlamlı farklılık gösterdiğini saptamıştır. Bu farklılığın bu araştırmanın yalnızca eğitim fakültesi müzik öğretmenliği programlarında

yapılmasından; yukarıda sözü edilen araştırmaların ise örneklemini hem eğitim fakültesi müzik öğretmenliği hem de konservatuvar öğrencilerinin oluşturmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Öğrencilerin çalgı deneyim yılı bakımından ise *üstbilişsel çalışma taktiği* kullanımının anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği; çalgı deneyim yılı 4-6 ile 7 ve üzeri yıl olan öğrencilerin üstbilişsel taktik kullanımının çalgı deneyim yılı 0-3 yıl olan öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu anlaşılmıştır. Ancak *bilişsel çalışma taktikleri* ve *çalışma zamanı yönetimi taktiklerinin* çalgı deneyim yılına göre farklılaşmadığı görülmüştür. Tuzcu (2016) da piyano çalışma geçmişine göre öğrencilerin özdüzenlemeli öğrenme düzeylerinde anlamlı farklılık olduğunu belirlemiştir; 7-9 ile 10 ve üzeri yıl piyano çalışma geçmişine sahip öğrencilerin 1-3 ve 4-6 yıl olan öğrencilere oranla özdüzenlemeli öğrenme düzeylerinin daha yüksek olduğunu saptamıştır. Özmenteş (2007) bunun aksi yönünde bir sonuç elde etmiştir: Öğrencilerin özdüzenlemeli öğrenme düzeylerinin çalgı deneyimlerine göre önemli düzeyde bir fark göstermediğini belirlemiştir.

Araştırma bulguları, çalgı türüne göre incelendiğinde *bilişsel*, *üstbilişsel* ve *çalışma zamanı yönetimi taktiği* kullanımında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. Moray (2003) da çalgı türüne, çalgıyı isteyerek seçmiş olmaya ve çalgının niteliğinden memnun olma durumuna göre çalışma tutum ve alışkanlıklarının farklılaşmadığını belirlemiştir. Tuzcu (2016) ise özdüzenlemeli öğrenme düzeylerinin öğrencilerin ana dallarına göre anlamlı farklılıklar gösterdiğini belirlemiştir. Ana dalları piyano olan öğrencilerin özdüzenlemeli öğrenme düzeylerinin ana dalları yaylı, nefesli, telli (gitar), mızraplı çalgı ve şan olan öğrencilere oranla önemli düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır.

Günlük çalışma süresinin *bilişsel*, *üstbilişsel* ve *çalışma zamanı yönetimi taktiği* kullanımlarını etkilediği belirlenmiştir. Günlük çalışma süresi 2-3 ile 4 ve üzeri saat olan öğrencilerin *bilişsel*, *üstbilişsel* ve *çalışma zamanı yönetimi taktiği* kullanımlarının, günlük çalışma süresi 0-1 saat olan öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu anlaşılmıştır. İlgili alanyazında günlük çalışma süresi yüksek olan öğrencilerin daha düşük olan öğrencilere oranla daha başarılı olduğunu destekler araştırmalar bulunmaktadır. Moray (2003), günde 3-4 saat çalışan öğrencilerin tutum ve alışkanlık puanlarının da yüksek olduğunu belirlemiştir. Özmenteş (2007) öğrencilerin özdüzenlemeli öğrenme düzeylerinde günlük çalışma sürelerine göre anlamlı farklılık olduğunu; günlük çalışma süresi arttıkça özdüzenlemeli öğrenme düzeyinin artış gösterdiğini belirlemiştir. Tuzcu (2016) da benzer şekilde özdüzenlemeli öğrenme düzeylerinin günlük çalışma süresine göre anlamlı farklılık gösterdiğini; günlük çalışma süreleri 3 saat ve üzeri olan öğrencilerin özdüzenlemeli öğrenme düzeylerinin, 1-2 saat ve 1 saat olan öğrencilere oranla önemli düzeyde yüksek olduğu belirlemiştir. Özetle bireysel çalgı çalışma sürecinde günlük çalışma süresinin öğrencilerin başarı puanlarını doğrudan etkilemekte olduğunu söylenebilir.

Öğrencilerin çalgı çalışma taktiği kullanımları, başarı puan ortalamalarından da etkilenmektedir. Buna göre başarı puan ortalaması 80-89 ile 90-100 olan öğrencilerin çalışma sürecinde kullandıkları *bilişsel taktiklerin*, *üstbilişsel taktiklerin* ve *çalışma zamanı yönetimi taktiklerinin* başarı puan ortalaması 0-79 olan öğrencilere göre önemli düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca başarı puan ortalaması 90-100 olan öğrencilerin kullandıkları *bilişsel*, *üstbilişsel* ve *çalışma zamanı yönetimi taktiklerinin* başarı puan ortalaması 80-89 olan öğrencilere göre önemli düzeyde fark gösterdiği belirlenmiştir. Bilen (2007) de çalışmasında, piyano çalışma sürecinde çalışma stratejileri kullanan öğrencilerin çoğunluğunun başarılı öğrenciler olduğu sonucunun çıkarılabileceğini belirlemiştir. Şentürk, Kapçak ve Işıksungur (2018) ise solo performans başarısının bireysel çalgı not ortalamasının ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Öğrencilerin çalgı çalışma süreçlerinde kullandıkları taktik kullanımı ile başarı puanlarının karşılaştırıldığı bir diğer araştırma ise Rohwer ve Polk (2006) tarafından yapılmıştır. Rohwer ve Polk (2006) çalışma sürecinde çözümleyici çalışanların bütüncül çalışanlara göre daha yüksek puanlar aldıklarını belirlemiştir.

Sonuç olarak öğrencilerin bireysel çalgı çalışma süreçlerinde *bilişsel çalışma taktiği* kullanımlarının günlük çalışma sürelerine ve başarı puan ortalamalarına göre anlamlı farklılık gösterdiği; bununla birlikte cinsiyete, yaşa, eğitim gördükleri okula, sınıfa ve çalgı türüne göre anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür. *Üstbilişsel çalışma taktikleri* kullanımlarının ise çalgı deneyim yılına, günlük çalışma sürelerine ve başarı puan ortalamalarına göre anlamlı fark gösterdiği; fakat cinsiyete, yaşa, eğitim gördükleri okula, sınıfa ve çalgı türüne göre göstermediği anlaşılmıştır. *Çalışma zamanı yönetimi*

taktikleri kullanımlarının ise günlük çalışma sürelerine ve başarı puan ortalamalarına göre anlamlı fark gösterdiği; diğer taraftan cinsiyete, yaşa, eğitim gördükleri okula, sınıfa ve çalgı türüne göre göstermediği anlaşılmıştır. Eğitim fakültesi müzik eğitimi programı lisans öğrencilerinin çalgı çalışma süreçlerinde kullandıkları taktiklerin, çalgı deneyim yılı, günlük çalışma süresi ve başarı puanı ortalaması değişkenleriyle ile ilişkili olduğu söylenebilir.

Bilişsel çalışma taktikleri, üstbilişsel çalışma taktikleri ve çalışma zamanı yönetimi taktikleri kullanımının başarı puanını yükselttiği görüldüğünden öğrencilere çalgı çalışma taktikleriyle ilgili farkındalık kazandırma çalışmalarının yapılması önerilebilir. Üstbilişsel çalışma taktikleri kullanımının çalgı deneyim yılı arttıkça üstbilişsel çalışma taktikleri kullanımının da arttığı görülmüştür. Bu bağlamda çocuğun çalgı eğitimine erken yaşlarda başlatılmasına yönelik ebeveyn farkındalığı için çalışmaların yapılması önerilebilir. Günlük çalışma süresi arttıkça öğrencilerin bilişsel çalışma taktikleri, üstbilişsel çalışma taktikleri ve çalışma zamanı yönetimi taktikleri kullanımları da artmaktadır. Bu sonuç doğrultusunda kurumların öğrencilerin programını çalgı çalışma süresini de düşünerek planlamaları; çalgı eğitimcisinin öğrenciye üç ve daha fazla saati kapsayan bir çalışma programı belirlemesi; ebeveynlerin öğrenciye daha uzun süre çalışabileceği ortam ve koşulları hazırlaması önerilebilir.

Araştırma, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulunun 03/05/2019 tarihli 2019/04 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

Kaynakça

- Açıkgöz, K. Ü. (1996). *Etkili öğrenme ve öğretme*. İzmir: Biliş Yayıncılık
- Akın, Ö. (2007). *Anadolu güzel sanatlar liseleri müzik bölümleri keman dersinde anlamlandırma stratejisinin kullanımı ve etkililik düzeyi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Aydoğan S. ve Özgür, Ö. (2006). *Müziksel işitme okuma eğitimi ve kuramı II*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Babacan, E., Yüksel, G., Küçükosmanoğlu, O., & Babacan, M. D. (2017). Müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin bireysel çalgı çalışma alışkanlıklarının incelenmesi (Konya ili örneği). *JRET Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 464-474.
- Barry, N. H. & Hallam, S. 2002. Practice. In Parncutt, R. & McPherson, G. (Eds.), *The science and psychology of music performance: Creative strategies for teaching and learning* (pp. 151-162). Oxford University Press, USA.
- Bilen, O. O. (2007). *Öz-düzenleyerek piyano çalışmanın sınav performansına etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Büyükkayıkçı, G. E. (2004). *Türkiye'deki eğitim fakülteleri güzel sanatlar eğitimi bölümleri müzik eğitimi anabilim dalları yaylı çalgı öğrencilerinin günlük bireysel çalışma yöntemleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Can, Ü. K. (2016). Klasik gitar eğitiminde günlük çalışma programının gitar öğrencilerinin çalgı çalışmaya ilişkin tutumlarına, gitar deşifrelerine ve performanslarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 41(185), 235-250.
- Chung, J. W. (2006). *Self-regulated learning in piano practice of middle-school piano majors in Korea* (PhD Thesis). Colombiya University, NY, USA.
- Ertem, Ş. (2003). *Ankara Anadolu güzel sanatlar lisesi müzik bölümü temel piyano eğitiminde öğrenme stratejilerinin kullanılma durumları ve örgütlenme stratejisinin etkililik düzeyi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Esen, Y. ve Sakin Şenol, A. (2021). Müzik öğrencilerinin çalgı çalışma süreçlerinde Pomodoro tekniği kullanımına yönelik görüşleri. *ARTS: Artuklu Sanat ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 6, 413-446.
- Güdek, B. & Yılmaz, D. (2017). Güzel sanatlar lisesi öğrencilerinin çalgı çalışma yöntemlerini kullanma düzeyleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(53), 43-53.
- Hallam, S. (2001). The development of metacognition in musicians: Implications for education. *British Journal of Music Education*, 18 (1), 27-39.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.

- Moray, E. (2003). *Üniversite müzik öğrencilerinin çalgı çalışma tutum ve alışkanlıklarının incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Özmenteş, G. (2016). *Çalgı performansında çalışma stratejileri ve müzik özyeterliliğinin rolü*. 14.06.2020 tarihinde <http://gozmentes.blogspot.com/2016/10/calgi-performansnda-calsma-stratejileri.html> adresinden alınmıştır.
- Özmenteş, S. (2007). *Çalgı çalışma sürecinde özdüzenlemeli öğrenme ile duyuşsal özellikler ve performans düzeyi ilişkileri* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Rohwer, D. & Polk, J. (2006). Practice behaviors of eighth-grade instrumental musicians. *Journal of Research in Music Education*, 54(4), 350-362.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitapevi.
- Shuter-Dyson, R. (1999). Musical ability. *The Psychology of Music* (pp. 627-651). East Grinstead West Susses, England, UK: Elsevier.
- Sloboda, J. A. (1994). Music performance: Expression and the development of excellence. In R. Aiello & J. A. Sloboda (Eds.), *Musical perceptions* (pp. 152–169). Oxford University Press.
- Şentürk, G. C., Kapçak, Ş., & Işıksungur, B. K. (2018). Müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı çalışma alışkanlıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 1232-1255.
- Topoğlu, O. (2006). *Yaylı çalgı çalışma sürecinde eşlikli çalışmanın önemi ve viyolonsel için eşlikli parmak açma çalışmaları* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Tuzcu, Ö. (2016). *Piyano eğitiminde özdüzenlemeli öğrenme ve öğrenme stilleri ile akademik başarı arasındaki ilişki* (Yayımlanmış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, İstanbul.
- Uçan, A. (1994). *İnsan ve müzik-İnsan ve sanat eğitimi*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Woolfolk, A. E. (2005). *Educational psychology*. USA: Allyn Bacon.
- Yokuş, H. (2009). *Piyano eğitiminde öğrenme stratejilerinin kullanılmasına yönelik etkinliklerin performans başarısına ve üstbilişsel farkındalığa etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Extended Abstract

Introduction

Playing an instrument is a complex process with cognitive, affective, and psychomotor dimensions. For a qualified instrument education to reach its goals, the student is expected to work in a well-organized system. For this reason, the tactics applied by each student during the study process are within a certain system; yet it is also known that there are individual differences in this process. Determining how the tactics used by the students in the study process differ according to which factors can make the study process more effective. Therefore, it is thought that it will provide important data to the literature and music educators who give instrument education. In this direction, it is aimed in the research to reveal whether the cognitive, metacognitive, and study time management tactics applied by music education undergraduate program students in the study process show difference according to the gender, age, school, grade level, years of instrument experience, instrument type, daily study time, and instrument success score.

Methodology

The relational survey model was used in the research in order to determine the relationship between the personal characteristics of the students and the tactics they used in the instrument study processes. Participants consist of 362 students, 143 males and 219 females, studying at 1th-4th grade in the Faculty of Education, Music Education Department. The data were collected in the spring semester of the 2019-2020 academic year. In this process, data were collected by using the "Personal Information Form" prepared by the researchers and covering demographic characteristics, and the "Instrument Practice Strategies Survey" was developed by Özmenteş (2007). In the analysis of the data, using the SPSS Statistics 21.0 package program; normality test, t-test and analysis of variance were applied.

Discussion and Conclusion

As a result, it was found that the students' use of cognitive practice tactics in individual instrument study processes differed significantly according to their daily study durations and achievement score averages; however, it was observed that there was no significant difference according to gender, age, school, class, and instrument type. The use of metacognitive practice tactics showed a significant difference according to years of instrument experience, daily practice times, and average success scores; however, it was understood that it did not show according to gender, age, school, class, and instrument type. While the use of working time management tactics differs significantly according to daily working hours and average success scores; on the other hand, it was understood that it did not show according to gender, age, school, class, and instrument type. It can be said that the tactics used by the undergraduate students of the education faculty music education program in the instrument study process are related to the variables of the instrument experience year, daily practice time, and average success score. According to these results, carrying out activities to raise awareness about instrument training tactics and to raise parental awareness for the child to start instrument education at an early age; the instrument trainer determines a study program for the student that covers three or more hours; parents prepare the environment and conditions for the student to work longer may be suggested.¹²

¹ Yazarlar, bu makaleye eşit oranda katkıda bulunmuştur.

² Bu çalışma, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi'nin İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'nun 03.05.2019 tarihli 2019/04 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

Ortaokul Dil Bilgisi Konularının Öğretim Planlaması Sürecinin Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi

Examining the Teaching Planning Process of Secondary School Grammar Subjects According to Teachers' Views

Murat ATEŞ¹, Ahmet Gürkan KARATAŞ², Ali Umut AŞCI³

Makale Hakkında

Gönd. Tarihi: 21.12.2021
Kabul Tarihi: 07.04.2022
Yayın Tarihi: 01.05.2022

Anahtar Kelimeler

Dil bilgisi öğretimi
Türkçe dersi öğretim
programı
Öğretmen görüşleri
Öğretim planlaması

Özet

Yapılandırmacı yaklaşımla birlikte Türkçe derslerinde yapılan dil bilgisi öğretimi, dört temel dil becerisi etkinlikleri içerisinde öğrencilere sezdirilerek sunulmaktadır. Bu yaklaşımın amacı, öğrencilerde günlük hayatta yetkin bir dil kullanabilme becerisini edindirmek şeklinde belirtilebilir. Türkçe öğretmenlerinin dil bilgisi öğretimine ilişkin görüşlerini tespit etmeyi amaçlayan bu çalışma nitel desendir. Yarı yapılandırılmış görüşme formuna verilen cevaplar, içerik analiziyle çözümlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığında görev yapan Türkçe öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışmada amaçlı örnekleme başvurulmuştur. Bu kapsamda, 31 Türkçe öğretmenine ulaşılmış ve soruları içtenlikle yanıtlamaları istenmiştir. Veriler; mail, Google Formlar aracılığıyla ve yüz yüze toplanmıştır. Verilerin analizi için MAXQDA: Qualitative Data Analysis Software programı kullanılmıştır. Araştırmacılar ve iki alan uzmanı tarafından bağımsız bir şekilde analiz edilen verilere yönelik güvenilirliği sağlamak için Miles ve Huberman’ın (2018) formülünden yararlanılmış ve verilerin güvenilirlik yüzdesi %81 olarak tespit edilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre Türkçe öğretmenlerinin ders kitaplarının haricinde başka kaynaklara da ihtiyaç duyduğu, dil bilgisi konularının sınıf seviyelerine göre dağılımlarının gözden geçirilmesi gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu dil bilgisi öğretiminin temel becerilerin haricinde ayrı bir ders zamanında yürütülmesinin daha verimli olduğunu, becerilerle birlikte planlanan dil bilgisi öğretiminin uygun olmadığını ifade etmişlerdir.

Abstract

With the constructivist approach, grammar teaching in Turkish course is conducted inductively to attain competence in four basic language skills. The aim of this approach can be expressed as acquiring the ability of language use in authentic contexts. This study, which aims to determine the opinions of Turkish teachers about grammar teaching, has a qualitative pattern. The responses to the semi-structured interview form were analyzed through content analysis. The study group of the research consists of Turkish teachers working in the Ministry of National Education in Turkey. Purposeful sampling was used in the study. In this context, 31 Turkish teachers participated the survey, and requested them to answer the questions reliably. Data; Email was collected through Google Forms and face-to-face. MAXQDA: Qualitative Data Analysis Software program was used for data analysis. Miles and Huberman's (2018) formula was used to ensure the reliability of the data analyzed independently by researchers and two field experts, and the percentage of reliability of the data was determined as 81%. According to the results obtained from the research, it was concluded that Turkish teachers need other resources besides textbooks, and the distribution of grammar topics according to grade levels should be reviewed. The majority of the teachers who participated in the study stated that it is more efficient to carry out grammar teaching separately from other skills, and grammar teaching should be planned according to its own nature.

Key Words

Grammar teaching
Turkish lesson's curriculum
Teacher opinions
Teaching planning

Atf için: For Citation

Ateş, M., Karataş, A. G. & Aşçı, A. U. (2022). Ortaokul dil bilgisi konularının öğretim planlaması sürecinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi [MSKU Journal of Education]*, 9(1), 253-273. DOI: 10.21666/muefd.1039352

İnsanlar arasındaki iletişimde en önemli unsurlardan biri olan dil, sahip olduğu kurallar bütünü sayesinde duygu, düşünce ve istek aktarımında insanlara doğru ve amaca uygun iletişim olanakları sağlar. Bireylerin, ailelerin ve toplumların sosyal gelişiminde, yeni nesillere kültür aktarımında ve hatta

¹ Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi mates@erbakan.edu.tr ORCID No: 0000-0002-7361-6389

² Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, DİLMER agkaratas@aybu.edu.tr ORCID No: 0000-0002-4730-2992

³ Milli Eğitim Bakanlığı aliumut68@gmail.com - ORCID No: 0000-0002-8038-3624

toplumlar arası iletişimde kullanılan en temel araç dildir (Duman, 1998, 413). Dil, kültür aktarımını sağlama özelliği sayesinde aynı dili konuşan insanlar arasındaki bağı canlı tutarak millet olma bilincini oluşturur. Bu bilinçle birlikte dilin kullanıldıkça canlı bir varlık gibi kendisini yenilediği ve geliştiği de göz önünde bulundurulursa dil bilgisi kurallarına hâkim olmak ve bu kurallara yönelik yeni gelişmeleri takip etmek iletişimde büyük bir önem arz eder. Dil bilgisi kurallarının verimli bir şekilde öğretimi, iletişimde ve sosyal hayatta kendini geliştirmiş bireyler yetiştirebilmek adına önemli bir dinamiktir. Bu bağlamda bireylere dil bilgisi öğretimi noktasında Türkçe dersi, diğer derslere göre bir adım öne çıkmaktadır. Bundan dolayı dil bilgisi öğretiminde yakalanmak istenen gelişim için Cumhuriyet Dönemi'nde yayımlanan her bir Türkçe dersi öğretim programı, dil bilgisi öğretimine farklı bir anlayışla yaklaşmıştır.

Yapılandırmacı yaklaşıma geçilmeden önceki Türkçe dersi öğretim programlarına genel olarak bakıldığında Cumhuriyet tarihindeki ilk program 1924 İlk Mektep Müfredat Programı'dır. 1924 programında dördüncü ve beşinci sınıflar için haftada bir saat olmak üzere dil bilgisi dersleri konulmuş ve dil bilgisi programda "Sarf" (Gramer) başlığı altında sunulmuştur. 1926 İlk Mektep Müfredat Programı'nda da 1924 programında olduğu gibi dördüncü ve beşinci sınıflara haftada bir saat dil bilgisi dersleri konuşmuştur. Fakat 1926 programında dil bilgisi konuları "Kavaid" (Kurallar) başlığı altında verilmiştir. Ayrıca bu programda dil bilgisi öğretiminin somutlaştırılması ve dil bilgisi konularının konuşma ve yazma becerileriyle bir bütün halinde işlenmesi gerektiği tavsiye edilmiştir (Balci, 2014, 5-6). Harf devriminden sonra yayımlanan ilk Türkçe dersi öğretim programı olan 1929 Ortaokul Türkçe Programı'nda ikinci kademe net bir şekilde belirlendiği için dil bilgisi konu sıralamasına da düzenlemeler getirilmiştir. Bu programda dil bilgisi konuları "Gramer Dersleri" başlığı altında toplanmış ve her bir öğrenme alanıyla ilgili ayrı ayrı ders saati konuşmuştur (Kutlubay, 2015, 61-62). Programda dil bilgisi öğretimi için haftada iki ders saati konulmuştur. Ayrıca dil bilgisi konularında sadeleştirilmeye gidildiği görülmektedir. 1931 yılında ise ders programlarında düzenlemeler yapılmış ve 1931-1932 Ders Senesi Tadilatı Türkçe Programı yayımlanmıştır. Bu düzenlemelerle birlikte dil bilgisi konularının düzenlemeleri yapılarak biraz daha Türkçe merkezli hale getirilmeye çalışıldığı ve o dönem için yeni olan sözcük ve terimlere de yer verildiği görülmektedir (Kutlubay, 2015, 64). 1938 Ortaokul Müfredat Programı'nda Atatürk'ün 1935 yılında vermiş olduğu emirle dil bilgisi bölümleri çıkartılmış olsa da bu programda yazma becerilerinin genel amaçları bölümünde "gramer ve sintaks" kurallarına uygun bir şekilde cümleler kurma amacı yer almaktadır. 1940 yılında Milli Eğitim Bakanlığının isteğiyle Prof. Dr. Tahsin Banguoğlu tarafından "Ana Hatlarıyla Türk Grameri" adlı kitap yazdıktan sonra ortaokullarda yeniden dilbilgisi eğitimine başlanması kararı alınmıştır (Coşkun, 2007, 8-9). 1938 programında müfredattan çıkarılan dil bilgisi konuları 1949 Ortaokul Türkçe Programı'yla birlikte yeniden Türkçe dersi öğretiminin içeriğine eklenmiştir. Fakat bu programda sınıflara göre dil bilgisi konularının sıralaması ve dağılımı yapılmamış, bu konu dağılımı ve öğretim yöntemi tercihi öğretmene bırakılmıştır. Sadece genel bir konu listesi verilmiştir. Önceki programlarda olduğu gibi bu programda da dil bilgisi öğretiminde konuşma ve yazma becerileriyle birlikte konuların işlenmesi gerektiği ifade edilmiştir. Ayrıca 1949 programında dil bilgisi öğretimi için ayrı bir ders saati olup olmamasına yönelik herhangi bir ifade bulunmamaktadır. 1962 Ortaokul Programı, dil bilgisi öğretimi açısından 1949 programının aynısıdır ve dil bilgisi bölümleri olduğu gibi 1949 programından alınmıştır. Eğitim sistemimizde yapılandırmacı anlayışa geçilmesinden önce yayımlanan son program olan 1981 İlköğretim Okulları Türkçe Eğitim Programı, 2006 yılına kadar oldukça uzun bir süre kullanımda kalmıştır. 1981 programında "Anlama, Anlatım, Yöntem, Ölçme ve Değerlendirme" bölümleri bulunmaktadır. Ayrıca 6-8. sınıfların dil bilgisi öğretimine bakıldığında, dil bilgisinin bir beceri olarak ele alındığı görülmektedir. Programın yöntem bölümünde ise derslerin nasıl işleneceği hakkında bilgiler verilerek dil bilgisi öğretiminde işlenen metinlerden kopuk olunmaması istenmiş ve dil bilgisi etkinliklerinin diğer becerilerle birlikte desteklenmesi önerilmiştir. Sınıf seviyeleri arasında konu dağılımı yapılırken her sınıfta, bir önceki sınıf konularının tekrarı yapılabilecek şekilde programın düzenlendiği görülmektedir. Programda yer alan "Dil Bilgisi Çalışmaları" bölümünde ise dil bilgisi konularına ilişkin etkinliklerin nasıl yapılacağına dair bilgiler sunulmuştur.

2005 yılında alınan yapılandırmacı yaklaşıma göre eğitim sisteminin düzenlenmesi kararıyla birlikte ikinci kademe için 2006, 2015, 2017, 2018 ve 2019 yıllarında Türkçe dersi öğretim programları yayımlanmıştır. Yayımlanan bu programlara dil bilgisi öğretimi açısından bakıldığında 2006 İlköğretim Türkçe (6-8. Sınıf) Dersi Öğretim Programı'nda dil bilgisi, dört temel dil becerisinden ayrı olarak farklı bir öğrenme alanı halinde ele alınmışsa da dil bilgisi konularının becerilerle birlikte işlenmesi gerektiği ifade edilmiştir (MEB, 2006, 7-8; Bulut, 2019, 872). Bu programda dil bilgisine ilişkin her sınıf düzeyinde amaç ve kazanımlar verilmiş; fakat özellikle konuşma ve yazma becerileriyle dil bilgisi konularının ilişkilendirilmesi önerilmiştir. 2015 Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı'nda öğrenme alanları sözlü iletişim, okuma ve yazma olarak üç ana başlık halinde oluşturulmuştur. Dil bilgisi öğrenme alanı olarak ayrı bir başlık halinde ele alınmadığı için kazanımlar ise sınıf seviyelerine göre aşamalı olarak düzenlenmiştir. Dil bilgisi konularının öğrenme alanlarıyla ilişkilendirilerek metin bağlamı içerisinde ele alınması gerektiği ifade edilmiştir (MEB, 2015, 4). 2017 yılında yayımlanan Türkçe dersi öğretim programında ise dinleme/izleme, okuma, konuşma ve yazma olmak üzere tekrardan dört öğrenme alanı şeklinde düzenlenmiştir. Önceki programlarda olduğu gibi 2017 Türkçe dersi öğretim programında da dil bilgisi kazanımları diğer becerilerle ilişkilendirilerek verilmiştir. Fakat bu programda dil bilgisine yönelik kazanım sayısının önceki programlara göre oldukça az olduğu ve sınıf düzeylerine göre dil bilgisi kazanımlarının dağılımında da farklılıklar olduğu görülmektedir (Kaya ve Demirel, 2018, 1488). 2017 Türkçe dersi öğretim programı üzerinde ufak güncellemeler yaparak yayımlanan 2018 ve 2019 Türkçe dersi öğretim programları ise dil bilgisi öğretimi açısından 2017 programı ile aynıdır.

Mevcut kullanımda olan 2019 Türkçe dersi öğretim programında, ortaokul öğrencileri için daha önce kazandıkları yetkinlikleri geliştirerek millî ve manevî değerleri benimsemiş, haklarının farkında olarak sorumluluklarını üstlenen ve yerine getiren, Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi'nce ve farklı disiplinlere özgü alanlarda karşılık bulan temel düzey becerileri kazanmış bireyler olmalarını sağlamak genel amaç olarak ifade edilmiştir (MEB, 2019, 3). Ayrıca programın yetkinlikler başlığında bulunan özellikle "Ana dilde iletişim" ve "Kültürel farkındalık ve ifade" alt başlıklarında kavram, düşünce, görüş ve duyguları hem sözlü hem de yazılı olarak ifade etme ve dört temel dil becerisini kullanarak yorumlama yapma yetilerini öğrencilere kazandırmanın amaçlandığı açıkça ifade edilmiştir. Dört temel dil becerisine yönelik bu amaçlardan hareketle Türkçe dersi öğretim programında öğrencilerin gelişim özellikleri dikkate alınarak dil bilgisi konuları ile ilgili kazanımlar, sınıf seviyelerine göre artan bir yoğunluk içinde ve aşamalı olarak düzenlenmiştir (MEB, 2019, 8). Dil bilgisi kazanımları 5 ve 6. sınıflarda sadece okuma becerisi kazanımları içerisinde verilirken 7 ve 8. sınıflarda ise hem okuma hem de yazma becerilerinin kazanımları içerisinde sunulmuştur. Ayrıca okuma becerisi içerisinde verilen dil bilgisi kazanımlarının hepsinin söz varlığı alt başlığında bulunması da dikkat çekicidir. 5. sınıfta kökler ve yapım ekleri, 6. sınıfta isim çekim ekleri, isim, sıfat, edat, bağlaç, ünlem, sözcükte yapı ve zamir, 7. sınıfta fiil çekim ekleri, fiilde yapı, zarf ve anlamlarına göre fiiller, 8. sınıfta fiilimsiler, cümlenin öğeleri, cümle türleri, fiilde çatı ve dil bilgisi yönünden anlatım bozukluğunu düzeltme konularına yer verilerek dil bilgisi öğretimi planlaması yapılmıştır.

Yapılandırmacı yaklaşım, bireylerde davranış değişikliğinden ziyade becerileri geliştirmeye odaklandığı için Türkçe dersi öğretim programlarında geleceğin bireylerine kazandırılması gereken anahtar beceriler olarak genellikle zihinsel, bireysel, sosyal ve zihinsel bağımsızlık becerileri, öğrencilere kazandırılması amaçlanan hedef beceriler olarak sıralanmıştır (Güneş, 2009, 8-9). Bu becerilerin aktarılmasında ve geliştirilmesinde ise dil bilgisi kurallarına hâkim olmak ve dili etkin bir şekilde kullanmak önem arz eder. Türkçe derslerinde dil bilgisi eğitimi yapılandırmacı anlayışla birlikte konuların öğrencilere sezdirilmesi ve hissettirilmesi yöntemleriyle yapılmaktadır. Yapılandırmacı anlayışa göre düzenlenen dil bilgisi etkinlikleri öğrencilere dört temel dil becerisi etkinlikleriyle birlikte sunulmaktadır. Bu bakımdan dört temel dil becerisi ve dil bilgisi bir bütün olarak düşünülürse dil bilgisi öğretiminin amacı; öğrencilere duygu, düşünce, istek ve tasarımlarını doğru, anlaşılır ve etkili kullanma becerilerini edindirmek, karşı karşıya kalınan iletişim unsurlarının içerdiği anlamların iyi kavranmasını sağlamak ve öğrencilerde bir dil bilgisi bilinci oluşturmak olarak ifade edilebilir (Calp, 2007, 304; Göçer ve Arslan, 2019, 300). Dil bilgisi öğretiminde temel amaç, öğrenciye sadece birtakım kuralları öğretmekten ziyade öğrencilerin dil bilgisi becerilerini okulda ve günlük hayatta özellikle sözlü ve yazılı anlatım yoluyla yerinde ve amaca uygun bir şekilde kullanabilmelerini sağlamaktır (İşcan ve Kolukısa, 2005, 300).

Anlama ve anlatma becerilerini geliştirmek için yapılan etkinliklerle birlikte sürekli dil kullanımına yönelik egzersizler gerçekleştiren öğrenciler, kendilerine ait yazılı veya sözlü ifadeleri ortaya koyarken Türkçenin yapısını, sistemini ve öğeler arasındaki ilişkileri göz ardı etmeden düşünmeyi öğrenerek söylencelerini dil kuraklarına uygun bir şekilde diğer insanlara aktaracaklardır (Çelik Pazu, 2015, 339). Bu yetkinliği sağlayan bireyler, dil bilgisi eğitiminin bilişsel amaçlarını gerçekleştirerek günlük hayatta dil kullanımı konusunda pasif kalan bireyler değil aksine dili zevkle ve kolay bir şekilde kullanan aktif bireylerdir (Demir ve Yapıcı, 2007, 181-182). Dil bilgisi öğretimin temel amaçlarına bakıldığında bilgisi öğretiminin başlı başına bir amaç olmadığı, dilin kurallarına hâkim ve uygun bir şekilde etkin kullanılmasına aracılık eden önemli bir araç olduğu söylenilebilir (Mete, 2017, 308). Bu aracı öğrenme ortamlarında kullananlar ise doğal olarak Türkçe öğretmenleridir. Bu bağlamda Türkçe derslerinde öğrencilerde dil bilgisi bilincini ve kabiliyetini oluşturmak için kullanılan eğitim yöntemleri, etkinlikler ve ders anlatımları ne kadar önemliyse Türkçe öğretmenlerinin görüş, bilgi ve deneyimleri de bir o kadar önemlidir.

