

GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ

JOURNAL OF EDUCATIONAL SCIENCES

GAZİANTEP UNIVERSITY

GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ



June 2023

Volume 7, Issue 1

Haziran 2023

Cilt 7, Sayı 1

Owner / İmtiyaz Sahibi
Assoc. Prof. Dr. Ahmet İhsan KAYA

Editors / Editörler
Prof. Dr. Ali BOZKURT
Assoc. Prof. Dr. Mahmut KALMAN
Assoc. Prof. Dr. Veli BATDI

Section Editors / Alan Editörleri

Prof. Dr. Yavuz SAKA
Science Education

Prof. Dr. Ali BOZKURT
Mathematics Education

Prof. Dr. Ergun HAMZADAYI
Turkish Language Teaching

Assoc. Prof. Dr. Mehmet KILIÇ
Foreign Language Education

Assoc. Prof. Dr. Bilge KUŞDEMİR
KAYIRAN
Elementary Education

Assoc. Prof. Dr. İbrahim YILDIRIM
*Educational Measurement and
Evaluation*

Assoc. Prof. Dr. Mahmut KALMAN
Educational Management

Assoc. Prof. Dr. Fatih BOZBAYINDIR
Educational Management

Assoc. Prof. Dr. İdris KAYA
*Psychological Counseling and
Guidance*

Assoc. Prof. Dr. Melike ÖZYURT
Curriculum and Instruction

Assoc. Prof. Dr. Veli BATDI
Curriculum and Instruction

Assoc. Prof. Dr. Mehmet BAŞARAN
Curriculum and Instruction

Asst. Prof. Dr. Fatih Emrah DEMİR
Special Education

**Layout and Language Editors/
Mizanpaj ve Dil Editörleri**
Res. Asst. Burak CESUR
Gaziantep University

Editorial Board / Yayın Kurulu

Prof. Dr. Arif ÖZAYDIN
Gaziantep University

Prof. Dr. Bayram ÇETİN
Gaziantep University

Prof. Dr. Birsen BAĞÇECİ
Gaziantep University

Prof. Dr. Mehmet SİNAR
Gaziantep University

Prof. Dr. Habib ÖZKAN
Gaziantep University

Prof. Dr. Mehmet ÇİÇEK
Gaziantep University

Prof. Dr. M. Fatih ÖZMANTAR
Gaziantep University

Prof. Dr. Sevilay ŞAHİN
Gaziantep University

Prof. Dr. Yavuz SAKA
Gaziantep University

Prof. Dr. M. Semih SUMMAK
Gaziantep University

Prof. Dr. Ali BOZKURT
Gaziantep University

Assoc. Prof. Dr. Ahmet İhsan KAYA
Gaziantep University

Assoc. Prof. Dr. Mahmut KALMAN
Gaziantep University

Assoc. Prof. Dr. Fatih BOZBAYINDIR
Gaziantep University

**Advisory Board / Danışma
Kurulu**

Prof. Dr. Arif ÖZAYDIN
Gaziantep University, Turkey

Assoc. Prof. Dr. Ahmet İhsan KAYA
Gaziantep University, Turkey

Prof. Dr. Bayram ÇETİN
Gaziantep University, Turkey

Prof. Dr. Rahimah Haji Ahmad
University of Malaya, Malaysia

Prof. Dr. Mehmet ÇİÇEK
Gaziantep University, Turkey

Prof. Dr. Abdülvahid ÇAKIR
Gazi University, Turkey

Prof. Dr. Erdoğan BADA
Çukurova University, Turkey

Prof. Dr. Filiz KABAPINAR
Marmara University, Turkey

Prof. Dr. İlyas YAVUZ
Marmara University, Turkey

Prof. Dr. İsmail Hakkı MİRİCİ
Hacettepe University, Turkey

Prof. Dr. Nilüfer VOLTAN ACAR
Hacettepe University, Turkey

Prof. Dr. Turan AKBAŞ
Çukurova University, Turkey

Prof. Dr. Ramazan GÜRBÜZ
Adiyaman University, Turkey

Prof. Dr. Arif SARIÇOBAN
Selçuk University, Turkey

Prof. Dr. Yavuz Akbulut
Anadolu University, Turkey

Prof. Dr. Iztok DEVETAK
University of Ljubljana, Slovenia

Prof. Dr. Yücel KABAPINAR
Marmara University, Turkey

Prof. Dr. Hasan ÜNAL
Yıldız Teknik University, Turkey

Assoc. Prof. Dr. Sedat ŞEN
Harran University, Turkey

Assoc. Prof. Dr. Ali ÇEKİÇ
Gaziantep University, Turkey

Assoc. Prof. Dr. Erkan Hasan
ATALMIŞ
Manisa Celâl Bayar University, Turkey

Assoc. Prof. Dr. Mehmet KILIÇ
Gaziantep University, Turkey

Asst. Prof. Dr. Julia MAHFOUZ
University of Colorado-Denver, USA

Assoc. Prof. Dr. Alper YETKİNER
Kilis 7 Aralık University, Turkey

Assoc. Prof. Dr. Serkan KELEŞOĞLU
Ankara University, Turkey

GAUN-JES is an international peer-reviewed journal indexed by ASOS index, DRJI and ROAD.
GAÜN-EBD, ASOS indeks, DRJI ve ROAD tarafından indekslenen uluslararası hakemli bir dergidir.



Directory of
Research Journal
Indexing



GAUN-JES / GAÜN-EBD
E-ISSN: 2667-5145

Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Üniversite Bulvarı 27310 Şehitkamil - Gaziantep, TURKEY
Phone: +90 (342) 360 1200 – 3757 Fax: +90 (342) 360 1710 E-mail: alibozkurt@gantep.edu.tr

From the editors,

Dear GAUN-JES readers,

We are glad to publish the 1st issue of the 7th volume of our journal. We, therefore, thank the authors and reviewers of the current issue and the journal team for their great contributions and efforts in presenting the current issue to the scientific community. Gaziantep University Journal of Educational Sciences (GAUN-JES) is a biannual, international, and double-blind peer-reviewed journal that is dedicated to publishing high-quality and up-to-date research. GAUN-JES accepts scientific manuscripts regarding educational sciences and field education written in Turkish or English. Our journal is an international, peer-reviewed journal indexed by ASOS index, ROAD, and DRJI. Our journal has applied to national and international indexes, and this process is in progress.

Editors

Editörlerden,

Kıymetli GAUN-JES okuyucuları,

Dergimizin 7. cildinin 1. sayısını yayımlamaktan dolayı büyük mutluluk içerisindeyiz. Bu vesileyle, son sayımızın bilim camiasına sunulmasında büyük emekleri bulunan yazarlara, hakemlere ve dergi ekibimize çok teşekkür ederiz. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi (GAUN-JES) altı ayda bir yayımlanan ve çifte-kör hakemlik sürecinden geçen bilimsel makalelerin yayımlandığı uluslararası ve hakemli bir akademik dergidir. GAUN-JES, eğitim araştırmaları kapsamına giren eğitim bilimleri ve alan eğitimine dair Türkçe veya İngilizce olarak hazırlanmış yayınları kabul etmektedir. Dergimiz ASOS indeks, ROAD ve DRJI tarafından indekslenen uluslararası hakemli bir dergidir. Ulusal ve uluslararası ölçekteki diğer indekslere başvuru sürecimiz ise devam etmektedir.

Editörler

TABLE OF CONTENTS / İÇİNDEKİLER

'Güneş Sistemi ve Tutulmalar' Ünitesine Yönelik Başarı Testi Geliştirilmesi/ Developing the Achievement Test for the Unit 'Solar System and Eclipses' <i>Funda ÇİFTCİBAŞI, Sevilay KARAMUSTAFAOĞLU, Ahmet BOLAT</i>	1-26
Romantik İlişki Yaşayan Bireylerin Çocukluk Dönemi Örselenme Yaşantıları İlişki Doyumu ve Evlilik Beklentisi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi/An Analysis of the Childhood Traumatic Experiences of the Individuals in Romantic Relationship and the Association between the Relationship Satisfaction and Marital Expectations <i>Sinem AKŞEMSETTİNOĞLU, Zeynep HAMAMCI</i>	27-44
Eğitimcilerin Örgütsel Sosyalleşme Düzeylerinin Karşılaştırılması: ABD/TÜRKİYE Örneği/A Comparative Analysis of Organizational Socialization Levels Among Educators: The Case of Turkey and the United States <i>Songül TÜMKAYA, Özlem BADELİ AZMAN</i>	45-69
Artırılmış Gerçeklik Uygulamalarının Geometri Öğretiminde Kullanılmasına Yönelik Yapılmış Çalışmaların Meta-Tematik Analizi/A Meta-Thematic Analysis of Studies on the Use of Augmented Reality Applications in Geometry Teaching <i>Sedanur YILDIZ, Şenel ELALDI</i>	70-91
Eylem Araştırması Desenli Yansıtıcı Düşünme Uygulamalarının Karma Meta-analizi/A Mixed Meta-analysis of Reflective Thinking Practices Patterned with Action Research <i>Büşra Nur BIÇAKCI, Veli BATDI</i>	92-114
Resim Bölümü Lisans Öğrencilerinin Resimleri Değerlendirme Düzeylerinin Belirlenmesi/ Determining the Painting Evaluation Levels of the Undergraduate Students of the Painting Department <i>Ayhan ÖZER</i>	115-133

Gaziantep University Journal of Educational Sciences
Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi

e-ISSN: 2667-5145

‘Güneş Sistemi ve Tutulmalar’ Ünitesine Yönelik Başarı Testi
Geliştirilmesi¹

Developing the Achievement Test for the Unit ‘Solar System and Eclipses’

Funda ÇİFTCİBAŞI^a, Sevilay KARAMUSTAFAOĞLU^b, Ahmet BOLAT^c

Article Info/Makale Bilgisi

Received/Alındı: 14/03/2022

Revised/Düzeltildi:

10/10/2022

Accepted/Kabul edildi:

22/10/2022

Anahtar kelimeler: Başarı testi, öğrenci kazanımı, ölçme ve değerlendirme

Keywords: Achievement test, student acquisition, measurement and evaluation

ÖZ

Bu çalışmanın amacı 2018 yılında değişime uğrayan Fen Bilimleri Öğretim Programı’ndaki 6. sınıf “Güneş Sistemi ve Tutulmalar” ünitesi ile ilgili geçerli ve güvenilir çoktan seçmeli başarı testi geliştirmektir. Çalışmayı hazırlayan araştırmacılar tarafından müfredata uygun kazanımlar hazırlanmış ve belirtke tablosu oluşturulmuştur. Çalışma grubunu Amasya il merkezindeki bazı ortaokullarda öğrenim gören 291 6. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Elde edilen veriler ile “madde güçlük indeksi, madde ayırt edicilik indeksi ve güvenilirlik için Kuder Richardson-20, Kuder Richardson-21” değerleri incelenmiştir. Başarı testinden elde edilen bu veri seti için geçerli ve güvenilir sonuçlar elde edilmiştir. Yenilenen 2018 Fen Bilimleri Öğretim Programı kapsamında 6. sınıf ortaokul öğrencilerinin, ileride çalışma yapacak araştırmacıların ve öğretmenlerin alanda büyük katkı sağlayacağına inanılmaktadır.

ABSTRACT

The aim of this study is to develop a valid and reliable multiple-choice achievement test for the 6th grade "Solar System and Eclipses" unit in the Science Curriculum changed in 2018. Acquisitions in accordance with the curriculum were prepared by the researchers who prepared the study, and a table of specifications was created. The study group consists of 291 6th-grade students studying in some secondary schools in the city center of Amasya. With the obtained data, the values of “Item difficulty index, item discrimination index, and Kuder Richardson-20, Kuder Richardson-21 for reliability” were examined. Valid and reliable results were obtained for this data set obtained from the achievement test. It is believed that within the scope of the renewed 2018 Science Curriculum, 6th-grade secondary school students, researchers, and teachers who will work in the future will make a great contribution to the field.

¹Bu çalışma, birinci yazar tarafından hazırlanan yüksek lisans tezinin bir kısmından üretilmiştir.

^a Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Fen Bilimleri Eğitimi, fundactcbs34@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-0827-1983

^b Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Fen Bilimleri Eğitimi, sevilayt2000@yahoo.com, ORCID ID: 0000-0002-2852- 7061

^c Öğretmen, İl Milli Eğitim Müdürlüğü Ölçme Değerlendirme Merkezi, Türkiye, ahmbolat@yahoo.com, ORCID ID: 0000-0002-3581-2899



Giriş

Eğitimde öğrenme; idrak, sezgi ve anlama, etki-tepki arasındaki bağlantıyı kurma, refleksleri şartlandırma, davranış değişikliği oluşturma ve fikirler arasında çağrışım kurma olarak ifade edilmektedir (Alkan ve Kurt, 1998). Davranış değişikliğinin yani öğrenmenin, kazanımların belirlenmesi için ölçme ve değerlendirme işleminden yararlanmak gerekmektedir (Özdemir, 2009). Ölçme; gözlenen değişkenlerden ortaya çıkan gözlem sonuçlarının sayı veya sembollerle gösterilmesidir. Değerlendirme ise ölçme ile toplanan verilerin belirli bir ölçüt ile kıyaslayarak ölçülen değişken konusunda bir karar verme, anlamlandırma, yorum yapma sürecidir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Ölçme ve değerlendirme farklı anlam taşımakla birlikte birbiri ile ilişkili kavramlardır. Ölçme ve değerlendirme ile öğrenciye kazandırılmak istenilen davranışların ve kazanımların seviyelerini ortaya çıkarmak amacıyla, ölçme araçlarına ihtiyaç duyulmaktadır (Kaya ve Gül, 2020).

Öğrencilerin kazanımlarını belirlemek amacıyla çok sayıda ölçme ve değerlendirme aracı bulunmaktadır. Çoktan seçmeli maddelerden oluşan testler, eğitimde yaygın kullanılan ölçme araçlarındandır. Geçerliliği ve güvenilirliği yüksek, farklı kavramları sorgulama imkânları sunan, kalabalık uygulamalarda kolaylık sağlayan çoktan seçmeli maddelerden oluşan testler, öğrenme düzeyini ölçmek için başvurulmaktadır (Birgili, 2014; Karanlı, Karamustafaoğlu ve Kurt, 2019; Küçükahmet, 2002; Ogan Bekiroğlu, 2004).

Literatür incelendiğinde akademik başarı testi geliştirme çalışması hazırlayan birçok araştırmacının mevcut olduğu görülmektedir (Bolat ve Karamustafaoğlu, 2019; Demir ve Öner Armağan, 2019; Gönen, Kocakaya ve Kocakaya, 2011; Kaya ve Gül, 2020; Keskin Geçer, 2020; Özaşkın Arslan ve Karamustafaoğlu, 2019; Slater, 2014; Sontay ve Karamustafaoğlu, 2020; Uçar ve Aktamış, 2019). Milli Eğitim Bakanlığı 8.sınıf öğrencilerinin liseye geçiş aşamasında Lise Giriş Sınavı gibi merkezi ve çoktan seçmeli sorulardan oluşan testler uygulamaktadır. Öğretmenler okullarda öğrencilerin ön bilgilerini, süreçteki başarılarının değişimini ve erişiyi değerlendirmede genellikle çoktan seçmeli testlerden yararlanmaktadırlar. Bunun yanında, akademik çalışma yürüten araştırmacılar, çalışmalarında geçerli-güvenilir olarak hazırlanmış testlere ihtiyaç duymaktadır. Milli Eğitim ölçme değerlendirme birimlerinde çalışan öğretmenlerin ölçme aracı geliştirme süreçlerini istenildiği gibi gerçekleştirebilmeleri için bu süreci detaylarıyla birlikte sunan bilimsel çalışmalara gereksinim duymaktadırlar. Tüm bu gerekçelerle literatürde test geliştirme çalışmalarının hazırlanması gerektiğine inanılmaktadır.

2018’de yenilenen “Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı’nda (FBDÖP)” yer alan Dünya ve Evren konu alanı ile ilgili de farklı sınıf seviyesinde yapılmış çalışmalar bulunmaktadır. Dünya ve Evren konu alanı içerisinde bulunan kavramların işlendiği çalışmalar incelendiğinde gezegen (Ekiz ve Akbaş, 2005; İyibil, 2010), Güneş Sistemi ve ötesi (Gülen ve Demirkuş, 2014), Ay ve evreleri (Bekiroğlu, 2007), Evren (Uğurlu, 2005), Uzay (Şahin, 2001), astronomi (Demir ve Öner Armağan, 2019), tutulmalar (Keskin Geçer, 2020) konularını ele alan çalışmaların yapıldığı belirlenmiştir.