Dil bilgisi öğretiminde öğrenme ortamlarındaki sorunları, Türkçe öğretim programındaki sorunları ve öğrencilerden kaynaklanan sorunları fark etme, anlama, çözme ve yeni uygulamalara gitme adına Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine başvurmak problemleri birinci ağızdan dinlemektir. Öğrenme ortamlarında öğrenciler için bir rehber olan Türkçe öğretmenleri, verimli bir dil bilgisi eğitiminin oluşmasında ana karakterdir. Dil bilgisi becerilerinde günlük hayatta yetkin bir seviyeyi yakalama noktasında okul ne kadar önemliyse öğrenme ortamlarının en önemli unsurlarından biri olan Türkçe öğretmenlerinin görüşleri de dil bilgisi eğitiminde bir o kadar önemlidir. Türkçe öğretmenlerinden alınan görüşlerden hareketle dil bilgisi öğretiminde ulaşılmaması amaçlanan hedef kazanımların seviyelere uygunluğu, etkinliklerin ilgi çekiciliği, öğrencilerin öğrenme hazırbulunuşluğu ve dil bilgisine yönelik ölçme ve değerlendirme yapabilmeye gibi konularda yaşanan problemler göz önüne serilebilir. Çağdaş yöntemlerden faydalanan ve daima kendini yenileyen Türkçe öğretmenlerinin yetiştirilmesi, öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerini geliştirecek nitelikte yeni etkinlikler, uygulamalar geliştirilmesi ve bireysel farklılıklara istinaden sürekli farklı öğrenme yöntemlerinin kullanılması için Türkçe öğretmenlerinin görüşleri oldukça büyük bir önem arz etmektedir.

Türkçe öğretmenlerinin dil bilgisi konularının öğretimi için ayrı bir zaman dilimi kullanımının mı yoksa konuların beceri etkinliklerinin içerisinde öğretiminin mi daha verimli olduğu noktasındaki öğretmen görüşlerinin belirlenmesi, bu araştırmanın temel amacını oluşturmaktadır. Araştırmanın amacı doğrultusunda Millî Eğitim Bakanlığına bağlı farklı okullarda ve farklı illerde görev yapan öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuştur. Bu bağlamda çalışmanın alt amaçları şu şekilde belirlenmiştir:

1. Türkçe öğretmenlerinin Türkçe Öğretim Programının dil bilgisi yaklaşımına yönelik görüşleri nasıldır?
2. Dil bilgisi konularını öğretirken program ve ders kitabına bağlı kalma durumlarıyla derslerde alternatif materyal ve yöntemler kullanma durumlarına ilişkin görüşleri nasıldır?
3. Dil bilgisi konularının öğretimi için ayrı bir zaman kullanımının mı yoksa konuların beceri etkinliklerinin içerisinde öğretiminin mi öğrenmede daha verimli olduğu hakkındaki öğretmen görüşleri nasıldır?
4. Dil bilgisi konularının becerilerin içinde verilmesinin ders planlamasına etkisiyle ilgili öğretmen görüşleri nasıldır?
5. Dil bilgisi konularının öğretiminde etkinliklerin uygunluğu ve hangi beceri etkinliklerinin daha kullanışlı olduğu konusundaki öğretmen görüşleri nasıldır?
6. Dil bilgisi öğretiminde ölçme ve değerlendirmenin nasıl yapıldığı konusundaki öğretmen görüşleri nasıldır?

7. Dil bilgisi öğretimiyle ilgili Türkçe öğretim programında ve ders kitaplarında görülen eksiklikler konusundaki öğretmen görüşleri nasıldır?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Türkçe öğretmenlerinin dil bilgisi öğretimine ilişkin görüşlerini tespit etmeyi amaçlayan bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasıyla desenlenmiştir. Durum çalışmaları daha fazla durumu ve olayı açıklamak için tek bir durumun derinlemesine çalışılmasını, tanımlanmasını ve keşfedilmesini amaçlamaktadır (Yin, 1984; Gerring, 2007). Bu nedenle çalışmada durum çalışmasına başvurulmuştur. Durum çalışmalarında bütüncül tek durum deseni, iç içe geçmiş tek durum deseni, bütüncül çoklu durum deseni ve iç içe geçmiş çoklu durum desenleri olmak üzere dört farklı desen yer almaktadır (Yin, 1984). Araştırmalar bütüncül ve tek bir bölüm, kısım veyahut ünite olarak ele alınabilmektedir. Bu şekilde kurgulanan araştırmalarda bütüncül tek durum desenine başvurulabilir. Bunun yanında tek bir durumda birden fazla tabaka, alt birim veya konu olabildiği görülmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, 301-302). Araştırmada, dil bilgisi öğretimi planlanması süreci Türkçe eğitimi açısından önemli bir durum olarak değerlendirilmiş ve çalışmada tek bir duruma odaklanılarak iç içe geçmiş tek durum deseni kullanılmıştır. Böylelikle öğretim programına, dil bilgisi öğretimine, uygulamalara, ölçme ve değerlendirmeye ait öğretmen görüşlerine başvurulmuş ve dil bilgisi öğretimi süreciyle ilgili iç içe geçmiş bu konulara ışık tutulmaya çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 31 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan ölçüt örnekleme tekniğiyle belirlenmiştir. Bu tekniğe araştırmacı bir durumu, olayı veya olguyu derinlemesine inceleyeceği zaman başvurmaktadır. Bu kapsamda, 36 Türkçe öğretmenine ulaşılmış ilk etapta bilgilendirilmiş onam formunu okuyup çalışmaya katılım onayı vermeleri talep edilmiştir. Tüm katılımcılar onay vermiştir. Ardından sorular yöneltilmiş ve katılımcılardan soruları içtenlikle yanıtlamaları istenmiştir. Beş öğretmenin verdiği yanıtlarda boş, ilgisiz cevaplar vb. saptanmış ve sürece 31 öğretmenin görüşü dâhil edilmiştir.

Tablo1.

Katılımcıların kişisel bilgileri

Sıra	Kod	Cinsiyet	Yaş	Eğitim Durumu	Mesleki Deneyim	Mezun Olunan Bölüm
1	Ö1	Erkek	29	Yüksek Lisans	1-5 yıl	Türkçe Öğretmenliği
2	Ö2	Kadın	30	Lisans	1-5 yıl	Türkçe Öğretmenliği
3	Ö3	Kadın	36	Lisans	11-15 yıl	Türkçe Öğretmenliği
4	Ö4	Kadın	33	Yüksek Lisans	6-10 yıl	Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü
5	Ö5	Erkek	32	Lisans	6-10 yıl	Türkçe Öğretmenliği
6	Ö6	Erkek	34	Lisans	11-15 yıl	Türkçe Öğretmenliği
7	Ö7	Erkek	30	Lisans	6-10 yıl	Türkçe Öğretmenliği
8	Ö8	Erkek	32	Lisans	6-10 yıl	Türkçe Öğretmenliği
9	Ö9	Erkek	32	Lisans	6-10 yıl	Türkçe öğretmenliği
10	Ö10	Kadın	32	Lisans	6-10 yıl	Türkçe Öğretmenliği
11	Ö11	Kadın	24	Lisans	1-5 yıl	Türkçe Öğretmenliği
12	Ö12	Kadın	29	Lisans	6-10 yıl	Türkçe Öğretmenliği
13	Ö13	Erkek	29	Lisans	6-10 yıl	Türkçe Öğretmenliği
14	Ö14	Kadın	31	Lisans	6-10 yıl	Türkçe Öğretmenliği
15	Ö15	Erkek	30	Yüksek Lisans	6-10 yıl	Türkçe Öğretmenliği
16	Ö16	Kadın	32	Lisans	6-10 yıl	Türkçe Öğretmenliği
17	Ö17	Kadın	35	Yüksek Lisans	11-15 yıl	Türkçe Öğretmenliği
18	Ö18	Erkek	31	Lisans	6-10 yıl	Türkçe Öğretmenliği

19	Ö19	Erkek	30	Lisans	6-10 yıl	Türkçe Öğretmenliği
20	Ö20	Erkek	35	Lisans	11-15 yıl	Türkçe Öğretmenliği
21	Ö21	Erkek	35	Yüksek Lisans	11-15 yıl	Türkçe Öğretmenliği
22	Ö22	Kadın	35	Lisans	6-10 yıl	Türkçe Öğretmenliği
23	Ö23	Erkek	31	Lisans	6-10 yıl	Türkçe Öğretmenliği
24	Ö24	Kadın	27	Lisans	1-5 yıl	Türkçe Öğretmenliği
25	Ö25	Erkek	30	Yüksek Lisans	6-10 yıl	Türkçe Öğretmenliği
26	Ö26	Kadın	24	Lisans	1-5 yıl	Türkçe Öğretmenliği
27	Ö27	Erkek	45	Lisans	11-15 yıl	Türkçe Öğretmenliği
28	Ö28	Erkek	29	Lisans	1-5 yıl	Türkçe Öğretmenliği
29	Ö29	Erkek	28	Lisans	1-5 yıl	Türkçe Öğretmenliği
30	Ö30	Erkek	33	Yüksek Lisans	6-10 yıl	Türkçe Öğretmenliği
31	Ö31	Erkek	30	Lisans	1-5 yıl	Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü

Tablo 1’de verilen bilgilere bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin çeşitli yaş gruplarına ve deneyim yıllarına sahip oldukları görülmektedir. Öğretmenlerden 12’si kadın 19’u ise erkektir. 7 öğretmen yüksek lisans yaparken 24 öğretmen ise lisans mezunudur. Araştırmaya katılan öğretmenlerden 2’si Fen Edebiyat Fakültesi - Türk Dili ve Edebiyatı bölümünden mezun olmuştur, 29 öğretmen ise Eğitim Fakültesi - Türkçe Öğretmenliği bölümünden mezundur.

Veri Toplama Aracı

Araştırma deseni olan durum çalışmasına uygun olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturularak Türkçe öğretmenlerinin görüşü alınmıştır. Bu kapsamda sekiz soru oluşturulmuş ve iki alan uzmanının bir de ölçme ve değerlendirme uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Görüşlerden hareketle sorulardan birisi çıkarılmış ve diğer sorularda da çeşitli düzenlemelere gidilmiş ve yarı yapılandırılmış görüşme formu için hazırlanan görüşme soruları oluşturulmuştur.

Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Veriler, mail ile Google Formlar aracılığıyla (6 kişi) ve yüz yüze (25 kişi) toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formuna verilen cevaplar, içerik analiziyle çözümlenmiştir. Verilerin analizi için *MAXQDA: Qualitative Data Analysis Software* programı kullanılmıştır. Araştırmacılar ve iki alan uzmanı tarafından bağımsız bir şekilde analiz edilen veriler program aracılığıyla kodlanmıştır. Oluşturulan tema ve kodlar karşılaştırılmış ve uyum yüzdesine ulaşıncaya kadar süreç sürdürülmüştür. Güvenirliği sağlamak için Miles ve Huberman’ın (2018) formülünden (görüş birliği sayısı/toplam görüş birliği + görüş ayrılığı sayısı) yararlanılmıştır. Buna göre güvenilirlik yüzdesi son olarak %81 olarak tespit edilmiş ve güvenilirlik yüzdesi yüksek olarak belirlenmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

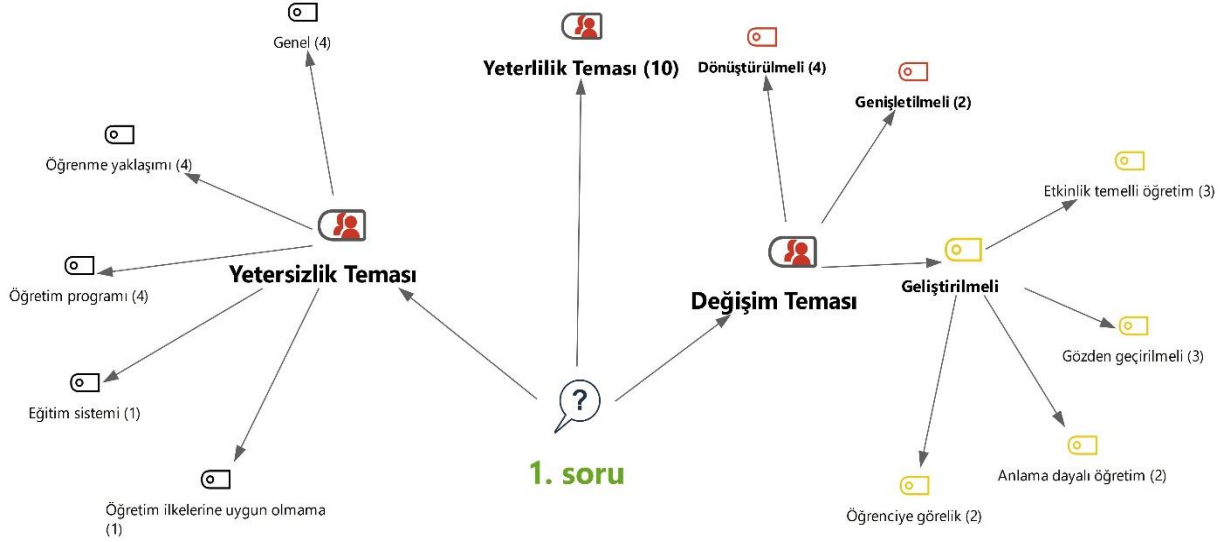
Nitel araştırmalar ile nicel araştırmalar doğası gereği farklılık arz etmektedir. Bu kapsamda, geçerlik ve güvenilirlik terimleri nitel araştırmalardan çok nicel araştırmalarda kullanılmaktadır. Bu iki kavram yerine nitel araştırmalarda iç geçerlik (inandırıcılık), dış geçerlik (aktarılabirlik), tutarlılık ve teyit edilebilirlik gibi yollarla geçerliğin ve güvenirlüğün sağlanabileceği ifade edilmiştir (Lincoln ve Guba, 1985). Yukarıda sıralananlardan inandırıcılığı sağlamak amacıyla çalışmada uzun süreli etkileşim, derin odaklı veri toplama, uzman incelemesi ve katılımcı teyidine başvurulmuştur. Aktarılabirliği sağlamak için ise amaçlı örnekleme kullanılmış ve ayrıntılı betimleme yapılmıştır.

Etik Kurul İzni

Makalenin etik kurul izni için Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesine başvurulmuş 16.02.2021-54 tarih ve karar nolu izin ilgili kurul tarafından verilmiştir.

Bulgular

Çalışmanın 1. alt amacına yönelik Türkçe öğretmenlerine yöneltilen “Türkçe Öğretim Programının dil bilgisi yaklaşımı hakkında neler düşünüyorsunuz?” sorusundan alınan görüşlere ilişkin kodlar ve temalar Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1. Birinci soruya ilişkin tema ve kod dağılım haritası

Yapılan kodlamalardan hareketle oluşturulan *Değişim* temasının 16, *Yeterlilik* temasının 10, *Yetersizlik* temasının 14 frekansı bulunmaktadır. Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde en çok dikkat çekilen nokta, programın dil bilgisi yaklaşımının şimdikinden farklı bir yapıda olması gerektiğidir. Bu yolla, dil bilgisi öğretiminin verimliliğinin artacağı öne sürülmektedir. En çok frekansa sahip *Değişim* temasında bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Ö12: “Becerilerin içinde olması olumlu lakin özel bi ders saatinin olması da güzel olabilirdi.”

Ö19: “Dil Bilgisi konuları tekrar düzenlenmeli bazı konular bazı sınıflar için fazla ağır ve soyut kalabiliyor.”

Ö21: “Dil bilgisi alanı 2006 programında ayrı bir alan olarak değerlendirilirken son programlarda yazma, okuma gibi temel becerilerinin içine dağıtılmış durumda. Bu durum bütünlüğü biraz dağıtıyor gibi.”

Ö23: “öğrencinin ilgisine yönelik olması gerektiğini düşünüyorum. Aksi takdirde öğrenci isteksiz olacak ve edinme gerçekleşmeyecektir.”

Yukarıda sıralandığı şekliyle muhtelif görüşler yer almaktadır. Genel anlamda programdaki dil bilgisi konularının sınıf dağılımlarının gözden geçirilmesi, kolaydan zora, basitten karmaşığa doğru bir yapıda olması, becerilerin içinde öğretime yönlendirme olsa da bunun yanında bazen müstakil çalışmalara da yer verilmesi gerektiği savunulmaktadır.

En çok frekansa sahip diğer bir tema olan *yetersizlik* temasında ise öğretmenler, güncel dil bilgisi öğretimi görüşlerine paralel olmasa da programın ve ders kitaplarının şimdiki hâliyle öğreticilikten ve gerçeklikten uzak olduğunu, somut olmadığını ifade etmektedirler.

Ö9: “Sezdirme yöntemi uygun değildir. Eski geleneksel yöntemlerle daha iyi başarı sağlanmaktadır.”

Ö6: “Dil bilgisinin ayrı bir beceri alanı olduğunu inkâr edip onu okuma, yazma, dinleme, konuşma alanlarına yamamaya çalışan bir öğretim programımız var.”

Ö27: “Programın dil bilgisi yaklaşımı bence uygun değil. Dil bilgisi öğretiminin sezdirme yoluyla verilebilmesi çok güç. (...) Hem öğretmen için zorlayıcı hem de öğrenci için zorlayıcı

olduğunu düşünmekteyim. Program dil bilgisini daha kapsamlı ele alarak öğrenmeyi kolaylaştırabilir.”

Veriler incelendiğinde öğretmenlerin her konuda sezdirme yöntemiyle dil bilgisi öğretiminin mümkün olmadığını belirttiği görülmektedir. Öte yandan eğitim sistemimizin ve programımızın beceri odaklı yaklaşımının dil bilgisinin önemini azalttığı düşünülmektedir. Bunu aşmak için 2006 TDÖP'teki (MEB, 2006) gibi dil bilgisi kazanımlarının becerilerden ayrı olması gerektiği savunulmaktadır.

Yeterlilik temasında ise programın dil bilgisi yaklaşımının uygun olduğu savunulmaktadır.

Ö18 “Sezdirme yöntemiyle öğrencilerin konuyu keşfetmelerini sağlamak, kuralları ezberlemekten daha etkili olmaktadır”

Ö30: “Türkçe öğretim programında dil bilgisi öğretimi yapılandırıcı yaklaşımdan hareketle sezdirerek öğretim biçimiyle ele alınmaktadır. Ayrıca belirli kazanımlar dil öğretimin doğası gereği sarmal biçimde ele alınmıştır. Diğer bir ifadeyle ortaöğretimin farklı kademelerinde dil bilgisi müfredatının bir bölümü tekrarlanarak öğrenciye sunulmaktadır.”

Sezdirme yönteminin dil bilgisi öğretimini desteklediği ve kolaylaştırdığı ifade edilmiştir. Bunun yanında öğrenciyi merkeze almasının onları aktif kıldığı ve iyi bir öğrenme ortamı sağladığı düşünülmektedir. Becerilerle iç içe olması, bütünlüğü sağlayacak etkinliklerle kurgulandığında öğrenmelerin destekleneceği belirtilmiştir. Aksi takdirde öğrencilerin özellikle yazma ve konuşma becerilerinde kaygı duyabilecekleri ve yetersiz hissedebilecekleri varsayılmaktadır.

Çalışmanın 2. alt amacına yönelik Türkçe öğretmenlerine yöneltilen “Dil bilgisi konularını öğretirken program ve ders kitabına bağlı kalır mısınız? Alternatif materyal ve yöntemler kullanır mısınız?” sorularından alınan görüşlere ilişkin bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.

İkinci soruya yönelik öğretmen görüşleri

Kodlar	f	%	Örnek Cümle
Programa bağlıyım fakat farklı kaynak ve etkinlikleri kullanıyorum	19	% 61,29	<i>Dil bilgisi konularında okul ders kitabına kesinlikle bağlı kalmıyorum hatta okul kitabından bu anlamda faydalanmıyorum da çünkü ders kitaplarının dil bilgisinin öğretimi ve pekiştirilmesi konusunda çok yetersiz olduğunu düşünüyorum... (Ö22)</i> <i>Dil bilgisi konularını öğretirken program ve ders kitabına bağlı kalmam. Çünkü Türkçe dil bilgisi konuları yapısı gereği ardışıklık niteliğine sahiptir. Alt düzey bir dil bilgisi kazanımına ulaşılmadan ileri düzey dil becerilerinin doğru bir şekilde gelişmesi beklenemez... (Ö30)</i>
Programa bağlı kalmıyorum ve farklı yardımcı kaynaklar kullanıyorum	12	% 38,70	<i>Programa bağlı kalırım. Ancak ders kitabına bağlı kalmak mümkün değil. Çünkü etkinlikler yetersiz, amaca hizmet etmekten uzak. (Ö6)</i> <i>Programa bağlı kalıp ders kitaplarındaki etkinlikleri yetersiz gördüğüm için test ve çalışma kâğıtları ile takviye yapmaktayım. (Ö9)</i>
Toplam	31	100,00%	

Tablo 2 incelendiğinde görüşmeye katılan öğretmenlerden 19’u dil bilgisi öğretiminde Türkçe Öğretim Programı’na bağlı kalırken 12 öğretmenin ise programa bağlı kalmadığı görülmektedir. Dil bilgisi öğretiminde programa bağlı kalıp kalmama durumunun haricinde görüşmeye katılan tüm öğretmenlerin ders kitaplarının haricinde farklı yardımcı kaynaklara ihtiyaç duydukları görülmektedir.

Çalışmanın 3. alt amacına yönelik Türkçe öğretmenlerine yöneltilen “Dil bilgisi konularının öğretimi için ayrı bir zaman kullanımının mı yoksa konuların beceri etkinliklerinin içerisinde öğretiminin mi daha verimli olduğunu düşünüyorsunuz?” sorusundan alınan görüşlere ilişkin bulgular Tablo 3’te verilmiştir.

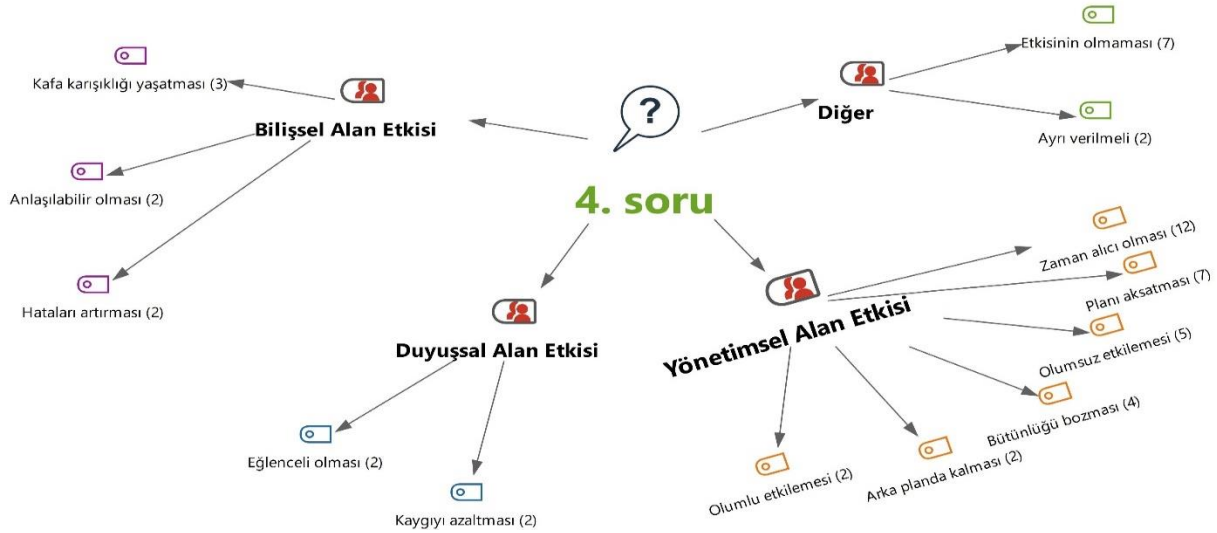
Tablo 3.

Üçüncü soruya yönelik öğretmen görüşleri

Kodlar	f	%	Örnek Cümle
Ayrı bir zaman kullanılmalı	15	% 48,38	<i>Konular için ayrı ders saatine ihtiyaç olduğunu düşünüyorum. (Ö3) Başlı başına farklı bir disiplin olduğu için ayrı ele alınması taraftarıyım. (Ö5)</i>
Temel beceri etkinlikleriyle birlikte olmalı	10	% 32,25	<i>Her iki yöntemi de denedim ve konuların beceri etkinliklerinin içerisinde öğretiminin daha verimli olduğunu düşünüyorum; çünkü parçadan bütüne gidildiğinde öğrencilere hem daha kolay geliyor hem de çocukların gözü dil bilgisinden korkmuyor. (Ö15) Beceri etkinlikleriyle daha verimli olmaktadır. Öğrenciler katıldığı etkinliklerle dil bilgisi kurallarını kendileri keşfetmekte ve bu sayede daha kalıcı öğrenmeler gerçekleştirmektedir. (Ö18)</i>
Her iki yöntem de kullanılabilir	6	% 19,35	<i>Zaman zaman ayrı bir ders olarak anlatıyorum ama bazen de birlikte veriyorum. (Ö19) Her ikisini de kullanmak gerekli.(Ö20)</i>
Toplam	31	100,00%	

Tablo 3’e bakıldığında görüşmeye katılan öğretmenlerin 15’i dil bilgisi öğretiminin temel becerilerin haricinde ayrı bir ders zamanında yürütülmesinin daha verimli olduğunu düşündüğü görülmektedir. 10 öğretmenin ise dil bilgisi konularının temel beceri etkinlikleriyle birlikte işlenmesini daha verimli bulduğu görülmektedir. Geriye kalan 6 öğretmen de dil bilgisi öğretiminde her iki yöntemin de birlikte kullanılabileceğini ifade etmişlerdir.

Çalışmanın 4. alt amacına yönelik Türkçe öğretmenlerine yöneltilen “Dil bilgisi konularının becerilerin içinde verilmesi ders planlamasını nasıl etkilemektedir?” sorusundan alınan görüşlere ilişkin kodlar ve temalar Şekil 2’de verilmiştir.



Şekil 2. Dördüncü soruya ilişkin tema ve kod dağılım haritası

Yapılan kodlamalardan hareketle oluşturulan *Yönetimsel Alan Etkisi* temasının 32, *Diğer* temasının 9, *Bilişsel Alan Etkisi* temasının 7, *Duyuşsal Alan Etkisi* temasının 4 frekansı bulunmaktadır. Görüşler incelendiğinde öne çıkarılan noktanın organizasyon olduğu görülmektedir. En çok koda sahip duyuşsal alan etkisi temasından bazı öğretmen görüşleri aşağıdaki gibi sıralamak mümkündür:

Ö14 “Ders saati yetersiz kalmaktadır.”

Ö18 “ders öncesinde daha çok etkinlik hazırlanmasını gerektirmektedir.”

Görüşlere göre dil bilgisi öğretiminin beceriler içerisinde verilmesi durumunda öğrenmeler gerçekleşmediğinde müstakil anlatıma geçilmekte ve bu da zaman alıcı olmaktadır. Bunun yanında beceri etkinliklerinin dil bilgisi ile harmanlanarak oluşturulmasının da zaman alıcı olduğu ifade edilmiştir. Böyle durumlarda kitabın yetişmediği ve planın aksadığı belirtilmiştir:

Ö27 “... ve konuya tekrar tekrar dönmek gerekebilir. Bu da sürenin ve kitabın yetişmemesine yol açabilir.”

Bunun yanında dil bilgisi konularını ilgili ünite ya da metin başlamadan önce anlattığını belirten ve planın bu gerekçeyle aksadığını ifade eden öğretmenler de vardır:

Ö3 “Metinler yer alan etkinliklerden önce konuyu anlatmam gerekiyor, sonra etkinlikleri yapıyoruz. Bu da planda gecikmeye neden oluyor.”

Diğer temasında bulunan iki kod önemli görülebilir. Çünkü bir kodda herhangi bir etkisinin olmadığı görüşü yer almaktadır. Bunun yanında diğer kodda ise diğer becerilerden ayrı olarak verilmesi gerektiği ifade edilmiştir:

Ö5 “Olumlu veya olumsuz büyük bir etkisi yok fakat ayrı verilmesi daha etkili olabilir”

Ö15 “Bu durumun ders planlamasını olumlu ya da olumsuz etkilediğini söyleyemem.”

Ö27 “Yukarıda da bahsettiğim gibi ayrı bir ders olarak verilmelidir. Sadece becerilerle verilirse yüzeysel kalabilir.”

Becerilerle bütünlük bir anlatım olduğunda dil bilgisinin sığ ve yetersiz kalacağı ve eğitim sürecinin veriminin düşeceği savunulmaktadır. Bunun yanında birlikte verilmesinin ya da müstakil olarak anlatımın yapılmasının arasında bir fark olmadığını savunan öğretmenler de bulunmaktadır. *Bilişsel alan etkisi* temasında olumlu veya olumsuz yönlere dikkat çeken kodlar yer almaktadır.

Ö6 “Her şeyden önce öğrenci dil bilgisinin öz bütünlüğü olan bir bilgi alanı olduğunu kavrayamıyor, onu rastgele konular olarak algılıyor.”

Ö22 “Öğrencilerin üst eğitim kurumlarına dilbilgisi ağırlıklı sınavlarla yerleştirilmesi ve bu konuların ders içerisinde geri plana itilmesi de ayrıca çelişkili bir durumdur.”

Ö26 “Anlama ve anlatma becerileri içinde verildiği için bağlamdan kopuk bir anlatım olmuyor.”

Dil bilgisinin becerilerle iç içe olduğunda öğrencilerin bu konuların önemini kavrayamadığı görüşü öne çıkmaktadır. Böylece yapılan gramer ağırlıklı sınavlarda da başarısız oldukları belirtilmiştir. Dil bilgisi müstakil olmadığı zaman öğrencilerin bilgiyi zihinlerinde yapılandıramadıkları ifade edilmiştir. Bunun yanında bu görüşün aksini savunan öğretmenler de vardır. Dil bilgisi öğretiminin becerilerle birlikte bağlam temelli ve sarmal bir şekilde yapıldığı ve bunun da sürece büyük katkılar sunduğu öne çıkarılmıştır. Duyuşsal alan etkisi temasında da dil bilgisi öğretiminin becerilerin içerisinde yer almasının öğrencilerin yaşadığı kaygıları azalttığı ve süreci daha eğlenceli hâle getirdiği belirtilmektedir.

Ö1 “Çocuğun dilbilgisine olan korkusunu yenmektedir. Derse tüm yönüyle hazırlanmama sağlıyor.”

Ö29 “Ancak beceri içinde verilince bence dil bilgisi dilin bulmacası bu nedenle öğretimi öğrenmeyi eğlenceli hale getirmektedir.”

Tüm görüşler değerlendirildiğinde öğretmenlerin yarısından fazlası becerilerle birlikte planlanan dil bilgisi öğretiminin uygun olmadığını ve eğitim öğretimi olumsuz yönde etkilediğini ifade etmektedir. Bu şekilde gerçekleşen sürecin öğretmenler açısından zaman alıcı olduğu ve öğrenciler açısından anlaşılmayı güçleştirdiği belirtilmiştir. Yapılan planlamaları aksattığı da öne çıkan diğer bir görüştür.

Çalışmanın 5. alt amacına yönelik Türkçe öğretmenlerine yöneltilen “Dil bilgisi konularının öğretiminde dört temel dil becerisi etkinliklerinin uygunluğu hakkında ne düşünüyorsunuz? Hangi beceri etkinlikleri dil bilgisi öğretiminde daha kullanışlıdır?” sorularından alınan görüşlere ilişkin bulgular Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4.

Beşinci soruya yönelik öğretmen görüşleri

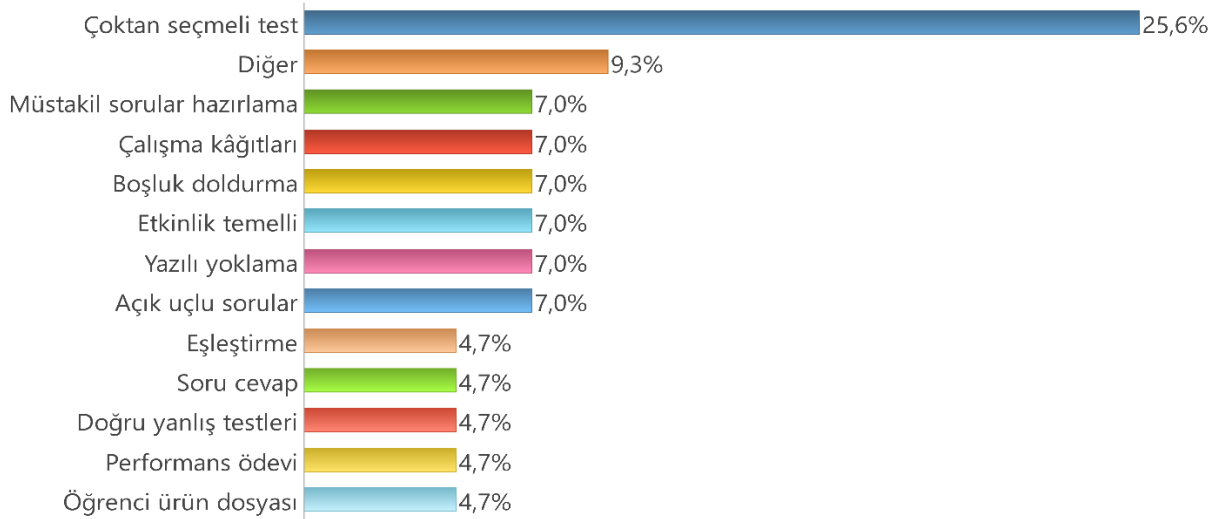
Kodlar	f	%	Örnek Cümle
Sadece yazma	10	32,25	<i>Yazma becericisinin etkinliklerinde daha uygundur. (Ö12)</i> <i>...Yazma etkinlikleri daha kullanışlıdır. (Ö16)</i>
Okuma ve yazma	9	29,03	<i>Okuma ve yazma etkinlikleri öğrencilerin konu içerisinde daha aktif yer almaları nedeniyle daha kullanışlıdır. (Ö5)</i> <i>Okuma ve yazma beceri alanları dilbilgisi etkinlikleri açısından kullanışlıdır. (Ö14)</i>
Tüm beceriler uygun	4	12,90	<i>Dil bilgisi konuları ilişkilendirilmesi gerekirse dört beceriyle de ilişkilendirilebilir... (Ö22)</i> <i>Tüm becerilerinde kullanılması gerektiğine inanıyorum. (Ö8)</i>
Sadece okuma	3	9,67	<i>Günlük konuşma dilinde Türkçenin kurallarına genel olarak uyulmadığından okuma becerisi ile yapılan etkinlikler daha etkili olmaktadır. (Ö18)</i>
Dil bilgisi etkinlikleri becerilerden ayrı olmalı	2	6,45	<i>Dil bilgisinin ayrı bir beceri alanı olarak tanımlanması gerekmektedir... (Ö6)</i> <i>Bence dilbilgisi ayrıca bir alan olmalı. (Ö10)</i>
Sadece konuşma	1	3,22	<i>Konuşma Becerisi. (Ö11)</i>
Okuma ve konuşma	1	3,22	<i>Okuma ve konuşma etkinliklerini kısmen daha iyi buluyorum. Yazma ve dinleme ise bu</i>

konuda daha yetersiz. Okuma ve konuşma daha kullanışlı diye düşünüyorum. (Ö31)

Konuşma ve yazma	1	3,22	<i>Konuşma ve yazma etkinliklerinde daha kullanışlıdır. (Ö9)</i>
Toplam	31	100,00%	

Tablo 4 incelendiğinde dil bilgisi öğretiminde daha kullanışlı olan beceri etkinlikleri hakkında bir kısım öğretmenin bir beceri alanını belirttiği, diğer kısmın ise bazı beceri alanlarının birlikte kullanılmasını daha verimli buldukları görülmektedir. Dil bilgisi öğretiminde yazma etkinliklerini 10, okuma ve yazma etkinliklerini 9, tüm beceri etkinliklerini 4, sadece okuma etkinliklerini 3 öğretmen daha kullanışlı bulurken 2 öğretmen ise dil bilgisi etkinliklerinin temel beceri etkinliklerinden ayrı olması gerektiğini ifade etmiştir. Birer öğretmen ise sadece konuşma, okuma ve konuşma, konuşma ve yazma seçeneklerini söylemiştir.

Çalışmanın 6. alt amacına yönelik Türkçe öğretmenlerine yöneltilen “Türkçe öğretmenlere yöneltilen “Dil bilgisi öğretiminde ölçme ve değerlendirmeyi nasıl gerçekleştiriyorsunuz? Dil bilgisi konularının beceri etkinliklerinin içinde verilmesi ölçme ve değerlendirmeyi nasıl etkiliyor?” sorularından alınan yanıtlar çözümlenmiş ve kullanılan yöntemlerin yüzdelik dağılımları Şekil 3’te sunulmuştur.



Şekil 3. Altıncı soruya ilişkin kod dağılım oranları

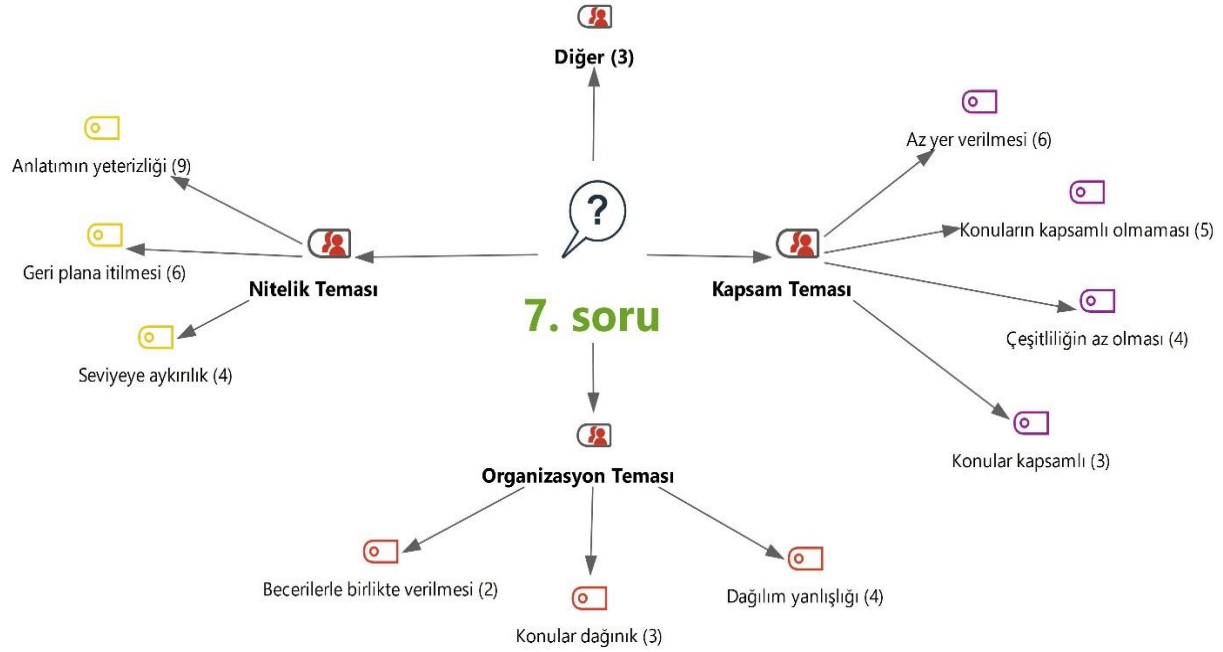
Öğretmenlerin %74,44’ü geleneksel değerlendirme yöntemlerini kullandıklarını, %16,26’sı ise alternatif/çağdaş değerlendirme yöntemlerini kullandıklarını belirtmişlerdir. İki yöntemde tasniflenemeyen ve diğer başlığında yer alan görüşler ise %9,30 şeklindedir. Öğretmenlerin daha çok hangi yöntemi kullandıklarını vurguladıkları ve bunu daha ayrıntılı bir biçimde aktardıkları görülmüştür.

Ö18 “Öğrenciler keşfederek öğrendiklerinde konuyu içselleştirdikleri için sınavlarda daha başarılı olmaktadır.”

Ö24 “Becerilere yayılarak yapılacak ölçmenin öğrencilerde kafa karışıklığı ve belirsizlik yaratma ihtimali olacağını düşünüyorum. (Belki de beceriye yayılarak verilmesi hususunu daha tam anlamıyla oturtamadık.)”

Genel anlamda değerlendirildiğinde öğretmenlerin geleneksel yaklaşımı kullandıkları ve müstakil anlatım ve ölçme değerlendirme yapmanın uygun olacağını ifade ettikleri tespit edilmiştir. Bazı eğitimciler bunun eğitim programında ve sisteminde esas alınan yaklaşım ve yöntemlerin yeterince anlamlandırılmamasından kaynaklandığını ifade etmişlerdir.

Çalışmanın 7. alt amacına yönelik Türkçe öğretmenlerine yöneltilen “Dil bilgisi öğretimiyle ilgili Türkçe Öğretim Programında ve ders kitaplarında gördüğünüz eksiklikler var mı? Bu konuyla ilgili düşünceleriniz ve önerileriniz nelerdir?” sorularından alınan cevaplardan hareketle kodlar ve temalar oluşturulmuştur. İlgili kod ve temaların dağılımı Şekil 4’te yer almaktadır.



Şekil 4. Yedinci soruya ilişkin tema ve kod dağılım haritası

Yapılan kodlamalardan hareketle oluşturulan *Nitelik* temasının 19, *Kapsam* temasının 18, *Organizasyon* temasının 9, *Diğer* temasının 3 frekansı saptanmıştır. Verilen cevaplar incelendiğinde dikkat çekilen noktanın nitelik ve kapsam olduğu görülmektedir. En çok koda sahip nitelik temasından bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Ö13 “Bazen çok çok basit düzeyde etkinlikler olabilirken bazen de öğretmenin daha anlamakta zorluk çektiği saçmalıkta etkinlikler yer almaktadır.”

Ö21 “Ders kitaplarında yer alan etkinlikler çok yüzeysel. Kılavuz kitapların da olmaması öğretmenleri ne yapacağını bilemez bir duruma sokuyor. Tabiri caizse dilbilgisi kuralları koklanarak öğrenilemez.”

Ö27 “Ders kitabında bu öğretime geniş yer verilmemekte. Tam olarak bir dil bilgisi kitabı olsun demiyorum fakat öğrenci merak ettiği konuya kitaptan ulaşabilmeli.”

Öğretmenler, öğretim programı ve ders kitabında dil bilgisi öğretiminin önemsiz görüldüğünü ve oldukça az yer verilmiş olduğunu dile getirmişlerdir. Bunun yanında özellikle 5. sınıf düzeyindeki dil bilgisi konularının soyut kaldığını, öğrencilerin anlamlandırmada zorluklar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bunu çözmek için ilgili sınıf düzeyindeki gramer yapılarını dengeli bir biçimde diğer sınıflara dağıtarak hafifletilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Anlatımın kitaplarda yer almaması nedeniyle öğrencilerin konuyu tekrar ederken ya da kendileri öğrenmek istediğinde zorluk yaşayacakları belirtilmiştir. Bu kapsamda yönlendirici ve temel düzeyde de olsa bir anlatımın olmasının yararlı olabileceği düşünülmektedir.

İlk tema kadar önemli görülen kapsam temasının frekansı 18’dir. Bu temada yer alan dört koda ilişkin bazı görüşler şu şekildedir:

Ö5 “Dil bilgisi etkinliklerinin biraz daha detaylı ve fazla olması gerektiğini düşünüyorum

Ö14 “Alıştırma etkinlikleri azdır ve öğrenciler ayrı bir kaynak veya alışırma kağıdına ihtiyaç duymaktadır.”

Ö24 “Özellikle 5.sınıf dil bilgisi konularının kitapta haftalık metinlerde ve yıllık plânda çok ağır verildiği (...)”

Ö31 “Beceriler arasındaki etkinlik farklılıkları çok fazla. Dinleme etkinliği çok az meselâ. Okuma etkinlikleri iyi ama çok tekdüze. Zihin açıcı okuma metni yok denecek kadar az”

Bu tema altında muhtelif görüşler yer almaktadır. Bazı öğretmenler konuları kapsamlı bulurken bazıları bulmamaktadır. Bunun gerekçesi ise öğretmenlerin farklı sınıf düzeylerine ilişkin bu tespiti yapmış olmalarıdır. Örneğin 5. sınıf düzeyinde konuların oldukça kapsamlı olduğu ileri sürülürken 6. veya 7. sınıfta bunun tam tersi olduğu ifade edilmektedir. Ayrıca konuların sarmallık ve aşamalılık ilkesine uygun olarak ilerlemediği de öne çıkan diğer bir görüştür. Dil bilgisinin beceri etkinlikleri ve çalışmaları arasında kaldığı ve çok az yer verildiği belirtilmiştir. Tüm beceriler göz önünde bulundurularak becerilerin iç içe bir şekilde kurgulanması gerektiği düşünülmektedir.

Organizasyon, bu soruda yer alan ve 9 frekansa sahip bir temadır. Bu temadaki bazı görüşleri şu şekilde sıralayabilmek mümkündür:

Ö22 “(...) dört beceri alanıyla kaynaştırılarak öğretilmesinin de doğru bir yaklaşım olmadığını düşünmekteyim.”

Ö25 “Programa göre 6. veya 7. Sınıfta verilen bir konunun 5. Sınıfta verilmesi gerebiliyor.”

Ö26 “Uzun cümlelerde yüklemden uzak düşmüş özneyi belirtmek amacıyla konur diyoruz ama özne yüklem daha üst sınıfların konusu öğrenci bu konuda sorun yaşıyor.”

Konuların birbirini tamamlayıcı ve seviyeyi göz önünde bulundurularak tekrar gözden geçirilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Bunun yanında öğretmenler dört temel dil becerisinin içinde yer alan bir gramer öğretiminin her zaman uygun olmayacağını belirtmişlerdir. Ayrıca programda, dil bilgisiyle ilgili kazanımların becerilerin içerisinde yer aldığı ve bunun dil bilgisini önemsizmiş gibi gösterebileceği ileri sürülmüştür.

Diğer temasında herhangi bir kod veya tema altında sınıflandırılmamış görüşler yer almaktadır. Bu temadaki tüm görüşler aşağıdadır:

Ö8 “Gün geçtikçe güncellenen kitaplar umut verici. Yeni nesile yaklaştırıyor olması sevindirici. Bilgi ile boğmaması gerektiğini, algılama adına ne kadar pratik olursa o kadar isabetli olacaktır.”

Ö28 “Ben eksiklik olduğumu düşünmüyorum.”

Ö30 “(...) ilişkin yaklaşımını teoride anlamaya ve üretmeye dönük olduğunu belirtmekle uygulamada dilin bu iki ana boyutunu karşılar nitelikte olmadığı düşüncesindeyim.”

Bir öğretmen herhangi bir eksiklik olmadığını belirtmiştir. Çağdaş öğretim yöntemlerinin kullanılmasının önemli olduğu belirtilmiştir. Bunun yanında ise programdaki yaklaşımla uygulamanın birbirini tamamlamadığı ileri sürülmüştür.

Tüm görüşler değerlendirildiğinde dil bilgisinin önceki programlara nazaran arka plana itildiği, gerek etkinlikler gerekse anlatımla ilgili çeşitliliğin az olduğu ve konuların dağılımının yanlış olduğu savunulmuştur. Basitten karmaşığa, kolaydan zora gibi ilkelerin ders kitaplarında uygun bir şekilde işletilmediği ifade edilmiştir. Bunları aşmak için ders kitabı yazarlarının koordineli bir biçimde tüm sınıf seviyelerini eşgüdümlü olarak hazırlayabilecekleri önerilmektedir. Böylelikle hem sarmallık ilkesinin öne çıkarılabileceği hem de öğrencilerin daha kolay öğrenmeler gerçekleştirebileceği belirtilmiştir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

1. Türkçe Öğretim Programının Dil Bilgisi Yaklaşımına Yönelik Öğretmen Görüşlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Bu soruya ilişkin saptanan 3 ana tema, 3 alt tema yer almaktadır. Öğretmenlerin görüşlerinden hareketle programın revize edilmesi gerektiği tespit edilmiştir. Programın öğrenme yaklaşımı ve öğretim ilkelerine göz önünde bulundurularak gözden geçirilmesi belirlenmiştir. Bunun için Millî Eğitim Bakanlığının eğitimin tüm paydaşlarıyla eşgüdüm içinde bir program geliştirmesi gerektiği görüşü öne çıkmaktadır. Çalışmada öğretmen görüşlerinden hareketle dil bilgisi öğretiminin programda müstakil olarak ele alınmasının uygun olacağı ifade edilebilir. Çalışmamızdaki öğretmenlerin görüşlerinin aksine bazı araştırmacılar (Bağcı Ayrancı, 2017; Karaman, 2018; Gözlet ve Çifci, 2021) ise çalışmalarında, dil bilgisi öğretiminin becerileri destekleyici bir şekilde, becerilerle bütünleşik olarak eğitim sürecinin içerisinde yer alması gerektiğini belirtmişlerdir.

Sezdirme yaklaşımının özellikle dil bilgisi öğretimi açısından uygun olmadığı fikri, görüşüne başvurulmuş öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Beceri etkinliklerinde, kelime öğretiminde ya da herhangi bir metin çalışması yapılırken bu yaklaşımın uygun olabileceği lakin soyut olan ve somutlaştırmak için birçok çalışmaya ihtiyaç duyulan dil bilgisinde uygun olmayacağı görüşü öne çıkmaktadır. Ayrıca çalışmada dil bilgisinin programda ve derslerde ayrı olarak ele alınmaması da eleştirilen bir diğer noktadır. Bu durum, Karaman (2018)'in çalışmasıyla da bir zıtlık oluşturmaktadır.

2. Dil Bilgisi Konularını Öğretirken Program ve Ders Kitaplarına Bağlı Kalma Durumu ile Derslerde Alternatif Materyal ve Yöntemlerin Kullanılma Durumlarına Yönelik Öğretmen Görüşlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın 2. alt amacına yönelik sorulan “Dil bilgisi konularını öğretirken program ve ders kitabına bağlı kalır mısınız? Alternatif materyal ve yöntemler kullanır mısınız?” sorusuna görüş bildiren öğretmenlerden 19’u (%61) dil bilgisi konularını öğretirken Türkçe dersi öğretim programına bağlı kaldığını ve ayrıca farklı kaynak ve etkinlikleri de kullandığını ifade etmiştir. Öğretmenlerin 12’si (%38) ise dil bilgisi konularını işlerken Türkçe dersi öğretim programına bağlı kalmadığını ve farklı yardımcı kaynaklar kullandığını ifade etmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin Türkçe dersi öğretim programına bağlı kalma konusundaki görüşleri farklılık gösterse de Türkçe dersi için ders kitabı haricinde farklı kaynak ve etkinlikleri kullanma konusunda hemfikir oldukları görülmektedir. Bu noktada öğretmen görüşlerinden hareketle Türkçe ders kitaplarının dil bilgisi öğretiminde yeterli olmadığı ve farklı kaynaklara mutlaka ihtiyaç duyulduğu sonucuna varılmaktadır. Araştırmadan elde edilen bu sonuçlarla Mete (2017) tarafından yapılan “Ortaokul Türkçe dil bilgisi öğretimine ilişkin öğretmen görüşleri” adlı çalışmadan elde edilen sonuçlar benzerlik göstermektedir. Hem bu çalışmada hem de Mete (2017) tarafından yapılan çalışmada elde edilen sonuçlara göre her iki çalışmada da araştırmaya katılan öğretmenlerin dil bilgisi öğretimi için Türkçe ders kitabı haricinde farklı kaynak ve etkinlikleri kullanmayı tercih ettikleri görülmektedir.

3. Dil Bilgisi Konularının Öğretimi için Ayrı Bir Zaman Kullanımının mı Yoksa Konuların Beceri Etkinliklerinin İçerisinde Öğretiminin mi Öğrenmede Daha Verimli Olduğu Hakkındaki Öğretmen Görüşlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın 3. alt amacına yönelik sorulan “Dil bilgisi konularının öğretimi için ayrı bir zaman kullanımının mı yoksa konuların beceri etkinliklerinin içerisinde öğretiminin mi daha verimli olduğunu düşünüyorsunuz?” sorusuna görüş bildiren öğretmenlerden 15’i (%48) dil bilgisi öğretimi için ayrı bir zaman kullanılmalı derken araştırmaya katılan öğretmenlerin 10’u (%32) ise dil bilgisi konularının dört temel dil becerisi etkinlikleriyle birlikte öğretilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin 6’sı (%19) da dil bilgisi öğretiminde her iki yöntemin de kullanılabileceğini belirtmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yarıya yakını dil bilgisi öğretimine farklı bir zaman ayırmanın öğrenme üzerinde daha etkili olduğunu ve genellikle önce konu anlatımı sonra soru çözümü gibi geleneksel öğretim yöntemlerini kullandıklarını ifade etmişlerdir. Hatta her iki öğretim yöntemini kullanan 6 öğretmenin de ara ara da olsa dil bilgisi öğretiminde ayrı bir ders saati ve geleneksel öğretim yöntemini kullandığı düşünülürse araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun bu öğretim şeklini benimsediği söylenebilir. Araştırmadan elde edilen bu sonuçlarla Göçer ve Arslan (2019) tarafından yapılan “Ortaokulda gerçekleştirilen dil bilgisi öğretimi durumunun öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi” adlı çalışmadan elde edilen sonuçlar benzerlik göstermektedir. Bu çalışmalarda dil

bilgisi öğretiminde zaman sıkıntısı da ortak sonuç olarak dile getirilmiştir.

4. Dil Bilgisi Konularının Becerilerin İçinde Verilmesinin Ders Planlamasına Etkisiyle İlgili Öğretmen Görüşlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Çözümlemeler neticesinde Yönetimsel Alan, Bilişsel Alan ve Duyuşsal Alan Etkisi temaları ile Diğer teması oluşturulmuştur. Genel anlamda dil bilgisi konularının becerilerin içinde verilmesinin iyi kurgulanmamış program ve ders kitabında olumsuzluklar ve yetersizlikler yarattığı görüşü ön plana çıkmaktadır. Alanyazında bu görüşlere koşut çalışmalar yer almaktadır (Ekşi, Kır ve Benzer, 2021; Salman ve Aydın, 2018; Salman 2018). Öğretmenler, ders kitaplarını ve öğretim programını yetersiz bulmakta ve sürekli tekrar eden bir yapıda kurgulanmış olduklarını belirtmektedirler. Bundan ötürü öğrencilerin sıkıldığı ve derslerin de sürekli tekrara düştüğü ifade edilmektedir. Bu durum, öğretmenin ders kitabı dışında farklı etkinlikler ve çalışmalar hazırlamasını gerektirecektir. Böylece öğretmenler normalden fazla bir mesai harcayacaktır. Bunun da öğretmenlerin zamanlarını alacağı düşünülebilir. Çalışmamızda dil bilgisi öğretiminin beceriler içerisinde verilmesinin öğrencilerde kafa karışıklığı yaşattığı, bütünlüğü bozduğu ve planı aksattığı tespit edilmiştir. Bu kapsamda dil bilgisi öğretimi için müstakil bir ders saatinin olmasının süreci daha verimli kılabileceği düşünülmektedir. Buna paralel olarak Anılan (2014) da dil bilgisi öğretimi için ayrı bir ders saatinin olması gerektiğini rapor etmiştir. Fakat çalışmamızda öğretmenler, bu şekilde planlanan öğrenme öğretme sürecinin dersi eğlenceli kıldığını ve öğrencilerdeki kaygı düzeyini azalttığını belirtmişlerdir. Buradan hareketle önemli olan husus dil bilgisinin ayrı veya bütünleşik bir şekilde verilmesinden ziyade ders kitabının ve programın verimli bir şekilde hazırlanmasıdır.

5. Dil Bilgisi Konularının Öğretiminde Etkinliklerin Uygunluğu ve Hangi Beceri Etkinliklerinin Daha Kullanışlı Olduğu Konusundaki Öğretmen Görüşlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın 5. alt amacına yönelik sorulan “Dil bilgisi konularının öğretiminde dört temel dil becerisi etkinliklerinin uygunluğu hakkında ne düşünüyorsunuz? Hangi beceri etkinlikleri dil bilgisi öğretiminde daha kullanışlıdır?” sorusuna görüş bildiren öğretmenlerin 10’u (%32,25) dil bilgisi öğretiminde yazma etkinliklerini daha uygun ve kullanışlı bulurken 9 (%29,03) öğretmen ise bu konuda okuma ve yazma etkinliklerini birlikte kullandıklarını söylemişlerdir. Tüm becerileri uygun gören öğretmenler 4 (%12,90), sadece okuma etkinliklerini söyleyenler ise 3’tür (%9,67). Konuşma ve yazma etkinliklerini birlikte uygun bulan, okuma ve konuşma etkinliklerini birlikte uygun bulan ve sadece konuşma etkinliklerini uygun bulan birer (%3,22) öğretmen vardır. 2 (%6,45) öğretmenin ise dil bilgisi etkinliklerinin dört temel dil becerisi etkinliklerinden ayrı yapılması gerektiğini yönünde görüş bildirdiği görülmektedir. Öğretmenlerin görüşlerine bakıldığında dil bilgisi öğretiminde özellikle yazma becerilerine yönelik etkinliklerin daha çok öne çıktığı görülmektedir. Araştırmadan elde edilen bu sonuçlarla Ünal ve Şahinci (2011) tarafından yapılan “Türkçe öğretmenlerinin ilköğretim 6, 7, ve 8. sınıf Türkçe dil bilgisi konularının öğretimine ilişkin görüşlerinin incelenmesi” adlı çalışmadan elde edilen sonuçlar benzerlik göstermektedir. Her iki çalışmada da dil bilgisi öğretiminde yazma etkinliklerinin oldukça etkili olduğu vurgusu yapılmıştır.

6. Dil Bilgisi Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirmenin Nasıl Yapıldığı Konusundaki Öğretmen Görüşlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Ölçme ve değerlendirme eğitim sürecinin son basamağıdır. Verilen kazanımların öğrenciler tarafından ne düzeyde kazanıldığını tespit etmeye yaramaktadır. Bu sayede sonuçlara göre sürecin nasıl devam ettirilmesi gerektiği ortaya çıkmaktadır. Çalışmada öğretmenlerin genellikle geleneksel değerlendirme yöntemine (%74,44) başvurulduğu görülmektedir. Alternatif değerlendirme daha az düzeyde (%16,26) kullanılmaktadır. Bu iki yöntemde tasniflenmeyen ve diğer (%9,30) olarak nitelendirilebilecek ölçme araçları ise üçüncü temayı oluşturmaktadır. Çoktan seçmeli testlere başvurma hem öğretmen açısından hem de öğrenci açısından süreci kolaylaştırmaktadır. Ölçmesi ve cevaplanması kolay olduğundan sıklıkla başvurulduğu söylenebilir. Çalışmamıza paralel olarak yabancı dil olarak Türkçe öğretimi

alanındaki ders kitaplarında da (Göçer, 2007) ağırlıklı olarak geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemine başvurulduğu ve bilgi, kavrama, uygulama düzeyinde sorulara yer verildiği görülmektedir. Alanyazındaki hâkim görüş, eğitim sürecinden alınacak verimi artırmak için üstbilişsel becerileri harekete geçirecek tarzda çağdaş ölçme ve değerlendirme anlayışını benimseyen sorular sormaktır. Böylece öğretmenlerin öğrencilerin düzeyini tespitinin daha kolay olacağı söylenebilir. Öğrenciler açısından da sürecin daha verimli olacağı düşünülebilir.

7. Dil Bilgisi Öğretimiyle İlgili Türkçe Öğretim Programında ve Ders Kitaplarında Görülen Eksiklikler Konusundaki Öğretmen Görüşlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Türkçe öğretmenlerinin öğretim programı ve ders kitapları hakkındaki görüşleri çalışmada önem arz eden diğer bir husustur. Çalışmada, Nitelik, Kapsam, Organizasyon ve Diğer temalarının yer aldığı bulgulanmıştır. Öğretmenler ders kitaplarında dil bilgisi konularının anlatımının yer almamasını bir yetersizlik olarak belirtmişlerdir. Bunun yanında dil bilgisinin sönük kaldığı ve geri plana itildiği ve konulara kapsamlı bir şekilde yer verilmediği ifade edilmiştir. Ayrıca konuların dağılımının yanlış olduğu, bazı konuların seviyeye aykırı olduğu bazen de tüm sınıf seviyesindeki (örneğin beşinci sınıf) konuların düzeye uygun olmadığı belirtilmiştir. İmrol, Dinçer vd. (2021) de çalışmalarında öğretmen görüşlerine başvurmuş ve Türkçe Dersi Öğretim Programını değerlendirmelerini istemişlerdir. Öğretmenlerin görüşlerinden hareketle İmrol, Dinçer vd.'nin (2021) çalışmasının bu çalışmayla koşut bulgulara sahip olduğunu ifade etmek mümkündür. MEB (2018) dil bilgisi konularının aşamalılık ilkesine uyularak kurgulandığını belirtse de iki çalışmada da bazı öğretmenler bu görüşe tam anlamıyla katılmamaktadır.

Öneriler

Türkçe öğretim programına dönük fıkırsel çatışmaları engellemek adına eğitim sürecinin tüm paydaşlarını buluşturan bir çalıştay yapılması ve öğrencilerin üst düzey becerilerinin artırılarak Türkçe dersinde dil bilgisine yönelik farkındalık kazandırılması tavsiye edilmektedir. Bunu sağlamak için ise öncelikle öğretmenlere MEB tarafından hizmet içi eğitim kursları düzenlenebilir. Ayrıca dil bilgisi kazanımlarının sınıf seviyelerine göre dağılımında değişikliklere gitmek önerilmektedir. Öğrencilerin dil bilgisi öğrenme tutumlarını olumlu yönde değiştirmek için okul içinde ya da okul dışında eğlenceli ve dikkat çekici farklı etkinlikler düzenlemek mümkün olabilir. Bununla birlikte dil bilgisi öğretiminde konuları somutlaştıran materyallerin sınıf seviyelerine uygun bir şekilde oluşturulması ve kullanımı teşvik edilebilir.

Kaynakça

- Anılan, H. (2014). Evaluation of Turkish grammar instruction based on primary school teachers' opinions. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 14(5), 1914-1924.
- Bağcı Ayrancı, B. (2017). Sezdirme yöntemi ile dilbilgisi öğretimi üzerine Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(4), 145-164.
- Balcı, A. (2014). Cumhuriyet dönemi ilköğretim Türkçe dersi öğretim programlarında dil bilgisi öğretimi, M. Özbay (Ed.), *Türkçe eğitimi açısından dil bilgisi öğretimi*, (2.Baskı) (1-44). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bulut, K. (2019). 2006 ve 2018 Türkçe dersi öğretim programlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 23(3), 862-881.
- Calp, M. (2007). *Özel öğretim alanı olarak Türkçe öğretimi* (3. Baskı). Konya: Eğitim Kitabevi.
- Coşkun, E. (2007). Geçmişten günümüze Türkçe öğretiminin gelişimi, A. Kırkkılıç-H. Akyol (Ed.), *İlköğretimde Türkçe öğretimi*, (1-12). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çelik Pazu, E. (2015). Ortaokul 5-8. sınıf Türkçe dil bilgisi öğretimi üzerine bir inceleme. *Turkish Studies*, 10(15), 333-360.
- Demir, C. ve Yapıcı, M. (2007). Ana dili olarak Türkçenin öğretimi ve sorunları. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 177-192.

- Duman, A. (1998). Neden Türkçe eğitimi?. *Türk Dili*, 557, 413-415.
- Ekşi, S., Kır N. ve Benzer A. (2021). Dil bilgisi öğretimine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (REFAD)*, 1(1), 58-79.
- Gerring, J. (2007). *Case study research: Principles and practices*. New York: Cambridge University Press.
- Göçer, A. (2007). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarının ölçme ve değerlendirme açısından incelenmesi. *Dil Dergisi*, (137), 30-48.
- Göçer, A., ve Arslan, S. (2019). Ortaokulda gerçekleştirilen dil bilgisi öğretimi durumunun öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (18), 297-326.
- Gözlet, D. ve Çifci, M. (2021). Dil bilgisi öğretiminin Türkçe eğitimindeki yeri. *Homeros*, 4(1), 11-20. DOI: 10.33390/homeros.4.1.02
- Güneş, F. (2009). Türkçe Öğretiminde yeni yaklaşımlar ve yapılandırmacı öğretim. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 1-21.
- İmrol, M. H., Dinçer, A., Güldenoğlu, B. N. D. ve Babadoğan, M. C. (2021). 2018 Türkçe dersi öğretim programının değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim* 46(207), 403-437.
- İşcan, A. ve Kolukisa, H. (2005). İlköğretim ikinci kademe dil bilgisi öğretiminin durumu, sorunları ve çözüm önerileri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 299-308.
- Karaman, S. (2018). *Tüm dil yaklaşımı ışığında Türkçe öğretimi programlarındaki dil bilgisi öğretimi üzerine bir inceleme*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Denizli.
- Kaya, İ. ve Demirel, Ş. (2018). 2006, 2015 ve 2017 yıllarında uygulanan Türkçe dersi öğretim programlarındaki (ortaokul) yazma kazanımlarının değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 13(27), 1477-1490.
- Kutlubay, H. (2015). *1928'den günümüze kadar Türkçe öğretimi programlarında dil bilgisi öğretiminin durumu*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Lincoln, Y. S. ve Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Maarif Vekâleti (1924). *İlk Mektep Müfredat Programı*. İstanbul: Matbaa-i Amire.
- Maarif Vekâleti, (1926). *İlk Mektep Müfredat Programı*. İstanbul: Milli Matbaa
- Maarif Vekâleti (1929). *Orta mektep ve liselerin Türkçe müfredat programı*. Ankara: Yeni Gün Matbaası.
- Maarif Vekâleti (1931). *Ortamektep müfredat programı, (1931-1932 Ders Senesi Tadilatı)*. İstanbul: Devlet Matbaası.
- MEB, (1938). *Ortaokul Müfredat Programı*. Ankara: Mili Eğitim Basımevi.
- MEB, (1949). *Ortaokul Türkçe Programı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB (1962). *Ortaokul Programı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB, (1981). *İlköğretim Okulları Türkçe Eğitim Programı*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB (2015). *İlköğretim Türkçe Dersi (1- 8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB (2017). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB (2018). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB (2019). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Mete, G. (2017). Ortaokul Türkçe dil bilgisi öğretimine ilişkin öğretmen görüşleri. *International Journal of Language Academy*, 5(3), 306-328.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (2018). *Nitel veri analizi: genişletilmiş bir kaynak kitap* (2. Baskı). S. Akbaba Altun ve A. Ersoy (Çev. Eds). Ankara: Pegem Akademi.
- Salman, B. (2018). *Yapılandırmacı yaklaşıma göre dil bilgisi öğretimine yönelik öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.