Fen Bilimleri dersi 6. sınıf “Dünya ve Evren” öğrenme alanına dahil olan “Güneş Sistemi ve Tutulmalar” ünitesine yönelik başarı testi geliştirme çalışmasının sınırlı sayıda yapıldığı anlaşılmaktadır. Güneş Sistemi ve Tutulmalar Ünitesi ile Fen Bilimleri Öğretim Programında öğrencilerin, gök cisimlerinin birbirleri ile ilişkilerini kavraması, Güneş ve Ay tutulmasına yönelik kavramların anlaşılması hedeflenmiştir. Güneş Sistemi konuları arasında gezegenlerin

büyükliklerinden, uydularından, Güneş'e olan uzaklık sıralamalarından ve temel özelliklerinden bahsedilmektedir. Güneş ve Ay Tutulması bölümünde ise Güneş tutulmasının nasıl oluştuğunun tahmin edilmesi, Güneş tutulmasında Ay'ın konumu ve Ay'ın hangi evrede bulunduğu ve her ay, Güneş tutulması olmadığına değinilmiştir. Ay tutulması konusunda tutulmanın nasıl gerçekleştiğinin, her ay, Ay tutulması olup olmadığına, Ay tutulması sırasında Ay'ın evresinin hangisi olduğunu kavratmak hedeflenmiştir. Güneş Sistemi ve tutulmaların öğrenciler tarafından çok merak edildiği, aynı zamanda gezegenlerin özellikleri ve büyüklükleri gibi soyut kavramların öğrenciler tarafından anlaşılmasında zorluk çekildiği bilinmektedir (Gülen ve Demirkuş, 2014). Test geliştirme süreci ve ilgili üniteye yönelik geçerli-güvenilir bir ölçme aracının literatürde bulunmaması, akademik çalışmalar yapan araştırmacıların ve öğretmenlerin ihtiyaçlarına cevap verebilecek bir ölçme aracına ihtiyacın olması gibi sebeplerle "6. sınıf Fen Bilimleri dersi "Güneş Sistemi ve Tutulmalar" ünitesine ait geçerliliği ve güvenilirliği kanıtlanmış başarı testinin geliştirilmesi çalışmanın amacıdır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Başarı testi geliştirme çalışmaları nicel kökenli olarak yürütülen araştırmalardır. Betimleme ve taramayla birlikte geliştirilen test belirlenen gruba uygulanır. Bu tür çalışmalarda çalışılan grup üzerindeki özellikler belirlenir ve veriler toplanır, elde edilen veriler ile evren hakkında fikir, inanış veya beceri gibi nitelikler kapsamında sayılar, semboller veya sözel olarak betimlemeler yapmaya, tasvirler oluşturmaya çalışılır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). Mevcut çalışma, 6. sınıf "Fen Bilimleri dersi" "*Güneş Sistemi ve Tutulmalar*" ünitesi konu ve kavramlarının anlaşılabilirlik düzeyini ölçen bir başarı testi geliştirmeyi amaçladığı ve "*neredeyiz? ne durumdayız?*" gibi sorulara cevap verdiği için ilgili yöntem kapsamında yürütülmüştür.

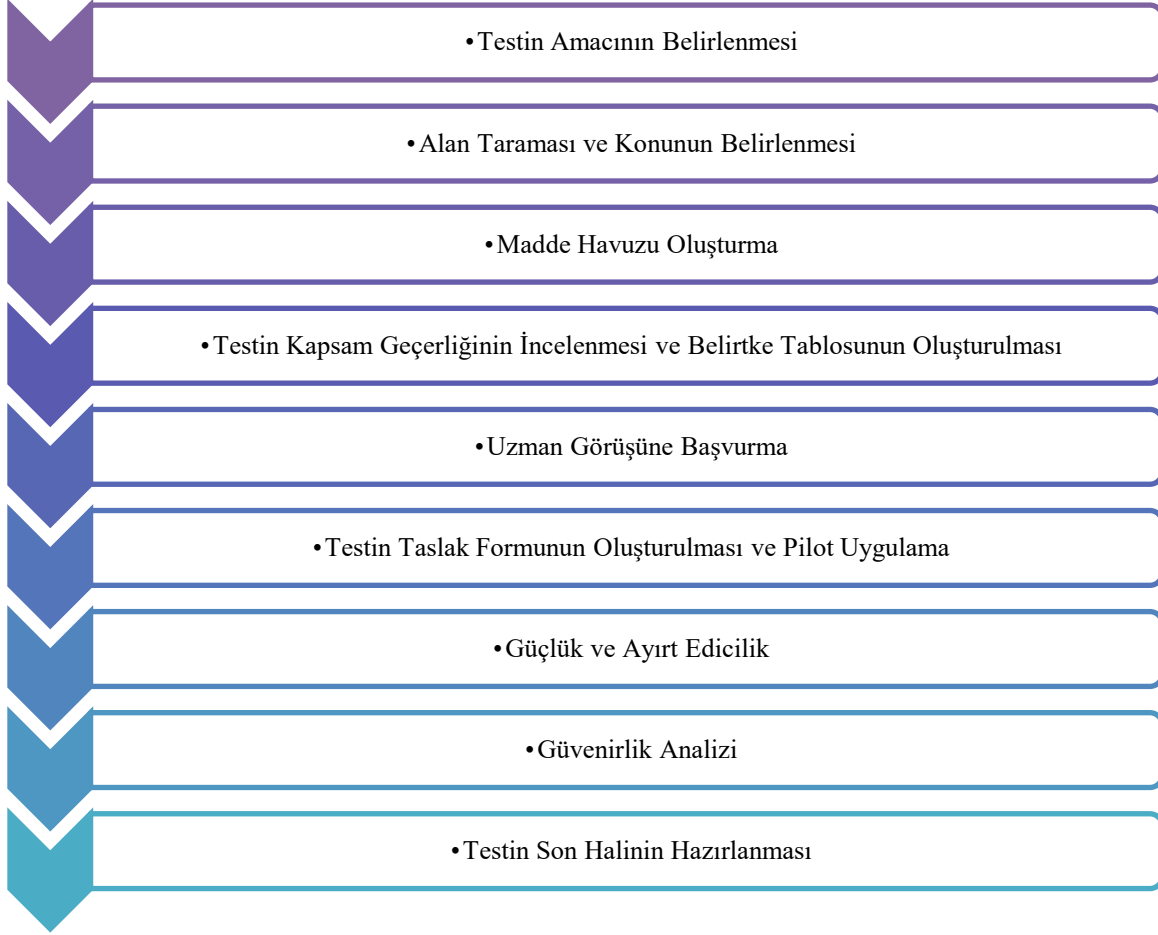
Çalışma Grubu

Çalışma grubu 2018-2019 eğitim-öğretim döneminde Amasya İli'ndeki 6. sınıf öğrencileri arasından seçilen 291 öğrenciden oluşmaktadır. Nicel kökenli çalışmalar oluşturulurken dikkat edilen bazı özellikler vardır. Bunlardan biri çalışma yapılacak örneklemin büyüklüğüdür. Örneklem büyüklüğü çalışma ile elde edilen veriler konu hakkında genellemelerin daha anlaşılır ve güvenilir düzeyde olmasına, gerçek puanlara daha kolay ulaşılmasına olanak sağlar (Bolat ve Karamustafaoğlu, 2019). Bu çalışmada örneklem belirlenirken kolay ulaşılabilir örneklem belirleme yöntemi ile Amasya'daki ortaokullarda öğrenim gören 6. sınıflardan, 291 öğrenci ile çalışılmıştır. Adından anlaşıldığı gibi kolay ulaşılabilir örneklem yöntemi çalışma grubunun oluşturulmasında hem hızlı hem de kolay olmasından dolayı tercih edilmiştir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2012, s. 92).

Başarı Testi Geliştirme Aşaması

Başarı testi hazırlanırken, ölçme aracı hazırlama ve geliştirme aşamalarına uygun olarak bir planlama yapılmıştır. Bu plan dahilinde, 6. sınıf FBDÖP detaylı bir şekilde incelenmiştir. Haladyna (1997) ile Kızılkapan ve Bektaş (2018) tarafından hazırlanan araştırmalarda aşağıda belirtilen basamaklar ile başarı testi oluşturulmuştur. Bu basamaklara uygun "Güneş Sistemi ve Tutulmalar" ünitesine yönelik başarı testi geliştirilmiştir.

Şekil 1. Testin oluşturulma süreci



• Testin amacının belirlenmesi

2018 yılında FBDÖP yenilenmiştir. İncelenen literatürde 6. sınıf “fen bilimleri dersi” “Güneş Sistemi ve Tutulmalar” ünitesi kazanımlarına yönelik oluşturulan başarı testlerinin sınırlı sayıda olduğu ve bazı çalışmaların ünite bazında aynı ama konu bazında farklılıklarının olduğu belirlenmiştir. Nitekim Yüce (2019), hazırladığı çalışmasında Gezegenler ve Özellikleri hakkında başarı testi geliştirmiştir (Demir ve Öner Armağan, 2019). Bu çalışma ile literatüre ve bu alanda çalışma hazırlayacak araştırmacılara katkı sağlanacağı ön görülmektedir. Bu testin hazırlanma amacı bireylerin “Güneş Sistemi ve Tutulmalar” ünitesine yönelik başarı düzeyini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda öğretim programındaki bilişsel alan kazanımlarını ölçecek maddeler hazırlanmıştır.

• Alan taraması ve konunun belirlenmesi

‘Güneş Sistemi ve Tutulmalar’ ünitesine ait kazanımları ölçmek için hazırlanan maddeler, hazırlanan başarı testi içeriğine uygun olarak listelenmiştir. Bu ünite içerisinde Güneş Sistemi, Gezegenler, Gezegenlerin özellikleri, Ay’ın evreleri, Güneş ve Ay tutulması konuları yer almaktadır. Bu konuda yer alan kavramların öğretimi ile öğrencilere “Güneş Sistemi ve Güneş Sistemi’nde” bulunan gök cisimlerinin aralarındaki ilişkileri bilmeleri, “Güneş ve Ay Tutulmalarına” ait bilgi ve becerilerin kazandırılması amaçlanmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018).

- Madde havuzu oluşturma

“Güneş Sistemi ve Tutulmalar” başarı testi maddeleri üniteyi kapsayan konu ve kavramlara yönelik fen bilimleri öğretim programı kazanımları, yaşam boyu öğrenme becerileri ve bilimsel süreç becerileri, mühendislik ve tasarım becerileri dikkate alınarak, fen bilimleri ders kitabı, MEB tarafından oluşturulan kazanım kavrama testleri incelenerek; öğrenci kazanımlarına yönelik olarak madde havuzu oluşturulmuştur. Pilot uygulama öncesi oluşturulan test madde sayısı 35’dir.

- Testin kapsam geçerliğinin incelenmesi ve belirtke tablosunun oluşturulması

Kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla, başarı testinin, pilot uygulamasına geçilmeden önce FBDÖP’nda bulunan “Güneş Sistemi ve Tutulmalar” ünitesine ait kazanımları içeren belirtke tablosu (Tablo 1) oluşturulmuştur. Başarı testinin hazırlanması aşamasında belirtke tablosunun oluşturulması kapsam geçerliği adına önem taşımaktadır (Demirel, 2007). FBDÖP’nda belirtilen kazanımlar ve kavramlar Tablo 1’de yer almaktadır. Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında “Güneş Sistemi ve Tutulmalar” ünitesinde 5 kazanım bulunmaktadır. FBDÖP’nda bulunan kazanımlar; “Güneş sistemindeki gezegenleri birbirleri ile karşılaştırır, Güneş sistemindeki gezegenleri, Güneş’e yakınlıklarına göre sıralayarak model oluşturur, Güneş tutulmasının nasıl oluştuğunu tahmin eder, Ay tutulmasının nasıl oluştuğunu tahmin eder, Güneş ve Ay tutulmasını temsil eden bir model oluşturur.” Programda var olan kazanımlara ek olarak araştırmacılar tarafından 12 kazanım daha oluşturulmuştur. Bu kazanımlar; “Gezegenleri temel özelliklerine göre ayırır, gezegenlerin uydularının olup olmamasına göre karşılaştırır, gezegenlerin büyüklüklerini uzamsal olarak karşılaştırır, gezegenlerin Güneş’e olan uzaklıklarını organize eder, meteor, göktaşı ve asteroit kavramlarının anlamlarını tahmin eder, Ay’ın evrelerini inceler, Güneş tutulması esnasında Ay’ın hangi evrede olduğunu analiz eder, her ay Güneş tutulması olmayacağı çıkarımını yapar, Ay tutulması esnasında Ay’ın hangi evrede olduğunu tartışır, her ay, Ay tutulması olmadığını savunur, Güneş ve Ay tutulması arasındaki farkları sıralar, Güneş ve Ay tutulmasını açıklar.” Bu testte her kazanıma ait bir ve birden fazla maddeler geliştirilmiştir. Geliştirilen bazı maddeler birden fazla kazanıma uygunluk göstermektedir. Oluşturulan kazanımlar ve maddeler Bloom Taksonomisi göz önüne alınarak sınıflandırılma yapılmıştır. Tablo 1’de belirtke tablosu verilmiştir.

Tablo 1. Belirtke tablosu

Kazanımlar	Madde Numarası	Madde Sayısı	Bilişsel Alan Basamakları
Güneş Sistemi			
1. Güneş Sisteminde bulunan gezegenleri birbirleri ile karşılaştırır.	1, 20, 24	3	Analiz
2. Gezegenleri temel özelliklerine göre ayırır.	20, 24, 28	3	Analiz
3. Gezegenlerin uydularının olup olmamasına göre karşılaştırır.	10, 21	2	Analiz

4. Gezegenlerin büyüklüklerini uzamsal olarak karşılaştırır.	6, 8, 17	3	Analiz
5. Gezegenlerin Güneş'e olan uzaklık sıralamalarını organize eder.	2, 4, 27	3	Analiz
6. Meteor, göktaşı ve asteroit kavramlarının anlamlarını tahmin eder.	12, 15, 30	3	Kavrama
7. Güneş Sistemindeki gezegenleri Güneş'e olan uzaklıklarını kıyaslayarak bir model oluşturur.	17, 22	2	Uygulama
Güneş ve Ay Tutulması			
1." Güneş tutulmasının nasıl oluştuğunu tahmin eder."	13, 16, 18, 25	4	Kavrama
2. "Ay tutulmasının nasıl oluştuğunu tahmin eder.	9, 11, 31	3	Kavrama
3. Ayın evrelerini inceler".	23, 5	2	Uygulama
4. "Güneş tutulması esnasında Ay'ın hangi evrede olduğunu analiz eder."	5, 14	2	Analiz
5. "Her ay, Güneş tutulması olmayacağı çıkarımını yapar."	7, 19	2	Kavrama
6. "Ay tutulması esnasında Ay'ın hangi evrede olduğunu tartışır".	23, 33, 34	3	Değerlendirme
7. "Her ay, Ay tutulması olmadığını savunur."	7, 34	2	Kavrama
8. "Güneş ve Ay tutulması arasındaki farkları sıralar."	3, 29	2	Analiz
9. "Güneş tutulmasını ve Ay tutulmasını açıklar."	26, 35	3	Kavrama
10. "Güneş ve Ay tutulmasını ifade eden bir model oluşturur."	32, 34, 35	3	Sentez

- Uzman görüşü

Güneş Sistemi ve Tutulmalar ünitesine yönelik oluşturulan 35 maddelik testin bilimsel, akademik ve yazım kuralları açısından incelenmesi ve yorumlanması için uzmanlık alanı fen eğitimi olan iki öğretim üyesine testin akademik ve bilimsel uygunluğuna sunulmuştur. Ayrıca ilgili öğretim üyeleri ve araştırmacılar kazanım-soru analizini gerçekleştirmiştir. Alınan geri dönütler doğrultusunda düzenlemeler yapılmıştır. Hazırlanan taslak test formu bir ölçme değerlendirme uzmanı, iki alan uzmanı ve iki konu alanı uzmanının görüşüne sunulmuştur. Bir dil uzmanına ise maddeleri dil bilgisi açısından incelemeleri için başvurulmuştur. Alınan dönütler ile gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Ayrıca, başarı testi için Davis tekniği ile Kapsam Geçerlik İndeksi (KGI) hesaplanmıştır. Davis (1992) uzman görüşlerini (a) uygun, (b) madde gözden geçirilmeli, (c) madde ciddi

olarak gözden geçirilmeli ve (d) madde uygun değil, olarak derecelendirmektedir. Davis tekniğinde her madde için KGİ, (a) ve (b) seçeneklerini işaretleyen uzman sayısının toplam uzman sayısına bölünerek hesaplanır ve maddenin geçerli olması bu değer en az 0,80 olmasına bağlıdır (Yurdugül, 2005). Bu çalışmada geçerlik için beş öğretim üyesinin değerlendirmelerine göre test maddelerinin KGİ değerleri 0.80-1.00 arasında olduğu hesaplanmıştır. Bu doğrultuda hesaplanan değerler asgari değerden yüksek olduğu için uzmanlar arasında uyum olduğuna karar verilmiştir.

- Testin taslak formunun oluşturulması ve pilot uygulama

Oluşturulan belirtke tablosu sonrasında ortaya konulan tüm kazanımlara yönelik 35 madde değerlendirme kapsamına alınmıştır. Hazırlanan maddeler uzman görüşleri alındıktan ve geri düzeltmeler yapıldıktan sonra taslak test oluşturulmuştur. Hazırlanan taslak test pilot uygulama için çalışma grubuna sunulmuştur.

- Güçlük ve ayırt edicilik

Hazırlanan başarı testi uygulamasından sonra elde edilen veriler, TAP (Test Analysis Program) ile analize tabii tutulmuştur. TAP, kendine has birçok özelliği ile ücretsiz bir hizmet sunmaktadır. Maddelerin güçlük katsayılarını, birey bazında bilgilerin sunulduğu, sınıfın dağılımları, istenilen madde sayısını hesaplamak gibi özellikler TAP içerisinde yer almaktadır (Özaşkın Arslan ve Karamustafaoğlu, 2019).

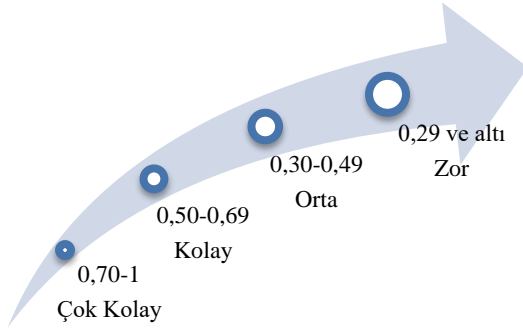
“Madde güçlüğü” sıfıra yaklaştıkça maddelerin zorlaştığı 1’e yaklaştıkça maddelerin kolaylaştığı görülür. “Madde güçlüğü” .50 civarında bulunan maddelerin testin geçerlik ve güvenilirliğini yükseltmektedir. “Madde ayırt ediciliği” maddelerin ölçülen özelliğine ait bilen bilmeyen ayırımının ne derece olduğunu göstermektedir (Ayas, 2009).

- Güvenirlilik analizi

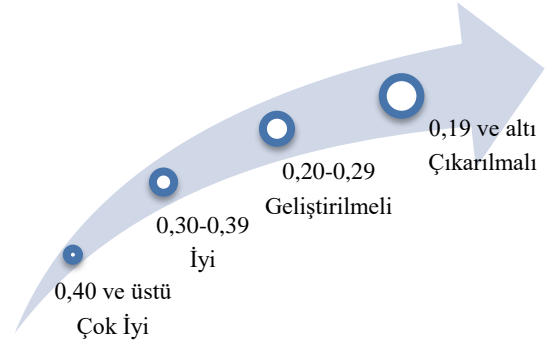
Çoktan seçmeli test için var olan örnekleme uygulandığında elde edilen verilerle ölçümlerin tekrarlanabilirliği veya tutarlılığı yani güvenilirliğinin ortaya çıkması adına KR-20 iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Kuder-Richardson 20, doğru cevap verilen maddelere 1, yanlış cevap verilen maddelere 0 vererek başarı testlerinde kullanılmak üzere geliştirilmiştir.

Aşağıda verilen şekillerde “madde güçlük indeksi” ve “madde ayırt edicilik” indeksi verilmiştir.

Şekil 2. Madde güçlük indeksi



Şekil 3. Madde ayırt edicilik indeksi



“Madde güçlük indeksi” değerleri iki durumlu olan maddelerde Cronbach Alpha’da KR-20 gibi işlemsel sonuçlara ulaştırmaktadır (Bademci, 2011). Hazırlanan bu başarı testinde ‘1’ ve ‘0’ olarak iki değerli analiz yapıldığı için KR-20 kullanımını uygun görülmüştür.

- Testin son halinin hazırlanması

Yapılan analizler sonucunda son hali verilen “Güneş Sistemi ve Tutulmalar” başarı testinin, altıncı sınıf öğrencilerinin “Güneş Sistemi ve Tutulmalar” ünitesindeki kazanımları ne düzeyde davranış haline dönüştüğünü belirlemek amacıyla istenilen özelliklere sahip bir veri toplama aracı olabileceği düşünülmüştür.

Bulgular

Çalışmanın bu kısmında “Dünya ve Evren” konu alanı içeriğinde bulunan “Güneş Sistemi ve Tutulmalar” ünitesine yönelik geliştirilen teste yönelik analiz sonuçları sunulmuştur.

Başarı Testinin Geçerlik ve Güvenirliğine Ait Bulgular

Madde analizinde % 27’lik üst grup ve %27’lik alt grup olmak üzere toplam iki grup belirlenmiştir. Üst grup seçilmesi sürecinde 291 öğrenciden test puanının seviyesi en yüksek olan 81 öğrencinin madde verileri incelenmiştir. % 27’lik alt grupta ise 88 madde verileri değerlendirilmeye alınmıştır.

1 ve 0 arasında olan madde güçlük indeksinin 1’e yaklaştığında maddenin kolay olduğu 0’a yaklaştığında maddenin zor olduğu 0,50 civarında olduğunda ise orta güçlükte olduğu bilinmektedir. Teste tabii tutulan grupların bilen bilmeyen ayrımı doğru tespit edilmek isteniyorsa testin ortalama madde güçlüğü orta güçlükte olması beklenir (Gömleksiz ve Erkan, 2010). Üst grup ve alt gruba göre madde ayırt edicilik ve madde güçlük indeksi değerleri hesaplanmıştır. Hesaplanan madde güçlük ve madde ayırt edicilik değerleri Tablo 2’de sunulmuştur.

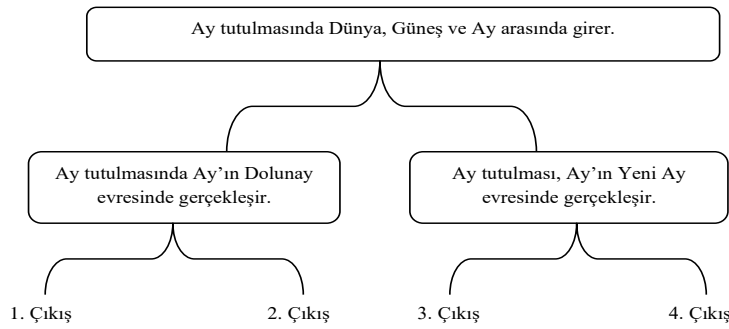
Tablo 2. “Güneş Sistemi ve Tutulmalar” ünitesi başarı testi madde analizleri

Madde	Madde Güçlüğü (p)	Madde Ayırt Ediciliği (D)	Üst Grup (D _ü)	Alt Grup (D _a)
1	0,58 Kolay	0,34 İyi	58	33
2	0,79 Çok Kolay	0,36 İyi	73	48
3	0,67 Kolay	0,41 Çok İyi	67	37

4	0,42 Orta	0,34 İyi	50	24
5	0,45 Orta	0,65 Çok İyi	68	17
6	0,51 Kolay	0,54 Çok İyi	63	21
7	0,56 Kolay	0,30 İyi	55	33
8	0,81 Çok Kolay	0,38 İyi	76	49
9	0,58 Kolay	0,65 Çok İyi	74	23
10	0,67 Kolay	0,54 Çok İyi	75	34
11	0,48 Orta	0,46 Çok İyi	62	27
12	0,55 Kolay	0,23 Geliştirilmeli	54	38
13	0,56 Kolay	0,66 Çok İyi	73	21
14	0,50 Kolay	0,63 Çok İyi	66	16
15	0,36 Orta	0,44 Çok İyi	48	13
16	0,65 Kolay	0,54 Çok İyi	72	31
17	0,74 Kolay	0,40 Çok İyi	73	44
18	0,51 Kolay	0,59 Çok İyi	70	24
19	0,63 Kolay	0,58 Çok İyi	73	28
20	0,40 Orta	0,50 Çok İyi	57	18
21	0,61 Kolay	0,60 Çok İyi	75	29
22	0,55 Kolay	0,51 Çok İyi	67	28
23	0,44 Orta	0,51 Çok İyi	64	25
24	0,59 Kolay	0,54 Çok İyi	71	30
25	0,45 Orta	0,61 Çok İyi	65	17
26	0,52 Kolay	0,51 Çok İyi	65	26
27	0,50 Kolay	0,64 Çok İyi	72	22
28	0,50 Kolay	0,44 Çok İyi	64	31
29	0,46 Orta	0,63 Çok İyi	67	17
30	0,33 Orta	0,28 Geliştirilmeli	39	18
31	0,47 Orta	0,63 Çok İyi	66	16
32	0,54 Kolay	0,69 Çok İyi	74	20
33	0,17 Zor	0,09 Çıkarılmalı	20	14
34	0,46 Orta	0,68 Çok İyi	69	15
35	0,47 Orta	0,59 Çok İyi	64	18

Tablo 2 incelendiğinde 33. maddenin “madde güçlük” değerinin 0,17 olduğu görülmektedir. “Madde güçlük” değeri 0,29 ve altında olan maddelerin zor oldukları bilinmektedir. 33. maddenin “madde ayırt edicilik” değeri incelendiğinde, 0,09 olduğu gözlenmiştir. “Madde ayırt edicilik” değerinin 0,19 ve altında olan maddelerin testten çıkarılması gerekmektedir. Bu sebeplerle 33. madde testten çıkartılmıştır. Testten çıkarılan 33. madde ve seçeneklere göre öğrenci cevaplarının dağılımı Tablo 3’te verilmiştir.

33.



Yukarıdaki tanılayıcı dallanmış ağaçta verilen ifadelerle göre aşağıdaki çıkarımlardan hangisi yapılabilir?

- A) 2. Çünkü, Ay tutulması Yeni Ay evresinde gerçekleşir.
B) 4. Çünkü, Yeni Ay evresinde Güneş tutulması gerçekleşir.
C) 3. Çünkü, Ay, Güneş ve Dünya aynı doğrultuda bulunur.
D) 1. Çünkü, Ay'ın Dünya'ya bakan yüzü güneş ışınlarını alır. Bu nedenle Ay'ı tam küre olarak gözlemleriz.

Tablo 3. 33. Madde seçenek analizi

Seçenek	A	B	C	D
Üst grup	41	7	10	20*
Alt grup	21	26	19	14*

İlgili madde incelendiğinde doğru seçenek olan D seçeneği yerine çeldirici olan A seçeneğini hem üst hem de alt grup daha çok işaretlendiği tespit edilmiştir. Burada A çeldiricisi iyi çalışmıştır. “Ay tutulması esnasında Ay'ın hangi evrede olduğunu tartışır” kazanımı için sorulmuştur. Bu kazanım için 14, 23 ve 34. maddeler de kullanılmıştır. Bu maddenin çıkarılması kapsam geçerliğini tehdit etmemiştir.

“Madde ayırt edicilik” değerlerinden 0,20-0,29 arasında bulunan 2 madde tespit edilmiştir. Bunlardan birincisi 12. maddedir ve “madde ayırt edicilik” değeri 0,23'tür. “Madde güçlük indeksi” ise 0,55'tir. 12. madde ve seçeneklere göre madde analizi bulguları Tablo 4'te verilmiştir.

12. Aşağıda gök cisimleri ile ilgili bilgi verilmiştir.

- Dünya atmosferine girerek yeryüzüne ulaşabilen meteorlara denir.
-Güneş sisteminin oluşumundan geride kalan büyük kaya ve metal parçaları oluşturur.
-....., gezegenler arasında hareket eden ve tümüyle gaz durumuna geçmeden atmosfere girerek yeryüzüne ulaşabilen gök cisimleridir.

Buna göre aşağıdakilerden hangileri cümleleri uygun bir şekilde tamamlar?

- | I | II | III |
|-------------|-----------------|----------|
| A) Meteor | Gök taşı | Asteroit |
| B) Asteroit | Asteroit kuşağı | Gök taşı |
| C) Gök taşı | Asteroit | Meteor |
| D) Gök taşı | Asteroit kuşağı | Meteor |

Tablo 4. 12. Madde seçenek analizi

Seçenek	A	B	C	D
Üst grup	1	5	54*	18
Alt grup	18	18	38*	11

Doğru cevabın C seçeneği olduğu 12. maddenin orta güçlükte olması, ayırt ediciliğinin de 0,23 olması ve uzman görüşlerinin bu maddenin çıkarılmaması doğrultusunda olması sebebiyle maddenin düzeltilmesi kararı alınmıştır. D çeldiricisi olan Gök taşı, Asteroit kuşağı, Meteor cevabını üst gruptaki (18) öğrencilerin de alt gruptaki öğrenci sayısına yakın (11) olarak seçmiş olmalarından kaynaklanmaktadır. Doğru cevap olan C seçeneği Gök taşı, Asteroit,

Meteor ile D seçeneği karşılaştırıldığında öğrencilerin Asteroit ve Asteroit kuşağı kavramlarını karıştırdıkları belirlenmiştir. Dolayısıyla bu sorunun D seçeneğindeki meteor ile asteroit kuşağının yer değiştirilmesi şeklinde düzeltmeye gidilmiştir.

Diğer madde ise 30. maddedir, “madde ayırt edicilik” değeri 0,28 ve “madde güçlük değeri” 0,33’tür. 30. madde ve seçeneklere göre madde analizi bulguları Tablo 5’te verilmiştir.

30. “Dünya atmosferine oldukça hızlı girerek atmosferi oluşturan yapılardan etkilenerek meydana gelen yüksek ısı sebebiyle alev gibi yanmaları ve akkor hale gelip ışık yansımaları gözlemlenir. Gerçekleşen bu olay halk arasında yıldız kayması veya akan yıldız diye adlandırılır. Son olarak atmosferde yüksek hız sebebiyle gaz haline dönüşür veya yanma sonucu kalan parça yeryüzüne düşer.” **Yukarıdaki anlatımda aşağıdakilerden hangisi vurgulanmıştır?**

- A) Yıldız
- B) Asteroit
- C) Meteor
- D) Gök taşı

Tablo 5. 30. Madde seçenek analizi

Seçenek	A	B	C	D
Üst grup	1	4	36*	39
Alt grup	21	15	28*	18

Tablo 5 incelendiğinde, doğru cevabın olmadığı D çeldiricisine üst gruptaki öğrencilerin daha çok çeldiği belirlenmiştir. Bunun için D seçeneğindeki gök taşı yerine asteroit kuşağı olarak değiştirilmesi kararlaştırılmış ve bu şekilde düzeltmeye gidilmiştir. Bu şekilde iki madde Fen eğitimi alanında iki uzman tarafından kapsam geçerliği bozulmayacak şekilde düzeltilmiştir.