- Salman, B. ve Aydın, İ. (2018). Yapılandırmacı yaklaşıma göre dil bilgisi öğretimine yönelik öğretmen görüşleri. *Turkish Studies Educational Sciences*, 13(27), 1265-1284
- Ünal, E. ve Şahinci, C. (2011). Türkçe öğretmenlerinin ilköğretim 6, 7, ve 8. sınıf Türkçe dil bilgisi konularının öğretimine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Studies*, 6(1), 1849-1862.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (11. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. (1984). *Case study research: design and methods*. (3rd ed.). California: Sage Publications.

Extended Abstract

Introduction

Teaching grammar in Turkish courses is practiced with constructivist approach and essential knowledge is constructed by students. Constructivist-approach-based grammar activities can facilitate gaining four major language skills, and students can easily express their emotions, thoughts, wishes and desires efficiently, clearly and effectively; this can enhance awareness of the language and the intended grammar structure. When taken into consideration of the main objectives of teaching grammar, it has been observed that teaching grammar is not only obtaining basic linguistic aspects of language, but also a crucial tool to mediate the effective use of the language dominating the rules. Those who resort to this tool in learning stage are generally Turkish teachers. Within this context, the opinions, knowledge and experiences of Turkish teachers are as significant as the methods and techniques that are applied for creating grammar awareness and ability, activities and narrating in Turkish lesson. Based on the opinions obtained from Turkish teachers, the problems encountered in subjects such as the suitability of the target acquisitions desired to be achieved in grammar teaching for the levels, the attractiveness of the activities, the students' readiness to learn and the ability to test, and the evaluation of grammar can be analyzed.

Method

This study, which aims to determine the opinions of Turkish teachers about grammar teaching, has a qualitative pattern. The responds given to the semi-structured interview form were analyzed by content analysis. The sample of the study consists of Turkish teachers working in the Ministry of National Education in Turkey. Purposeful sampling was used in the study. In this context, 31 Turkish teachers participated the survey, and requested them to answer the questions reliably.. Data; Email was collected through Google Forms and face-to-face. MAXQDA: Qualitative Data Analysis Software program was used for data analysis. Miles and Huberman's (2018) formula was used to ensure the reliability of the data analyzed independently by researchers and two field experts, and the percentage of reliability of the data was determined as 81%. According to the results obtained from the research, it was concluded that Turkish teachers need other resources besides textbooks, and the distribution of grammar topics according to grade levels should be reviewed. The majority of the teachers who participated in the study stated that it is more efficient to carry out grammar teaching seperately from other skills, and grammar teaching should be planned according to its own nature.

Findings and Discussion

The findings were commented following research questions as below.

Questions 1: What are the opinions of Turkish teachers about the grammar approach of the Turkish Curriculum?

When the responds to the above question are analyzed, , from the point of answers, the Inadequacy, Change and competence themes were determined. In general, it is required to review the class distribution of the grammar topics in the curriculum, the teaching method must be from easy to difficult and from simple to complex, and teaching together with skills; but sometimes it is advocated by teachers

Questions 2: What are their opinions on their adaptation of the curriculum and the textbook while teaching grammar subjects, and their use of alternative materials and methods in the lessons?

When the responds to the above question are analyzed, from the point of answers, it has been observed that all the teachers participating in the interview need different supplementary materials along with the textbooks.

Questions 3: What are the teachers' opinions about whether additional time is used for teaching grammar subjects or teaching the subjects within skill-based activities is more efficient in learning?

When the responds to the above question are analyzed, from the point of answers, it has been observed that most of the teachers who participated in the study stated that it was more efficient to carry out teaching grammar in a separate course time apart from basic skills.

Questions 4: What are the opinions of teachers about the effect of giving grammar topics within the skills on lesson planning?

When the responds to the above question are analyzed, from the point of answers, more than half of the teachers state that the teaching grammar planned together with the basic skills is not appropriate and affects the education adversely.

Questions 5: What are the teachers' opinions on the appropriateness of the activities in teaching grammar subjects and which skill activities are more useful?

When the responds to the above question are analyzed, from the point of answers, it can be stated that writing and reading skills are more useful in teaching grammar.

Questions 6: What are the teachers' opinions on how assessment and evaluation procedures are practiced in teaching grammar?

When the responds to the above question are analyzed, from the point of answers, it has been determined that the teachers used the traditional approach (paper-pencil tests) and stated that it would be appropriate to make independent lectures and assessments.

Questions 7: What are the teachers' opinions on the deficiencies in the Turkish curriculum and textbooks related to teaching grammar?

When the responds to the above question are analyzed, , from the point of answers, it was argued when grammar was infused in activities, compared to previous curriculum, there was less variety in both activities and expression, when it comes to topic distribution, it has been assumed that the topic preference was not suitable.

In the study, it can be stated that it would be appropriate to consider grammar teaching independently in the curriculum, based on the views of the teachers. Contrary to the views of the teachers in our study, some researchers (Bağcı Ayrancı, 2017; Karaman, 2018; Gözlet ve Çifci, 2021) stated in their studies that grammar teaching should be incorporated into the teaching process that supports the basic skills.

These results gathered from this research are similar to the results obtained from the study named "Evaluation of grammar teaching status performed in secondary school according to teachers' opinions" by Göçer and Arslan (2019). In these studies, the limited amount of time in grammar teaching was also expressed as a common result.

Similar to the findings of this study, it has been observed that in the textbooks in the field of teaching Turkish as a foreign language (Göçer, 2007), traditional testing and evaluation methods are mainly applied and questions at the level of knowledge, comprehension and application are included. The prevailing view in the literature is to ask questions that adopt the modern testing and evaluation approach in a way that will activate metacognitive skills in order to increase the efficiency of the learning. Thus, it can be mentioned that it will be easier for teachers to determine the level of students. It can be thought that the process will be more efficient for students as well.

-
- Bu makaleye yazarlar eşit oranda katkı sağlamıştır.
 - Bu araştırma için Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Etik Araştırma Merkezi'nden 16.02.2021 tarihli ve 54 nolu karar ile etik kurul uygunluk onayı alınmıştır.

Matematik Becerileri Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması¹

Turkish Adaptation of the Child Math Assessment: A Validity and Reliability Study

Hilal KARAKUŞ², Berrin AKMAN³

Makale Hakkında

Gönd. Tarihi: 20.11.2021
Kabul Tarihi: 10.04.2022
Yayın Tarihi: 01.05.2022

Anahtar Kelimeler

Okul öncesi dönem
çocukları
Matematik becerileri
Ölçek
Geçerlik
Güvenirlik

Özet

Bu çalışmada ilk versiyonu Klein ve Starkey (2004) tarafından geliştirilmiş, daha sonra Starkey ve Klein (2012) tarafından güncellenen orijinal adı "Child Math Assessment" olan Matematik Becerileri Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması, ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğinin test edilmesi amaçlanmıştır. Ölçeği Türk kültürüne uyarlamak için ölçeği geliştiren yazarlardan izin alındıktan sonra ilk aşamada ölçek maddelerinin çeviri ve tekrar çevirisi yapılmıştır. Çeviri aşamasından sonra ölçek, okul öncesi matematik eğitimi alanında uzman olan dört okul öncesi eğitimi alan uzmanının görüşlerine sunulmuş, uzmanlardan gelen görüşler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Daha sonra ölçeğin pilot çalışması yapılmış, pilot çalışmasından sonra da asıl ölçek çalışması gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara'da MEB anaokullarında öğrenimine devam eden 394 okul öncesi dönem çocuğu oluşturmuştur. Uygulama sonrasında elde edilen verilere Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulanmıştır. Analiz sonucunda sonucu 36 maddenin beş farklı alt boyuta ilişkin bağıntıları anlamlı sonuçlar vermiştir. Ölçeğin genel Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .86 olarak bulunmuştur ve bu da ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte alt boyutlarının Cronbach Alfa güvenilirlik katsayılarının da .62 ile .76 arasında değiştiği bulunmuştur, dolayısıyla alt boyutların güvenilirliği oldukça güvenilir olarak yorumlanmaktadır. Uyarlanan ölçeğin Türk kültüründe kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu ortaya konulmuştur.

Abstract

In this study, it was aimed to adapt originally named "Child Math Assessment", which was developed by Klein and Starkey (2004) and updated by Starkey and Klein (2012), into Turkish, and to test the validity and reliability of the scale. To adapt the scale to Turkish culture, after obtaining permission from the authors who developed the scale, translation, and re-translation of the scale items were made at the first stage. After the translation phase, the scale was presented to the opinions of four preschool specialists who were experts in the field of mathematics education in the preschool and necessary corrections were made in line with the opinions of the experts. Later, the scale was piloted, and after the pilot study, the actual scale study was carried out. The study group of the research consisted of 394 preschool children studying in MoNE kindergartens in Ankara. Exploratory Factor Analysis (EFA) and Confirmatory Factor Analysis (CFA) were implemented to the data obtained after the implementation. As a result of the analysis, confirmatory factor analysis based on the relations of 36 items on 5 different sub-dimensions, was implemented to the data set. The Cronbach Alpha coefficient for the overall scale was .86. These values indicate that the scale is highly reliable. However, the Cronbach's alpha reliability coefficients of the sub-dimensions were found to vary between .62 and .76, so the reliability of the sub-dimensions is interpreted as quite reliable. It has been revealed that the adapted scale is a valid and reliable measurement tool that can be used in Turkish culture.

Key Words

Preschool children
Mathematics skills
Scale
Validity
Reliability

Atf için: Karakuş, H. & Akman, B. (2022). Matematik Becerileri Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [MSKU Journal of Education]*, 9(1), 274-285. DOI: 10.21666/muefd.1026357

¹ Bu makale birinci yazarın doktora tezinden üretilmiştir.

² Sinop Üniversitesi, Eğitim Fakültesi - hkarakus@sinop.edu.tr - ORCID No: 0000-0002-1439-9468

³ Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi - bakman@hacettepe.edu.tr - ORCID No: 0000-0001-5668-4382

Okul öncesi dönemde kazanılan davranış, bilgi ve beceriler çocukların daha sonraki yaşantılarının temelini oluşturmaktadır (Lightfoot, Cole ve Cole, 2012). Çocuklar, yaşantılarının ilk zamanlarından itibaren matematiği öğrenme ve matematiğe ilgi duyma becerisine sahiptirler (Clements ve Sarama, 2009). Çocuklar günlük hayatta birebir eşleştirme, karşılaştırma, sıralama, problem çözme, ölçme vb. becerileri deneyimleyerek matematiğin temelini öğrenmektedirler (Aktaş Arnas, 2013; Kandır ve Orçan, 2010). Çocukların matematik kavramlarına ilişkin deneyimleri yaşamlarının erken yıllarında şekillendiği için okul öncesi dönemde matematik son derece önemlidir (Akman, 2002, 2019; Clements ve Sarama, 2007; Clements, Sarama ve DiBiase, 2004; Duncan ve diğerleri, 2007; Sammons ve diğerleri, 2008).

Değerlendirme, çocukların gelişimleri ve performansları hakkında karar vermek için bir veri toplama sürecidir (Lidz, 2003). Bununla birlikte, çocukların gelişimindeki ilerleme de değerlendirme yapılarak belirlenmektedir (McAfee ve Leong, 2012). Matematik eğitiminin etkili olabilmesi için değerlendirme yapılması önemlidir. Öğretmenlerin matematik eğitimini planlamada çocukların güçlü ve zayıf yönlerini bilmeleri gerekmektedir (National Association for the Education of Young Children [NAEYC], 2008). Çocukların öğrenmelerinin desteklenmesi ve öğrenmenin kalıcılığının sağlanması için öğretmenler her çocuğun matematiği anlama düzeylerini ve öğrenme stillerini bilmelerine gereksinim duymaktadırlar. Öğretmenler bu bilgilere çocukların matematik öğrenmelerini değerlendirerek ulaşırlar (Carr, 2001). Bunun için de çocukların matematik becerilerini ölçen standart ölçme araçlarına ihtiyaç duyulmaktadır.

Standart ölçme araçları, çocukların hedeflere ne derecede ulaştıklarının takip edilmesi ve gerekli olan becerilerin kazanılıp kazanılmadığının belirlenmesinde kullanılmaktadır. Standart ölçme araçları ile her çocuk aynı yöntemlerle ve aynı süreçlerden geçerek değerlendirilmektedir (McAfee ve Leong, 2012). Alanyazında çocukların matematik becerilerini ölçmek için geliştirilen veya uyarlanan sınırlı sayıda ölçme araçları bulunmaktadır (Aktaş Arnas, Deretarla Gül ve Sığırtmaç, 2003; Çelik ve Kandır, 2011; Erdoğan, 2006; Unutkan, 2003; Yılmaz ve İnal Kızıltepe, 2017). Aktaş Arnas ve diğerlerinin (2003) geliştirdikleri “48-86 Ay Çocuklar İçin Sayı ve İşlem Kavramları Testi”nde sayı ve işlem becerilerini ölçmeye yönelik maddeler bulunmaktadır. Çelik ve Kandır'ın (2011) 60-77 aylık çocuklar için Türkçeye uyarladığı “Matematik Gelişimi 6 Testi” sayı, şekil, alan ve ölçümler, veri kullanma, gerçekleri ve yöntemleri bilme, kavramları kullanma, günlük problemleri çözme, mantık yürütme kategorilerinden oluşmaktadır. Erdoğan'ın (2006) 60-72 aylık çocuklar için Türkçeye uyarladığı “Erken Matematik Yeteneği Testi-3 (TEMA-3)” azlık- çokluk, sayma, informal hesaplama, sayılar, sayılar arası ilişkiler, hesaplama ve onluk kavramları içermektedir. Unutkan'ın (2003) geliştirdiği “Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği”nin Uygulama formunun Matematik Çalışmaları alt boyutu dikkat-hafıza, rakam tanıma, arttırma-eksiltme, sıralama becerilerini içermektedir. Yılmaz ve İnal Kızıltepe (2017) “Erken Sayı Değerlendirme Ölçeği”nin 48-66 aylık çocuklar için geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını yapmışlardır. Yapılan bu araştırmalardaki ölçeklerin çocukların matematik becerilerini sınırlı alanlarda ölçmeye yönelik olduğu görülmektedir.

Bu çalışmada ise çocukların matematik becerilerinin National Council of Teachers of Mathematics [NCTM] (2000) içerik standartları (sayı, aritmetik işlemler, uzay/geometri, ölçme, örüntü) temel alınarak geliştirilmiş ölçme aracının Türkçeye uyarlamasının yapılması amaçlanmıştır. Matematik Becerileri Ölçeği'nin ilk versiyonu Klein ve Starkey (2004) tarafından geliştirilmiş, daha sonra Starkey ve Klein (2012) tarafından güncellenmiştir. Bu çalışmada ölçeğin güncellenen versiyonunun uyarlaması yapılmıştır. Matematik becerileri sayı, aritmetik işlemler, geometri, örüntü ve ölçme boyutları açısından ele alınmıştır. Ölçekte resimlerin yanı sıra somut nesnelerin gösterilerek hikâyelerin de kullanıldığı sayı ve işlemlere ek olarak geometri, ölçme ve örüntü alt boyutlarına da yer verilmesi bu ölçeğin çocukların matematik becerilerini ölçen diğer ölçeklere göre ayırt edici yönünü oluşturmaktadır. Ölçeğin çocukların matematik becerilerinin belirlenmesinde, gelişimlerinin izlenmesinde ve değerlendirilmesinde etkili olacağı düşünülmektedir. Ayrıca bu becerilerin değerlendirilerek eğitim programındaki etkinliklerin hazırlanmasında olumlu etkileri olacağı da düşünülmektedir. Bu çalışma ile alanyazındaki önemli bir eksikliğin giderilmesi ve çocukların matematik becerilerini ölçen yeni çalışmaların desteklenmesi sağlanarak erken matematik alanyazına katkısının olacağı düşünülmektedir. Bu araştırmanın amacı ilk versiyonu Klein ve Starkey (2004) tarafından geliştirilmiş, daha sonra Starkey ve Klein (2012) tarafından güncellenen Matematik Becerileri Ölçeği'ni Türkçeye uyarlayarak okul öncesi dönemdeki çocukların matematik becerilerini belirlemeye yönelik standart bir ölçme aracı elde etmektir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, okul öncesi dönemdeki çocukların matematik becerilerini belirlemek amacıyla yapılan bir ölçek uyarlama çalışmasıdır. Araştırma yapılmadan önce gerekli etik kurul izni Hacettepe Üniversitesi Senatosu Etik Komisyonunun 20.03.2019 tarihli 35853172-044-E.00000515166 sayılı kararı ile alınmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu Ankara’da Milli Eğitim Bakanlığı anaokullarında eğitim-öğretime devam eden, ebeveynlerinden izin alınan ve araştırmaya gönüllü olarak katılan okul öncesi dönem çocukları (48-66 aylık) (N=394) oluşturmuştur. Çalışma grubunu oluşturan çocukların belirlenmesinde uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme yöntemi ile çalışma için uygun ve ulaşılabilir olan kişiler çalışma grubunu oluşturur (Fraenkel ve Wallen, 2009). Çocukların ebeveynlerine “Gönüllü Katılım Formu” öğretmenleri aracılığıyla verilmiştir. Daha sonra çocuklarının ölçek uygulanmasına izin veren ebeveynlerin çocukları, çocukların da istekleri dâhilinde çalışmaya alınmıştır. Çalışma grubunu oluşturan çocukların cinsiyet ve yaşlarının dağılımları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Çocukların Demografik Özellikleri ve Dağılımları

Özellik		Frekans (f)	Yüzde (%)
Çocuğun cinsiyeti	Kız	190	48.2
	Erkek	204	51.8
	Toplam	394	100.0
Çocuğun yaşı	48 ay	35	8,88
	49 ay	26	6,60
	50 ay	25	6,35
	51 ay	13	3,30
	52 ay	17	4,31
	53 ay	21	5,33
	54 ay	25	6,35
	55 ay	22	5,58
	56 ay	24	6,09
	57 ay	21	5,33
	58 ay	18	4,57
	59 ay	9	2,28
	60 ay	19	4,82
	61 ay	25	6,35
	62 ay	17	4,31
	63 ay	15	3,81
	64 ay	21	5,33
65 ay	23	5,84	
66 ay	18	4,57	
Toplam		394	100.0

Tablo 1 incelendiğinde çocukların %48.2’sinin kız, %51.8’inin erkek olduğu ve yaşlarının da 48-66 ay arasında değiştiği görülmektedir. Faktör analizi yapabilmek için örneklem büyüklüğü, ilişkilerin güvenilir şekilde kestirilebilmesini sağlayacak büyüklükte olmalıdır (Büyüköztürk, 2002). Kline (1994) örneklem büyüklüğü için denek sayısı/madde sayısı ≥ 10 olmasını önermekte ve bu oranın minimum 2 olması gerektiğini vurgulamıştır. Buna göre, örneklem sayısı için minimum şartın $(394/36=10.94)$ sağlandığı görülmekle birlikte istatistiksel analizlerin güvenilirliğini arttırmak için örneklem büyüklüğü uygun örnekleme yöntemi ile ulaşılabilir düzeyde belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplama aracı olarak “Kişisel Bilgi Formu” ve “Matematik Becerileri Ölçeği” kullanılmıştır.

“Kişisel Bilgi Formu”

Araştırmacılar tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu, çocukların cinsiyeti ve ay olarak yaşı ile ilgili demografik bilgilerini içeren sorulardan oluşmaktadır.

“Matematik Becerileri Ölçeği”

Matematik Becerileri Ölçeği (Child Math Assessment-CMA), okul öncesi dönem çocukların (48-66 aylık) informal matematiksel bilgisini değerlendirmek amacıyla ilk versiyonu Klein ve Starkey (2004) tarafından geliştirilmiş, daha sonra Starkey ve Klein (2012) tarafından güncellenmiştir. Ölçek; sayı, aritmetik işlemler, uzay/geometri, ölçme, örüntüyü içeren 5 alt boyuttan, 9 bölümden ve 36 maddeden oluşmaktadır (Tablo 2).

Tablo 2

Matematik Becerileri Ölçeği'nin (Child Math Assessment-CMA) Alt Boyutları

Bölüm Numarası	Bölüm İsmi	Matematiksel İçerik Alanı	Madde Sayısı
1	Nesne Sayma	Sayı	5 madde
2	Bir-Küme Toplama ve Çıkarma, Gizlenmiş (Saklanmış) Nesnelere	Aritmetik İşlemler	4 madde
3	Geometrik Akıl Yürütme	Uzay/Geometri	3 madde
4	Eşit Kümeler Oluşturma	Sayı	3 madde
5	İkili Kümelerle Toplama ve Çıkarma	Aritmetik İşlemler	4 madde
6	Doğrudan Ölçme	Ölçme	6 madde
7	Şekil Tanıma	Uzay/Geometri	4 madde
8	Çeşitli Materyal Kümeleriyle Örüntü Tekrarı	Örüntü	4 madde
9	Bölme	Aritmetik İşlemler	3 madde

Ölçekteki tüm bölümlerin çocuklara uygulanma süresi yaklaşık olarak 20-25 dakika sürmektedir. Tüm çocuklar için ölçeğin tüm bölümlerine ilk maddeden başlanılmakta ve her bölümdeki maddelerin zorluk dereceleri kendi içinde artmaktadır. Çocuklara her doğru cevap için 1, her yanlış cevap için 0 puan verilmektedir. Uygulama sırasında puanlar ölçek formuna araştırmacı tarafından yazılı olarak işaretlenmektedir.

Özgün ölçeğin psikometrik özelliklerinin bu yaş aralığındaki çocuklar için çok iyi olduğu belirtilmiştir. İki haftalık aralıklarla test-tekrar test güvenilirliği .91, tüm bölümlerde Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .90 olarak bulunmuştur. Ayrıca, yakınsak geçerliğin bir kanıtı olarak, farklı bir örneklem için çocukların “Matematik Becerileri Ölçeği”nden aldıkları puanlarla “TEMA-3”ten aldıkları puanların pozitif olarak ilişkili olduğu ($r=.74, p<.01$) bulunmuştur (Klein, Starkey, Clements, Sarama ve Iyer, 2008).

Bu ölçeğin geliştirilmesinde önemli olan bazı faktörler bulunmaktadır. Birincisi; çocukların sayı, aritmetik işlemler, uzay/geometri, ölçme ve örüntüyü içeren matematiksel bilgilerinin geniş bir değerlendirmesini yapmaktır. İkincisi; ölçekte bulunan bölümlerin seçimi ve oluşturulması, erken matematiksel gelişim alanyazını tarafından desteklenmektedir. Üçüncüsü, informal matematiksel bilgiler değerlendirildiği için matematik problemleri nesnelere somut şekilde gösterilmesini içermektedir. Dördüncüsü, problemler çocukların gelişimsel özelliklerine göre yeterli düzeylerine uygun zorlukları kapsamaktadır (Starkey, Klein ve Wakeley, 2004).

Ölçeğin Türkçeye uyarlanması ve uygulanması: Orijinal adı “Child Math Assessment” olan “Matematik Becerileri Ölçeği”nin Türk kültürüne uyarlama çalışmasına başlayabilmek için ölçeği geliştiren araştırmacılara çalışmanın amacı anlatılarak, e-posta ile izin istenmiş ve verilen izinle ölçeğin uyarlama sürecine başlanmıştır. Daha sonra, orijinal ölçek formu araştırmacı ve İngiliz dilinde iki uzman tarafından Türkçeye çevrilmiş ve ortak bir form oluşturulmuştur. Sonra bu ortak form İngiliz dilinde bir uzmana gönderilerek İngilizceye tekrar çevrilmiştir. Ölçeğin orijinaliyle İngilizceye çevirisi yapılan form incelenerek gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Daha sonra, ölçeğin geçerliği için okul öncesi matematik eğitimi alanında uzman olan dört okul öncesi eğitimi alan uzmanının görüşleri alınmıştır.

Uzmanlardan ölçekte bulunan her bir soruyu amaca uygunluk ve anlaşılabilirlik açısından değerlendirmeleri, varsa açıklamalarını/önerilerini yazmaları istenmiştir. Uzmanların verdikleri görüşler tek tek incelenerek, verilen geri bildirimler ve açıklamalar doğrultusunda anlaşılır olmayan maddeler alternatif ifadelerle düzeltilmiştir.

Araştırmanın uygulanabilmesi için “Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu”ndan ve “Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü”nden gerekli resmi izinler alınmıştır. Çocukların ebeveynlerine öğretmenleri aracılığıyla “Gönüllü Katılım Formu” dağıtılmıştır. Daha sonra, ebeveynlerinin çalışmaya katılmasına izin verilen çocuklar kendi istekleri doğrultusunda çalışmaya dâhil edilmiştir. Ölçek, beş çocuğa birebir uygulanarak pilot uygulama yapılmıştır. Beş çocuk ile yapılan pilot uygulama sonucunda ölçek maddelerinin anlaşılabilirliği bakımından herhangi bir sıkıntı yaşanmamıştır. Pilot uygulamadan sonra ise ölçek 394 çocuğa uygulanmıştır. Ölçek, araştırmacı tarafından çocuklara uygun ve sessiz bir ortamda birebir uygulanmıştır. Uygulama süresi çocukların gelişimsel özelliklerine göre değişmekte olup yaklaşık 20-30 dakika devam etmiştir. Ölçekteki resimler ve materyaller çocuklara gösterilerek yönergeler verilmiştir. Çocukların verdikleri cevaplar araştırmacı tarafından ölçek formuna yazılı olarak işaretlenmiştir. Uygulama sonrasında elde edilen verilerin bilgisayar ortamına aktarılmasıyla ölçeğin psikometrik özellikleri incelenerek geçerlik-güvenirlik çalışmaları yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Ölçeğin beş boyutlu ilişkisiz ölçme modelinin yapı geçerliğini incelemek için önce Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA), daha sonra Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulanmıştır. Ölçeğin beş boyutlu ilişkili ölçme modeli hipotetik olarak mevcut olduğundan doğrulama sürecine geçilmiştir. Var olan ölçme modelini doğrulayıp doğrulamadığı DFA ile test edilmiştir. AFA için SPSS 24 istatistik paket programı ve DFA için LISREL 8.7 paket programı kullanılmıştır. Ölçeğin ve alt boyutlarının güvenilirliği Cronbach Alfa güvenilirlik analizi yapılarak incelenmiştir.

Bulgular

Araştırmaya ilişkin bulgular geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları olarak iki bölümde verilmiştir.

Matematik Becerileri Ölçeği'nin Geçerlik Çalışması

Verilerin faktör analizine uygun olabilmesi için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değerinin .60'tan büyük ve Bartlett testinin ise anlamlı olması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2018). Bununla birlikte, iyi bir faktör analizi için ise KMO değerinin .80'den büyük olması gerekmektedir (Alpar, 2017). Türkçeye uyarlaması yapılan Matematik Becerileri Ölçeği'nin KMO Bartlett testi sonuçlarına ilişkin değerler Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

KMO Bartlett testi sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Örneklem uygunluk ölçüsü		.801
Bartlett Küresellik Testi	Yaklaşık Ki Kare	4870.473
	Sd	630
	Anlamlılık	.000**

**p<.01

Tablo 3'te görüldüğü gibi Matematik Becerileri Ölçeği'ne ilişkin verilerin KMO değeri .801, Bartlett Küresellik Testi değeri p<.01 olarak bulunmuştur. Dolayısıyla, veri örneklem uygunluk ölçüsünün “iyi” olduğu görülmektedir. Ayrıca maddelerin arasındaki korelasyon değerlerinin .80'in altında çıkmasıyla çoklu bağlantı sorununun olmadığı tespit edilmiştir.

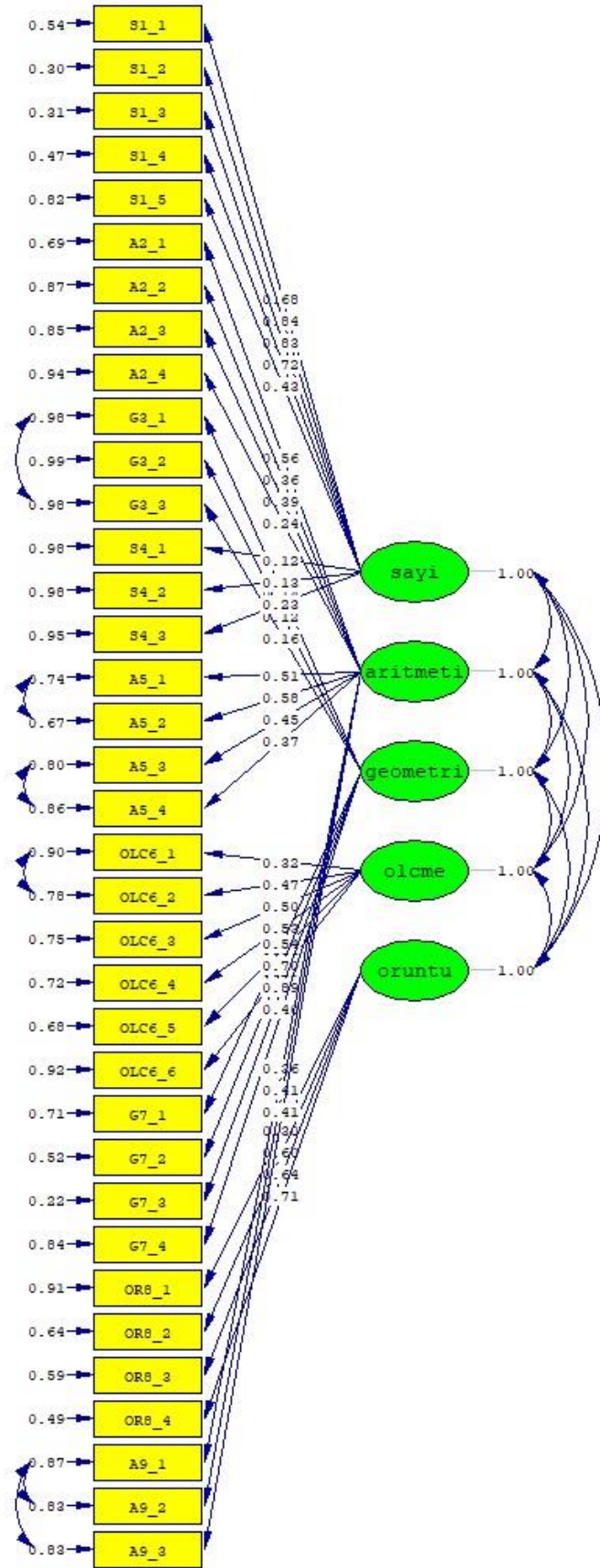
Ölçme modelleri ve analizleri: Bu çalışmada karşılaştırma yapabilmek amacıyla 3 farklı ölçme modeli incelenmiştir: I) tüm maddelerin bir boyutu ölçtüğüne ilişkin model, II) 36 maddenin ilişkisiz beş farklı boyutu ölçtüğüne ilişkin model ve III) orijinal çalışmada belirtildiği 36 maddenin ilişkili beş farklı boyutu ölçtüğüne ilişkin model. Bu ölçme modellerini analiz etmek için DFA yapılmıştır. DFA sonrasındaki model-veri uyum indeksleri Tablo 4'te verilmiştir. Bununla birlikte parantez içerisinde kabul edilebilir model veri uyum indeksleri de (Hu ve Bentler, 1999; Kline, 2005; Schumacker ve Lomax, 2010) verilmiştir.