“Testin ortalama güçlük değeri” de teste ilişkin bilgi içermektedir. “Ortalama güçlük” değerine göre testin zor mu, kolay mı, orta güçlükte mi, olduğu belirlenmektedir. “Ortalama güçlük” değeri 0,50 altında ise testin zor 0,50 üstünde ise testin kolay 0,50 civarında ise testin orta güçlükte olduğu ifade edilir. Bu teste ilişkin “ortalama güçlük” ve “ortalama ayırt edicilik” değerleri Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Başarı testinin ortalama değerleri

“Güneş Sistemi ve Tutulmalar ünitesi başarı testi madde sayısı”	35
“Testin uygulandığı kişi sayısı”	291
“Testin Ortalama Güçlük Değeri (P_{jx})”	0,527
“Testin Ortalama Ayırt Edicilik Değeri (R_{jx})”	0,499
“KR-20”	0,865
“Standart Sapma”	7,142

Tablo 6 incelendiğinde testin “ortalama güçlük” değerinin 0,527 ve “ortalama ayırt edicilik” değerinin ise 0,499 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler testin orta güçlükte ve çok iyi ayırt edicilik gücüne sahip olduğunu göstermektedir. “Güneş Sistemi ve Tutulmalar” ünitesi başarı testinin KR-20 değeri 0,865 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen analizler sonucunda 6.

sınıf “Fen Bilimleri Dersi” “Güneş Sistemi ve Tutulmalar” ünitesine yönelik geliştirilen testin güvenilir ve geçerli bir test olduğu söylenebilir. Geliştirilen test Ek-1’de sunulmuştur.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışma ile 2018 yılında “Yenilenen Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programına” uygun 6. sınıf “Güneş Sistemi Tutulmalar” ünitesine ait geçerli ve güvenilir bir başarı testi geliştirmek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda 34 çoktan seçmeli madde içeren bir test geliştirilmiştir. Test geliştirme sürecinde teste ait geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Bu bölümde geliştirilen başarı testi bulguları literatür yardımıyla tartışılmıştır.

“Güneş Sistemi ve Tutulmalar” ünitesi başarı testine ait, öncelikle kapsam geçerliği sağlanmaya çalışılmıştır. Kapsam geçerliğinin kabul edilebilir düzeyde olması için belirtke tablosu hazırlanmıştır. Belirtke tablolarında öğrencilere kazandırılmak istenilen kazanımları ve bu kazanımlara ait bilişsel alan basamakları gösterilmiştir (Bolat ve Karamustafaoğlu, 2019; Sontay ve Karamustafaoğlu, 2020; Turgut ve Baykul, 2019).

Bu çalışma için belirtke tablosu hazırlanırken “2018 yılında yenilenen Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programından” yararlanılmıştır. Programdan alınan kazanımlara ek yeni kazanımlar oluşturulup Bloom Taksonomisi’ne göre sınıflama yapılmıştır. Kapsam geçerliği için bir ölçme değerlendirme uzmanı, iki fen eğitimi alanında uzman öğretim üyesi, iki fen bilimleri dersi öğretmeni ve bir Türkçe dersi öğretmeninden görüşler alınmıştır. Karanlı ve Ayas (2013), hazırladıkları çalışmalarında uzman görüşlerinin kapsam geçerliği için önemli olduğunu belirtmişlerdir. Bu çalışmalar yoluyla Güneş Sistemi ve Tutulmalar ünitesi başarı testinin kapsam geçerliği sağlanmıştır.

Literatür incelendiğinde Astronomi, Dünya ve Evren konu alanında geliştirilmiş başarı testlerine ulaşılmaktadır (Demir ve Öner Armağan, 2019; Ekiz ve Akbaş, 2005; İyibil, 2010; Şahin, 2001).

Demir ve Öner Armağan (2019) Dünya ve Evren konu alanında 7. sınıf öğrencilerine yönelik “Güneş Sistemi ve Ötesi: Uzay Bilmececi” kapsamında çoktan seçmeli test geliştirme çalışması gerçekleştirmişlerdir. Çalışmada takip edilen test geliştirme basamakları bu çalışmadaki basamaklar ile uyumludur. Geliştirilen test 7. sınıf ve 2013 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programına yöneliktir. Bu çalışmada geliştirilen testten sınıf seviyesi, ünite ve öğretim programı açısından farklılıklar göstermektedir. İlgili çalışmanın bu açıdan yararlı olacağı düşünülmektedir. Ekiz ve Akbaş (2005) 6. sınıf öğrencilerinde astronomi ile ilgili kavram yanlışlarının belirlenmesi kapsamında yürüttükleri çalışmada öğrencilerin astronomi konu ve kavramlarını anlamada sıkıntılarının olduğunu belirtmişlerdir. Kurnaz, Gültekin, & İyibil (2013) temel astronomi kavramlarına yönelik ön bilgilerinin belirlenmesi amacıyla yürüttükleri çalışmada öğrencilerin yeterli bilgiye sahip olmadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Dolayısıyla ilgili çalışmada geliştirilen test 6. sınıf öğrencilerinin başarılarının belirlenmesinde etkili olabilecek geçerli ve güvenilir bir test olarak literatüre kazandırılmıştır. Literatürde 6. sınıf “Fen Bilimleri dersi Güneş Sistemi ve Tutulmalar” ünitesine ait sınırlı sayıda test geliştirme çalışması olması, bu açığın kapatılmasına yararlı olacaktır. Keskin Geçer (2020) “Güneş Sistemi ve Tutulmalar” ünitesine yönelik bir test geliştirerek, öğrencilerin EBA kullanımıyla ilgili üniteye yönelik başarılarını değerlendirmişlerdir. İlgili çalışmada geliştirilen testin geliştirilme süreci, kapsam geçerliğinin ve güvenilirliğinin belirlenmesi bu çalışmayla aynıdır. Bu çalışmada geliştirilen testin diğer teste alternatif bir test olacağı düşünülmektedir.

“Güneş Sistemi ve Tutulmalar” ünitesi başarı testi incelendiğinde madde analizlerinde güçlük değerleri çok kolay seviyesinde olan 2 madde, kolay seviyesinde olan 20 madde ve orta seviyede olan 12 madde ve zor seviyede 1 maddenin olduğu tespit edilmiştir. Bir maddenin madde ayırt edicilik indeksi 0,09 olduğu için testten çıkarılmıştır. Çıkarılan test maddesi geleneksel çoktan seçmeli bir madde değildir. Tanılayıcı dallanmış ağaç şeklinde geliştirilmiştir. Öğrencilerin bu şekilde soru çözmeye alışkın olmamaları ilgili soruyu doğru cevaplama zorlanmış olabileceklerini düşündürmüştür. Özellikle A seçeneğini üst grubun daha çok tercih etmesi çeldiricinin iyi çalıştığı anlamına gelmektedir. Ayrıca “Ay tutulması Ay’ın Dolunay evresinde gerçekleşir” ifadesinin nedenini öğrencilerin “Ay tutulması Yeni Ay evresinde gerçekleşir” cevabıyla ilişkilendikleri, bu durumu tam anlayamadıkları olarak yorumlanabilir. Diğer 2 maddenin ayırt edicilikleri 0,20-0,29 arasında olduğu ve düzeltilmesi gerektiği kararına varılmıştır. 12. maddenin analizi değerlendirildiğinde doğru cevabın dışında D seçeneğini işaretleyen üst grubun fazla olduğu anlaşılmıştır. Bu durumda uzman görüşleri doğrultusunda D seçeneği düzeltilmiştir. Bu çeldiriciyi tercih etmeleri asteroit ve asteroit kuşağı kavramlarını karıştırmalarıdır. Diğer 30. madde de doğru cevabın dışında üst grubun daha çok tercih ettiği seçenek D çeldiricisidir. Burada da uzmanların görüşleri doğrultusunda, bu çeldiricinin değiştirilmesi gerektiğine karar verilmiştir. Testin ortalama güçlük değeri 0,527 olarak hesaplanmıştır. Geliştirilen testin ortalama güçlük indeksinin 0,50 civarında olması orta güçlükte olduğunu ve bu durumun başarı testinde istenilen durum olduğu anlaşılmıştır (Ayas, 2009, s. 242). Bu çalışmanın “ortalama güçlük değeri” ile “Dünya ve Evren” konu alanı benzer başarı testi geliştirme çalışmaları bulunmaktadır (Bolat ve Karamustafaoğlu, 2019; Demir, Öner Armağan, 2019; Keskin Geçer, 2020; Uçar ve Aktamış, 2019).

Bu çalışmada kapsam geçerliği için belirtke tablosunun kazanım ve madde özellikli Bloom Taksonomisi dikkate alınarak, K-20 güvenirlik katsayısının hesaplanarak geliştirilen benzer başarı testi geliştirme çalışmaları bulunmaktadır (Bolat ve Karamustafaoğlu, 2019; Dede ve Keleş, 2020; İlhan ve Hoşgören, 2017; Uçar ve Aktamış, 2019). Bu çalışmada da geliştirilen testin güvenirliği 0,865 ve güvenirlik değeri bakımından istenilen özelliكتedir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2012).

Bu çalışma sonucunda Güneş Sistemi ve Tutulmalar ünitesi başarı testi geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu sonucuna varılmıştır.

Bu çalışmadan elde edilen sonuçlardan yola çıkarak bazı öneriler aşağıda verilmiştir.

• 2018 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı kazanımlarını ölçen test geliştirme çalışmalarında maddeler hazırlanırken çeldiricilerin titizlikle yazılması önerilmektedir.

• Geliştirilen başarı testinin farklı çalışmalarda ölçme aracı olarak kullanılması çalışmanın amacı bakımından fayda sağlayacaktır. Bu sebeple testin ölçme etkisini belirlemek, öğretim programları aynı olsa da belirlenen kazanımların farklı ilde öğrenim gören öğrencilerle uygulanabilir.

• Yenilenen öğretim programına uygun farklı sınıf seviyelerinde Dünya ve Evren konu alanında başarı testi geliştirme çalışmaları yapılabilir.

• Üst düzey zihinsel becerileri irdeleyen açık uçlu maddeler ile geliştirilen çoktan seçmeli başarı testi 2 aşamalı test olarak geliştirilebilir.

Kaynakça

- Alkan, C., & Kurt, M. (1998). *Özel öğretim yöntemleri* (4. Basım). Anı Yayıncılık.
- Atılğan, H., Kan, A. & Doğan, N. (2013). Güvenirlik. H. Atılğan (Editör), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. (6. Basım, ss. 33-49), içinde. Anı Yayıncılık.
- Ayas, A. (2009). Test geliştirme ve madde analizi. S. Çepni & S. Akyıldız (Editörler), *Ölçme ve değerlendirme*. (ss. 236-249), içinde. Celepler Matbaacılık.
- Bademci, V. (2011). Kuder-Richardson 20, Cronbach'ın alfası, Hoyt'un varyans analizi, genellenirlik kuramı ve ölçüm güvenirliliği üzerine bir çalışma. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 173-193. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/zgefd/issue/47948/606661>
- Birgili, B. (2014). *Open ended questions as an alternative to multiple choice: Dilemma in Turkish examination system*. Master thesis, Middle East Technical University.
- Bolat, A. & Karamustafaoğlu, S. (2019). “Vücudumuzdaki Sistemler” ünitesi başarı testi geliştirme: geçerlik ve güvenilirlik. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 131-159. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gebd/issue/47331/559587>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (15. Basım). Pegem Akademi.
- Dede, H. & Keleş, İ. H. (2020). Saf Madde, Karışımlar ve Karışımların Ayrılması Konularında Yaşam Temelli Başarı Testinin Geliştirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(3), 797-825. <https://doi.org/10.17152/gefad.659887>
- Demir, N. & Öner Armağan, F. (2019). Astronomi başarı testi geliştirme: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 52-70. <https://doi.org/10.46762/mamulebd.582883>
- Demirel, Ö. (2007). *Eğitimde program geliştirme*. (10. Basım). Pegem A Yayıncılık.
- Davis L.L. (1992). Instrument review: Getting the most from a panel of experts. *Applied Nursing Research*, 5, 194-197.
- Ekiz, D. & Akbaş, Y. (2005). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin astronomi ile ilgili kavramları anlama düzeyi ve kavram yanlışları. *Milli Eğitim Dergisi*, 165, 61-78. http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/milli_egitim_dergisi/165/ekiz.htm
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. & Hyun, H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th edition). McGraw Hill.cl
- Gömlüksiz, M., & Erkan, S. (2010). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (2. Basım). Nobel Yayın Dağıtım.
- Gönen, S., Kocakaya, S. & Kocakaya, F. (2011). Dinamik konusunda geçerliliği ve güvenilirliği sağlanmış bir başarı testi geliştirme çalışması. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 40-57. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/yyuefd/issue/13707/165951>
- Gülen, S. & Demirkuş, N. (2014). ‘Güneş Sistemi ve Ötesi: Uzay Bilmecesi’ ünitesinde, görsel materyalin öğrenci başarısına etkisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 1-19. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/yyuefd/issue/13704/165923>
- Haladyna, T. M. (1997). *Writing test items to evaluate higher order thinking*. Allyn and Bacon.
- İlhan, N. & Hoşgören, G. (2017). Fen Bilimleri dersine yönelik yaşam temelli başarı testi geliştirilmesi: Asit Baz konusu. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 5(2), 87-110. <https://doi.org/10.17152/gefad.940400>

- İyibil, Ü. G. (2010). *Farklı programlarda öğrenim gören öğretmen adaylarının temel astronomi kavramlarını anlama düzeylerinin ve ilgili kavramlara ait zihinsel modellerinin analizi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi], Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Karslı, F. & Ayas, A. (2013). Fen ve teknoloji dersi öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerilerinin ölçülmesine ilişkin bir test geliştirme çalışması. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 10(2), 66-84. <https://app.trdizin.gov.tr/makale/TVRZNE9USTBOQT09/fen-ve-teknoloji-dersi-ogretmen-adaylarinin-bilimsel-surec-becerilerinin-olculmesine-iliskin-bir-test-gelistirme-calismasi->
- Karslı, G., Karamustafaoğlu, S. & Kurt, M. (2019). Yenilenen fen bilimleri dersi öğretim programına yönelik 7. sınıf ‘hücre bölünmeler’ ünitesi başarı testi: geçerlik ve güvenilirlik. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 7(1), 68-98. <https://dergi.fead.org.tr/wp-content/uploads/41.pdf>
- Kaya, S. & Gül, Ş. (2020). 11. Sınıflar için sindirim sistemi konusuna yönelik başarı testi geliştirme çalışması. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(13), 72-97. <https://doi.org/10.20860/ijoses.701311>
- Keskin Geçer, A. (2020). Fen bilimleri dersinde eğitim bilişim ağı (EBA) kullanımının ortaokul öğrencilerinin güneş sistemi ve tutulmalar başarı testi sonuçlarına etkisi. *Sosyal Bilimler Enstitü Dergisi*, (15), 117-129. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/susbid/issue/54983/712770>
- Kızıkan, O. & Bektaş, O. (2018). Yedinci sınıf maddenin yapısı ve özellikleri ünitesi başarı testi geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *The Journal of International Lingual, Social and Educational Sciences*, 4(2), 186-202. DOI: 10.34137/jilses.431971
- Kurnaz, M. A., Gültekin, N. G., & İyibil, Ü. G. (2013). On Turkish candidate science teachers' pre-existing ideas about some basic astronomy concepts. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 93, 247-251.
- Küçükahmet, L. (2002). *Öğretimde planlama ve değerlendirme* (13. Basım). Nobel Yayın Dağıtım.
- MEB (2018). *İlköğretim kurumları (ilkokul ve ortaokul) fen bilimleri dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Ogan Bekiroğlu, F. (2004). *Ne kadar başarılı? Klasik ve alternatif ölçme değerlendirme yöntemleri ve fizikte uygulamalar* (1. Basım). Nobel Yayın Dağıtım.
- Özaşkın Arslan, A. & Karamustafaoğlu, S. (2019). 2018 Fen Bilimleri öğretim programı kapsamındaki 7. Sınıf Güneş Sistemi ve Ötesi ünitesine yönelik bir başarı testi geliştirme. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(2), 172-205. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/omuefd/issue/50852/528571>
- Özdemir, S. M., (2009). Eğitimde program değerlendirme ve Türkiye’de eğitim programlarını değerlendirme çalışmalarının incelenmesi, *Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 126-149. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/yyuefd/issue/13712/166017>
- Slater, S. J. (2014). The development and validation of the test of astronomy standards (TOAST). *Journal of Astronomy and Earth Sciences Education*, 1(1), 1-22. <https://doi.org/10.19030/jaese.v1i1.9102>
- Sontay, G. & Karamustafaoğlu, O. (2020). Fen bilimleri dersi ‘Güneş, Dünya ve Ay’ ünitesine yönelik başarı testinin geliştirilmesi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(2), 511-551. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gefad/issue/56462/670701>

- Şahin, F. (2001). İlköğretim 2. sınıf öğrencilerinin uzay hakkındaki bilgilerinin değerlendirilmesi. *Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 156-169. <http://doi.org/10.17539/aej.88511>
- Turgut, M. F., & Baykul, Y. (2019). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (8.Basım). Pegem Akademi.
- Uçar, R., & Aktamış, H. (2019). Astronomiye yönelik tutum ölçeği ve 7. sınıf “Güneş Sistemi ve Ötesi” ünitesine yönelik başarı testi geliştirme çalışması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(1), 57-79. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/743809>
- Uğurlu, N. B. (2005). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin dünya ve evren konusu ile ilgili kavram yanılgıları. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 229-246. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gefad/issue/6757/90878>
- Yurdugül, H. (2005). *Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik & indekslerinin kullanılması*. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi (28–30 Eylül 2005, Denizli), Kongre kitabı, ss. 1-6.
- Yüce, F. (2019). *Çoklu zeka kuramına göre düzenlenen etkinliklerin 6. Sınıf Güneş Sistemindeki Gezegenler ve Özellikleri ünitesinin öğrenilmesi ve öğrenmenin kalıcılığı üzerine etkisi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Extended Abstract

Introduction

Learning in education; cognition is expressed as intuition and understanding, establishing action-reaction, conditioning reflexes, creating behavior change and associating between clues. It is necessary to use the measurement and evaluation process in order to determine the behavior change, that is learning and gains. Measuring; it is the representation of the result of the observations that emerge from the observed variables with numbers or symbols. Evaluation, on the other hand, is the process of making a decision, making sense of and commenting on the measured variable by comparing the data collected by measurement with a certain criterion. Measurement tools are needed in order to reveal the levels of behaviors and achievements that are desired to be gained by the student through measurement and evaluation.