Tablo 4

Matematik Becerileri Ölçek Verilerinin Model-Veri Uyum İndeksleri

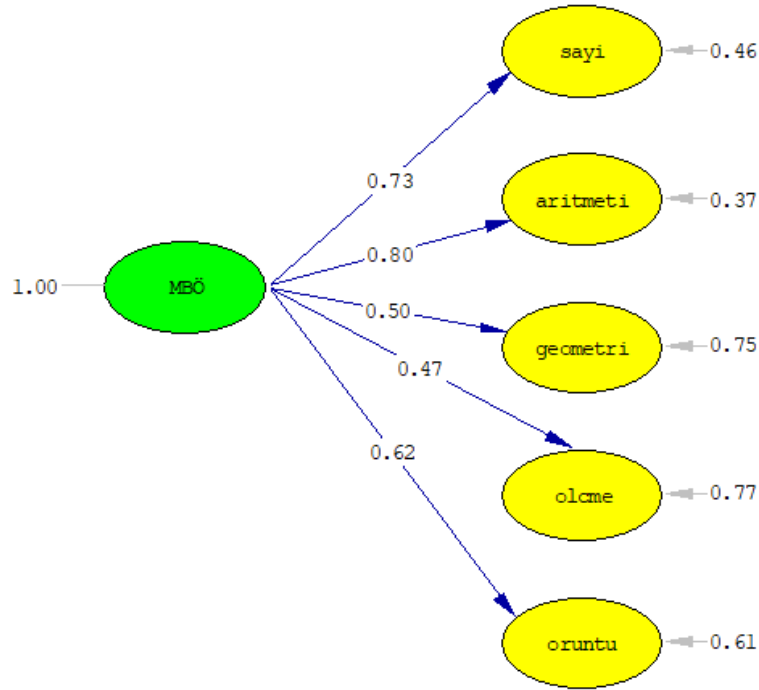
Model	Veri-model uyum indisleri (kabul edilebilir uyum indeksleri)			
	χ^2/sd (<3.0)	RMSEA (<.08)	CFI (>.90)	NNFI (>.90)
Model I: Tek Boyutlu Model	5.18	.103	.72	.70
Model II: Beş Boyutlu (İlişkisiz)	3.30	.076	.87	.86
Model III: Beş Boyutlu (İlişkili)	2.17	.055	.92	.91

Tablo 4'te verilerin 3 farklı ölçme modeline uyumu χ^2/sd , RMSEA, CFI ve NNFI indeksleri incelenmiş ve DFA sonucunda elde edilen değerler ile her bir indeks için kabul edilebilir değerler parantez içerisinde verilmiştir. Tablo 4'te görüldüğü gibi, ilk önce 36 maddenin tek bir boyutu oluşturduğuna ilişkin (tek boyutlu model) model incelenmiş ve modelin analizi sonucunda elde edilen uyum indekslerinin kabul edilebilir düzeyde olmadığı görülmüştür. Dolayısıyla, ölçme modelinin tek boyutlu modele uymadığı, ölçülmesi amaçlanan yapının alt boyutlarının olduğu ifade edilebilir. Daha sonra 36 maddenin 5 farklı alt boyuttan oluştuğuna yönelik, alt boyutların ilişkisiz olduğu beş boyutlu model incelenmiştir. Bu analizin sonucunda, elde edilen uyum indekslerinde Model I'de ortaya çıkan uyum indekslerine göre bir iyileşme olduğu ancak yine de yeterli olmadığı görülmüştür. En son Model III'de ilişkili beş boyutlu modelin veri-model uyumu incelenmiş ve elde edilen sonuçlara göre uyum indekslerinin kabul edilebilir olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar doğrultusunda çalışmaya ilişkili beş faktörlü model ile devam edilmiştir. DFA; sayı, aritmetik işlemler, uzay/geometri, ölçme ve örüntü olmak üzere beş faktörlü model ile yapılandırılmıştır. Bununla birlikte yol (path) analizi sonucunda elde edilen diyagram Şekil 1'de gösterilmiştir. Yol diyagramında sayı, aritmetik işlemler, uzay/geometri, ölçme ve örüntü boyutları ve bu boyutlardaki maddeler ve maddelerin yük değerleri yer almaktadır. Faktör değerleri incelendiğinde t değerlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. DFA'dan elde edilen sonuçlar Matematik Becerileri Ölçeği'nin beş boyuttan oluştuğunu ortaya koymaktadır. Ölçeğin orijinalindeki alt boyutlar ve maddeler şu şekildedir: sayı boyutu (S1.1, S1.2, S1.3, S1.4, S1.5, S4.1, S4.2, S4.3); aritmetik işlemler boyutu (A2.1, A2.2, A2.3, A2.4, A5.1, A5.2, A5.3, A5.4, A9.1, A9.2, A9.3); uzay/geometri boyutu (G3.1, G3.2, G3.3, G7.1, G7.2, G7.3, G7.4); ölçme boyutu (OLC6.1, OLC6.2, OLC6.3, OLC6.4, OLC6.5, OLC6.6); örüntü boyutu (OR8.1, OR8.2, OR8.3, OR8.4). Ölçek uyarlama çalışmasının sonucunda, ölçekte bulunan maddeler ve boyutlar orijinali ile birebir aynı çıkmıştır. Bu durumda ölçekte bulunan maddelerin hiçbirinin atılmasına veya yer değiştirilmesine ihtiyaç duyulmamıştır. Dolayısıyla Matematik Becerileri Ölçeği'nin Türk kültürüne uyarlanmasının uygun olduğu tespit edilmiştir.



Şekil 1. “Matematik Becerileri Ölçeği”ne ilişkin yol diyagramı

Ölçeğin psikometrik özellikleri birinci düzey DFA modelinin analiziyle elde edilen bulgulara dayandırılmıştır. Ayrıca bu çalışmada matematik becerileri yapısının alt boyutlar ile bağıntısı için ikinci düzey DFA modeli de analiz edilmiştir ve analiz sonuçları Şekil 2’de gösterilmiştir.



Şekil 2. Matematik becerileri yapısının alt bileşenlerle olan bağıntısı

Şekil 2 incelendiğinde bu araştırmadaki çalışma grubunun özelliklerine bağlı olarak matematik becerileri yapısının en önemli bileşeninin aritmetik işlemler ($b=.80$; $p<.05$) olduğu görülmektedir. Aritmetik işlemler alt boyutunu ise sayı alt boyutu izlemektedir ($b=.73$; $p<.05$). Bu yapıları da sırasıyla örüntü alt boyutu ($b=.62$; $p<.05$), geometri alt boyutu ($b=.50$; $p<.05$) izlemektedir ve son sırada ise ölçme alt boyutu ($b=.47$; $p<.05$) gelmektedir. Araştırmanın çalışma grubuna bağlı olan bu değerlere göre çocukların matematik becerilerini artırmak için özellikle aritmetik işlemler ve sayı becerilerini artırmanın daha önemli olduğu ifade edilebilir.

Matematik Becerileri Ölçeği'nin Güvenirlik Çalışması

Matematik Becerileri Ölçeği'nin güvenilirliği Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısıyla hesaplanmıştır. Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısının .80'den büyük çıkması ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğunu ve .60 ile .80 arasında olması ölçeğin oldukça güvenilir olduğunu göstermektedir (Alpar, 2017; Kalaycı, 2018; Karagöz, 2016). Matematik Becerileri Ölçeği'ne ve alt boyutlarına ilişkin Cronbach Alfa katsayıları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

Matematik Becerileri Ölçeği'ne ve Alt Boyutlarına İlişkin Güvenirlik Katsayıları

Alt Boyutlar	Matematik Becerileri Ölçeği Toplam	Sayı	Aritmetik işlemler	Uzay/Geometri	Ölçme	Örüntü
Cronbach Alfa Katsayısı	.864	.738	.755	.692	.623	.622

Analizler sonucunda Matematik Becerileri Ölçeği'nin Cronbach Alfa katsayısı .86 bulunarak ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğu ortaya konmuştur. Bununla birlikte Tablo 5'te ölçeğin alt boyutlarına ilişkin Cronbach Alfa katsayılarının .62 ile .76 arasında olduğu görülmektedir, dolayısıyla alt boyutların güvenilirliği oldukça güvenilir olarak yorumlanmaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmanın amacı okul öncesi dönemdeki çocukların informal matematik bilgi ve becerisini belirlemek için ilk versiyonu Klein ve Starkey (2004) tarafından geliştirilmiş, daha sonra Starkey ve Klein (2012) tarafından güncellenen Matematik Becerileri Ölçeği'ni Türkçeye uyarlamaktır. Ölçeğin orijinal hali 5 boyuttan ve 36 maddeden oluşmaktadır. Uygulama sonrası verilere AFA ve DFA uygulanmıştır. Veriler, 3 farklı ölçme modeliyle (tek boyutlu model, ilişkisiz 5 boyutlu model, ilişkili 5 boyutlu model) analiz edilmiştir. Önce 36 maddenin tek bir boyutu oluşturduğuna ilişkin (tek boyutlu model) model incelenmiş ve modelin analizi sonucunda elde edilen uyum indekslerinin iyi uyum göstermediği tespit edilmiştir ($\chi^2/sd=5.18$, RMSEA=.103, CFI=.72, NNFI=.70). Sonra, alt boyutların ilişkisiz olduğu beş boyutlu model incelenmiş ve elde edilen uyum indekslerinin Model I'e göre bir iyileşme olduğu ancak yine de yeterli olmadığı görülmüştür ($\chi^2/sd=3.30$, RMSEA=.076, CFI=.87, NNFI=.86). Son olarak, ilişkili beş boyutlu modelin veri-model uyumu incelenmiş ve elde edilen sonuçlara göre uyum indekslerinin kabul edilebilir olduğu ortaya konmuştur ($\chi^2/sd=2.17$, RMSEA=.055, CFI=.92, NNFI=.91). Alan yazında, kabul edilebilir model veri uyum indekslerinin $\chi^2/sd<3.0$, RMSEA<.08, CFI>.90, NNFI>.90 olduğu belirtilmektedir (Hu ve Bentler, 1999; Kline, 2005; Schumacker ve Lomax, 2010). Bu bilgiler doğrultusunda araştırma sonuçları incelendiğinde, çalışmaya ilişkili beş faktörlü model ile devam edilmiştir. Dolayısıyla, ölçeğin orijinal halindeki boyut sayısı ve madde sayısı değişmemiştir. Yol diyagramında sayı, aritmetik işlemler, uzay/geometri, ölçme ve örüntü boyutları ve bu boyutlardaki maddeler ve maddelerin yük değerleri yer almaktadır. Bu verilere göre, Matematik becerileri ölçeği ile ilgili beş boyutlu yapı doğrulanmıştır.

Yapılan analizler sonucunda Matematik Becerileri Ölçeğinin genel güvenilirlik katsayısı .86 olarak tespit edilmiştir. Bununla birlikte ölçeğin alt boyutlarının güvenilirlik katsayılarının da .62 ile .76 arasında değiştiği bulunmuştur. Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısının .80'den büyük çıkması ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğunu ve .60 ile .80 arasında olması ölçeğin oldukça güvenilir olduğunu göstermektedir (Alpar, 2017; Kalaycı, 2018; Karagöz, 2016). Alan yazındaki bu değerlere göre; Türkçeye uyarlaması yapılan bu ölçek, yüksek derecede güvenilir olarak ve alt boyutları da oldukça güvenilir olarak değerlendirilmelidir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda geliştirilen 5 alt boyut ve 36 maddeden oluşan ölçeğin genel güvenilirlik katsayısı .86 olarak bulunmuştur. Uyarlama çalışmasının sonucunda elde edilen bulgular, ölçeğin Türkçe formunun dilsel eşdeğerliğe sahip, geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğunu göstermektedir.

Türkçeye uyarlanan Matematik Becerileri Ölçeği, okul öncesi dönemdeki çocukların matematik bilgi ve becerilerinin belirlenmesinde güvenilir bir şekilde kullanılabilir. Daha sonra yapılacak çalışmalar için bu ölçek kullanılarak çocukların matematik becerilerinin hangi boyutlarda güçlü ve zayıf olduğu belirlenebilir. Bu doğrultuda zayıf olan boyutları geliştirmeye ilişkin çalışmalar, programlar planlanabilir.

Kaynakça

- Akman, B. (2002). Okulöncesi dönemde matematik. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 244-248.
- Akman, B. (2019). *Erken çocuklukta matematik eğitimi* (8.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Aktaş Arnas, Y. (2013). *Okul öncesi dönemde matematik eğitimi* (2.Baskı). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Aktaş Arnas, Y., Deretarla Gül, E., & Sığırtmaç, A. (2003). 48-86 ay çocuklar için sayı ve işlem kavramları testi'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(12), 147-157.
- Alpar, R. (2017). *Uygulamalı çok değişkenli istatistiksel yöntemler* (5.Baskı). Ankara: Detay Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 8(32), 470-483.
- Carr, M. (2001). *Assessment in early childhood settings: Learning stories*. London: Paul Chapman Publishing.
- Clements, D. H. & Sarama, J. (2007). Effects of a preschool mathematics curriculum: Summative research on the Building Blocks project. *Journal for Research in Mathematics Education*, 38, 136-163.

- Clements, D. H. & Sarama, J. (2009). *Learning and teaching early math. The learning trajectories approach*. New York, NY: Routledge.
- Clements, D. H., Sarama, J., & DiBiase, A. M. (Eds.). (2004). *Engaging young children in mathematics: Standards for early childhood mathematics education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Çelik, M. & Kandır, A. (2011). Matematik Gelişimi 6 Testi (Progress in maths) nin 60-77 aylar arasında olan çocuklar için geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 4(1), 146-153.
- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., ... & Sexton, H. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental psychology*, 43(6), 1428-1446.
- Erdoğan, S. (2006). *Altı yaş grubu çocuklarında drama yöntemi ile verilen matematik eğitiminin matematik yeteneğine etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Fraenkel, J. R. & Wallen, M. E. (2009). *How to design and evaluate research in education* (7th ed.). New York, NY: MacGraw-Hill.
- Hu, L. T. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structural analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55.
- Kalaycı, Ş. (2018). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (9. Baskı). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kandır, A. & Orçan, M. (2010). *Okul öncesi dönemde matematik eğitimi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Karagöz, Y. (2016). *SPSS 23 ve AMOS 23 uygulamalı istatistiksel analizler*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Klein, A. & Starkey, P. (2004). Fostering preschool children's mathematical knowledge: Findings from the Berkeley math readiness project. In D. H. Clements, & J. Sarama (Eds.), *Engaging young children in mathematics: Standards for early childhood mathematics education* (pp. 343-360). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Klein, A., Starkey, P., Clements, D., Sarama, J., & Iyer, R. (2008). Effects of a pre-kindergarten mathematics intervention: A randomized experiment. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 1(3), 155-178.
- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. New York, NY: Routledge.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equations modeling* (2nd ed.). New York, NY: The Guilford Press.
- Lidz, C. S. (2003). *Early childhood Assessment*. NJ: John Wiley & Son, Inc.
- Lightfoot, C., Cole, M., & Cole, S. R. (2012). *The development of children* (7th ed.). New York, NY: Worth Publishers.
- McAfee, O. & Leong, D. J. (2012). *Erken çocukluk döneminde gelişim ve öğrenmenin değerlendirilmesi ve desteklenmesi* (B. İkinci Çev. Ed). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- National Association for the Education of Young Children [NAEYC] (2008). Early childhood mathematics: Promoting good beginnings. *A joint position statement of the National Association for the Education of Young Children (NAEYC) and the National Council of Teachers of Mathematics (NCTM)*. Washington, DC: NAEYC.
- National Council of Teachers of Mathematics [NCTM] (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Reston, VA: NCTM.
- Sammons, P., Sylva, K., Melhuish, E., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., Hunt, S., & Jelicic, H. (2008). *Effective Pre-school and Primary Education 3-11 Project (EPPE 3-11): Influences on children's cognitive and social development in year 6*. Research brief. London: Department for Children, Schools and Families.
- Schumacker, R. E. & Lomax, R.G. (2010). *A beginner's guide to structural equation modeling* (3rd ed.). New York, NY: Routledge.
- Starkey, P. & Klein, A. (2012). *Scaling up the implementation of a pre-kindergarten mathematics intervention in public preschool programs* (Final Report: IES Grant R305K050004). Washington, DC: U.S. Department of Education.

- Starkey, P., Klein, A., & Wakeley, A. (2004). Enhancing young children's mathematical knowledge through a pre-kindergarten mathematics intervention. *Early Childhood Research Quarterly, 19*, 99-120.
- Unutkan, Ö. P. (2003). *Marmara ilköğretime hazır oluş ölçeğinin geliştirilmesi ve standardizasyonu*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yılmaz, B. & İnal Kızıltepe, G. (2017). Erken sayı değerlendirme ölçeğinin 48-60 aylık çocuklar için geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 8*(2), 81-91.

Extended Abstract

Introduction

Mathematics in preschool education is extremely important because children's experiences of mathematical concepts are shaped in the early years of their lives (Akman, 2002, 2019; Clements et al., 2004; Clements & Sarama, 2007; Duncan et al., 2007; Sammons et al., 2008). Evaluation is a data collection process to make decisions about children's development and performance (Lidz, 2003). Standard measurement tools are used to monitor to what extent children have reached the goals and to determine whether the necessary skills have been acquired (McAfee & Leong, 2012).

The Child Math Assessment (CMA) which was developed by Klein and Starkey (2004) and updated by Starkey and Klein (2012) was used for the study. It is believed that the CMA will be effective in determining children's mathematical skills, monitoring and, evaluating their development. It is also believed that evaluation of these skills will have a positive effect on the preparation of activities in the education program. It is thought that this adaptation study will contribute to early mathematics literature by making up a significant deficiency in this field and supporting new studies measuring children's mathematical skills. The purpose of this study is to adapt the Child Math Assessment which was developed by Klein and Starkey (2004) and updated by Starkey and Klein (2012) into Turkish to obtain a standard measurement tool for determining preschool children's mathematical skills which are developed based on NCTM (2000) content standards.

Method

To adapt the Child Math Assessment to Turkish culture, after obtaining permission from the authors who developed the scale, translation, and re-translation of the scale items were made at the first stage. After the translation phase, the scale was presented to the opinions of four preschool specialists who were experts in the field of mathematics education in the preschool. Later, the scale was piloted, and after the pilot study, the actual scale study was carried out. The study group of the research consisted of 394 preschool children studying in MoNE kindergartens in Ankara. Exploratory Factor Analysis (EFA) and Confirmatory Factor Analysis (CFA) were implemented to the data obtained after the implementation.

Findings and Discussions

The model was analyzed to test if the 36 items constituted a single dimension and the analysis revealed poor fit indices. Then, the five-dimensional model, in which the sub-dimensions were unrelated, was examined to test if the 36 items comprised 5 different sub-dimensions. The fit indices obtained as a result of this analysis were better compared to Model I, but still insufficient. Finally, in Model III, the data-model fit of the related five-dimensional model was examined and it was seen that the fit indices were acceptable. In line with these results, the study was continued with the related five-factor model. CFA was structured with the five-factor model, including numbers, arithmetic operations, space/geometry, measurement, and patterns. As a result of the assessment adaptation process, the items and dimensions in the assessment were found to be the same as the original. In this case, there was no need to discard or displace any of the items on the assessment. It was concluded, thus, that the Child Math Assessment is adaptable to Turkish culture. The Cronbach Alpha coefficient of the Child Math Assessment was found to be .86, which indicates that the scale is highly reliable. However, Cronbach Alpha coefficients of the sub-dimensions of the scale are between .62 and .76, so the reliability of the sub-dimensions is interpreted as quite reliable. Child Math Assessment can be used reliably in determining the mathematics knowledge and skills of preschool children. Using this scale, which has

been adapted for future studies, the strengths and weaknesses of children's mathematical skills can be determined.

* Bu araştırma, doktora tezinden üretilmiş olup Hacettepe Üniversitesi Senatosu Etik Komisyonunun 20.03.2019 tarihli 35853172-044-E.00000515166 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

** Yazarlar bu makaleye eşit oranda katkı sağlamıştır.

An Investigation of Preservice Teachers' Views on Profession and Educational Philosophy Beliefs¹

Öğretmen Adaylarının Mesleğe Bakışı ile Eğitim Felsefesi İnançlarının İncelenmesi

Ece YOLCU², Mediha SARI³

Makale Hakkında

Gönd. Tarihi: 11.08.2021
Kabul Tarihi: 04.04.2022
Yayın Tarihi: 01.05.2022

Anahtar Kelimeler

Eğitim felsefesi,
uzman öğretmen,
teknisyen öğretmen,
öğretmen eğitimi,
öğretmenliğe bakış

Özet

Öğretmenlerin mesleğini, uzman ya da teknisyen öğretmen olarak yerine getirmesi çoğunlukla benimsedikleri eğitim anlayışına göre belirlenir. Bu nedenle, öğretmenlerin öğretime ilişkin anlayışları ve uygulamalarını şekillendiren eğitim felsefelerini ortaya çıkarmak önemlidir. Bu bağlamda, araştırmanın temel amacı, öğretmen adaylarının eğitim felsefesi inançlarının ve öğretmenlik mesleğine bakışlarının incelenmesi olarak belirlenmiştir. Araştırmada, eğitim felsefeleri olarak, alanyazında da daha çok dikkat çeken daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik, yeniden kurmacılık ve varoluşçuluk yaklaşımları; öğretmenlik mesleğine ilişkin anlayışlar açısından ise uzman-teknisyen öğretmen sınıflaması temel alınmıştır. Bu araştırma betimsel tarama modelinde bir çalışmadır. Araştırmanın örneklemini, 793 öğretmen adayından oluşmuştur. Veriler, Öğretmenliğe Bakış Ölçeği (ÖBÖ) ve Eğitim İnançları Ölçeği (EİÖ) aracılığıyla 2016-2017 Eğitim yılı güz döneminde toplanmıştır. Bulgular, öğretmen adaylarının daha çok modern eğitim anlayışının gerektirdiği bir öğretmen tipini kabul ettiklerini; uzman öğretmen anlayışını daha çok benimsediklerini ve modern eğitim yaklaşımlarını geleneksel anlayışlardan daha önemli bulduklarını göstermektedir. Ayrıca, bulgular doğrultusunda uzman öğretmen anlayışı ile ilerlemecilik ve varoluşçuluk arasında pozitif yönde bir ilişki bulunurken, teknisyen öğretmen anlayışı (biraz düşük de olsa) ile daimicilik ve esasicilik arasında pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur.

Abstract

How teachers fulfill their job as a technician or professional teacher is very much up to the educational approach they adopt. Therefore, it is significant to reveal teachers' educational philosophy shaping their understanding and practicing of teaching. Accordingly, the main purpose of this study is to investigate pre-service teachers' educational philosophy approaches and views on teaching profession. Educational philosophies in this study are based on the framework of perennialism, essentialism, progressivism, reconstructionism, and existentialism approaches which received substantial attention in literature; the teaching approaches were based on the professional-technician teacher classification. This study utilised a descriptive survey model. The sample of the study consisted of 793 preservice teachers. The data were gathered via the Views on Teaching Profession Scale (VTS) and Educational Beliefs Scale (EBS) in 2016-2017 Education Year Fall Semester. Findings showed that pre-service teachers accepted the teacher type required by the modern education understanding; they adopted professional teacher approach more; and they saw modern educational approaches more important than traditional educational approaches. Moreover, in line with the findings, professional teaching approach was found to be in a positive relationship with progressivism and existentialism whereas technician teaching had positive relationship (even a bit low) with perennialism, essentialism as expected.

Keywords

Educational
philosophy,
professional teacher,
technician teacher,
teacher education,
views on teaching

Atf için: For Citation

Yolcu, E. & Sarı, M. (2022). An investigation of preservice teachers' views on profession and educational philosophy beliefs. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [MSKU Journal of Education]*, 9(1), 286-301. DOI: 10.21666/muefd.981487

¹ This paper was presented in 4th International Congress on Curriculum and Instruction, Antalya, 2016.

² Çukurova Üniversitesi – ece_duser@hotmail.com- ORCID No: 0000-0003-4266-7957

³ Çukurova Üniversitesi – msari@cu.edu.tr- ORCID No: 0000-0002-1663-648X

While the discussions on improving quality in education are multidimensional, teacher quality has always been at the center of these discussions. Education as a social system is a concept that could be affected by all factors possible both inside and outside the school; however, quality of teachers, who play the most important role in practicing the curricula, is one of the primary factors affecting the quality of teaching services. Teachers' understanding about education and philosophical questioning skills in relation to their profession are also the factors that affect the success of the curricula (Çelik & Orçan, 2016). What qualities should teachers have for high-quality education? What kinds of teaching approaches and which educational philosophy should they have? These questions are explained by various approaches in various ways. Educational philosophies in this study are covered in the framework of perennialism, essentialism, progressivism, reconstructionism, and existentialism approaches which received substantial attention in literature (Altınkurt, Yılmaz & Oğuz, 2012; Demirel, 2002; Ekiz, 2007; Kumral, 2015; Ornstein & Hunkins, 2014; Sharma, 2002; Sönmez, 1996; Uyangör, Şahan, Atıcı & Böreke, 2016; Weshah, 2013). As to the approaches for the teaching profession, they were addressed as expert (professional) teacher approach and technician teacher approach based on the information in literature (Acker, 1999; Apple, 1986; Buyruk, 2014; Cevizci, 2011; Connell 2009; Evans, 2010; Giroux, 2011; Gür, 2014; Hargreaves, 1992, 1994; Moss & Lee, 2010; Reid, 2003; Ünal, 2005; Winch, 2011; Yıldırım, 2011).

Educational Philosophies

Teachers' adopting different educational approaches is quite natural. The beliefs, which create richness in the implementation processes of the programs, were developed on the basis of different education philosophies (Çelik & Orçan, 2016). While philosophy is defined as the activity for searching for and knowing about the truth and reality (Çüçen, 2001, p. 45), educational philosophy is the branch of philosophy which deals with the problems in educational opportunities, nature, aims, topics and methods with the methods specific to philosophy (Cevizci, 2000, p. 305). While educational philosophy guides the way how education should be, it also develops an alternative point of view for the current educational approaches (Cevizci, 2011). Generally, five main educational philosophies are mentioned in literature: perennialism, essentialism, progressivism, reconstructionism, and existentialism. Brief information about these educational philosophies are as follows:

Perennialism is one of the philosophies that reflect the traditional educational approach. It is the philosophical approach which is closely related to individuals' moral and intellectual potential (Cevizci, 2011). According to this approach which is based on unchangeable and universal principles, the main aim of education is to develop students mentally and morally and help them adjust the universal and unchangeable facts. According to perennialists, human nature and moral values and principles are the same everywhere and every time, so people should receive education according to these unchangeable and universal facts. The main duty of the teacher in this approach which is based on mind is to help students to make their innate knowledge apparent. Perennialists emphasize the role of teachers in the learning and teaching processes and state that as individuals who are more knowledgeable than students who have not completed their development, teachers should have the authority and control (Moss & Lee, 2010).

Essentialism is also an educational philosophy which reflects the traditional educational approach and which is based on teacher authority. In this approach based on the realism and idealism movement, it is believed that people are born as tabula rasa and knowledge is gained later. Therefore, the curricula have a very rich content ranging from mother tongue and history to cultural heritage, basic skills and all information presented in science. While students are taught (made to memorize) this extensive content, classroom environments are designed based on a strict discipline. According to essentialists, teacher is the person who initiates more than students do (Alkan, 1983). According to Moss and Lee (2010), people who support this understanding generally see the teachers' role in the learning process as transferring information to passive students; they also consider standard tests as ideal tools to measure both students' and teachers' success.

Progressivism is based on the pragmatist philosophy, and Dewey is the most important pioneer. Progressivism emphasizes constant change, and therefore mentions the importance of teaching the changing life to students (Ekiz, 2005). It sees schools as the life itself rather than as a place that prepares students for life. It emphasizes students' learning in democratic education environments with active learning techniques and by doing, living, searching, questioning, solving problems, and using scientific methods. The main duty of the teacher is to guide in this process which is based on

cooperation rather than competition, and it puts the student in the center. Progressivists claim that schools are miniature societies, and students need to focus on real life problems that they encounter now or in the future (Moss & Lee, 2010).

Although the philosophy of *reconstructionism* is also based on pragmatism, it is an approach which is partly inspired by existentialism. In this philosophy which has all the qualities of progressivism, education is seen as the locomotive of social change and development; and the teacher is considered as the leader of the social reform. According to this philosophy, it is the school's responsibility to rebuild the society for the solution to the social problems (Altinkurt, Yılmaz & Oğuz, 2012; Beytekin & Kadı, 2015). According to reconstructionists, education should be seen as a tool to create a world society based on common values, and society should constantly be reshaped and organized via education (Altinkurt, Yılmaz & Oğuz, 2012).

In *existentialism*, the duty of education is to help individuals to become aware of their potential and increase this potential to the highest possible levels. To achieve this, individuals should be given opportunities in the education environments, make decisions about their education lives on their own, and take the responsibility of these decisions. According to existentialists, the teacher's duty is to provide students with a learning environment where they can express their individuality (Guttek, 2001, p.144). Instead of strict curricula prepared beforehand, this approach sets for a flexible program to meet students' individual needs. According to this approach, Winch and Gingell (1999) state that freedom makes people different from everyone and everything in the world.

Teaching Approaches

Another important variable in the study is the views on teaching profession. The literature encompasses a lot of approaches and definitions about teaching profession. The present study is based on expert (professional) teacher – technician teacher classification.

Professional teacher: Professional teacher is an individual who has the right to speak about the classroom practices, decision making skills and authority, competence to solve the problems s/he encounters, skills to search for and develop alternative ways, higher-order skills such as critical, interrogator, creative, and reflective thinking skills, and high sensitivity about student needs and social problems. In this approach which is ruled by teacher autonomy in the education process, the teacher can make some changes in the program according to the local conditions of the region and students' individual needs. Therefore, it is important that the curricula should be a flexible framework in nature, and they should be prepared in line with an approach which gives importance to teachers' views and which makes room for these views. Demirkasımoğlu (2010), who emphasizes that autonomy is the basic feature of the professional teacher, states that this autonomy affects teachers' level of keeping things about his/her job under control.

Technician teacher: In the technician teacher approach, the teacher is seen as an obedient worker who applies the decisions made by others in exactly the same way they should be. This worker is the teacher who instructs the technical skills about applying the program as it is, who needs guidance, and who is controllable, accountable, attached to the standards, and focused on doing rather than thinking. According to Winch (2011), in this approach teachers have no right to choose the information they see as necessary for their students or to decide on the appropriate teaching processes accordingly; they are responsible for applying the pre-determined rules. In this approach, which reflects mainly behaviorist psychology and which is based on the exact transfer of the information in the scripted curriculum and course books, the main duty of the teacher is to prepare students for national exams. The main criterion for student and teacher success is the exam scores. Green (2011) states that instead of fulfilling the ethical requirements of the profession, many teachers today prepare their students for the exams and thus narrow down the curricula so that they can increase the success rating of their school. Buyruk (2014) states that there has been a proletarianization approach in the teaching profession since 1980's, and salaried employees like teachers have been exposed to more and more inspections and have lost their authority.

Apple (1986, p.45) emphasizes that control, technician work, and increased workload make teachers proletarians, but these factors are misunderstood in teaching as if they were the symbols of increased professionalism. According to Apple, actually intensification (pressure for more work in the same amount of time) is accompanied by deskilling. Despite the similarities, Acker (1999), stating that he does not see teachers as industrial workers, reports that governments are too ready to see teachers as workers. Several educators see degrading teaching profession to a technical job as a consequence of

the neoliberal policies (Apple, 1986; Connell, 2009; Giroux, 2011; Özsoy & Ünal, 2010; Sleeter, 2008).

Teachers' fulfilling their job as professional teachers or as technician teachers is closely associated with the educational approach they adopt. Because philosophy is the fundamental guide in every step in education practices, everything teachers does at school reflects their educational philosophy, which in turn reflects what kind of a teaching approach they adopt. Therefore, in education faculties it is very important to educate teachers who adopt not only the knowledge, skills and values about the educational philosophies, but also the teaching approach required by the modern, scientific and democratic education. One of the important causes of the failure in realizing the changes made in the programs is teachers' traditional thinking styles and difficulties they have in leaving their approach and changing mentality, which makes the importance of this issue clearer (Demir & Demir, 2012).

It is important to make pre-service teachers create their own understanding and way of teaching. This could be possible through pre-service education and educational practices. And also Soccorsi (2013) mentioned that teachers form their teaching philosophy and approaches via continuous reflection on their teaching practices and being observed by other teachers would be necessary as well. The pre-service teachers are not trained through a specific philosophy in faculties, yet still as a wholistic result of this training they develop some fundamental insights and views regarding education (Doğanay, 2011). Since the change in philosophy within primary and secondary education towards progressivism, the main philosophy of teacher education is the same since 2006-2007 (Erdem, 2011). Accordingly, teacher education should contain the necessary information about all different philosophical approaches regarding education and the main philosophy of educational system in the country as well. When we look at the initial teacher education, both the courses regarding educational philosophies and their practices and the ways of linking the philosophy with the educational practices are quite insufficient. So, it is obvious that there is a need to structure the teacher education process in this direction as well.