There are many measurement and evaluation tools in order to determine the achievements of the student. Tests consisting of multiple choice items are widely used measurement tools in education. Tests consisting of multiple-choice items, which are highly valid and reliable, offer the opportunity to question different concepts and facilitate crowded applications, and are used to measure the learning level. Teachers generally use multiple-choice tests to evaluate students' prior knowledge, change in their success in the process and achievement. In addition, researchers carrying out academic studies need valid reliable tests in their studies. For all these reasons, it is believed that test development studies should be prepared in the literature.

There are also studies conducted at different grade levels on the subject area of the Earth and the Universe, which is included in the ‘Science Curriculum (FBDOP)’ renewed in 2018. Apart from these studies, 6. The aim of the study was to develop an achievement test of which validity and reliability were proven for the unit of “Solar System and Eclipses” in the 5th grade Science course.

Method

Achievement test development studies are quantitative studies. The test developed with description and screening is applied to the determined group. The current study aims to develop an achievement test that measures the intelligibility level of the 6th grade “Science lesson”, “Solar System and Eclipses” unit and the “Where are we?”, “What condition are we in?” It was carried out within the scope of the relevant method as it answered questions such as. The study group consists of 291 students selected from 6th-grade students in Amasya in the 2018-2019 academic year.

While preparing the achievement test, planning was made in accordance with the measurement tool preparation and development stages. The preparation process for the test was created with certain steps. Determining the purpose of the test, field scanning and determining the subject, creating an item pool, determining the content validity of the test and creating the specification table, applying for expert opinion, creating the draft form of the test and piloting, difficulty and distinctiveness, reliability analysis, preparation of the final version of the test. It has taken its final form.

Results

In this part of the study, the results of the analysis for the test developed for the “Solar System and Eclipses” unit in the “Earth and Universe” subject area are presented. With the obtained data, the values of “Item difficulty index and Kuder Richardson-20, Kuder Richardson-21 for reliability” were examined. The mean difficulty value of the 34-item achievement test was calculated as 0.52, the mean distinctiveness value was 0.49, and the KR-20 value was 0.86, the KR-21 value was 0.85.

Conclusion




When the “Solar System and Eclipses” unit achievement test was examined, it was determined that there were 2 items at the very easy level, 20 items at the easy level, 12 items at the medium level, and 1 item at the difficult level in item analysis. Since the item discrimination index of an item was 0.09, it was excluded from the test. The removed test item is not a traditional multiple-choice item. The diagnostic has been developed as a branched tree. The fact that the students were not accustomed to solving questions in this way suggested that they might have difficulty in answering the related question correctly. In particular, the fact that the upper group prefers option A more means that the distractor works well. In addition, the reason for the statement “The lunar eclipse takes place during the Full Moon phase of the Moon” can be interpreted as the reason why the students were associated with the answer “The lunar eclipse takes place during the New Moon phase” and that they could not fully understand this situation. It was decided that the discrimination of the other 2 items was between 0.20 and 0.29 and that they should be corrected. When the analysis of the 12th item was evaluated, it was understood that the upper group that marked the D option was more than the correct answer. In this case, option D was corrected in line with expert opinions. Their preference for this distractor is because they confuse the concepts of asteroid and asteroid belt. In the other 30th item, apart from the correct answer, the preferred option by the upper group is the D distractor. Here too, in line with the opinions of the experts, it was decided that this distractor should be changed. The average difficulty value of the test was calculated as 0.527. It has been understood that the average difficulty index of the developed test is around 0.50 and it is of medium difficulty and

this is the desired situation in the achievement test. There are similar achievement test development studies in the “average difficulty value” and “Earth and Universe” subject area of this study.




Valid and reliable results were obtained for this data set obtained from the achievement test. It is believed that within the scope of the renewed 2018 Science Curriculum, 6th-grade secondary school students, researchers, and teachers who will work in the future will make a great contribution to the field.

GÜNEŞ SİSTEMİ VE TUTULMALAR ÜNİTESİ BAŞARI TESTİ

1. 6. sınıf öğrencilerinden Hüseyin, öğretmenin verdiği pankart ödevi için aşağıdaki tabloyu hazırlamıştır.

Gezegenlerden farklı olarak yörüngesinde saat yönünde döner.	
Kızıl gezegen diye adlandırılır.	
Güneş sistemi içerisinde bulunan en büyük gezegendir.	

Buna göre '■, ●, ▲' yerine hangi gezegen resimleri yapıştırılmalıdır?

- A.)  Satürn  Mars  Jüpiter
 B.) Venüs Mars Jüpiter
 C.) Neptün Mars Venüs
 D.) Venüs Uranüs Dünya

2. Gezegenlerin Güneş'e olan uzaklıkları incelendiğinde Uranüs'ün komşusu olan iki gezegen aşağıdakilerden hangisidir?

- A.) Venüs – Mars
 B.) Mars – Jüpiter
 C.) Satürn – Neptün
 D.) Merkür – Venüs

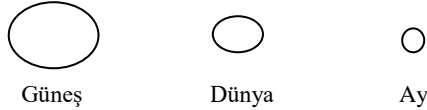
3. 'Tutulma olaylarından Güneş ve Ay tutulmasının benzer ve farklı yönleri vardır.' Aşağıdakilerden hangisi benzer yönlerinden biri değildir?













- A.) Tutulma olayları gölge oluşumu sonucunda meydana gelir.
 B.) İki tutulma olayı da Ay ve Dünya'nın hareketleri sırasında oluşur.
 C.) İki tutulma olayı da her yerden görülebilir.
 D.) İki tutulma da Ay, Güneş ve Dünya aynı doğrultudadır.

4. Gezegenlerin Güneş'e olan uzaklıkları arttıkça, aşağıdaki niceliklerden hangisinde artma olur?

- A.) Sıcaklıkları
 B.) Kendi etrafında dönüş süreleri
 C.) Uydu sayıları
 D.) Dünya'ya olan uzaklıkları

5. Ebru öğretmen Güneş tutulmasında Ay'ın hangi evresinde olduğunu öğretmek amacıyla öğrencilerden Güneş tutulması şeklini çizmelerini ve Ay'ın hangi evrede olduğunu belirtmelerini istemiştir.

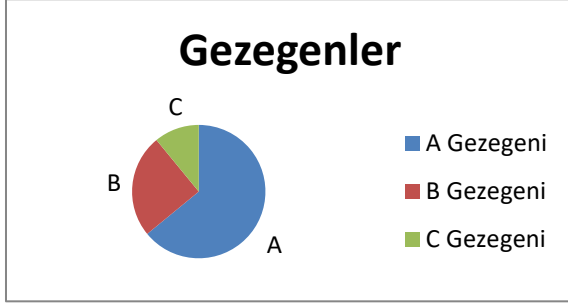


Ayşe:				Ay: Dolunay evresinde
Betül:				Ay: Yeni Ay evresinde
Murat:				Ay: Dolunay evresinde
Mesut:				Ay: Yeni Ay evresinde

Hangi öğrenci doğru şekli çizmiştir?

- A.) Ayşe C.) Murat
 B.) Betül D.) Mesut

6. Güneş sisteminde bulunan gezegenlerin büyüklükleri aşağıdaki grafikte verilmiştir.



Buna göre, Güneş sistemindeki bu gezegenler aşağıdakilerden hangisi olabilir?

	A	B	C
A.)	Satürn	Merkür	Uranüs
B.)	Merkür	Dünya	Neptün
C.)	Jüpiter	Mars	Neptün
D.)	Jüpiter	Venüs	Merkür

7. Dünya'nın yörüngesinde dolanan Ay, bir yılda 12 kez dolanır. Dolanım süreci bir ay olarak adlandırılır. Dolayısıyla Ay, 1 yıl içerisinde 12 kez Dünya ile Güneş arasında girerek 'Yeni Ay' evrelerini oluşturur. Bu bilgiler dikkate alındığında aşağıdaki yorumlardan hangisi yapılabilir?

- A.) Her yıl birden fazla Güneş tutulması gerçekleşir.
 B.) Her ay Ay tutulması gerçekleşir.
 C.) Ay tutulmasında; Ay, Dünya üzerinden gözlenemez.
 D.) Güneş ile Dünya arasında Ay girdiğinde Güneş tutulması olur.

8. Aşağıdaki toplar üç farklı gezegeni temsil etmektedir.



Buna göre aşağıdaki eşleştirmelerden hangisi yapılabilir?

	Pilates Topu	Futbol Topu	Pinpon Topu
A.)	Jüpiter	Neptün	Mars
B.)	Mars	Satürn	Merkür
C.)	Uranüs	Jüpiter	Venüs
D.)	Mars	Satürn	Dünya

9. Aşağıdaki olaylardan hangisinde Ay tutulması gözlenir?

- A.) Ay'ın gölgesinin Dünya üzerine düştüğü anda
 B.) Dünya'nın gölgesinin Ay'a düşmesi sırasında
 C.) Güneş'in gölgesinin Dünya'ya düşmesi sırasında
 D.) Ay'ın Güneş ile Dünya arasında girdiği anda

10. Hacer, gezegenlerin uydu sayıları ve yörüngelerinde halka bulundurup bulundurmamasını göz önüne alarak aşağıdaki tabloyu hazırlamıştır.

Gezegen	Uydu sayısı	Halkası
P	27	Var
R	1	Yok
S	0	Yok

Aşağıdakilerden hangisi doğru çıkış noktasıdır?

- A.) 1. Çıkış C.) 3. Çıkış
B.) 2. Çıkış D.) 4. Çıkış

15.



Gazete Ağrı

Ağrı'daki en büyük ikinci meteor çukuru kapanıyor. Dünya'nın en büyük ikinci meteor çukuru Ağrı'nın Doğubeyazıt ilçesinde bulunuyor. 35 metre genişliğe ve 60 metre derinliğe sahip çukurun her yıl 10 bine yakın ziyaretçisi oluyor. Ancak meteor çukuru doğal koşullar nedeniyle giderek ilgi çekici görüntüsünden uzaklaşıyor.

Mustafa: Dünya üzerinde oluşan çukura meteor çukuru değil, göktaşı çukuru denilmektedir.

Asiye: Dünya üzerine düşen göktaşları sonucu meteor çukurları oluşur.

Eren: Meteorların oluşturdukları çukurlar Dünya üzerinde değil, Ay üzerinde oluşur.

Yukarıdaki gazete haberine yönelik öğrencilerden hangileri doğru çıkarım yapmıştır?

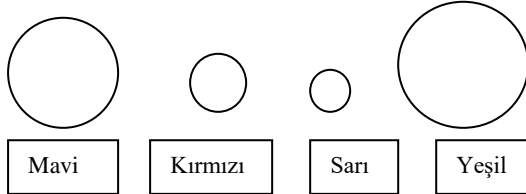
- A.) Mustafa – Asiye C.) Yalnız Eren
B.) Asiye – Eren D.) Yalnız Asiye

16. Ahmet sabah uyandığında ailesi ile kahvaltı masasına oturdu. Hava güzel olduğu için bugün arkadaşları ile futbol oynayacaklarını söyledi. Ahmet, futbol sahasına gittiğinde maça başlayacakları sırada birden havanın karardığını bir anda havanın soğuduğunu ve bu sürenin kısa sürdüğünü hissettiler. Saatin daha erken olmasına rağmen Güneş'in neden kaybolduğunu anlayamadılar.

Ahmet ve arkadaşları aşağıdakilerden hangisinin olduğu çıkarımını yapar?

- A.) Ay tutulması C.) Güneş tutulması
B.) Meteor yağmuru D.) Yıldız kayması

17. Ayşegül Gezegenler ile ilgili 3 boyutlu materyal çalışması yapıyor. Değişik renklerdeki oyun hamurlarını kullanarak aşağıdaki gibi küreler oluşturuyor.



Buna göre gezegenlerin yerine kullanılan kürelerin hangisi aşağıdakiler gibi olabilir?

	Mavi	Kırmızı	Sarı	Yeşil
A.)	Dünya	Merkür	Jüpiter	Venüs
B.)	Dünya	Mars	Merkür	Uranüs
C.)	Jüpiter	Venüs	Satürn	Neptün
D.)	Satürn	Mars	Mars	Uranüs

18. “Güneş'in etrafında dolanan Dünya'nın aldığı yola yörünge denilmektedir. Bu dolanım süresi içerisinde Ay'da Dünya ile birlikte dolanmaktadır. Ancak Ay, Dünya'nın yörüngesinde dolanırken Dünya'nın da Güneş'in yörüngesi ile çakışması sonucu bazı doğa olayları olur. Bazen Ay'ın gölgesi Dünya'nın üzerine, bazen de Dünya'nın gölgesi Ay'ın üzerine düşer.”

Dünya'nın gölgesinin Ay'ın üzerine düşmesi sonucu hangi doğa olayı gözlenir?

- A.) Yeni Ay evresi gözlenir.
B.) Tutulma olayı gözlenmez.
C.) Güneş tutulması gözlenir.
D.) Dolunay evresi gözlenir.

19.

Eray öğretmen beyin fırtınası tekniği ile dersini işlemek istiyor ve öğrencilere “Sizce her ay Güneş tutulması olur mu?” sorusunu



Öğrenciler sıra ile:



Mehmet: Olur. Çünkü her 28 günde bir kez Ay, Dünya ile Güneş arasına girer.



Melek: Olmaz. Çünkü bu doğa olaylarını dengeleştirir.



Ayşe: Olur. Çünkü her Yeni Ay evresinde Güneş tutulması gerçekleşir.



Ali: Olmaz. Çünkü Güneş tutulması için Yeni Ay evresinde Güneş Dünya ve Ay'ın eksenleri aynı doğrultuda olması gerekir. Bu durum her Yeni Ay evresinde gerçekleşmez.

Yukarıda verilen öğrenci cevaplarından hangileri doğru bilgi vermişlerdir?

- A.) Ayşe – Mehmet
- B.) Mehmet – Melek – Ayşe
- C.) Ayşe – Ali – Mehmet
- D.) Melek – Ali

20. Güneş sistemi içindeki bir gezegene ait bazı özellikler aşağıda verilmiştir.

- Güneş'e yakınlık bakımından 6. sıradadır.
- Uydusu yoktur.
- En soğuk gezegendir.
- Büyüklük açısından 4. sıradadır.

Buna göre özellikleri verilen gezegenlerden hangisi boşta kalır?

- A.) Venüs B.) Neptün C.) Mars D.) Satürn

21. Aybüke, Egemen ve Aslı derste öğrendikleri gezegenlerin uyduları hakkında oyun oynuyorlar. Oyunlarında sırasıyla birbirlerine soru soruyorlar.

Aybüke: Hangi gezegenin en fazla uydusu vardır?

Egemen: Neptün Aslı: Jüpiter

Aslı: Gezegenlerin hangilerinin uydusu yoktur?

Aybüke: Satürn ve Uranüs Egemen: Merkür ve Venüs

Egemen: Gezegenlerin Güneş'e yakınlık sıralaması düşünüldüğünde 3.sırada olan gezegenin kaç uydusu vardır?