Putting all these together, it is apparent that the philosophy of teaching, the teaching approaches are important for raising competent teachers. Therefore, it would be helpful to find out the relationship between different philosophies and teaching approaches.

Aim

The main purpose of this study was to investigate pre-service teachers' educational philosophies and views on teaching profession. In line with this purpose, the study sought answers to the following questions:

1. What are pre-service teachers' philosophical approaches and views on teaching profession?
2. Are there any significant differences between pre-service teachers' philosophical approaches and views on teaching profession in terms of gender, class level, and department?
3. Is there a significant relationship between pre-service teachers' views on teaching profession and philosophical approaches?

Methodology

Research Design

The design used for this study was descriptive survey model. Descriptive studies provide more information about variables, concepts and elements related to the study field (Grove, 2018) and survey method enables using scientific method as it allows making generalization and predictions, analyzing the data and sources critically and in detail (Salaria, 2012). Therefore, to put forward the preservice teachers' educational philosophies and views on profession, descriptive survey method was preferred.

Sample and Data Collection

Target population of this study was all pre-service teachers who were enrolled in the third and fourth year in the Education Faculty at Cukurova University. The sample was 793 volunteer junior and senior students that were randomly selected among the 13 departments of this faculty. Table 1 presents detailed information about the participants.

Table 1
Descriptive Features about the Participants

Variables	Groups	n	%
Department	Psychological Counseling and Guidance (PCG)	100	12.6
	Sciences Teaching (SCT)	57	7.2
	Turkish Teaching (TRT)	73	9.2
	Early Childhood Education (ECE)	68	8.6
	Primary Education (PRE)	63	7.9
	English Language Teaching (ELT)	61	7.7
	Computer & Educational Technology (CET)	50	6.3
	Physical Education (PHE)	71	9.0
	Social Studies (SS)	71	9.0
	Art Teaching (ART)	61	7.7
	German Language Teaching (GLT)	43	5.4
	French Language Teaching (FLT)	34	4.3
	Philosophy Teaching (PHT)	41	5.2
Grade	Juniors	422	53.2
	Seniors	371	46.8
Gender	Female	531	67.0
	Male	262	33.0

N=793, Age mean =21.90 (SD=2.15)

There were two data collection tools through this study and they are explained below:

Views on Teaching Profession Scale (VTS): This tool, which was developed by Sarı and Yolcu (2016), aims to identify which teaching approach is preferred by teachers more -professional or technician. The 5-point Likert type (1. Not important at all – 5. Very Important) scale is composed of 32 items and four factors. Two of these factors are related to the technician teaching approach (1. Focused on exams and 2. Depended on curricula), and two of them are related to the professional teaching approach (1. Efficiency in the learning-teaching process and 2. Self-development). Cronbach's Alpha internal consistency of these factors which explain 52.75% of total variance ranges between .79 and .92. A four-factor and 32-item structure was obtained when confirmatory factor analyses conducted as well ($\chi^2/df= 2.14$; RMSEA=0.06; NFI= 0.93; NNFI= 0.96; SRMR=0.069; GFI= 0.80; AGFI= 0.77; CFI=0.96; IFI 0.92).

Educational Beliefs Scale (EBS): Another data collection tool used in the study was Educational Beliefs Scale (EBS) developed by Yılmaz, Altinkurt and Çokluk (2011). The five-point Likert type scale (1. I totally disagree- 5. I totally agree) is a 40-item measurement tool with 5 factors (perennialism, essentialism, progressivism, reconstructionism and existentialism). According to the explanatory factor analysis results, the scale explains 50% of the total variance. The fit indices obtained from the confirmatory factor analysis also showed that the model fit the collected data. Cronbach's Alpha internal consistency coefficients calculated for the five sub-scales were found to range between 0.70 and 0.91. There is no total score in the scale, the purpose is to find out how much the participant adopts each educational philosophy.

The two scales were conducted to preservice teachers during the term and they were informed about the answering process and scoring. The data was collected in 2016-2017 Education Year Fall Semester in a state university in southern part of Turkey. The gathered data was processed through SPSS program.

Data Analysis

In addition to the descriptive statistics, data analysis included independent groups t-test which compared pre-service teachers' views on teaching profession and educational beliefs according to class level and gender. One-way analysis of variance (ANOVA) was used for the comparison of the scale scores according to the departments the participants were enrolled. Analysis of the relationship between views on profession and educational beliefs was performed via correlation analysis.

Findings

Results of the study are presented under the sub-titles which included pre-service teachers' views on teaching profession and educational beliefs; analysis of these views and beliefs according to gender,

departments and class level; and finally, the relationship between pre-service teacher' views on teaching profession and educational beliefs.

Pre-service Teachers' Views on Teaching Profession and Educational Beliefs

The first research question of this study aimed to investigate the relationship between pre-service teachers' views on teaching profession and educational beliefs. Mean scores and standard deviation values in relation to the *Views on Teaching Profession Scale (VTS)* and *Educational Beliefs Scale (EBS)* scores are presented in Table 2.

Table 2

Means and Standard Deviations about Pre-service Teachers' VTS and EBS Scores

Views On Teaching Profession Scale (VTS)	N	Mean	SD
Professional teacher (PT) – Effectiveness in learning-teaching process	793	4.52	.34
Professional teacher (PT) – Self-development	793	4.63	.37
Technician teacher (TT) – Exam-orientedness	793	3.15	.69
Technician teacher (TT) – Curriculum dependence	793	2.85	.67
<i>Professional teacher – Total</i>	793	4.55	.32
<i>Technician teacher - Total</i>	793	3.01	.59
Educational Belief Scale (EBS)			
Progressivism	793	4.41	.37
Existentialism	793	4.63	.36
Reconstructionism	793	3.98	.58
Perennialism	793	3.87	.59
Essentialism	793	2.35	.88

As it is seen in Table 2, the pre-service teachers' VTS –professional teaching mean score was found 4.55, and that of EBS-technician teaching approach was 3.01. An analysis of pre-service teachers' EBS mean scores were found 4.4 for progressivism, 4.63 for existentialism, 3.98 for reconstructionism, 3.87 for perennialism, and 2.35 for essentialism.

Pre-service Teachers' Views on Teaching Profession and Educational Beliefs according to Gender

Pre-service teachers' VTS and EBS scores according to gender were analyzed using independent groups t-test, and the findings are presented in Table 3.

Table 3

T-test Results of Pre-service Teachers' VTS and EBS Scores according to Gender

VTS	Gender	N	Mean	SD	t	P
Professional teacher (Total)	Female	531	4.59	.31	4.509	.000*
	Male	262	4.48	.33		
Technician teacher (Total)	Female	531	3.00	.59	-1.144	.253
	Male	262	3.05	.60		
EBS	Gender	N	Mean	SD	t	P
Progressivism	Female	531	4.45	.35	3.895	.000*
	Male	262	4.34	.39		
Existentialism	Female	531	4.66	.35	3.291	.001*
	Male	262	4.56	.39		
Reconstructionism	Female	531	4.00	.57	1.407	.160
	Male	262	3.94	.59		
Perennialism	Female	531	3.86	.60	-.849	.396
	Male	262	3.90	.58		
Essentialism	Female	531	2.26	.85	-4.093	.000*
	Male	262	2.53	.92		

An analysis of Table 3 in terms of VTS scores indicated significant differences in favor of female pre-service teachers in the professional teaching approach ($p < .05$); the difference between the groups was

not significant in the technician teaching approach ($p>.05$). An analysis of the findings in terms of educational beliefs showed that there were no significant differences in reconstructionism and perennialism approaches ($p>.05$); significant differences were found in favor of female pre-service teachers' scores in the progressivism and existentialism approaches and in favor of male pre-service teachers' scores in the essentialism approach ($p<.05$).

Pre-service Teachers' Views on Teaching Profession and Educational Beliefs according to Class Level

Table 4 presents findings about the t-test results which aimed to analyze pre-service teachers' VTS and EBS scores according to class level.

Table 4

T-test Results about the VTS and EBS scores of Pre-service Teachers according to Class Level

VTS	Class Level	N	Mean	SD	t	p
Professional Teacher (Total)	3	422	4.55	.32	-.329	.742
	4	371	4.55	.32		
Technician Teacher (Total)	3	422	3.04	.59	1.406	.160
	4	371	2.98	.60		
EBS	Class Level	N	Mean	SD	t	p
Progressivism	3	422	4.40	.36	-1.153	.249
	4	371	4.43	.38		
Existentialism	3	422	4.61	.36	-1.115	.265
	4	371	4.64	.37		
Reconstructionism	3	422	3.94	.57	-1.976	.049*
	4	371	4.03	.58		
Perennialism	3	422	3.87	.60	-.350	.726
	4	371	3.88	.59		
Essentialism	3	422	2.43	.88	-4.093	.008*
	4	371	2.26	.88		

An analysis of pre-service teachers' VTS scores indicated no significant differences in the professional and technician teaching approaches according to class level ($p>.05$). While pre-service teachers' EBS scores showed no significant differences in progressivism, existentialism, and perennialism approaches ($p>.05$); reconstructionism approach indicated significant differences in favor of the senior pre-service teachers, and essentialism approach indicated significant differences in favor of the junior pre-service teachers ($p<.05$).

Pre-service Teachers' Views on Teaching Profession and Educational Beliefs according to the Departments

One-way analysis of variance was performed in order to analyze VTS and EBS scores according to the departments. Descriptive statistics results obtained from this analysis are given in Table 5, and variance analysis results are shown in Table 5.

Table 5

Descriptive Statistics about VTS and EBS Scores according to the Departments

Department	N	Views on teaching				Educational Beliefs									
		PT		TT		Progress.		Existent.		Reconstr.		Perenn.		Essent.	
t		Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD
PCG	100	4.54	.33	2.83	.43	4.39	.36	4.67	.34	3.85	.60	3.61	.54	2.12	.70
SCT	57	4.56	.32	3.13	.55	4.37	.38	4.54	.33	3.90	.58	3.88	.59	2.31	.86
TRT	73	4.56	.35	3.09	.59	4.38	.41	4.61	.38	4.01	.66	3.92	.64	2.49	.93
ECE	68	4.64	.32	2.74	.54	4.53	.29	4.68	.32	3.95	.51	3.76	.54	1.85	.59
PRE	63	4.63	.32	3.05	.57	4.48	.37	4.67	.37	4.12	.51	4.02	.54	2.30	.69
ELT	61	4.57	.31	2.77	.52	4.41	.35	4.68	.36	4.00	.54	3.68	.59	2.19	.90
CET	50	4.46	.31	3.20	.52	4.42	.33	4.51	.44	3.91	.53	4.02	.53	2.52	.83
PHE	71	4.50	.36	3.19	.70	4.41	.40	4.59	.36	4.10	.56	4.07	.56	2.70	.97
SS	71	4.56	.32	3.14	.63	4.45	.38	4.64	.35	4.10	.61	4.03	.63	2.34	1.04
ART	61	4.50	.28	3.29	.62	4.40	.37	4.61	.34	3.88	.57	3.97	.51	2.63	.83
GLT	43	4.57	.30	2.79	.57	4.40	.37	4.67	.35	4.14	.53	4.07	.56	2.54	.90
FLT	34	4.45	.32	3.15	.59	4.34	.46	4.55	.44	3.98	.63	3.73	.66	2.68	1.11
PHT	41	4.56	.28	2.93	.63	4.39	.33	4.64	.37	3.88	.54	3.63	.57	2.11	.74
Total	793	4.55	.32	3.01	.59	4.41	.37	4.63	.36	3.98	.58	3.87	.59	2.35	.88

Note: PT: Professional Teacher; TT: Technician Teacher; PCG: Psychological Counseling and Guidance; SCT: Sciences Teaching; TRT: Turkish Teaching; ECE: Early Childhood Education; PRE: Primary Education; ELT: English Language Teaching; CET: Computer & Educational Technology; PHE: Physical Education; SS: Social Studies; ART: Art Teaching; GLT: German Language Teaching; FLT: French Language Teaching; PHT: Philosophy Teaching

An analysis of the pre-service teachers' EBS mean scores showed that all the mean scores ranged between 4.45 and 4.64 for the professional teaching approach and between 2.74 and 3.29 for the technician teaching approach. An analysis of Table 5 in terms of educational beliefs indicates that the lowest mean scores for progressivism and existentialism aspects was 4.34, and all the other mean scores were around 4.50. On the other hand, despite generally being under 4.00, pre-service teachers' reconstructionism mean scores ranged between 3.85 and 4.14, and perennialism mean scores ranged between 3.61 and 4.07. Essentialism scores were between 1.85 and 2.70 in all departments.

Table 6 displays one-way analysis of variance (ANOVA) results about pre-service teachers' VTS and EBS scores according to the departments.

ANOVA results about the pre-service teachers' VTS and EBS scores according to their departments were analyzed according to the teaching approaches, which indicated no significant differences in the professional teaching approach; technician teaching approach displayed significant differences between the group mean scores. These differences were against PCG among CET, PHE, SS and ART; against ECE among ECE and SCT, TR, CET, PHE, ART and SS; against ELT among ELT and SCT, CET, PHE, SS and ART; and against GLT among GLT and CET and ART. Generally, the lowest scores were found to belong to the PCG, ECE, ELT and GLT departments.

An analysis of pre-service teachers' EBS scores showed no differences in the progressivism and existentialism philosophies according to the departments ($p > .05$). As for the reconstructionism approach, mean scores were found to be significantly lower in pre-service teachers in the PCG department in comparison to PRE, PHE, SS, and GLT departments; in pre-service teachers in the SCT department in comparison to PRE and GLT departments, in pre-service teachers in the ART department in comparison to PRE, PHE, SS and GLT departments; in pre-service teachers in the PHT department in comparison to PRE and GLT departments. The difference in the perennialism approach was that mean scores of the pre-service teachers in the PCG department was also significantly lower than the students in the PHE and SS departments. As for the essentialism approach, significantly lower scores were found in the scores of PCG department in comparison to PHE and ART departments, in the scores of ECE department in comparison to TR, PRE, CET, PHE, ART, GLT, and PHT departments; and in the scores of PHT department in comparison to the PHE department ($p < .05$).

Table 6
ANOVA Results of VTS and EBS Scores according to the Departments

EBS		Sum of squares	df	Mean of squares	F	p	Sheffe
Professional Teacher	Intergroups	2.139	12	.178	1.685	.065
	Intragroup	82.530	780	.106			
	Total	84.668	792				
Technician Teacher	Intergroups	26.044	12	2.170	6.541	.000*	PCG < CET, PHE, SS, ART ECE<SCT, TR, CET, BE, ART, SS ELT<SCT, CET, PHE, SS, ART GLT<CET, ART
	Intragroup	258.817	780	.332			
	Total	284.860	792				
EBS							
Progressivism	Intergroups	1.711	12	.143	1.018	.430
	Intragroup	109.298	780	.140			
	Total	111.009	792				
Existentialism	Intergroups	2.360	12	.197	1.448	.139
	Intragroup	105.943	780	.136			
	Total	108.303	792				
Reconstruct.	Intergroups	7.746	12	.645	1.940	.027*	PCG<PRE, PHE, SS, GLT SCT<PRE, GLT ART <PRE, PHE, SS, GLT PHT<PRE, GLT
	Intragroup	259.515	780	.333			
	Total	267.260	792				
Perennialism	Intergroups	22.438	12	1.870	5.582	.000*	PCG< PHE, SS
	Intragroup	261.270	780	.335			
	Total	283.708	792				
Essentialism	Intergroups	48.333	12	4.028	5.471	.000*	PCG< PHE, ART ECE<TR, PRE, CET, PHE, ART, GLT, FLS PHT< PHE
	Intragroup	574.201	780	.736			
	Total	622.534	792				

Note: PCG: Psychological Counseling and Guidance; SCT: Sciences Teaching; TRT: Turkish Teaching; ECE: Early Childhood Education; PRE: Primary Education; ELT: English Language Teaching; CET: Computer & Educational Technology; PHE: Physical Education; SS: Social Studies; ART: Art Teaching; GLT: German Language Teaching; FLT: French Language Teaching; PHT: Philosophy Teaching

Findings about the Relationship between Pre-service Teachers' Views on Teaching Profession and Educational Beliefs

The relationship between pre-service teachers' views on teaching profession and educational beliefs was analyzed. Table 7 displays the correlation values found between the variables.

As it is seen in Table 7, professional teaching approach showed positive relationships at a level of .54 with progressivism and existentialism educational approaches, at a level of .37 with reconstructionism, and at a level of .22 with perennialism ($p < .01$).

however, it showed a negative, significant relationship at a level of -.18 with the essentialism approach. As for the technician teaching approach, while it did not show significant relationships with progressivism and existentialism approaches, it showed positive, low-level significant relationships with reconstructionism, perennialism, and essentialism approaches.

Table 7
Relationship between the Variables

	1	2	3	4	5	6	7
1. Professional Teacher	-						
2. Technician Teacher	-.11**	-					
3. Progressivism	.54**	.01	-				
4. Existentialism	.54**	-.04	.61**	-			
5. Reconstructivism	.37**	.14**	.52**	.43**	-		
6. Perennialism	.22**	.28**	.34**	.27**	.50**	-	
7. Essentialism	-.18**	.35**	-.15**	-.17**	.05	.28**	-

** p < 0.01

Discussion

Analysis results showed that pre-service teachers adopted the professional teacher approach at very high levels (mean =4.55), and they adopted the technician teaching approach at a medium level (mean = 3.01). An analysis of the educational philosophies adopted by pre-service teachers showed that the highest score belonged to the existentialism approach (mean=4.63) while the lowest score was in the essentialism approach (mean =2.35). In a similar vein, in the studies conducted by Çelik and Orçan (2016), Duman (2008) and Duman and Ulubey (2008), it was reported that pre-service teachers adopted the existentialism philosophy more than the other philosophies, but they adopted the essentialism philosophy less. Results of the study conducted by Ekiz (2007), who reported that pre-service teachers did not adopt essentialism approach, are in line with the results of the present study. Other studies about educational philosophies in literature also reported findings that indicated that participants mainly adopted progressivism and existentialism approaches, which are regarded as more modern approaches (Altinkurt, Yılmaz & Oğuz, 2012; Aslan; 2014; Çalışkan, 2013; Çoban, 2007; Doğanay & Sarı, 2003; Duman, 2008; Tunca, Alkın-Şahin & Oğuz, 2015). Based on these results, teachers of the future seem to adopt more modern approaches instead of traditional ones.

This study compared participants' teaching approaches and the educational approaches they adopted according to gender and found that female teachers adopted professional teaching approach and progressivism and existentialism educational philosophies at significantly higher levels. Based on this finding, it could be said that the teaching approach and the educational philosophy adopted by female pre-service teachers are consistent with each other; results indicate that female pre-service teachers adopted modern approaches more than male pre-service teachers did. Hence, male pre-service teachers' adopting essentialism approach at significantly higher levels also is a finding that increases the consistency between the findings; it also supports the judgment arrived. Similar findings were reported in studies conducted by Beytekin and Kadı (2015) and Uyangör, Şahan, Atıcı and Böreke (2016). While male participants' perennialism and essentialism (which are traditional approaches) scores were higher, female teachers' progressivism and reconstructionism (which are more modern approaches) scores were significantly higher.

Comparisons according to class level showed significant differences at low levels in the reconstructionism approach in favor of the last year students, but it was hard to mention a certain difference since the values were very close to each other. As for the essentialism philosophy, a significant difference was found in favor of the junior students. For the other modern approaches and philosophies, given that the last year students had higher mean scores and that the scores in relation to the traditional approach such as essentialism and perennialism were lower in senior students, the education provided to pre-service teachers seem to contribute to the adoption of a modern and democratic education understanding. Ekiz (2005) also found that classroom teaching program were effective in philosophical tendencies, and fourth year students were found to adopt the progressive education trends more (Ekiz, 2005). Similarly, Doğanay (2011) and Doğanay and Sarı (2018) reported that there was an increase in pre-service teachers' educational understanding towards more modern approaches throughout the program; Aslan (2014) also reported findings that indicated a decrease in the traditional educational understanding as a result of the education given.

Another finding of the study was about the comparison between VTS and EBS scores according to the departments. While the comparison about the teaching approaches indicated no significant differences in the professional teaching approach, mean scores obtained from the PCG, ECE, ELT, GLT

departments in the technician teaching approach were found to be significantly lower than those of the other departments. This finding suggests that pre-service teachers enrolled in the PCG, ECE, ELT, GLT departments adopted the technician teaching approach less. A closer look into these departments shows that the PCG and ECE departments are by nature focused on a number of social skills rather than academic knowledge and skills and that it is not possible to apply a pre-determined program, and interventions are needed according to the situation and individuals. In fact, in the technician teaching approach the teacher is expected to apply a pre-determined program as it is. While behaviours such as teachers' making changes in the program according to students, choosing different information and making independent decisions about the teaching processes are not seen as appropriate behaviours, the main duty of the teacher is believed to be preparing students for the exams (Acker, 1999; Apple, 1986; Buyruk, 2014; Green, 2011; Winch, 2011). In this case, the finding indicating that the technician teaching approach was adopted less by the students in the PCG, ECE, ELT and GLT departments might result from the nature of these departments; it could also result from the fact that the role of these courses in the national exams are not as important as Science, Mathematics, and Turkish.

An analysis of the educational philosophies adopted by pre-service teachers indicated close mean scores in all departments in the progressivist and existentialist approaches; significant differences were found in the reconstructionism, perennialism and essentialism approaches. Mean scores were found to be significantly lower in PCG, SCT, ART and PHT departments in the reconstructivist approach, in PCG department in the perennialism approach, and in PCG, ECE, PHT departments in the essentialism approach. The reason for the differences between the departments could be the fact that the programs instructed in each department are different. However, the literature does not have sufficient information to arrive at a judgment about this issue yet. Explanation of the differences in educational philosophies according to department could be possible through more studies that would make a detailed analysis of the program of each department.

This study also analyzed the relationship between the participants' educational philosophies and views on teaching profession. This analysis indicated that the professional teaching approach, which could be regarded as a more modern teaching approach, had higher relationships in comparison to the progressivism, reconstructivism, and existentialism, which reflect modern educational approach, and in comparison to perennialism and essentialism, which reflect traditional educational approach. In this regard, teaching approach and educational philosophy seem to increase and decrease in line with the modern education or traditional education. Tunca, Alkın Şahin and Oğuz (2015) investigated the relationship between the adopted educational philosophy and professional values and reported significant relationships between the professional values that should be possessed by a modern teacher and the education philosophies that reflect modern education, which could be considered as a supportive finding. On the other hand, when the information in the literature about both professional teaching approach and modern educational philosophies are considered, these significant findings obtained in this study seem to be quite plausible. In addition, as no studies were found to have investigated the relationship between teaching approaches and the adopted educational philosophies, making any judgments seems to be so early. Therefore, it is thought that more study findings should be waited.

Even though, it was not a direct result searched for through the study, the correlation between the philosophies were also put forward. As expectedly, the philosophies accepted contemporary progressivism, existentialism and reconstructivism were found to be related. Surprisingly, it was found that there is a relationship between perennialism and reconstructivism and this relationship could be explained in some ways. In the study by Kaya and Kaya (2017), it was revealed that there is a relationship between perennialism, essentialism and reconstructivism. They stated that they are correlated with the principles of critical pedagogy and the functions of the schools. Moreover, it is mentioned that this could be linked with the conventional implications in education system in Turkey. That is, it could be asserted that even pre-service teachers adopted the contemporary approaches and philosophies, the system and environment itself still have some insights of conventional understandings as well.

Conclusions

The study showed that preservice teachers within the study adopted professional teacher approach and existentialism philosophy much more than the others. In addition, female preservice teachers prefer modern approaches much more than male preservice teachers, similar results were put forward for the senior students adopting modern approaches much more compared to the juniors. Studying in different departments did not create any significant difference in terms of professional teacher approach while regarding technician teacher approach some departments showed difference. Regarding educational philosophies also preservice teachers from some departments such as Psychological Counseling and Guidance, Philosophy Teaching had lower mean scores for perennialism or essentialism. Most departments had high scores (no significant differences) for progressivism and existentialism. The study also revealed that professional teacher approach has an important relationship with progressivism, reconstructivism, and existentialism philosophies. In conclusion, it could be asserted that the educational philosophy beliefs and teaching approaches are mostly connected and preservice teachers in the study much more adopted the modern approaches.

Recommendations

Based on the review of literature, the present study is the first study which investigates the teaching approaches possessed by pre-service teachers and the educational philosophies adopted by them. It is clear that there is a need for more studies that investigate these two variables via the same or different research methods. Besides, this study process revealed that the issue of teaching approaches has not been covered adequately in the studies and that there is an important gap in the literature. Therefore, another recommendation of this study is that more studies should be conducted especially about the teaching approaches. In addition, this study used “professional-technician” teaching approach classification. Other studies might use different classifications. Another recommendation based on this study could be about the limitations of the data collection tools. Both instruments which were used in this study enabled the individuals to express themselves. Therefore, considering that social acceptability concern might have caused the participants not to reflect the truth while answering the questions, other studies could be supported with qualitative methods as well. The present study was conducted with pre-service teachers. Similar studies might be conducted with the instructors who teach those pre-service teachers as well as teachers working in schools.

Funding

This study was funded by the project with “SBA-2016-6263 ID” titled as “Investigation of Preservice Teachers’ Views on Profession and Educational Philosophy Beliefs” supported by Scientific Research and Projects Department.

References

- Acker, S. (1999). *The realities of teachers' work: Never a dull moment*. London and New York: Cassell.
- Alkan, C. (1983). *Eğitim Felsefesi [Educational philosophy]*. Bursa: Uludağ Üniversitesi Basımevi.
- Altınkurt, Y., Yılmaz, K., & Oğuz, A. (2012). İlköğretim ve ortaöğretim okulu öğretmenlerinin eğitim inançları [Educational beliefs of primary and secondary school Teachers]. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 1-19.
- Aslan, Ö. M. (2014). Eğitim felsefesi dersinin okul öncesi öğretmen adaylarının felsefi tercihlerine ve eleştirel pedagojiye yönelik görüşlerine olan etkisi [The effect of educational philosophy course in the view of preservice preschool teacher's philosophy preference and critical pedagogy]. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(48), 1-14.
- Apple, M. W. (1986). *Teachers and texts: A political economy of class and gender relations in education*. New York: Routledge
- BeYTEKİN, O., F. & KADİ, A. (2015). Öğretmen adaylarının eğitim inançları ve değerleri üzerine bir çalışma [A Study on the values and educational beliefs of student teachers]. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 31, 327-341.
- Buyruk, H. (2014). “Professionalization” or “proletarianization”: Which concept defines the changes in

- teachers' work? *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 1709 – 1714.
- Cevizci, A. (2000). *Paradigma felsefe sözlüğü [Paradigm philosophy dictionary]*. İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Cevizci, A. (2011). *Eğitim Felsefesi [Educational philosophy]*. İstanbul: Say Yayınları.
- Connell, R. (2009). Good teachers on dangerous ground: Towards a new view of teacher quality and professionalism. *Critical Studies in Education*, 50(3), 213-229.
- Çalışkan, İ. (2013). Fen öğretmen adaylarının eğitim felsefesi yaklaşımları ile planlama süreçleri üzerine bir çalışma [A study about preservice science teachers' educational psychology approaches and planning processes]. *Hacettepe University Journal of Education*, 1, 68-83.
- Çelik, R. & Orçan, F. (2016). Öğretmen adaylarının eğitim inançları üzerine bir çalışma [A Study on prospective teachers' educational beliefs]. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(1), 63-77.
- Çoban, A. (2007). Sınıf öğretmenlerinin eğitim sürecine ilişkin felsefi tercihlerini değerlendirme [Evaluation on classroom teachers' philosophical preferences in educational process]. *Üniversite ve Toplum*, 7(4). Retrieved April 14, 2019, from http://www.universite-toplum.org/pdf/pdf_UT_331.pdf
- Çüçen, A. K. (2001). *Felsefeye giriş [Introduction to philosophy]*. İstanbul: ASA Kitabevi
- Demir, S., & Demir, A. (2012). Türkiye'de yeni lise öğretim programları: Sorunlar beklentiler ve öneriler [New high school instructional programs in turkey: Problems, expectations and suggestions]. *Elementary Education Online*, 11(1), 35-50. Retrieved December 13, 2017, from <http://ilkogretim-online.org.tr>
- Demirel, Ö. (2002). *Eğitimde program geliştirme [Curriculum development in education]*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirkasımoğlu, N. (2010). Defining teacher professionalism from different perspectives. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 2047–2051. doi: 10.1016/j.sbspro.2010.12.444
- Doğanay, A. (2011). Hizmet öncesi öğretmen eğitiminin öğretmen adaylarının felsefi bakış açılarına etkisi [The effect of pre-service teacher education on the educational philosophies of prospective teachers]. *Education and Science*, 36(161), 332-348.
- Doğanay, A. & Sarı, M. (2003). İlköğretim öğretmenlerinin sahip oldukları eğitim felsefelerine ilişkin algılarının değerlendirilmesi [Evaluation of elementary school teachers' perceptions about their own educational philosophies]. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(3), 321-337.
- Doğanay, A., & Sarı, M. (2018). Effect of undergraduate education on the educational philosophies of prospective teachers: A longitudinal study. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies (IJOCIS)*, 8(1), 2018, 01-22.
- Duman, B. (2008). Öğrencilerin benimsedikleri eğitim felsefeleriyle kullandıkları öğrenme strateji ve öğrenme stillerinin karşılaştırılması [Comparison of students' educational philosophies with the learning strategies and learning styles that they use]. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 203-224.
- Duman, B., & Ulubey, Ö. (2017). Öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerinin öğretim teknolojilerini ve interneti kullanma düzeylerine etkisi ile ilgili görüşleri [Opinions of pre-service teachers about the effects of their educational philosophies on their level of use of instructional technologies and the Internet.]. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1(20).
- Ekiz, D. (2005). Sınıf öğretmeni adaylarının eğitim felsefesi akımlarına ilişkin eğilimlerinin karşılaştırılması [A comparison of primary school student-teachers' preferences towards educational philosophies]. *Ondokuzmayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 1-11.
- Ekiz, D. (2007). Öğretmen adaylarının eğitim felsefesi akımları hakkında görüşlerinin farklı programlar açısından incelenmesi [An investigation of student-teachers' views of educational philosophies from the angle of different teacher education programs]. *Ondokuzmayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 1-12.
- Erdem, A. R. (2011). Eğitim fakültelerinde uygulanan öğretmen yetiştirme programlarının felsefesi [The philosophy of teacher training programs implemented in education faculties]. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (9), 89-97.

- Evans, L. (2010). Professionals or technicians? Teacher preparation programs and occupational understandings. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 16(2), 183—205.
- Green, J. (2011). *Education, professionalism and the quest for accountability: Hitting the target but missing the point*. New York: Routledge.
- Grove, S. K. (2019). Clarifying quantitative research designs. In S.K. Grove & J. R. Gray (Eds.), *Understanding Nursing Research E-Book: Building an Evidence-Based Practice*, (p. 191-216). St. Louis Missouri: Elsevier.
- Giroux, H. A. (2011). *Zombie politics and culture in the age of casino capitalism*. New York: Peter Lang Publishing Inc.
- Gutok, G. L. (2001) *Eğitimde felsefi ve ideolojik yaklaşımlar [Philosophical and ideological perspectives on education]*, (N. Kale Çev.). Ankara: Ütopya Yayınevi
- Gür, B., S. (2014). Deskillling of teachers: The case of Turkey. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(3), 887-904. <http://dx.doi.org/10.12738/estp.2014.3.2116>.
- Hargreaves, A. (1992). Time and teachers' work: An analysis of the intensification thesis. *Teachers College Record*, 94(1), 87-108.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. London: Redwood Books
- Kaya, Ç., & Kaya, S. (2017). Prospective Teachers' Educational Beliefs and Their Views about the Principles of Critical Pedagogy. *Journal of Education and Learning*, 6(4), 181-190.
- Kumral, O. (2015). Öğretmen adaylarının eğitim felsefeleri: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi örneği [Student Teachers' Philosophy of Education: Case of Pamukkale University Faculty of Education]. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (24), 59-68.
- Moss, G., & Lee, C. (2010). A critical analysis of philosophies of education and INTASC standards in teacher preparation. *International Journal of Critical Pedagogy*, 3 (2), 36-46.
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F., P. (2014). *Eğitim programı temeller ilkeler ve sorunlar [Curriculum: Foundations, principles, and Issues]*, (A. Arı Çev.). Konya: Eğitim Kitabevi.
- Özsoy, S. & Ünal, L. I. (2010). Türkiye'de eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme: Bir yol ayrımı öyküsü [Educational sciences and teacher education in Turkey: Story of a turnout]. I. L. Ünal & S. Özsoy (Ed.), *Eğitim Bilimleri Felsefesine Doğru* içinde (s.187-225). Ankara: Tan Yayınları.
- Reid, A. (2003). Understanding teachers' work: Is there still a place for labour process theory? *British Journal of Sociology of Education*, 24(5), 559-573.
- Salaria, N. (2012). Meaning of the term descriptive survey research method. *International journal of transformations in business management*, 1(6), 1-7.
- Sarı, M., & Yolcu, E. (2016). The Validity and Reliability Study of the Views on Teaching Profession Scale. *TOJET, Special Issue for INTE 2016*, 1167-1174.
- Sharma, R. N. (2002). *Textbook of educational philosophy*. New Delhi: Kanishka Publishers.
- Sleeter, C. (2008). Equity, democracy and neoliberal assaults on teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 24(8), 1947–1957. doi: 10.1016/j.tate.2008.04.003
- Soccorsi, L. (2013). Instilling a personal teaching philosophy in pre-service teachers: Vitally important but not always easy to achieve. *Journal of Student Engagement: Education Matters*, 3(1), 21-28.
- Sönmez, V. (1996). *Eğitim felsefesi [Educational Philosophy]*. Ankara: Pegem Yayıncılık
- Tunca, N., Alkın-Şahin, S. ve Oğuz, A. (2015). Öğretmenlerin eğitim inançları ile meslekî değerleri arasındaki ilişki [The relationship between teachers' educational beliefs and professional values]. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(1), 11-47.
- Uyangör, N., Şahan, H. H., Atıcı, S., & Böreke, C. (2016) . An analysis of educational philosophies and teacher competencies. *International Journal of Current Research*, 8 (4), 30100-30106.
- Ünal, L., I. (2005). Öğretmen imgesinde neoliberal dönüşüm [Neoliberal transformation in teacher image]. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 3(11), 4-15.
- Weshah, H. A. (2013). Investigating the effects of professional practice program on teacher education students' ability to articulate educational philosophy. *College Student Journal*, 47(3), 547-559.