Aslı: 1 Aybüke: 1

Sorulara verdikleri cevaplara göre Aybüke, Egemen ve Aslı'nın kaçar doğru cevabı vardır?

- A.) Aybüke: 2 Egemen: 3 Aslı: 1
- B.) Aybüke: 1 Egemen: 1 Aslı: 2
- C.) Aybüke: 1 Egemen: 0 Aslı: 3
- D.) Aybüke: 2 Egemen: 2 Aslı: 0

22. Ebru öğretmen, Güneş ve Ay tutulmalarını anlatmak için bir etkinlik hazırlıyor. Etkinlikte Güneş'i Ali, Dünya'yı Merve, Ay'ı ise Kemal temsil ediyor.

Ali Merve Kemal

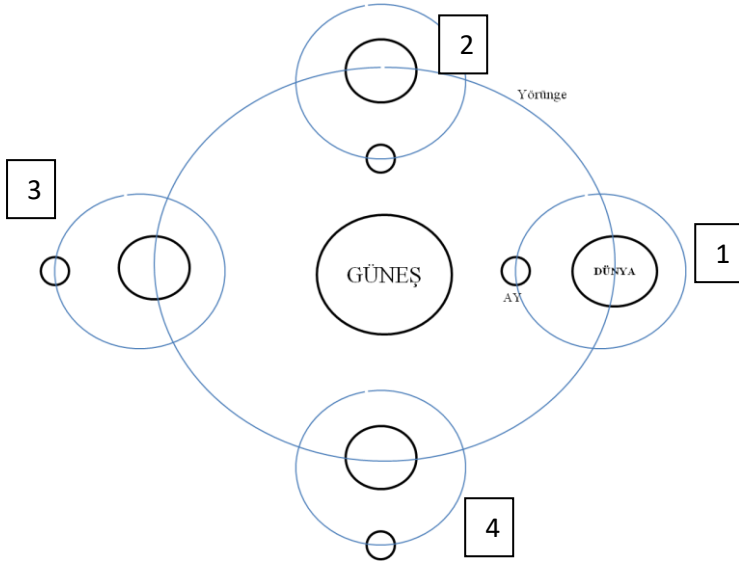
Buna göre;

1. Güneş tutulması esnasında sıralama Ali-Merve-Kemal'dir.
2. Ay tutulması esnasında sıralama Merve-Ali-Kemal'dir.
3. Kemal Güneş tutulmasını şematize etmesi için Ali ile Merve'nin arasına girmelidir.

Yorumlarından hangileri yapılabilir?

- A.) Yalnız 1 C.) Yalnız 3
- B.) Yalnız 2 D.) 1, 2, 3

23. Ay tutulması, Ay Dünya'nın gölgesinden geçtiğinde gerçekleşir.



Verilen görsele baktığımızda Ay tutulması olayı hangi iki durum oluşturulduğunda gerçekleşir?

	Ay'ın evreleri	Dünya ve Ay'ın konumu
A.)	Dolunay	4
B.)	Yeni Ay	2
C.)	Yeni Ay	3
D.)	Dolunay	1

24. Ömer gezegenleri karasal ve gazsal olmak üzere sınıflandırmak istiyor ve aşağıdaki panoyu oluşturuyor.



Karasal	Gazsal
Jüpiter, Dünya	Uranüs, Merkür
Mars, Neptün	Venüs, Satürn

Ancak bazı gezegenleri yanlış yapıştırdığını fark ediyor. Aşağıdakilerden hangisi yer değiştirirse doğru sınıflama yapılmış olur?

- A.) Jüpiter, Venüs – Neptün, Merkür
- B.) Dünya, Satürn – Venüs, Neptün
- C.) Jüpiter, Merkür – Mars, Venüs
- D.) Neptün, Venüs – Jüpiter, Satürn

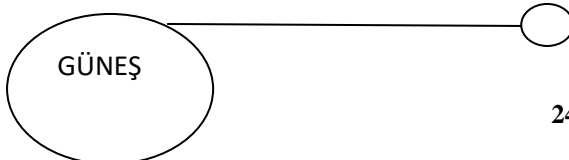
25. Güneş tutulması hakkında verilen bilgilerden hangisi yanlıştır?

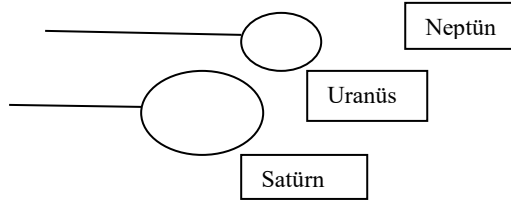
- A.) Güneş tutulması Dünya'nın her tarafından aynı anda görülemez.
- B.) Güneş tutulmasını çıplak gözle izlemek tehlikelidir.
- C.) Güneş tutulması Ay'ın Yeni Ay evresinde gerçekleşir.
- D.) Güneş tutulmasının ne zaman gerçekleşeceği belli olmaz.

26. Güneş ve Ay tutulmalarının temel nedeni aşağıdakilerden hangisidir?

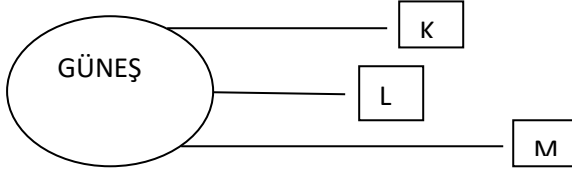
- A.) Işığın kırılması
- B.) Işığın yansımaları
- C.) Işığın bir doğru boyunca yayılması
- D.) Işığın soğurulması

27. Çeşitli araç-gereçler kullanılarak bir Güneş sistemi modeli yapılıyor. Modelin orta noktasında Güneş'i temsil eden büyük bir küre yerleştiriliyor. Gezegenleri temsil eden küreler ile Güneş'i temsil eden küre plastik ve farklı uzunluklardaki çubuklarla birleştiriliyor. Aşağıda bir örnek modellenme yapılmıştır.





Buna göre aşağıdaki modelleme şıklarından hangisini ifade etmektedir?



	K	L	M
A.)	Dünya	Mars	Merkür
B.)	Dünya	Venüs	Mars
C.)	Uranüs	Dünya	Venüs
D.)	Mars	Dünya	Jüpiter

28. Dış gezegenlerle ilgili aşağıda verilen bilgilerden hangisi yanlıştır?

- A.) Asteroit kuşağının dışarısında yer alırlar.
- B.) Birden çok halkaya sahiptirler.
- C.) Gezegenlerin içerisindeki sıcaklık derecesi düşüktür.
- D.) Bu gezegenlerin katmanları gazdan oluşur.

29. Aşağıdaki olaylardan hangisi hem Güneş hem de Ay tutulması için ortak bir özellik değildir?

- A.) Her iki olayda belirli sürelerde gerçekleşir.
- B.) Gerçekleşebilmesi için Ay, Güneş ve Dünya aynı doğrultuda olması gerekir.
- C.) Güneş tutulması Dolunay, Ay tutulması Ay'ın Yeni Ay evresinde gerçekleşir.
- D.) Gölge oluşumu ile gerçekleşir.

30. “Dünya atmosferine oldukça hızlı girerek atmosferi oluşturan yapılardan etkilenerek meydana gelen yüksek ısı sebebiyle alev gibi yanmaları ve akkor hale gelip ışık yansımaları gözlemlenir. Gerçekleşen bu olay halk arasında yıldız kayması veya akan yıldız diye adlandırılır. Son olarak atmosferde yüksek hız sebebiyle gaz haline dönüşür veya yanma sonucu kalan parça yeryüzüne düşer.” Yukarıdaki anlatımda aşağıdakilerden hangisi vurgulanmıştır?

- A) Yıldız
- B) Asteroit
- C) Meteor
- D) Asteroit kuşağı

31.

- I. Dünya, Ay ile Güneş arasına girer.
- II. Dünya, Ay'ın ışık almasını engellemez.
- III. Güneş ışınları Ay'a ulaşamaz.

Ay tutulması ile ilgili yukarıda verilenlerden hangisi ya da hangileri doğrudur?

- A.) Yalnız I
- B.) I ve III
- C.) II ve III
- D.) I, II ve III

32. Burak ve Selin bir tutulma ile ilgili modelleme etkinliği yapıyor.



Bu modelleme ile ilgili olarak sınıf arkadaşları şu yorumları yapıyor.

Ceyda: Güneş tutulması modellenmiştir.

Ceren: Ay tutulması modellenmiştir.

Mert: Ampul ışık kaynağı olarak Güneş'i sembolize etmektedir.

Yorumlarından hangilerine ulaşılabilir?

- A.) Mert – Ceren C.) Mert – Ceyda
B.) Ceyda – Ceren D.) Mert – Ceren – Ceyda

33.

Gürkan: Güneş tutulması, gölge olayı sayesinde oluşur.

Merve: Güneş tutulması, Ay'ın Yeni Ay evresinde gerçekleşir.

Özge: Ay tutulması, Ay'ın son dördün evresinde gerçekleşir.

Güneş ve Ay tutulmaları ile ilgili yukarıdaki öğrencilerden hangisi ya da hangilerinin ifade-leri doğrudur?

- A.) Yalnız Gürkan
B.) Merve ve Özge
C.) Gürkan ve Merve
D.) Gürkan, Merve ve Özge

34.

1. Ay'ın Dolunay evresinde olduğu günlerde gerçekleşir.

2. Dünya Ay'ın ışık almasını engeller.

3. Ay'ın Yeni Ay evresinde olduğu günlerde gerçekleşir.

A. Güneş Tutulması

B. Ay Tutulması

Yukarıdaki durumlar ait oldukları tutulma çeşitleri ile eşleştirildiğinde hangi seçenekte verilen şekil oluşur?

- A.) (1 ve 2 = A) (3 = B)
B.) (1 = A) (2 ve 3 = B)
C.) (1 = B) (2 ve 3 = A)
D.) (1 ve 2 = B) (3 = A)

Romantik İlişki Yaşayan Bireylerin Çocukluk Dönemi Örselenme Yaşantıları İlişki Doyumu ve Evlilik Beklentisi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*

An Analysis of the Childhood Traumatic Experiences of the Individuals in Romantic Relationship and the Association Between the Relationship Satisfaction and Marital Expectations

Sinem AKŞEMSETTİNOĞLU^a, Zeynep HAMAMCI^b

Article Info/Makale Bilgi

Received/Alındı: 26/01/2023

Revised/Düzeltildi: 08/05/2023

Accepted/Kabul edildi: 16/05/2023

Anahtar kelimeler:

Çocukluk dönemi örselenme yaşantıları, ilişki doyumu, evlilik beklentisi

Keywords:

Childhood traumatic experiences, relationship satisfaction, marital expectations

ÖZ

Bu çalışmanın amacı romantik ilişki yaşayan bireylerin çocukluk dönemi örselenme yaşantıları ile ilişki doyumu ve evlilik beklentisi arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Çalışma grubu, Gaziantep ilinde ikamet eden ve romantik bir ilişki yaşayan 268 bireyden oluşmaktadır. Yapılan analizler sonucunda kadınların çocukluk dönemlerinde erkeklere göre daha fazla fiziksel, duygusal ihmal ve fiziksel istismara maruz kaldıkları bulunmuştur. Çocukluk döneminde ebeveyni boşanmış ya da vefat etmiş olan katılımcıların, ebeveynleri evli ve birlikte olan katılımcıların görece anne-baba tutumlarını ilgisiz olarak algılayan katılımcıların, demokratik, otoriter ve koruyucu olan katılımcılara göre yine daha fazla örselenme yaşantısına sahip oldukları bulunmuştur. Araştırmada cinsel istismarın evlilik beklentisi ile negatif yönde anlamlı ancak düşük düzeyde bir ilişki içinde olduğu bulunmuştur. İlişki doyumunun çocukluk dönemi örselenme yaşantılarından duygusal istismar ile negatif yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişkisi varken, fiziksel ihmal ile negatif yönde anlamlı ancak düşük düzeyde bir ilişkiye sahip olduğu belirlenmiştir.

ABSTRACT

This study was conducted to examine the relationship between childhood traumatic experiences, relationship satisfaction, and marriage expectations of individuals having romantic relationships. The sample of the study consists of 268 individuals residing in Gaziantep and having romantic relationships. As a result of the analysis, it was found that women were exposed to more physical, and emotional neglect and physical abuse than men. It was found that participants whose parents were married and together during their childhoods were exposed to less traumatization than participants whose parents were separated, divorced, or deceased, and participants who perceived their parental attitudes as irrelevant had more traumatic experiences than participants who were democratic, authoritarian, and protective. It has been determined that only sexual abuse has a negative but low-level relationship with marriage expectations. Moreover, while relationship satisfaction has a moderately significant and negative relationship with emotional abuse, which is one of the childhood traumatic experiences, it has a lowly significant and negative relationship with physical neglect.

*Bu çalışma, Prof. Dr. Zeynep HAMAMCI danışmanlığında Sinem AKŞEMSETTİNOĞLU tarafından hazırlanan yüksek lisans tezinin bir bölümünü kapsamaktadır.

^a MEB, sinmozcan@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-7412-2356

^b Beykoz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Fakültesi, Psikoloji Bölümü, zhamamci@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-3678-9387

Giriş

Yaşam çizgisine baktığımızda çocukluk döneminin insan ömründe ne kadar büyük önem arz ettiği görülmektedir. Çocukluk döneminde aileden alınan sevgi, güven ve güçlü bağların kişilerin ileriki yaş dönemlerinde kişiliklerinin oluşmasında ki önemi göz ardı edilemeyecek kadar fazladır. Çocuğun ebeveyni veya bakım veren kişi tarafından ihmal ve istismara maruz bırakılması çocuğun duygusal gelişimini, psikolojisini ve davranışlarını olumsuz yönde etkileyebilir (Öztürk, 2015). Çocukların maruz kaldığı istismar davranışlarını inceleyen araştırmalar, çocuğun maruz kaldığı istismarın çoğunlukla aile üyelerinden biri tarafından uygulandığını göstermektedir (Aydoğan, Boztaş, Güler ve Uzun, 2002; Ateah ve Durrant, 2005; Finkelhor, Ormrod ve Turner, 2007). Aile bireylerinden biri tarafından istismara maruz kalmış çocuklarda aile-çocuk ilişkisi zarar görmekte, çocuğun aile bireyelerine ve kendisine duyduğu güven zedelenmektedir (Akbaş, 2001).

Çocuk istismarı, Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ)'nün tanımına göre; çocuğun sağlığını, sosyal ve fiziksel gelişimini olumsuz yönde etkileyen, herhangi bir yetişkin, toplum veya ülke tarafından bilerek veya bilmeyerek yapılan davranışlardır (WHO,2006). Çocuk istismarı tüm dünyada çok geniş kapsamlar içeren bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Çocuğa yönelik olumsuz davranışlarla ilgili edinilen bilgiler arttıkça, bu konu için tek bir başlığın yetersiz kaldığı ve alt başlıklarla birlikte ele alınması gerekliliği ortaya çıkmıştır (Turla, 2002). Fiziksel istismar, vurma, sarsma, fırlatma, zehirleme, yakma, haşlama, suda boğma, havasız bırakma yollarıyla veya farklı bir yolla bir çocuğa fiziksel zarar vermektir (Tunçer, 2018). İstismar türlerinden bir diğeri ise duygusal istismardır. Duygusal istismar, çocuğa değersiz ve yetersiz olduğunu, sevilmediğini hissettirmek, çocuğu reddetme, aşağılama, yalnız bırakma, yanılma, korkutma, yıldırma, tehdit etme, önemsememe, küçük düşürme, alaylı konuşma, lakap takma, aşırı baskı ve otorite kurma, bağımlı kılma ve aşırı koruma görülen duygusal istismar türleridir (Polat, 2001; Runyan, Corrine, Ikeda, Hassan ve Ramiro, 2002). Bir diğeri istismar türü olan cinsel istismar ise bir çocuğu zorla veya kandırarak cinsel faaliyete katmak olarak tanımlanmıştır (Tunçer, 2018). Çocukluk dönemi travmatik yaşantıları düşünüldüğünde istismarla birlikte ele alınan kavramlardan biri de ihmaldir. İhmal, ebeveynler veya birincil bakım veren kişi tarafından çocuğun ihtiyaç duyduğu sağlık, eğitim, duygusal ve fiziksel ihtiyaçlarının karşılanmaması olarak tanımlanmaktadır (Child Welfare Information Gateway, 2019).