- Winch, C. (2011). On being a teacher. In Justin Dillon and Meg Maguire (Eds.), *Becoming a teacher: Issues in secondary education*, p.12-25. New York: McGraw-Hill Open University Press.
- Winch, C. & Gingell, J. (1999). *Key concepts in the philosophy of education*. London and New York: Routledge.
- Yıldırım, A. (2011). Öğretmen eğitiminde çatışma alanları ve yeniden yapılanma [Competing agendas and reform in teacher education]. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 1-17
- Yılmaz, K., Altınkurt, Y. & Çokluk, Ö. (2011). Eğitim inançları ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması [Developing the Educational Belief Scale: The validity and reliability study]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 335-350.

Genişletilmiş Özet

Giriş

Öğretmenlerin eğitim anlayışları ve mesleğe yönelik felsefi sorgulama becerileri programın başarısını etkileyen unsurlardandır (Çelik & Orçan, 2016). Yüksek nitelikli eğitim için öğretmenler hangi özelliklere sahip olmalıdır? Hangi öğretim yaklaşımlarına ve eğitim felsefesine sahip olmalıdır? Bu soruların yanıtı farklı anlayışlara göre değişmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin mesleğe yönelik görüşleri ve eğitim açısından benimsedikleri felsefi anlayışlar öne çıkmaktadır. Araştırma kapsamında ele alınan öğretmenlik mesleğine bakış uzman ve teknisyen öğretmen anlayışlarını temel almaktadır. Eğitim felsefeleri açısından ise alanyazında daha çok vurgulanan daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik, yeniden kurmacılık ve varoluşçuluk anlayışları ele alınmıştır.

Öğretmenlerin mesleğini gerçekleştirme durumları benimsedikleri eğitim anlayışı ve mesleğe bakış açılarıyla doğrudan ilgilidir. Eğitimde her türlü uygulamanın temelinde felsefe yer aldığından, öğretmenlerin de kendi eğitim felsefelerini eğitim uygulamalarına yansıtmaları beklenir. Bu bağlamda, öğretmenlere modern eğitim anlayışının gerektirdiği bilgi, beceri ve değerleri edindirmek önemlidir. Özellikle, eğitimde yaşanan değişimlerin başarıya ulaşmasında, geleneksel eğitim anlayışlarından sıyrılabilen öğretmenlerin yer almasının gerekliliği bu durumun önemini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, gerçekleştirilen araştırmada, öğretmen adaylarının eğitim felsefesi anlayışları ve mesleğe bakışları incelenmiştir.

Yöntem

Söz konusu araştırmanın yöntemi betimsel tarama modeli olarak belirlenmiştir. Araştırmanın örneklemini, 793 gönüllü üçüncü ve dördüncü sınıf üniversite öğrencilerinden oluşturulmuştur. 13 farklı bölümde öğrenim gören öğretmen adayları rastgele ve gönüllülük esasına göre belirlenmiştir. Verilerin toplanmasında, Öğretmenliğe Bakış Ölçeği (ÖBÖ) ve Eğitim İnançları Ölçeği (EİÖ) kullanılmıştır. Toplanan verilerin analizinde ise betimsel istatistiklerin yanı sıra, cinsiyet ve sınıf düzeyine göre yapılan karşılaştırmalarda bağımsız gruplar t-testi, bölümlere göre karşılaştırmada ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) gerçekleştirilmiştir. İlişkilerin belirlenmesinde ise korelasyon analizinden yararlanılmıştır.

Bulgular ve Tartışma

Araştırma, öğretmen adaylarının daha çok uzman öğretmen anlayışını ve varoluşçuluk felsefesini diğer anlayışlara göre daha çok benimsediklerini ortaya koymuştur. Ayrıca, kadın öğretmen adaylarının erkeklere göre daha fazla modern anlayışları benimsedikleri, son sınıf öğrencilerinin de üçüncü sınıf öğrencilerine göre modern anlayışları daha fazla kabul ettikleri bulgular arasındadır. Uzman öğretmen anlayışı açısından farklı bölümlerde olunması anlamlı bir fark yaratmazken, teknisyen öğretmenlik açısından bazı bölümler farklılık göstermiştir. Eğitim felsefesi açısından bakıldığında, PDR, Felsefe Öğretmenliği gibi bölümlerin daimicilik ve esasicilik puanlarının diğerlerine göre daha düşük olduğu, pek çok bölümdeki öğretmen adaylarının ilerlemecilik ve varoluşçuluk açısından yüksek puanlar elde ettikleri görülmüştür. Son olarak, uzman öğretmen anlayışının ilerlemecilik, yeniden kurmacılık ve varoluşçuluk ile pozitif yönde anlamlı bir ilişkisi olduğu görülmüştür. Bulgular doğrultusunda, öğretmenliğe bakış ve eğitim felsefelerinin ilişkili olduğu ve öğretmen adaylarının daha çok modern anlayışları benimsedikleri öne sürülebilir.

Bu araştırmadan elde edilen bulgularla ilişkili olarak, farklı yöntemler aracılığıyla öğretmenlerin ya da öğretmen adaylarının mesleğe bakışı ve eğitim felsefelerini ilişkilendiren farklı araştırmalar gerçekleştirilmesi önerilebilir. Öğretmenlik mesleğine bakış ile ilgili olarak araştırmaların azlığı değerlendirildiğinde, bu alanda yeni çalışmalar yapılabilir ve farklı öğretmenlik sınıflamaları araştırmaların temelini oluşturabilir. Bu araştırmada, nicel ölçme araçları kullanılırken, sosyal beğenirlik algısı da göz önünde bulundurularak bazı nitel yöntemlerden yararlanılabilir. Ayrıca, yapılacak çalışmalara, öğretim elemanları, öğretmenler gibi farklı paydaşlar da dahil edilebilir.

*Bu makaleye yazarlar eşit oranda katkı sağladıklarını beyan ederler.

**Bu araştırma, Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi tarafından "SBA-2016-6263" ID'li Öğretmen Adaylarının Mesleğe Bakışı ile Eğitim Felsefesi İnançlarının İncelenmesi başlıklı proje ile desteklenmiştir.

Üniversite Öğrencilerinin Rektörlük Kavramına İlişkin Metaforik Algıları¹

Metaphoric Perceptions of University Students on the Concept of Presidency

Nesip DEMİRBİLEK²

Makale Hakkında

Gönd. Tarihi: 10.04.2021
Kabul Tarihi: 10.04.2022
Yayın Tarihi: 01.05.2022

Anahtar Kelimeler

Üniversite Öğrencileri
Rektörlük
Metafor
Algı

Özet

Araştırmanın amacı üniversite öğrencilerinin rektörlük kavramını nasıl kavramsallaştırdıklarını ve algıladıklarını metaforlar aracılığı ile belirlemektir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik desen, çalışma grubunun seçilmesinde ise kolay örnekleme (easily accessible) tekniği kullanılmıştır. Araştırmada 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Muş Alparslan Üniversitesinde öğrenim gören toplam 192 öğrenci yer almıştır. Üniversite öğrencilerine metafor cümlesi online olarak gönderilmiştir. Verilerin analizinde "içerik analizi" tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre üniversite öğrencilerinin ürettiği metaforlar ile oluşturulan kategoriler frekans bakımından; ulaşılmayan ve bilinmeyen (f=61), en üst makam (f=30), kollayan ve koruyan (f=24), yol gösterici ve aydınlatıcı (f=16), faydalı ve değerli (f=15), temel ihtiyaç (f=10), karar ve çözüm merkezi (f=9), faydasız ve güven vermeyen (f=9), sorumluluk (f=6), güven ve huzur vermesi (f=5), öğrenci yanlısı olmayan (f=3), danışılan (f=2) ve çalışkan (f=2) gibi toplam 13 kategori başlığı altında yer aldığı görülmüştür. Araştırma sonucunda, toplumdaki yüksek güç mesafesinin etkisiyle Muş Alparslan Üniversitesi öğrencilerinin, rektörlüğe ve rektörlere ulaşmanın mümkün olmadığı algısına sahip oldukları tespit edilmiştir. Muş Alparslan Üniversitesi öğrencilerinin algıları ve beklentileri göz önüne alındığında rektörlerin, açık iletişim politikası, paternalist yönetim tarzı, duygusal bir yaklaşım ve öğrenciye daha yakın olan bir yönetim anlayışı ile hareket etmeleri önerilebilir.

Key Words

University Students
Presidency
Metaphor
Perception

Abstract

The study aims to examine how university students conceptualize and perceive the concept of presidency through metaphors. In the study, phenomenological design, one of the qualitative research methods, was used, and the easily accessible technique was used in the selection of the study group. A total of 192 students studying at Muş Alparslan University in the 2020-2021 academic year were included in the research. Data collection instrument including the metaphor sentence was sent online to university students. The "content analysis" was conducted to analyze the data. Data analysis yielded 13 categories that includes university students' metaphors regarding the presidency concept. Results revealed that students have the perception that it is not possible to reach the president due to the high-power distance in the society. Considering the perceptions and expectations of the students, it can be suggested that presidents should follow an open communication policy, paternalist management style, and a more inclusive management approach considering students' needs, concerns and demands.

Atf için: For Citation

Demirbilek, N. (2022). Üniversite öğrencilerinin rektörlük kavramına ilişkin metaforik algıları. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi [MSKU Journal of Education]*, 9(1), 302-313. DOI: 10.21666/muefd.912855

² Bingöl Üniversitesi – ndemirbilek@bingol.edu.tr- ORCID No: <https://orcid.org/0000-0001-5133-7111>.

Yükseköğretim kurumlarının temelini üniversiteler oluşturmaktadır. Yükseköğretimdeki, eğitim amaçlarının gerçekleştirilmesinde en büyük görev üniversitelere düşmektedir. Üniversiteler her bireyin yetenekleri ölçüsünde ve kendine uygun alanlarda eğitim-öğretim faaliyetlerine ve bilimsel çalışmalara katılabileceği en üst öğrenim basamağıdır. Toplumla pozitif anlamda katkı sağlayan birey yetiştirme sorumluluğu taşıyan üniversitelerimizin, bu beklentileri karşılaması verdiği eğitimin kalitesi ile ilişkilendirilmektedir. Rektörler üniversitelerde, eğitimin kalitesini belirleyen önemli etkenlerden biri olarak kabul edilebilir. Çünkü rektör eğitim girdilerini ve insan kaynaklarını en verimli şekilde kullanarak, süreç sonunda toplumun ihtiyacı olan nitelikli bireylerin yetiştirilmesinden birinci derecede sorumludur (Ekiz & Durukan, 2007).

2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu'nun 4. maddesi yükseköğretimin amacını aşağıdaki şekilde belirtmektedir.

Madde 4 – Yükseköğretimin amacı: a) Öğrencilerini; (1) ATATÜRK İnkılapları ve ilkeleri doğrultusunda ATATÜRK milliyetçiliğine bağlı, (2) Türk milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini taşıyan, Türk olmanın şeref ve mutluluğunu duyan, (3) Toplum yararını kişisel çıkarının üstünde tutan, aile, ülke ve millet sevgisi ile dolu, (4) Türkiye Cumhuriyeti Devletine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getiren, (5) Hür ve bilimsel düşünce gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, (6) Beden, zihin, ruh, ahlak ve duygu bakımından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş, (7) İlgi ve yetenekleri yönünde yurt kalkınmasına ve ihtiyaçlarına cevap verecek, aynı zamanda kendi geçim ve mutluluğunu sağlayacak bir mesleğin bilgi, beceri, davranış ve genel kültürüne sahip, vatandaşlar olarak yetiştirmek, b) Türk Devletinin ülkesi ve milletiyle bölünmez bir bütün olarak, refah ve mutluluğunu artırmak amacıyla; ekonomik, sosyal ve kültürel kalkınmasına katkıda bulunacak ve hızlandıracak programlar uygulayarak, çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı ve seçkin bir ortağı haline gelmesini sağlamak, c) Yükseköğretim kurumları olarak yüksek düzeyde bilimsel çalışma ve araştırma yapmak, bilgi ve teknoloji üretmek, bilim verilerini yaymak, ulusal alanda gelişme ve kalkınmaya destek olmak, yurt içi ve yurt dışı kurumlarla işbirliği yapmak suretiyle bilim dünyasının seçkin bir üyesi haline gelmek, evrensel ve çağdaş gelişmeye katkıda bulunmaktır (<https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.2547.pdf>). Bu bilgiler ışığında eğitim kurumlarının öncelikli amacı kurumda gerçekleştirilen eğitim-öğretim faaliyetlerinin kalitesini yükselterek iyi nesiller yetiştirmek olduğu söylenebilir. Sonuç itibari ile eğitimin kaliteli olmasının, üniversitelerin doğru yönetilmesi ile de yakından ilişkili olduğu düşünülmektedir.

Eğitim yönetimi, yönetimin eğitime uygulanması olarak ifade edilebilir (Aydın, 2007). Eğitim yönetimi; amaç ve görev bakımından kamu yönetiminden bazı farklılıklar gösterir. Eğitim yönetimini diğer kurumların yönetimlerinden ayrı kılan durum, eğitimin kendine özgü bir alan olmasıdır (Aydın, 2007; Erdoğan, 2000). Üniversite yönetiminin ya da rektörün görevlerinden biri; üniversitelerdeki insan ve madde kaynaklarını en verimli şekilde toplum yararına kullanmak ve kurumun belirlenen hedeflere ulaşmasını sağlamaktır. Rektör, üniversiteyi amaçları doğrultusunda yaşatmak için tüm kaynakları sağlayan, planlayan, eşgüdümleyen ve denetleyen kişidir. Örgütlerin amaçlarını gerçekleştirerek yaşamlarını sürdürmeleri yöneticilerin sorumluluğundadır (Bursalıoğlu, 2000). Rektörlüğün bu stratejik konumundan dolayı rektöre veya rektörlüğe ilişkin yapılacak çalışmalar önem arz etmektedir.

2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu'na göre üniversiteleri rektörler yönetmektedir. Rektör, üniversiteyi yasalar uyarınca yöneten, üniversitenin tüzelkişiliğini temsil eden, öğretimin düzenli yürütülmesinden sorumlu profesör unvanlı yöneticidir. Rektör, bir üniversitenin akademik ve idari olarak en üst düzey yetkilisidir. Rektör sözcüğü Latince rector "rehber, kılavuz, yönetici" sözcüğünden alınmış ve regere "doğrultmak, yönetmek" fiilinden türetilmiştir. Sözcük, dilimize Almancadan 1933 yılında alınmıştır ve "üniversite yöneticisi" anlamına gelmektedir. En üst düzey "üniversite yöneticisi" olan rektörlerin görev, yetki ve sorumlulukları Yükseköğretim Kanununun 4. maddesinde şu şekilde belirtilmiştir (<https://www.mevzuat.gov.tr/File/GeneratePdf?mevzuatNo=10127&mevzuatTur=KurumVeKurulusYonetmeli&mevzuatTertip=5>):

- Üniversite kurullarına başkanlık etmek,
- Yükseköğretim üst kuruluşlarının kararlarını uygulamak,
- Üniversite kurullarının önerilerini inceleyerek karara bağlamak ve üniversiteye bağlı kuruluşlar arasında düzenli çalışmayı sağlamak,
- Her eğitim-öğretim yılı sonunda ve gerektiğinde üniversitesinin eğitim-öğretim, bilimsel araştırma ve yayım faaliyetleri hakkında Üniversitelerarası Kurula bilgi vermek,

- Üniversitenin yatırım programlarını, bütçesini ve kadro ihtiyaçlarını, bağlı birimlerinin ve üniversite yönetim kurulu ile senatonun görüş ve önerilerini aldıktan sonra hazırlamak ve Yükseköğretim Kuruluna sunmak,
- Gerekli gördüğü hallerde üniversiteyi oluşturan kuruluş ve birimlerde görevli öğretim elemanlarının ve diğer personelin görev yerlerini değiştirmek veya bunlara yeni görevler vermek,
- Üniversitenin birimleri ve her düzeydeki personeli üzerinde genel gözetim ve denetim görevini yapmak,
- Kanun ile kendisine verilen diğer görevleri yapmaktır.

Metafor, terim olarak Yunancada karmaşık terimleri ifade ederken, “bir şeyin karşılığını aktarmak” ya da “transfer etmek” şeklinde tanımlanmaktadır (Döş, 2010). Kişiler kendilerinin ve karşısındakilerin düşünce ve duygularını tanımlarken metafordan yararlanmaktadır. Bu da kişilerin kendilerini ve dünyayı nasıl algıladıklarını açığa çıkarmaktadır. Metaforlar, bireyin tecrübesini anlamamızı sağlayarak bireyin dünyasına ilişkin bilgi sahibi olmamızı ve tanımlamamızı sağlamaktadır. Metaforları bilinen bir bireyin ya da toplumun, bilişsel dünyasını daha somut ve bilindik bir şekilde kavramamızı ve hissetmemizi kolaylaştıracaktır (Lakoff & Johnson 2015). Metaforların araştırmalarda kullanmanın çekiciliği, bireylerin bilgi ve yaşam deneyimlerini birbirleri ile ilişkili ve manidar kılma kapasitesinde saklıdır (Tepebaşı, 2013). Metaforlar, kişilerin kendi dünyalarını anlayıp yapılandırılmalarına yönelik güçlü bir modelleme ve zihinsel haritalama mekanizmaları olması sebebiyle dikkat çekmektedir. Metaforlar, bilinmeyenlerin öğretilmesinde mükemmel bir teknik, öğrenilen bilgilerin zihinde tutulup hatırlanması konusunda geçerliliği ispatlanmış araçlar olarak görülmektedir (Arslan & Bayrakçı, 2006). Metaforların eğitim araştırmalarında kullanmanın avantajlarından biri kavramı odak kitleyle etkili bir iletişim kuracak biçimde betimlemek, açıklamak ve tasvir etmektir (Güveli, İpek, Atasoy & Güveli, 2011; Midgley & Trimmer, 2013). Bu veriler ışığında, bireylerin dahi kendi bilişsel tabularının ve dünyalarının farkında olmadan kullandıkları metaforların ortaya çıkarılması ve bireylere kendi iç dünyalarına ilişkin geri bildirimde bulunulması önem arz ettiği düşünülmektedir. Literatür incelendiğinde metaforlar aracılığıyla yapılan birçok araştırmanın olduğu göze çarpmaktadır (Çelik & Yarım, 2019; Demirtaş & Çoban, 2014; Demirbilek, 2020; Demirbilek, 2021; Doğan, 2014; Ekiz & Koçyiğit, 2013; Kalyoncu, 2012; Naıçacı & Bektaş, 2012; Özdemir, 2012; Yalın & Erginer, 2012). Üniversite öğrencilerinin rektörlük kavramına ilişkin algılarının ortaya çıkarılmasının, üniversitelerin üst yöneticilerine, öğrencilerle olan iletişimlerini, etkileşimlerini ve kullanmış oldukları yönetim tarzlarını değerlendirmelerine ilişkin katkılar sağlayacağı öngörülmektedir. Ayrıca, literatüre bakıldığında öğrencilerin rektör kavramına ilişkin metaforlarının ortaya çıkarılmasına ilişkin çalışmaların (Çelik & Yarım, 2019) var olmakla birlikte az ve yetersiz olduğu görülmüştür. Bu verilerden hareketle bu çalışmada üniversite öğrencilerinin rektörlük kavramına ilişkin metaforlarını ortaya çıkarmak amaçlanmıştır.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, üniversite öğrencilerinin rektörlük kavramını nasıl algıladıklarını ve kavramsallaştırdıklarını metaforlar aracılığı ile tespit etmeye çalışmaktır. Bu bağlamda “Üniversite öğrencilerinin rektörlük kavramına yönelik metaforları nelerdir ve hangi kategoriler altında toplanmaktadır.” sorusuna cevap aranmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Olgubilim, öteki karşılığı olan fenomenoloji (Balcı, 2016), bireylerin kendi yaşam dünyalarının kasıtlı bir deneyimi ve toplumsal eylemidir (Schram, 2003). Bu desen; günlük yaşantımızda, olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler ve kavramlar gibi çeşitli biçimlerde karşımıza çıkabilen aynı zamanda farkında olunmayan fakat derinlemesine ve detaylı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Araştırmaya dahil edilen katılımcıların tecrübe etmiş oldukları olgulara ilişkin açıklamaları incelenerek, zihinlerindeki algı ve beklenti gibi bilişsel yapıların açığa çıkartılmasıdır (Creswell, 2017; Ersoy, 2016; Patton, 2014).

Araştırmanın Çalışma Grubu

Çalışma grubunun seçilmesinde olasılığı bilinmeyen örnekleme yöntemlerinden kolay örnekleme (easily accessible) tekniği kullanılmıştır. Bu teknik ile katılımcılar, araştırma konusu ile ilişkisi olan ve araştırmacının kolay bir şekilde ulaşabileceği kişiler arasından seçilir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Araştırmanın amacı doğrultusunda, 2020-2021 eğitim öğretim yılında Muş Alparslan Üniversitesinde öğrenim gören ve araştırmacının kolay ulaşabildiği 254 öğrencinin yer aldığı bir çalışma grubu belirlenmiştir. Ancak, rektörlük kavramına ilişkin hatalı metafor oluşturan 62 katılımcının formu elenmiş, sonuç olarak veriler 192 olmuştur.

Tablo 1.

Üniversite Öğrencilerine İlişkin Bilgiler

Değişkenler	Kategori	N	%
Cinsiyet	Kadın	107	55,7
	Erkek	85	44,3
Toplam öğrenci Sayısı		192	100

Verilerin Toplanması

Araştırmanın etik kurul onayı 13.07.2020-E.11824 evrak ve tarih sayısı ile Bingöl Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan alınmış olup, araştırmada Google Forms ortamında, form oluşturulmuştur. Form içerisinde katılımcılardan, öncelikle gönüllülük onayı alınmış sonrasında kişisel bilgiler ile “Rektörlük gibidir/benzemektedir, çünkü” cümlesini doldurmaları istenmiştir. Ayrıca, metaforun ne olduğu ve nasıl kullanıldığına ilişkin hem açıklamalarda bulunmuş hem de örnekler verilmiştir (Kılcan 2017). Hazırlanan formlar online (E-mail) olarak gönderilmiş ve aynı şekilde toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Çalışmanın analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, belirli kurallara bağlı kalınarak kodlamalar yapılması ve bir metnin bazı kelimelerini daha küçük içerik kategorileri ile açıkladığı sistematik, yenilenebilir teknik olarak betimlenmektedir (Büyüköztürk, Kılıç, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2008). Balcı (2016) içerik analizini; insanların konuştukları ve yazdıklarını açık beyanlara göre kodlanarak sayısallaştırma süreci olarak tanımlamaktadır. Araştırmanın içerik analizinde aşağıdaki beş aşamalı değerlendirme süreci kullanılmıştır (Creswell, 2017; Çeliker & Akar, 2015; Saban, 2008; Sezgin, Koşar, Koşar & Er, 2016): 1. Adlandırma ve Eleme Aşaması, 2. Tasnif Etme Aşaması, 3. Kategori Geliştirme Aşaması, 4. Geçerlik ve Güvenirliği Sağlama Aşaması, 5. Nicel Veri Analizi için Verilerin Düzenlenmesi Aşamasıdır.

Araştırmanın ilk aşamasında üniversite öğrencileri tarafından oluşturmuş metaforların alfabetik listesi yapılmış ve çalışmanın amaçları doğrultusunda üretilip üretilmediğine bakılmıştır. “Rektörlük” kavramını metafor olarak açıklayamayan veriler elenmiştir (f=62). Toplam 192 form ile çalışma yürütülmüştür. Kalan tüm formlara birer numara verilmiştir. Değerlendirmeye alınan metaforlara ait formlar 1B, 2B... 201B şeklinde kodlanmış ve numaralandırılmıştır.

Araştırmanın ikinci aşamasında içerik analizi kullanılmış her metafor tek tek okunmuş ve tasnif edilmiştir. Araştırmanın üçüncü aşamasında öğrenciler tarafından yazılan metaforlar ortak ve benzer özellikleri bakımından bir araya getirilerek farklı kategoriler altında toplanmıştır. Araştırmacı tarafından rektörlük kavramına ilişkin 13 farklı kategori belirlenmiştir. Nedenleri farklı metaforları aynı olan veriler, farklı kategorilere alınmıştır. Örneğin “Rektörlük ev gibidir, çünkü her an sığınacağımız yerdir (136R).” cümlesindeki ev metaforu kollayan ve koruyan kategorisine alınırken “Rektörlük ev gibidir, çünkü bir sürü sorumluluğu bulunur (19R).” cümlesindeki ev metaforu ise sorumluluk kategorisine alınmıştır.

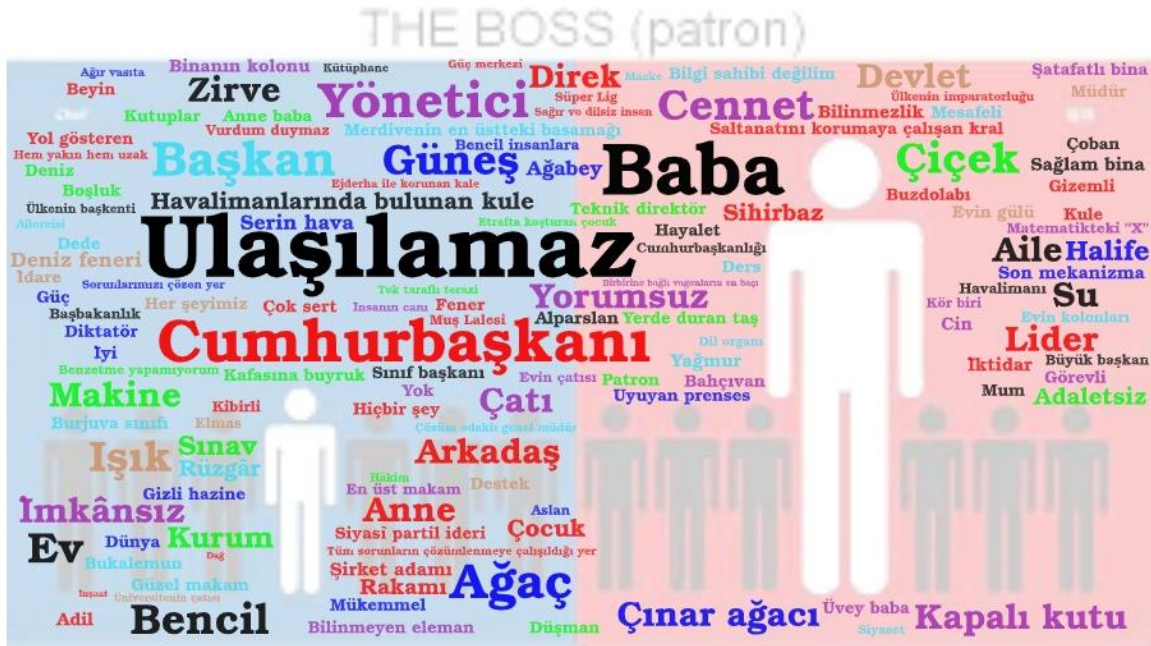
Elde edilen metaforların sunumunda, yazılı yanıtların görselleştirilmesi yoluyla anlaşılabilirliği ve erişilebilirliği arttırabilmek için “Kelime Bulutları” tercih edilmiştir. Görselleştirmedeki kelimenin boyutu, kelimenin giriş metnindeki görünme sayısı ile orantılıdır. Başka bir ifade ile frekansı büyük olan metaforun, görseldeki boyutu da büyük olarak belirlenmektedir (Bletzer, 2015). Ayrıca çalışmada yüksek güç mesafesi boyutuna ilişkin metaforlar çok fazla kullanıldığından dolayı “güç mesafesi” görseli kullanılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirliği Sağlama Aşaması

Nitel bir araştırmada geçerliğin önemli ölçütleri arasında yer alması nedeniyle toplanan veriler ayrıntılı olarak rapor edilmiş ve sonuçlara nasıl ulaşıldığı açıklanmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Hazırlanan bu raporlar yine aynı kapsamda uzman görüşü alabilmek için alanda daha önce metafor çalışması yapan doktora mezunu uzmanlara gönderilmiştir. Uzmanlardan, toplanan metaforları hiçbiri dışarda kalmayacak biçimde kategorilere yerleştirmeleri istenmiştir. Ayrıca uzmanlardan, kategoriler altında toplanan metaforların, kategoriyi temsil edip etmediğini teyit etmek amacıyla dönütler istenmiştir. Araştırmacı, verdiği derslerden birinde katılımcı teyidi alabilmek amacıyla konuyu öğrenciler ile tartışmış ve olumlu dönütler almıştır. Daha sonra uzmanlar tarafından oluşturulan kategoriler ile araştırmacı tarafından yapılmış olan kategorilerin karşılaştırması yapılmıştır. Yapılan bu karşılaştırma ile görüş birliği ve görüş ayrılığı frekansları belirlenmiş ve araştırmanın güvenilirliği sağlanmaya çalışılmıştır. Nitel araştırmalarda, uzman ve araştırmacı değerlendirmeleri arasındaki uyumun %90 ve üzeri olması arzu edilen düzeyde bir güvenilirlik olduğu belirtilmektedir (Saban, 2008). Araştırmanın güvenilirliği; Miles ve Huberman'ın (1994) formülü; [Güvenirlik= Görüş Birliği / (Görüş birliği+ Görüş ayrılığı) *100] kullanılarak hesaplanmıştır. Rektörlük çalışması için güvenilirlik $(176/192*100) = \%92$ oran ile sağlanmıştır. Araştırmanın son aşamasında, elde edilen verilerin frekansları (f) hesaplanmıştır.

Bulgular

Üniversite öğrencilerinin rektörlük kavramına yönelik metafor algılarını ortaya çıkarmayı amaçlayan bu çalışmanın bulguları için, öncelikle çalışma kapsamındaki metaforlar sonrasında metaforların hangi kategoriler altında toplandığı frekanslarıyla tabloleştirilmiştir. Ayrıca tablolarda, bazı öğrencilerin bu metaforlara yönelik öne çıkan alıntılarına yer verilmiştir.



Şekil 1. Üniversite Öğrencilerinin Rektörlük Kavramına Yönelik Ürettikleri Metaforlar

Şekil 1’ de üniversite öğrencileri tarafından “rektörlük” kavramına ilişkin toplam 138 farklı metafor üretildiği görülmektedir. Rektörlük kavramına yönelik en fazla üretilen metaforlar; ulaşılmaz (f=13), baba (f=9), cumhurbaşkanı (f=6), başkan (f=4), ağaç (f=4), yönetici (f=4), ev (f=3), çiçek (f=3), cennet (f=3), güneş (f=3), ışık (f=3), bencil (f=2), kapalı kutu (f=2) ve yorumsuz (f=2) şeklinde olmuştur.

Tablo 2.