Tüm dünyada ve ülkemizde farklı şekillerde görülen gün yüzüne çıkmaya devam eden istismar ve ihmal vakalarının elbette ki çocukların sadece yaşadıkları dönem değil ilerleyen dönemlerde de etkisini göstermesi beklenebilir. Mullen, Martin, Anderson, Romans ve Herbison (1996), yaptıkları çalışmada çocukluk döneminde örselenme yaşantılarına maruz kalmış kişilerde bu yaşantıların olumsuz sonuçlarının, sadece çocukluk döneminde değil aynı zamanda genç yetişkinlik ve yetişkinlik gibi ileri dönemlerde de ortaya çıkabileceği sonucuna ulaşmışlardır. Bu varsayımdan hareketle çocukluk dönemi örselenme yaşantılarının yetişkin dönem etkilerinden bazılarının; kişilerarası yakın ilişkiler kurmada zorlanma, ilişkide sorunlar yaşanması, ilişkide partnerlerin karşılıklı olumsuz tutum ve davranışlar geliştirmesi mümkün olabilir.

Araştırma sonuçları da çocukluk döneminde örselenme yaşantısına maruz kalan kadınların, evliliklerinde daha fazla sorun yaşadıkları, ayrılma ve boşanma ihtimallerinin ve oranlarının örselenme yaşantısına maruz kalmamış kadınlara göre daha yüksek olduğunu

göstermektedir (Colman ve Widom, 2004; Finkelhour vd., 1989). Whisman (2006) ve Nguyen, Karney ve Bradbury (2017) tarafından yapılan araştırmalarda çocukluk döneminde istismara maruz kalmış yetişkinlerin, evlilik ilişkilerinde ilişki kaynaklı stres yaşadıkları, maruz kalınan istismarın kişilerde ilişkilerinde güvensizliğe ve zayıf ilişki bağına sebep olabileceği belirlenmiştir. Çocukluk döneminde, cinsel istismara uğrayan bireylerin sadece evlilik yaşantılarında değil kişilerde ileriki dönemlerde karşı cinsle ilişkilerinde ve romantik ilişkilerinde de sorunlar yaşadığını gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Kaler ve Freeman, 1994). Bu konuda yapılan bir başka araştırmaya göre ise duygusal istismara maruz kalan kişilerin ileriki dönem yakın ilişkilerinde ve kişilerarası ilişkilerinde zorluk yaşadıkları ve çoğunlukla başarısız oldukları görülmüştür (Tencer, 2002).

Çocukluk döneminde örselenme yaşantısı maruz kalmak ilişkilerde genel olarak bazı sorunlar yaşanmasına neden olabileceğinde bireylerin ilişkiden elde ettikleri doyum düzeyi de olumsuz yönde etkilenebilir. İlişki doyumunu romantik ilişki içerisindeki kişinin beklentileri ile partnerinin davranışları arasındaki uyum olarak tanımlanmaktadır (Sabatelli, 1988). İlişkiden alınan doyumunun bir ilişkinin sürüp sürmeyeceği ile ilgili önemli etkenlerden biri olduğu söylenebilir (Dönmez, 2009). Konu ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde erken dönem travmatik yaşantıların ve çocukluk dönemi örselenme yaşantıları olan bireylerin ileriki dönemlerde kurdukları yakın ilişkileri ve evlilik ilişkiden aldıkları doyumun doğrudan olumsuz yönde etkilediği görülmüştür (Kaler ve Freeman, 1994; Finkelhour vd., 1989; Mason vd., 2005; Yücel, 2014; Tencer, 2002; Whisman 2006).

Evlilik insan hayatının önemli değişim olaylarından ve insanların yaşamları boyunca en önemli yaşam hedeflerinden birisi mutlu bir evliliğe ulaşmak olmuştur (Waite ve Gallagher, 2000; Akt. Soysal, 2016). Barich ve Bielby'e (1996) göre evlilik beklentisi bireylerin evlilik ilişkisi içerisinde kendilerini birlikte nasıl hayal ettikleri ile ilgilidir. Evlilikten beklentiler çiftlerin evlilikte uygun gördükleri rolleri ve evliliğin nasıl yürüyeceğine dair inançlarını içermektedir. Evlilik beklentisi kişilerin çocukluk dönemindeki yaşantıları, yetiştirildikleri ortam, model alınan ebeveyn evliliği, içinde bulunulan toplumsal normlar ve sosyal medya vb. faktörlerden etkilenecek şekilde şekillenmektedir.

Evlilik bağı kurulmadan önce kişilerin zihinlerinde evliliğe dair oluşturdukları evlilik beklentileri evlilik ilişkisini etkileyebilir. Sabatelli (1984) evlilikten duyulan memnuniyetin, evli bireylerin beklentileri ve bu beklentilerin eşlerince karşılanması ile ilgili olduğunu belirtmiş ve beklentileri karşılanmayan eşlerin daha düşük evlilik doyumuna sahip olduğunu tespit etmiştir. Larson (1988), bireylerin evlilikte yaşadıkları doyumsuzlukların gerçekçi olmayan beklentilerden kaynaklandığını ve bunun sonucunda da evliliklerin boşanma ile sonuçlanma oranlarının yükseldiğini belirtmiştir. Evlilik beklentilerinin evliliklere olan etkisi ile ilgili Demo ve Fine (2010) tarafından yapılan bir araştırma ise bireylerin evlilikten beklentilerinin yüksek olmasının boşanma oranlarının artmasına sebep olduğunu ortaya koymaktadır. Beklentileri daha gerçekçi olan çiftlerin evliliklerinde daha mutlu olduğu ve evlilikten duydukları tatminin daha fazla olduğu görülmüştür. Gerçekçi olmayan beklentilerin ise çiftleri boşanmaya götüren en önemli etken olarak tespit edilmiştir.

Alan yazına incelendiğinde ilişki doyumunun evlilik beklentisi (Hatipoğlu, 1993; Yiğit ve Çelik, 2016) ve ilişkilerle ilgili inançlar (Castellini, 2011; Zee, 2009) ile doğrudan olumsuz yönde ilişkili olduğu gösteren araştırmalar bulunmaktadır. Çocukluk dönemi örselenme yaşantıları ve ilişki doyumunu ile ilgili yurt içinde yapılan araştırmalar incelendiğinde çocukluk

çağı travmaları ile ilişki doyumu arasındaki ilişkide otomatik düşüncelerin aracılık rolü olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (Yıldırım, 2017). Çocukluk dönemi örselenme yaşantısına maruz kalmak bireyin evlilikle ilgili olumsuz ve gerçekçi olmayan beklentiler geliştirmesine yol açabilir ve bu da bireylerin ilişkiden elde ettiği doyumu olumsuz yönde etkileyebilir. Bununla birlikte alan yazın incelendiğinde çocukluk dönemi örselenme yaşantıları ile evlilik beklentisi arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırmalara rastlanmamıştır. Alan yazında çocukluk dönemi örselenme yaşantısı genellikle evlilik doyumu açısından incelenmiş olup yakın duygusal ve romantik ilişkiler üzerine odaklanan çalışmalar daha sınırlıdır. Bu sebeple yapılan bu araştırmada çocukluk dönemi örselenme yaşantısı, ilişki doyumu ve evlilik beklentisi arasında bir ilişki olup olmadığı sorusuna yanıt aranmıştır. Çocukluk dönemi örselenme yaşantılarının bireylerin yetişkinlik döneminde kurdukları yakın ilişkileri, içinde buldukları romantik ilişkiyi ve evlilik kurumunu ne ölçüde etkilediğini bilmek, ilişkide oluşacak problemleri önceden engellemek ve bireylerin ayrılık ya da boşanma oranlarını düşürebilmek açısından oldukça önemlidir.

Bu araştırmanın genel amacı romantik ilişki yaşayan bireylerin çocukluk dönemi örselenme yaşantıları ile ilişki doyumu ve evlilik beklentisi arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırmada ayrıca romantik ilişki yaşayan yetişkinlerin çocukluk dönemi örselenme yaşantıları, cinsiyete, anne ve baba birliktelik durumlarına ve algılanan anne baba tutumlarına göre farklılaşmakta mıdır? sorusuna yanıt aranmıştır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma romantik ilişki yaşayan bireylerde çocukluk çağı örselenme yaşantıları, ilişki doyumu ve evlilik beklentisi arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda değişkenlerin katılımcıların var olan durumları açısından incelenmesi olduğundan ilişkisel tarama modeli kullanılmaktadır (Karasar, 2016).

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Gaziantep ilinde ikamet eden ve romantik bir ilişki içerisinde olan 126 erkek,142 kadın olmak üzere toplam 268 birey oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan katılımcıların büyük çoğunluğunun 18-25 yaş arası yetişkinlerden oluştuğu algılanan gelir düzeyinin orta seviyede ve eğitim seviyelerinin ilköğretim ve ortaöğrenim mezunu olduğu görülmüştür. Katılımcıların çoğunluğunu çocukluk dönemi ebeveyn birliktelik durumlarının evli ve birlikte olduğu ve algıladıkları ebeveyn tutumlarının koruyucu tutum içinde olduğu belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları, araştırmacılar tarafından hazırlanmış Kişisel Bilgi Formu, Kaya (2014) tarafından uyarlanan Çocukluk Dönemi Örselenme Yaşantıları Ölçeği Kısa Formu, Soysal (2016) tarafından uyarlanan Evlilik Beklentisi Ölçeği ve Curun (2001) tarafından uyarlanan İlişki Doyumu Ölçeği'nden oluşmaktadır.

Demografik Bilgi Formu

Demografik Bilgi Formu araştırmacı tarafından hazırlanmış olup katılımcılara ait cinsiyet, yaş, eğitim d¼zeyi, ilişki durumu, çocuk d¼nemi ebeveyn birliktelik durumu, çocukluk d¼nemi ebeveyn tutumlarını algılamaları değerlendirilmektedir.

Çocukluk D¼nemi Örselenme Yaşantıları Ölçeği Kısa Formu

Bernstein ve ark. (2003) tarafından geliştirilen Çocukluk D¼nemi Örselenme Yaşantıları Ölçeği Kısa Formu 2014 yılında Kaya tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Çocukluk D¼nemi Örselenme Yaşantıları Ölçeği Kısa Formu çocukluk d¼nemindeki istismar geçmişini gözden geçirmeye yönelik hazırlanmış bir ölçme aracıdır. Çocukluk D¼nemi Örselenme Yaşantıları Ölçeği Kısa Formu 28 maddeden oluşan 5'li likert tipi bir ölçektir. Orijinalinde ve Türkçe uyarlamasında madde sayısı değişmemektedir. Ölçekte verilebilecek cevaplar; Kesinlikle Katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), Biraz Katılıyorum (3), Katılıyorum (4) ve Kesinlikle Katılıyorum (5) biçimindedir. Ölçek fiziksel istismar, duygusal istismar, cinsel istismar, duygusal ihmal ve fiziksel ihmal olmak üzere dört alt ölçekten oluşmaktadır. Ölçekten alınan puan yükseldikçe çocukluk d¼neminde yaşanan istismar yaşantılarının yoğunlaştığı anlaşılmaktadır. Ölçekten alınabilecek minimum puan 25, maksimum puan ise 125'tir. 2., 5., 7., 13., 26. ve 28. maddeler ölçekte ters puanlanması gereken maddelerdir. Ölçekte kontrol amacı taşıyan 3 madde (10., 16. ve 22. maddeler) bulunmaktadır. Bu maddeler puanlamaya dahil edilmemektedir. Ölçeğin Cronbach-alfa iç tutarlılık katsayısı $\alpha = 0.77$; test tekrar test güvenilirliği Pearson korelasyon katsayısı $r = 0.78$ olarak bulunmuştur.

Evlilik Beklentisi Ölçeği

Jones ve Nelson (1996) tarafından geliştirilen Evlilik Beklentisi Ölçeği 2016 yılında Soysal tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Evlilik Beklentisi Ölçeği 40 maddeden oluşan 5'li likert tipi tek boyutlu bir ölçektir. Evlilik Beklentisi Ölçeği evlilikte samimiyet, eşitlik ve partnerler arası uyum ile ilgili beklentileri ölçmektedir. Samimiyeti ölçen maddeler; iletişim, duygusal yakınlık ve cinsel ilişki ile ilgili maddelerden oluşmaktadır. Eşitliği ölçen maddeler; ev işleri, aile, arkadaşlık ve çocuk bakımı ile ilgili maddelerden oluşmaktadır. Partnerler arası uyumu ölçen maddeler; evleneceği kişinin kişilik ve fiziksel özellikleri ile ilgili maddelerden oluşmaktadır. Ölçekten alınan puan yükseldikçe evlilikle ilgili beklentiler idealistleşmekte, ölçekten alınan puan düştükçe evlilikle ilgili beklentiler kötümserleşmektedir. Ölçekten alınacak ortalama puan ise evliliğe dair gerçeğçi bir beklentiyi göstermektedir. Ölçekten alınacak minimum puan 40, maksimum puan ise 120'dir. Sıfır ile 85 puan aralığı kötümse beklenti puanı, 86-96 puan aralığı gerçeğçi beklenti puanı, 97-120 puan aralığı ise idealist beklenti puanı olarak sınıflandırılmıştır (Jones ve Nelson 1996). Ölçeğe Türkçe uyarlamasına ilişkin Cronbach Alfa katsayısı 0.93, test tekrar test güvenilirliği kapsamında elde edilen korelasyon katsayısı ise $r = 0.97$ olarak bulunmuştur.

İlişki Doyumunu Ölçeği

Hendrick (1988) tarafından geliştirilen İlişki Doyumu Ölçeği 2001 yılında Curun tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. İlişki Doyumu Ölçeği 7 maddeden oluşan 7 dereceli tek boyutlu bir ölçme aracıdır. Ölçek maddelerine verilebilecek cevaplar 1-7 arası (1 = Düşük; 7 = Yüksek) değerlendirilmektedir. Ölçeğin 4. ve 7. maddeleri kontrol amaçlı maddelerdir ve ters puanlanmaktadır. İlişki Doyumu Ölçeği genel ilişki doyumunu ölçmeği hedeflemektedir. İlişki Doyumu Ölçeğinden elde edilen puanlar arttıka romantik ilişkiden alınan doyumun da

arttığı düşünülmektedir. Ölçeğin Türkçe formunun faktör yükleri 0.56 ile 0.88 arasında değiştiği ve güvenirlik katsayısının 0.86 olduğu belirtilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada öncelikle her üç değişkenin normal dağılıma uygunluğu değerlendirilmiş olup bu değerlendirmede normallik testlerinden Kolmogorov Smirnov Testi'nden faydalanılmış olup ayrıca basıklık ve çarpıklık katsayılarının standart hatalarına oranının +1 ile -1 aralığında olması koşulu gözetilmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2015). Araştırmada kullanılan ölçme araçlarından elde edilen puanların dağılımlarına ilişkin betimleyici istatistikler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Araştırmada Kullanılan Ölçme Araçlarından Elde Edilen Puanların Dağılımına İlişkin Betimleyici İstatistikler

	Fiziksel İhmal	Duygusal İhmal	Duygusal İstismar	Fiziksel İstismar	Cinsel İstismar	Evlilik Beklentisi	İlişki Doyumu
Ortalama	8,6256	11,3623	7,1184	5,9510	5,2974	158,7564	42,9073
Ortanca	8,0000	11,0000	6,0000	5,0000	5,0000	161,0000	45,0000
Mod	5,00	9,00	5,00	5,00	5,00	158,00	49,00
Standart Sapma	2,87096	2,97118	2,78461	2,18115	1,21991	23,94625	6,71021
Varyans	8,242	8,828	7,754	4,757	1,488	573,423	45,027
Çarpıklık	0,743	0,921	1,872	3,360	5,025	-1,548	-1,637
Çarpıklığın Hatası	Std. ,149	,149	,149	,149	,149	,149	,149
Basıklık	0,502	0,575	4,581	13,222	27,760	3,748	2,786
Basıklığın Hatası	Std. ,297	,297	,297	,297	,297	,297	,297
Değişim Aralığı	14,00	16,00	17,00	15,00	10,00	141,00	34,00
En Düşük Puan	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	55,00	15,00
En Yüksek Puan	19,00	21,00	22,00	20,00	15,00	196,00	49,00
Kolmogorov Smirnov	0,112	0,169	0,223	0,370	0,490	0,099	0,182
Sd	268	268	268	268	268	268	268
p	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000

Araştırmada katılımcıların Çocukluk Dönemi Örselenme Yaşantıları, Evlilik Beklentileri ve İlişki Doyumları Ölçeklerinden alınan puanların dağılımlarının normal dağılıma uygun olmadığı görülmüştür. İlişkisiz örneklem için t testi'nin en önemli sayıltılarından normal dağılım koşulu sağlanamadığından dolayı bu testin parametrik olmayan karşılığı olan Mann Whitney U Testi'nden faydalanılmıştır. Katılımcıların çocukluk dönemi örselenme yaşantıları, algılanan anne ve baba tutumlarına ve anne babaların evlilik birlikteliği durumu ve cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark olup olmadığını incelemek amacıyla Kruskal Wallis Testi'nden faydalanılmıştır. Kruskal Wallis Testi sonucunda elde edilen manidar farkların hangi gruplar arasında olduğunu hesaplamak amacıyla ikili karşılaştırmalar yapılmış ve söz konusu karşılaştırmalarda birinci tip hatanın tolere edilmesi amacıyla (Armstrong, 2014) Bonferroni testinden faydalanılmıştır. Katılımcıların çocukluk dönemi örselenme

yaşantıları arasındaki ilişkiler ise Spearman Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı hesaplanarak incelenmiştir.