Rektörlük Kavramının Kategorileri

Kategori (Alıntılar)	Metaforlar	M	f
Ulaşılmayan ve bilinmeyen , "Rektörlük kapalı kutu gibidir, çünkü öğrenci ile arasında yakınlık yoktur (27R)" "Rektörlük zirve gibidir, çünkü ulaşılması zordur (211R)" "Rektörlük bilinmeyen eleman gibidir, çünkü kendilerini pek bulamadık tanıyamadık (12R)" Rektörlük gizemli bir yer gibidir, çünkü herkes merak eder (65R)" "Rektörlük gizli hazineye benzer, çünkü ona ulaşmak zor ve çetindir (102R)." "Rektörlük ejderha ile korunan bir kale gibidir, çünkü içini göremedik çünkü bir kez olsun sayın rektörümüz ile bir sohbet edemedik kendisini 3. Sınıf olduğum halde tanıyıyorum dergilerde gördüğüm kadarı ile biliyorum (158R)."	(1): Bilinmeyen eleman, mesafeli, bilgi sahibi değilim, patron, saltanatını korumaya çalışan kral, burjuva sınıfı, kutuplar, gizemli, kafasına buyruk, hayalet, ağır vasıta, güç merkezi, ejderha ile korunan kale, kör biri, vurdumduymaz, benzetme yapamıyorum, matematikteki "X", elmas, 0 rakamı, rüzgâr, hem yakın hem uzak, çok sert, bilinmezlik, cin, sağır ve dilsiz insan, dünya, siyasi parti lideri, şatafatlı bina, bukalemenun, deniz, gizli hazine, ders, şirket adamı, sihirbaz, kibirli, adaletsiz, uyuyan prenses, Muş Lalesi, sınav; (2): İmkânsız, kapalı kutu, zirve; (3): Bencil ; (13): Ulaşılamaz	44	61
En üst makam , "Rektörlük bir merdivenin en üstteki basamağına benzer. Çünkü en üst düzeyi ifade eder (42R)." "Rektörlük büyük başkan gibidir, çünkü bir üniversitenin akademik ve idari olarak en üst düzey yetkilisidir (233R)." "Rektörlük birbirine bağlı vagonların en başı gibidir, çünkü tüm bölümler ona bağlıdır (203R)."	(1): Hâkim, merdivenin en üstteki basamağı, en üst makam, büyük başkan, halife, ülkenin başkenti, güç, idare, süper lig, mükemmel, beyin, güzel makam, iktidar, sınıf başkanı, birbirine bağlı vagonların en başı, başbakanlık; (2): Cennet; (3): Yönetici; (4): Başkan; (5): Cumhurbaşkanı	20	30
Kollayan ve koruyan , "Rektörlük çatı gibidir, çünkü kollayan koruyandır (8R)." "Rektörlük devlet gibidir, çünkü haklarımızı korumak için çabalar (61R)." "Rektörlük maske gibidir, çünkü her zaman korur (139R)."	(1): Ağabey, destek, dağ, maske, anne baba; (2): Çatı, anne, devlet, ev, arkadaş; (9): Baba	11	24
Yol gösterici ve aydınlatıcı , "Rektörlük fener gibidir, çünkü gittiğim yola ışık tutar çünkü hedefime ulaşmak için bana imkân sunar ve yolumu aydınlatır (139R)." "Rektörlük ışık gibidir, çünkü öğrencileri aydınlatması gerek (145R)."	(1): Fener, Alparslan, teknik direktör, deniz feneri, aile, mum, yol gösteren; (2): Lider, güneş, hava limanlarında bulunan kule; (3): Işık	11	16
Faydalı ve değerli , "Rektörlük güneş gibidir, çünkü öğrencilerini daha da parlatmak için çabalar (139R)." "Rektörlük bir ağaç gibidir, çünkü altında binlerce fidan yeşerir (7R)."	(1): Bahçıvan, inşaat, yağmur, insanın camı, güneş, evin gülü; (2): Çınar ağacı; (3): Çiçek; (4): Ağaç	9	15
Temel ihtiyaç , "Rektörlük su gibidir, çünkü insan yemek yemeden hayatta kalabilir fakat su olmadan yaşayamaz (223R)." "Rektörlük havalimanı gibidir, çünkü yolcular ve uçaklar havalimanı olmadan uçamaz (234R)."	(1): Havalimanı, binanın kolonu, aile reisi, evin kolonları, evin çatısı, üniversitenin çatısı, her şeyimiz, direk; (2): Su	9	10
Karar ve Çözüm merkezi , "Rektörlük dede gibidir, çünkü herkese bütün öğrencilerine eşit davranmaya ve sorunlarına çözüm üretmeye çalışır (116R)."	(1): Makine, çözüm odaklı genel müdür, müdür, dede, tüm sorunların çözümlenmeye çalışıldığı yer, sorunlarımızı çözen yer, son mekanizma, aslan, dil organı	9	9
Faydasız ve Güven vermeyen , "Rektörlük boşluk gibidir, çünkü hiç yardımcı olmuyorlar (118R)." "Rektörlük etrafta koşturan çocuk gibidir, çünkü bir şeyler yapıyor ama ne yaptığını anlamıyorum (146R)."	(1): Üvey baba, yerde duran taş, boşluk, hiçbir şey, etrafta koşturan çocuk, çocuk, kurum, buzdolabı, siyaset	9	9
Sorumluluk , "Rektörlük Cumhurbaşkanı gibidir, çünkü Üniversitenin (yani bir ülkenin) tamamının tüm sorumluluğu ona aittir (141R)." "Rektörlük ev gibidir, çünkü bir sürü sorumluluğu bulunur (19R)."	(1): Çoban, ev, görevli, yönetici, cumhurbaşkanlığı, cumhurbaşkanı	6	6
Güven ve huzur vermesi , "Rektörlük serin bir hava gibidir, çünkü güven ve huzur veriyor (172R)." "Rektörlük sağlam bir bina gibidir, çünkü hiçbir şey olmaz ona (180R)."	(1): Adil, serin hava, iyi, cennet, sağlam bina	5	5
Öğrenci yanlısı olmayan , "Rektörlük diktatör gibidir, çünkü sosyal anlamda da dersler anlamında da asla öğrenci yanlısı değildir. Online derslerin yoklama zorunluluğu ve aşırı ödevlere göz yumarak empati yoksunu olduğunu göstermektedir (96R)." "Rektörlük düşman gibidir, çünkü öğrencileri sevmez (109R)."	(1): Diktatör, düşman, tek taraflı terazi	3	3
Danışılan , "Rektörlük aile gibidir, çünkü her konuda rahatça danışabiliriz (109R)." "Rektörlük kütüphane gibidir, çünkü istediğin bilgiyi oradan alabilirsin (148R)."	(1): Aile, kütüphane	2	2
Çalışkan , "Rektörlük makine gibidir, çünkü o sürekli çalışır (14R)." "Rektörlük kütüphane gibidir, çünkü istediğin bilgiyi oradan alabilirsin (148R)." "Rektörlük bir ülkenin imparatorluğu gibidir, çünkü büyük bir okulu yönetmek ve öğrencilerin iyi şartlarda eğitim görmesini sağlamak büyük bir çaba gerektirir (148R)."	(1): Makine, ülkenin imparatorluğu	2	2

Not: Alıntılar, tabloda kategorilerin altında yer almaktadır. Parantez içindeki her sayı metaforun frekansını belirtir.

Tartışma

Araştırmada, üniversite öğrencileri tarafından "rektörlük" kavramına ilişkin toplam 140 farklı metafor üretildiği görülmektedir. Rektörlük kavramına yönelik öğrenciler tarafından en fazla üretilen metaforun ulaşılması zordur (211R) görülmektedir. Ayrıca ilk iki kategorinin metaforları genel olarak incelendiğinde; (1): Bilinmeyen eleman, mesafeli, bilgi sahibi değilim, patron, saltanatını korumaya çalışan kral, burjuva sınıfı, kutuplar, gizemli, kafasına buyruk, hayalet, ağır vasıta, güç merkezi, ejderha ile korunan kale, kör biri,

vurdumduymaz, benzetme yapamıyorum, matematikteki “X”, elmas, 0 rakamı, rüzgâr, hem yakın hem uzak, çok sert, bilinmezlik, cin, sağır ve dilsiz insan, dünya, siyasî parti lideri, şatafatlı bina, bukaemun, deniz, gizli hazine, ders, şirket adamı, sihirbaz, kibirli, adaletsiz, uyuyan prenses, Muş Lalesi, sına; (2): İmkânsız, kapalı kutu, zirve; (3): Bencil; (13): Ulaşılamaz gibi metaforlar **ulaşılmayan ve bilinmeyen**; (1): Hâkim, merdivenin en üstteki basamağı, en üst makam, büyük başkan, halife, ülkenin başkenti, güç, idare, süper lig, mükemmel, beyin, güzel makam, iktidar, sınıf başkanı, birbirine bağlı vagonların en başı, başbakanlık; (2): Cennet; (3): Yönetici; (4): Başkan; (5): Cumhurbaşkanı gibi metaforların ise **en üst makam** kategorisinin altında toplandığı ve fazlalığı göze çarpmaktadır. Frekans bakımından katılımcıların neredeyse yarısını oluşturan ilk iki kategori (%47,5) değerlendirildiğinde; öğrenciler kendileri için rektörlerin *ulaşılmayan dolayısıyla bilinmeyen en üst makam* olduğunu ifade etmişlerdir. Araştırmada, öğrenciler rektörlerin ya da rektörlük makamının *ulaşılmaz en üst makam* olduğuna inandıkları tespit edilmiştir. Elde edilen verilere bakıldığında, öğrencilerin yaşantısı, tecrübesi ya da çabası sonucunda elde etmiş oldukları bir algı olmadığı gözlenmiştir. Başka bir deyişle öğrencilerin, rektörlüğe ulaşmak için çaba ve emek harcamadıkları halde *ulaşılmayan, bilinmeyen en üst makam* olduğuna ilişkin bir inanç ve algıya sahip oldukları görülmüştür. Bu şekilde inanıyor ve algılıyor olmalarının; Türk toplumunun sahip olduğu yüksek güç mesafesi ve paternalist eğilimlerin, üniversite örgütlerindeki izdüşümünden kaynaklandığı düşünülmektedir. Zira alanyazında, Türk toplumunun sosyal ve kültürel dokusunda, güç mesafesinin, paternalist eğilimlerin ve toplulukçu boyutun yüksek düzeyde olduğu ifade edilmektedir (Aycan & Kanungo, 2000; Paşa, 2000; Erben, 2004; Sargut, 2010).

Toplumun benimsemiş olduğu yüksek güç mesafesini, bireyler örgüt yaşantılarında uygulamakta ve neticesinde örgütlerde yüksek güç mesafesi algısı ortaya çıkmaktadır (Kemikkıran, 2015). Araştırmada, araştırmaya katılan Muş Alparslan üniversitesi öğrencilerinin Türk toplumunun benimsemiş olduğu yüksek güç mesafesini kendi üniversite örgütlerine yansıttığı saptanmıştır. Öğrencilerin, en üst düzey yönetici olan rektöre ilişkin zihinsel anlamda inandıkları, algıladıkları eşitsizliği ve uzaklığı sözel anlamda *ulaşılmaz* şeklinde ifade ettikleri düşünülmektedir. Bu açıklama doğrultusunda öğrencilerin, toplumlarındaki var olan güç mesafesini üniversitelerindeki örgüt yapısına yansıttığı söylenebilir.

Güç mesafesi, bir grubun üyeleri arasındaki güç dağılımının ne düzeyde eşit algılandığına işaret eden göstergeleri ile aynı konuya ilişkin hissetme, düşünme ve davranış eğilimlerini içermektedir (Akyürek, 2001). Yüksek güç mesafesi ise gücün eşit olarak dağıtılmadığı algısına ve inancına sahip olmaları neticesinde oluşan göreceli bir mesafedir (Altay, 2004). Benzer biçimde hem yönetenin hem de yönetilenin birbirleriyle eşit olmadıklarını baştan kabul ettikleri, hiyerarşik yapının yüksek bir piramidi andırdığı, aşağıdan yukarıya doğru iletişimin zayıf olduğu, eşitsizlik üzerine kurulmuş merkeziyetçi yapıdaki bir durumu anlatmaktadır (Çelik, 2007). Bu tür örgütlerde herkesin yetki alanı belirlenmiştir ve astlar üstlerinden neyin ne zaman yapılması gerektiğini söylemesini beklemektedirler (Acaray & Şevik, 2016). Dolayısıyla yöneticilerin, oluşabilecek problemlerde *karar ve çözüme* yönelik *tek merkez* haline gelmesine, isteklerinin ön plana alınmasına, el üstünde tutulmasına, yönetilenler ile arasına mesafe girmesine, *ulaşılmayan ve bilinmeyen* olmasına yol açtığı düşünülmektedir. Ulaşılamama durumu, yöneten ve yönetilen arasında açık iletişim kurulmasını engellemesine (Dursun, 2013) ve asimetric bir iletişim ortamına sebep olabilmektedir (Sepetçi, 2012). Bu sebeplerle böyle toplumlarda yöneticilerle diyalog ve üstlere *ulaşmanın* oldukça zor olduğu ifade edilmektedir (Hofstede, Hofstede & Minkov, 2010). Araştırma sonucunda, toplumdaki yüksek güç mesafesinin etkisiyle Muş Alparslan Üniversitesi öğrencilerinin, rektörlüğe ve rektörlere ulaşmanın mümkün olmadığı algısına sahip oldukları tespit edilmiştir.

Bir toplumdaki bireyler arasında gücün yarattığı uzaklık, toplumun değer ve normlarına göre oluşmakta ve güç derecesinin benimsenmesindeki farklılıklar zamanla toplum tarafından kabul edilip kurumsallaşmaktadır (Basım, 2000). Kurumsallaşma süreci, yöneticilerin biçimsel kurallara daha fazla güvenmesi (Hofstede, Hofstede & Minkov, 2010) ve gücü kurumsallaştıran bir yapıyı benimsemesi olarak ifade edilmektedir (Terzi, 2004; Yaman & Irmak, 2010). Ayrıca bu sürece katkısı olduğundan statü, unvan ve pozisyonlara önem verildiği (Dursun, 2013) ve yöneten-yönetilen arasındaki mesafeyi azaltmanın, yöneticilerin konumunu sarstığı gerekçesi ile yönetilenlere mesafeli davranıldığı ifade edilmektedir (Yaman, 2008). Toparlayacak olursak bu tür toplumlardaki kurumsallaşma süreci, *resmiyetin* öne çıkmasına, *makama saygı* kavramı ile gücün kurumsallaşmasına, unvana bağlı hiyerarşik (Araştırma Görevlisi-Doktor Öğretim Üyesi-Doçent-Profesör vb.) bir düzeneğin ve iletişim ağının

kurulmasına sebep olmaktadır. Bu sebeplerle böyle toplumlardaki bireyler, girdiği her ortamda statü, unvan, pozisyonlarını kullanarak itibar kazanmaya çalışmakta ve bundan dolayı bu makamları her ortamda kullanmayı tercih etmektedirler. Bu tercih doğrultusunda, yöneticiler, özel hayatlarında bile *makamına uygun davranışlar* sergileyerek yönetilenlerle aralarına mesafe koyup kurumsallaşma süreçlerini gerçekleştirmeye çalışmaktadırlar. Zira, *ulaşılabilen ve bilinmeyen en üst makam* olma durumunun kurumsallaşma sürecinin sonucunda ortaya çıktığı söylenebilir. Bu bağlamda, rektörlerin, kurumsal kimlik oluşturmak adına *ulaşılabilen en üst makam* olmayı tercih etmek zorunda kaldıkları düşünülmektedir.

Böyle toplumlarda, farklı unvanlara sahip insanlar aralarındaki ayrımcılığı kabul eder ve bireyin sosyal ve örgütsel unvanı, bireyin hem kendi davranışlarını ve hem de başkalarının o bireye dönük davranışlarını etkilemektedir (Hofstede, Hofstede & Minkov, 2010). Bu davranış değişikliği yönetsel açıdan incelendiğinde çalışanların; otorite, etkileme, liderlik ve karar verme mekanizması gibi alanlarda, yöneticilerine olan bağlılıkları artmakta, yönetenlerin ayrıcalıklı olduğuna inanmakta ve aldıkları bütün kararların tartışmasız doğru olduğunu kabul etmektedirler. Bu örgütlerde yöneticiler, çalışanların gözünde ideal bir patron ve babacan bir yapıda olmaktadır (Deniz, 2013). Güç mesafesi, bireysel açıdan ele alındığında ise çalışanlar tarafından babacan ve otoriter tutum sergileyen yöneticilerin tercih edildiği belirtilmektedir (Hofstede, Hofstede, & Minkov, 2010). Çalışanların babacan yönetici tercih etme nedenleri ile araştırmada elde edilen bazı sonuçlar karşılaştırıldığında; *kollayan ve koruyan (f=24)*, *yol gösterici ve aydınlatıcı (f=16)*, *faydalı ve değerli (f=15)*, *temel ihtiyaç (f=10)*, *sorumluluk (f=6)*, *güven ve huzur vermesi (f=5)*, *danışılan (f=2)* ve *çalışkan (f=2)* kategorilerinin ve ikinci en fazla üretilen *baba* metaforunun birbirleri ile anlamlı bir biçimde uyumlu olduğu görülmektedir. Sonuç olarak, çalışmada üretilen bazı kategorilerin çarpıcı bir biçimde babacıl otorite yani paternalizm ile tamamen paralellik arz ettiği görülmektedir. Bu çerçevede öğrencilerin, rektörlerini '*kollayan, koruyan, yol gösteren, faydalı ve değerli olan, huzur ve güven veren, çalışkan, danışılan, sorumluluk sahibi ve baba rolünü benimseyen kişiler*' olarak algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucun; babacıl, baba gibi, peder-şahilik, babacan gibi terimlerle nitelenen Paternalizm kavramı ile çarpıcı bir biçimde örtüştüğü görülmektedir (Erben, 2004). Bu bağlamda, Muş Alparslan Üniversitesi öğrencilerinin, rektörlerinin babacıl (paternalist) davranış sergilemesini, rektör-öğrenci ilişkisinde *faydasız ve güven vermeyen* bir ilişki yerine, *güven ve huzur veren* bir ilişki ortamını tercih ettikleri söylenebilir.

Sonuç olarak her toplumun ve kültürün kendisine özgü özellikleri olduğundan yöneticilerin, yaşadıkları toplumun ve kültürün yapısını göz önünde bulundurmaları ve buna göre kendilerine yönetim tarzı belirlemeleri gerektiği söylenebilir. Muş Alparslan Üniversitesi öğrencilerinin algıları ve beklentileri göz önüne alındığında rektörlerin, açık iletişim politikası, paternalist yönetim tarzı, duygusal bir yaklaşım ve öğrenciye daha yakın olan bir yönetim anlayışı ile hareket etmeleri önerilebilir.

Öneriler

Öğrencilerin "rektörlük" kavramına yönelik algılarını ortaya çıkarmak için nicel ve karma yöntemler ile çalışmalar yapılabilir. Ayrıca, rektörlere yönelik olarak öğrenci ve sorumlusu olduğu akademisyenlere ilişkin metafor çalışması yapılabilir.

Aynı araştırma, farklı kişilerle farklı üniversitelerde ve farklı yönetici konumları için tekrarlanabilir. Çalışmada ön plana çıkan yüksek güç mesafesi ve paternalizm ile ilgili çalışmalara ağırlık verilebilir.

Kaynakça

- Acaray, A., & Şevik, N. (2016). Kültürel boyutların örgütsel sessizliğe etkisi üzerine bir araştırma. *Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 34(4), 1–18.
- Akyürek, S. (2001). *Türk Silahlı Kuvvetlerinde güç mesafesi ve iletişime etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Başkent Üniversitesi SBE. Ankara.
- Altay, H. (2004). Güç mesafesi, erkeklik-dişilik ve belirsizlikten kaçınma özellikleri ile başarı arasındaki ilişkilerin incelenmesine yönelik bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 9(1), 301–321.

- Arslan, M. M., & Bayrakçı, M. (2006). Metaforik düşünme ve öğrenme yaklaşımının eğitim-öğretim açısından incelenmesi. *Milli Eğitim*, 35(171), 100–108.
- Aycan, Z., & Kanungo, R., N. (2000). Toplumsal kültürün kurumsal kültür ve insan kaynakları uygulamaları üzerine etkileri. Zeynep Aycan, (Ed.), *Akademisyenler ve profesyoneller bakış açısıyla Türkiye’ de yönetim, liderlik ve insan kaynakları uygulamaları*, 25-53, Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Aydın, M. (2007). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Hatipoğlu Yayıncılık.
- Balcı, A. (2016). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Basım, N. (2000). Belirsizlikten kaçınma ve güç mesafesi kültürel boyutları bağlamında asker yöneticiler üzerine görgül bir araştırma. *Kara Harp Okulu Bilim Dergisi*, 10(2), 33-52.
- Bletzer, K. V. (2015). Visualizing the qualitative: Making sense of written comments from an evaluative satisfaction survey. *Journal of Educational Evaluation for Health Professions*, 12(12),1-8
- Bursalıoğlu, Z. (2000). *Eğitimde yönetimi anlamak, sistemi çözümlmek*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni nitel nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. (S. B. Demir, Çev. Ed.), 3. Baskı, Ankara: Eğiten Kitap.
- Çelik, M. (2007). *Örgüt kültürü ve örgütsel vatandaşlık davranışı–bir uygulama*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi SBE, İşletme ABD. Erzurum
- Çelik, S., & Yarım, M. A. (2019). Üniversite öğrencilerinin üniversite, rektör ve gelecek kavramlarına ilişkin metaforik algılarının incelenmesi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 6(2), 31-50.
- Çeliker, H., Akar, A. (2015). Ortaokul öğrencilerinin doğaya ilişkin metaforları. *KEFAD*, 16(2), 101-119.
- Demirbilek, N. (2020). Üniversite son sınıf öğrencilerinin perspektifinden akademisyen kavramı. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16 (Eğitim Bilimleri Özel sayısı), 1-1.
- Demirbilek, N. (2021). Üniversite öğrencilerinin uzaktan öğretime ilişkin metaforik algıları/Metaphoric perceptions of university students on distance education. *eUluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(1), 1-15.
- Demirtaş, H., & Çoban, D. (2014). Üniversite öğrencilerinin, üniversite ve fakülte kavramlarına ilişkin metaforları (İnönü Üniversitesi Örneği). *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 113-144.
- Deniz, A. (2013). *Okullarda güç mesafesi ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi. Balıkesir
- Doğan, D. (2014). Öğretmen adaylarının perspektifinden okul kavramının metaforlarla analizi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 7(3), 361-382.
- Döş, İ. (2010). Metaphoric perceptions of candidate teachers to the concept of inspectors. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 9(3), 607-629
- Dursun, İ. T. (2013). Örgüt kültürü ve strateji ilişkisi: Hofstede’nin boyutları açısından bir değerlendirme. *Siyaset, Ekonomi ve Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 1(4), 43- 56.
- Ekiz, D., & Durukan, H. (2007). *Eğitim bilimine giriş*. İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Ekiz, D., & Koçyiğit, Z. (2013). Sınıf öğretmenlerinin “öğretmen” kavramına ilişkin metaforlarının tespit edilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(2), 439-458.
- Erben, G., S. (2004). *Toplumsal kültür aile kültürü etkileşimi bağlamında paternalizm boyutuyla işletme kültürü: Türkiye örneği*, 1. Aile İşletmeleri Kongresi Bildirileri, 17-18 Nisan 2004, T. Koçel, (Ed.), İstanbul: İstanbul Kültür Üniversitesi Yayınları: 345-356.

- Erdoğan, G. (2000). *Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Ersoy, A. Figen (2016). "Fenomenoloji", Ahmet Saban ve Ali Ersoy (Ed.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri*, (1. Baskı), (s. 51-111). Ankara: Anı Yayıncılık
- Güveli, E., İpek, A. S., Atasoy, E., & Güveli, H. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının matematik kavramına yönelik metafor algıları. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 2(2), 140-159.
- Hofstede, G., & Hofstede, G. (2005). *Cultures and organizations: Software of the mind, revised and expanded (2nd ed.)*. New York: McGraw-Hill.
- Kalyoncu, R. (2012). Görsel sanatlar öğretmeni adaylarının ,öğretmenlik' kavramına ilişkin metaforları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(20), 471-484.
- Kemikkıran, N. (2015). Güç mesafesi yüksekse eşitsizlik mi istenir. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 70(2), 317-344.
- Kılcan, B. (2017). *Metafor ve eğitimde metaforik çalışmalar için bir uygulama rehberi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (2015). *Metaforlar: Hayat, anlam ve dil*. (G. H. Demir, Çev.). İstanbul: İthaki.
- Midgley, W., & Trimmer, K. (2013). *Walking the labyrinth: A metaphorical understanding of approaches to metaphors for*. In: *Metaphors for, in and of Education Research*. Newcastle Upon Tyne, United Kingdom: Cambridge Scholars Publishing, pp. 1-9. ISBN 978-1-4438-4398-0
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Newyork: Sage Publications.
- Nalçacı, A., & Bektaş, F. (2012). Öğretmen adaylarının okul kavramına ilişkin algıları, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 239-258.
- Özdemir, M. (2012). Lise öğrencilerinin metaforik okul algılarının çeşitli değişkenler bakımından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37(163), 96-109.
- Paşa, S., F. (2000). Türkiye ortamında liderlik özellikleri. Zeynep Aycan, (Ed.), *Akademisyenler ve Profesyoneller Bakış Açısıyla Türkiye'de Yönetim, Liderlik ve İnsan Kaynakları Uygulamaları*, 225-241, Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research and evaluation methods: Integrating theory and practice*. Newyork: Sage Publications.
- Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 14(3), 459-496.
- Sargut, A. S. (2010). *Kültürler arası farklılaşma ve yönetim*. İstanbul: İmge Kitabevi.
- Schram, Thomas H. (2003). *Conceptualizing qualitative inquiry*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Sepetçi, T. (2012). Toplum kültürünün uygulanan halkla ilişkiler modellerine etkisi: Türkiye'deki devlet ve vakıf üniversiteleri üzerine bir araştırma. *Journal of Yasar University*, 28(7), 4722-4748.
- Sezgin, F., Koşar, D., Koşar, S., & Er, E. (2016). Öğretmenlerin öğrenciye yönelik metaforlarının belirlenmesine ilişkin nitel bir araştırma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(3), 600-611.
- Tepebaşı, F. (2013). *Metafor yazıları*. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Terzi, A. R. (2004). Üniversite öğrencilerinin güç mesafesi ve belirsizlikten kaçınma algıları üzerine bir araştırma. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 65-76.
- Yalçın, M., & Erginer, A. (2012). İlköğretim okullarında okul müdürüne ilişkin metaforik algılar. *Öğretmen Eğitimi ve Eğitimcileri Dergisi*, 1(2), 229-256.
- Yaman, E. (2008). Üniversiteler ve etik: Baskılar ya da psikolojik şiddet. *İş Ahlakı*, 1, 81-98.

- Yaman, E., & Irmak, Y. (2010). Yöneticiler ve öğretmenler arasındaki güç mesafesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(13), 164-172.
- Yıldırım, A., & Şimşek H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. 10. Baskı, Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yükseköğretim Kanunu (1981). Resmî Gazete (06.11.1981). Sayı: 2547. YÖK. (2022). (<https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.2547.pdf>).

Extended Abstract

Introduction

Universities form the basis of higher education institutions. Universities have the biggest responsibility in realizing the educational goals in higher education. Universities are the highest level of education in which everyone can participate in educational activities and scientific studies within the scope of their abilities and in the suitable fields for them. The fact that our universities, which have the responsibility of raising individuals who contribute positively to society, meet these expectations is associated with the quality of the education they provide. Presidency can be considered as one of the crucial factors that determine the quality of education in universities. Because the presidency is primarily responsible for raising qualified individuals whom the society needs at the end of the process by using the educational inputs and human resources in the most efficient way (Ekiz & Durukan, 2007).

Methodology

In the study, phenomenological design, one of the qualitative research methods, was used, and the easily accessible technique was used in the selection of the study group. A total of 192 students studying at Muş Alparslan University in the 2020-2021 academic year were included in the research. Data collection instrument including the metaphor sentence was sent online to university students. The "content analysis" was conducted to analyze the data.

Findings

Data analysis yielded 13 categories that includes university students' metaphors regarding the presidency concept. Results revealed that students have the perception that it is not possible to reach the president due to the high-power distance in the society. Considering the perceptions and expectations of the students, it can be suggested that presidents should follow an open communication policy, paternalist management style, and a more inclusive management approach considering students' needs, concerns and demands.

Discussion

Looking at the data obtained, it was seen that although the students did not make any effort to reach the rectorate, they had a belief and perception that there was an "unreachable, unknown, highest authority". That they believe and perceive in this way; it is thought that the high-power distance and paternalistic tendencies of the Turkish society are due to the projection of the university organizations. In the literature, it is stated that the social and cultural texture of Turkish society has a high level of power distance, paternalistic tendencies, and collectivist dimensions (Aycan & Kanungo, 2000; Paşa, 2000; Erben, 2004; Sargut, 2010).

Individuals apply the high-power distance adopted by the society in their organizational lives, and as a result, a perception of high-power distance emerges in organizations (Kemikkıran, 2015). In the research, it was determined that the students of Muş Alparslan University who participated in the research reflected the high-power distance adopted by the Turkish society to their university organizations. It is thought that the students mentally believe in the presidency, who is the highest-level manager, and express the perceived inequality and distance as verbally unreachable. In line with this explanation, it can be said that students reflect the existing power distance in their society to the organizational structure of their universities.

Power distance includes indicators that indicate the level of equal perception of the power distribution among the members of a group and the tendencies of feeling, thinking, and behaving on the same subject (Akyürek, 2001). High power distance, on the other hand, is a relative distance formed because of having the perception and belief that power is not distributed equally (Altay, 2004).

*Araştırmanın etik kurul onayı 13.07.2020-E.11824 evrak ve tarih sayısı ile Bingöl Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan alınmıştır.



Derleme Makale

Review Article

Prag Uluslararası Öğretmenler Kongresi

Prague International Teachers Congress

Sabri BECERİKLİ¹, Zafer TANGÜLÜ²

Özet

Bir bilim dalı olarak eğitim kendisini oluşturan paydaşlarla birlikte geçmişten günümüze kadar bir inceleme ve çalışma alanı olmuştur. Özellikle basılı ve görsel materyallerle beraber geçmişten günümüze kadar ulusal ve uluslararası toplantılar, çalıştaylar ve kongreler de bu bilimin gelişmesi adına yapılan bilimsel faaliyetlerdir. Bu çalışma, 1923 tarihinde Prag'da toplanan uluslararası öğretmenler kongresinin Ali Haydar (Taner) Bey'in gözlemleriyle oluşturduğu raporundan yola çıkarak yorumlanıp, sadeleştirilip günümüze kazandırılmış halidir. Kongre eğitim tarihi açısından önemli olup henüz daha Cumhuriyet kurulmadan Ankara'daki ulusal TBMM Hükümetinin resmi bir davetle bu kongreye çağırılması Türkiye adına ayrıca bir önem arz etmektedir. Çalışmada bizzat Ali Haydar (Taner) Bey'in kongreye katıldıktan sonra kaleme aldığı raporu ana kaynak olarak kullanılmıştır. Kongrede günümüzde dahi tartışmaları devam eden konular üzerine konuşulmuştur. Bu konuların çoğunda genel geçer bir sonuca ulaşılamamış, bir fikir birliğine varılamamıştır. Kongrede tartışılan öğretmen yetiştirme sürecinde staj, derslerin dağılımı, derslerdeki genel kültür ve pedagoji ayrımı gibi hususlar şunu ortaya koydu ki bugün dahi öğretmen yetiştirme program süreçlerinde benzer konuların tartışıldığı ve dolayısıyla geçmişteki sorunların henüz tamamen çözüme ulaştırılmadığıdır. Çalışmanın yöntemi ise doküman incelenmesi üzerine kurulu olan nitel araştırma yöntemlerinden tarihsel analizdir.

Anahtar Kelimeler

Prag Uluslararası
Öğretmenler Kongresi,
Ali Haydar (Taner),
Öğretmen,
Eğitim.

Abstract

Education, as a branch of science, has been a field of study and investigation from past to present together with the stakeholders that constitute the education itself. The national and international meetings, workshops and congresses that have continued from past to present, especially with printed and visual materials, are the scientific activities carried out for the development of this particular field of science. The present study is the interpreted, simplified version that has been brought to the present time, based on the report created by Mr. Ali Haydar (Taner)'s observations of the international teachers congress that was held in Prague in 1923. The congress was important for the history of education; it was vitally significant for Turkey for the national Parliamentary Government in Ankara to be summoned to this congress via an official invitation even before the Republic was founded. In this study, the very report that Mr. Ali Haydar (Taner) wrote himself after attending the congress was used as the main source of examination. At this congress, the issues that have still been contentious even today were discussed. Regarding most of these issues, no valid general conclusion could be reached and no consensus could be arrived at. The issues such as internship, distribution of courses, the distinction between general culture and pedagogy in the teacher training process discussed in the congress revealed that similar issues have still been under discussion even today in the processes of teacher training programs and therefore, problems of the past have not yet been fully resolved. The method of this particular study is the historical analysis based on document analysis, which is one of the qualitative research methods.

Key Word

Prague International
Teachers Congress,
Mr. Ali Haydar (Taner),
Teacher,
Education.

Atf için: Becerikli, S., & Tangülü, Z. (2020). Prag Uluslararası Öğretmenler Kongresi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi [MSKU Journal of Education]*, 7(2), 111-121. DOI: 10.21666/muefd.750080

Received: 09.06.2020

Accepted: 02.09.2020

Published: 01.11.2020

¹ Bursa Uludağ Üniversitesi EF, beceriklisabri@uludag.edu.tr, ORCID: 0000-0003-3307-6979

² Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi EF, zafertangulu@gmail.com, ORCID: 0000-0003-1596-442x