Bulgular

Bu bölümde araştırmaya ait betimsel bulgulara ilişkin sonuçlar ve araştırma sorularından elde edilen verilerin analizine ilişkin bulgular sırası ile sunulmuştur.

Betimsel İstatistiklere İlişkin Bulgular

Araştırmada öncelikle katılımcıların ölçme araçlarından elde edilen puanların dağılımlarına ilişkin betimleyici istatistikleri incelendiğinde Çocukluk Dönemi Örselenme Yaşantıları Ölçeği toplam puanlarından elde edilen ortalamaları katılımcıların çocukluk dönemi istismar yaşantılarının az olduğu görülmektedir. Katılımcıların Çocukluk Dönemi Örselenme Yaşantıları Ölçeği'nin alt boyutlarından elde ettikleri puanların ortalamaları incelendiğinde ise en yüksek puanın duygusal ihmal alt boyutundan elde edilen ortalamalar olduğu görülmüştür.

Bu boyutu sırasıyla fiziksel ihmal, duygusal istismar, fiziksel istismar, cinsel istismar alt boyutları izlemektedir. En düşük ortalama cinsel istismar alt boyutuna aittir. Araştırmada “Katılımcıların çocukluk dönemi örselenme yaşantılarında göre bir fark var mıdır?” sorusuna yanıt bulmak amacıyla hesaplanan Mann Whitney U Testi'ne ilişkin bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Katılımcıların Cinsiyete Göre Çocukluk Dönemi Örselenme Yaşantıları Puanlarının Sıra Ortalamaları Arasındaki Farklara İlişkin Mann Whitney U Testi Bulguları

Değişken	Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	Sıraların Top.	U	p
Fiziksel İhmal	Erkek	142	123,39	17522	7369	0,01
	Kadın	126	147,01	18524		
Duygusal İhmal	Erkek	142	124,89	17735	7582	0,02
	Kadın	126	145,32	18311		
Duygusal İstismar	Erkek	142	129,72	18420,5	8267,5	0,26
	Kadın	126	139,88	17625,5		
Fiziksel İstismar	Erkek	142	122,48	17392,5	7239,5	0,00
	Kadın	126	148,04	18653,5		
Cinsel İstismar	Erkek	142	133,12	18903,5	8750,5	0,58
	Kadın	126	136,05	17142,5		
Evlilik Beklentisi	Erkek	142	129,13	18337	8184	0,22
	Kadın	126	140,54	17709		
İlişki Doyumu	Erkek	142	129,54	18395	8242	0,26
	Kadın	126	140,08	17651		
Örselenme Yaşantıları	Erkek	142	121,27	17221,5	7068,5	0,00
	Kadın	126	149,40	18824,5		

Tablo 2 incelendiğinde katılımcıların cinsiyete göre duygusal istismar ($U=8267,50$, $p>.05$) ve cinsel istismar ($U=8750,50$, $p>.05$) değişkenlerinde sıra ortalamaları arasında manidar bir fark olmadığı görülmektedir. Buna karşın katılımcıların Çocukluk Dönemi Örselenme Yaşantıları Ölçeği'nin fiziksel ($U=7369,00$, $p<.05$) ve duygusal ihmal ($U=7582,00$, $p<.05$), fiziksel istismar ($U=7239,50$, $p<.05$) alt boyutları ve Örselenme Yaşantıları Ölçeği'nin genelinde ($U=7068,5$, $p<.05$) sıra ortalamaları arasında cinsiyete göre

manidar bir fark bulunduğu görülmektedir. Sıra ortalamaları açısından incelendiğinde ise tüm alt boyutlarda kadınların erkeklerden daha yüksek ortalamaya sahip oldukları söylenebilmektedir. Bir başka ifade ile kadınların çocukluk döneminde erkeklerden daha fazla fiziksel, duygusal ihmal ve fiziksel istismara maruz kaldıkları söylenebilir.

Araştırmada “Katılımcıların çocukluk dönemi örselenme yaşantıları çocukluk döneminde anne ve baba birliktelik durumlarına göre bir fark var mıdır?” sorusuna yanıt bulmak amacıyla hesaplanan Mann Whitney U Testi’ne ilişkin bulgular Tablo 3’te sunulmuştur

Tablo 3. Katılımcıların Çocukluk Dönemi Ebeveyn Birliktelik Durumuna Göre Çocukluk Dönemi Örselenme Yaşantıları Puanlarının Sıra Ortalamaları Arasındaki Farklara İlişkin Mann Whitney U Testi Bulguları

Değişken	Çocukluk Dönemi Ebeveyn Birliktelik Durumu	n	Sıra Ortalaması	Sıraların Top.	U	p
Fiziksel İhmal	Evli ve Birlikte	244	129,25	31537	1647	0,00
	Diğer İlişki Durumları	24	187,87	4509		
Duygusal İhmal	Evli ve Birlikte	244	131,94	32193,5	2303,5	0,08
	Diğer İlişki Durumları	24	160,52	3852,5		
Duygusal İstismar	Evli ve Birlikte	244	135,05	32953	2793	0,69
	Diğer İlişki Durumları	24	128,87	3093		
Fiziksel İstismar	Evli ve Birlikte	244	133,18	32496,5	2606,5	0,27
	Diğer İlişki Durumları	24	147,89	3549,5		
Cinsel İstismar	Evli ve Birlikte	244	133,50	32575	2685	0,24
	Diğer İlişki Durumları	24	144,62	3471		
Örselenme Yaşantıları	Diğer İlişki Durumları	24	139,27	3342,5	2059	0,01
	Evli ve Birlikte	244	124,43	2986,5		
	Diğer İlişki Durumları	24	130,93	31949		
	Evli ve Birlikte	244	170,70	4097		

Tablo 3 incelendiğinde katılımcıların çocukluk dönemi ebeveynlerinin birliktelik durumlarına göre duygusal ihmal ($U=2303,50$, $p>.05$), duygusal ($U=2793,00$, $p>.05$), fiziksel ($U=2606,50$, $p>.05$) ve cinsel istismar ($U=2685,00$, $p>.05$) değişkenlerinde sıra ortalamaları arasında manidar bir fark olmadığı görülmektedir. Buna karşın katılımcıların Örselenme Yaşantıları Ölçeği’nin genelinde ($U=2059,00$, $p<.05$) ve Çocukluk Dönemi Örselenme Yaşantıları Ölçeği’nin fiziksel ihmal ($U=1647,00$, $p<.05$) alt boyutunda sıra ortalamaları arasında çocukluk dönemi ebeveyn birliktelik durumlarına göre manidar bir fark bulunduğu görülmektedir. Sıra ortalamaları açısından incelendiğinde ise hem Örselenme Yaşantıları Ölçeği’nin genelinde hem de fiziksel ihmal alt boyutunda çocukluk döneminde ebeveyni evli ve birlikte olan katılımcıların sıra ortalamalarının çocukluk dönemi ebeveyn birliktelik durumu diğer (ayrı, boşanmış ya da vefat etmiş) olanlardan manidar olarak daha düşük olduğu söylenebilmektedir. Bir başka ifadeyle çocukluk döneminde ebeveyni evli ve birlikte olan katılımcıların çocukluk döneminde ebeveyn birliktelik durumu ayrı, boşanmış ya da vefat etmiş olan katılımcılara göre daha az örselenme yaşantısına maruz kaldığı söylenebilir.

Araştırmada “Katılımcıların çocukluk dönemi örselenme yaşantılarında algılanan anne ve baba tutumlarına göre bir fark var mıdır?” sorusuna yanıt bulmak amacıyla hesaplanan Kruskal Wallis Testi’ne ilişkin bulgular Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Katılımcıların Algılanan Anne ve Baba Tutumlarına Göre Çocukluk Dönemi Örselenme Yaşantıları Puanlarının Sıra Ortalamaları Arasındaki Farklara İlişkin Kruskal Wallis Testi Bulguları

Değişken	Algılanan Ebeveyn Tutumu	\bar{x}	Ortanca	Sıra Ortalaması	X^2	p	Fark
Fiziksel İhmal	(1) Demokratik	8,67	8,5	136,10	27,76	0,00	4>1
	(2) Otoriter	8,25	8	124,55			4>2
	(3) Koruyucu	8,27	8	126,21			4>3
	(4) İlgisiz	12,02	12	216,5			
Duygusal İhmal	(1) Demokratik	11,59	11	141,68	32,66	0,00	4>1
	(2) Otoriter	11,80	11,5	152,85			4>2
	(3) Koruyucu	10,66	10	117,45			4>3
	(4) İlgisiz	15,21	15,5	209,43			3>2
Duygusal İstismar	(1) Demokratik	6,51	5	119,15	18,98	0,00	4>1
	(2) Otoriter	7,56	7	146,6			4>2
	(3) Koruyucu	6,66	6	125,80			4>3
	(4) İlgisiz	10,36	10	194,11			
Fiziksel İstismar	(1) Demokratik	5,62	5	134,15	17,36	0,00	4>3
	(2) Otoriter	6,54	5	143,41			
	(3) Koruyucu	5,55	5	125,41			
	(4) İlgisiz	8,04	7	182,5			
Cinsel İstismar	(1) Demokratik	5,43	5	139,60	3,40	0,33	
	(2) Otoriter	5,30	5	129,13			
	(3) Koruyucu	5,22	5	133,29			
	(4) İlgisiz	5,59	5	148,22			
Örselenme Yaşantıları	(1) Demokratik	37,81	38	135,20	33,77	0,00	4>1
	(2) Otoriter	39,45	37,5	142,91			4>2
	(3) Koruyucu	36,38	35,74	120,17			4>3
	(4) İlgisiz	51,24	49,5	221,18			

Tablo 4 incelendiğinde katılımcıların algılanan anne ve baba tutumlarına göre cinsel istismar ($X^2=3,40$, $p>.05$) değişkeninin sıra ortalamaları arasında manidar bir fark olmadığı görülmektedir. Buna karşın katılımcıların algılanan anne ve baba tutumlarına göre Örselenme Yaşantıları Ölçeği ($X^2=33,77$, $p<.05$) ve Çocukluk Dönemi Örselenme Yaşantıları Ölçeği'nin fiziksel ($X^2=27,76$, $p<.05$) ve duygusal ihmal ($X^2=32,66$, $p<.05$), duygusal ($X^2=18,98$, $p<.05$) ve fiziksel istismar ($X^2=17,36$, $p<.05$) alt boyutları sıra ortalamaları arasında manidar bir fark olduğu görülmektedir.

Sıra ortalamaları arasında görülen bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu hesaplamak amacıyla Mann Whitney U Test'i aracılığı ile ikili karşılaştırmalar yapılmış olup birinci tip hatayı kontrol edebilmek amacıyla Bonferroni Testinden faydalanılmıştır ($p<0.05/8 = 0.006$). Yapılan karşılaştırmalardan elde edilen bulgulara göre anne ve baba tutumlarını ilgisiz olarak algılayan katılımcıların hem Örselenme Yaşantıları Ölçeği'nin genelinde hem de fiziksel ve duygusal ihmal ve duygusal istismar alt ölçekleri sıra ortalamalarının anne-baba tutumları demokratik, otoriter ve koruyucu algılayan katılımcılardan manidar düzeyde daha yüksek sıra ortalamalarına sahip olduğu görülmektedir ($p<0.006$). Ayrıca algılanan anne ve baba tutumları otoriter olan katılımcıların anne-baba tutumlarını koruyucu algılayanlardan manidar düzeyde daha düşük duygusal istismar sıra ortalamalarının olduğu da elde edilen bulgular arasındadır ($p<0.006$). Benzer şekilde anne ve babası ilgisiz tutumda algılanan katılımcıların fiziksel istismar sıra ortalamaları, anne ve babaları koruyucu tutumda algılananlardan manidar düzeyde daha yüksektir ($p<0.006$). Bir başka ifadeyle algılanan

anne- baba tutumu ilgisiz olan katılımcıların, algılanan anne- baba tutumu demokratik, otoriter ve koruyucu olan katılımcılara göre daha fazla örselenme yaşantısına maruz kaldığı; algılanan anne- baba tutumları otoriter olan katılımcıların ise algılanan anne- baba tutumları koruyucu olan katılımcılardan daha az duygusal istismara maruz kaldığı söylenebilir.

Katılımcıların Çocukluk Dönemi Örselenme Yaşantıları, Evlilik Beklentisi ve İlişki Doyum Puanlarının Sıra Ortalamaları Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular

Araştırmada “Katılımcıların çocukluk dönemi örselenme yaşantıları, evlilik beklentileri ve ilişki doyum düzeyleri arasında manidar bir ilişki var mıdır?” sorusuna yanıt bulmak amacıyla hesaplanan Spearman Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı’na ilişkin bulgular Tablo 5’te sunulmuştur

Tablo 5. Katılımcıların Çocukluk Dönemi Örselenme Yaşantıları, Evlilik Beklentisi ve İlişki Doyum Puanlarının Sıra Ortalamaları Arasındaki İlişkilere Yönelik Hesaplanan Spearman Sıra Farkları Korelasyon Katsayısına İlişkin Bulgular

	Fiziksel İhmal	Duygusal İhmal	Duygusal İstismar	Fiziksel İstismar	Cinsel İstismar	Evlilik Beklentisi	İlişki Doyumu	Örselenme Yaşantıları
Fiziksel İhmal	-							
Duygusal İhmal	,384**	-						
Duygusal İstismar	,360**	,438**	-					
Fiziksel İstismar	,332**	,317**	,361**	-				
Cinsel İstismar	,211**	,10	,192**	,128*	-			
Evlilik Beklentisi	-,08	-,03	-,05	,05	-,189**	-		
İlişki Doyumu	-,155*	-,11	-,352**	-,09	-,08	,238**	-	
Örselenme Yaşantıları Ölçeği	,772**	,776**	,770**	,721**	,410**	-,048	-,242**	-

**p<.05

Tablo 5 incelendiğinde ilişki doyumunu ile çocukluk dönemi örselenme yaşantıları arasındaki ilişki incelendiğinde çocukluk dönemi örselenme yaşantıları sıra ortalamaları (rho= -,242, p<.05) ile fiziksel ihmal (rho= -,155, p<.05),cinsel istismar (rho= -,08, p<.05) ve duygusal ihmal (rho= -,11, p<.05) alt ölçekleri sıra ortalamaları ile negatif yönde, düşük düzey olduğu görülmektedir. İlişki doyumunun çocukluk dönemi örselenme yaşantı ölçeğinin duygusal istismar (rho= -,352, p<.05) alt ölçeği sıra ortalamaları ile negatif yönde, orta düzey manidar bir ilişkiye sahip olduğu görülmektedir. Bir başka ifadeyle çocukluk döneminde duygusal istismara maruz kalan katılımcıların maruz kalma düzeyleri arttıkça ilişki doyum düzeyleri azalmaktadır.

Evlilik beklentisi ile çocukluk dönemi örselenme yaşantıları arasındaki ilişkiye bakıldığında sadece Çocukluk Dönemi Örselenme Yaşantıları Ölçeği’nin sadece cinsel

istismar ($\rho = -.189, p < .05$), alt ölçeği sıra ortalamaları ile arasında negatif yönde manidar ancak düşük düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. Evlilik beklentisi ile ilişki doyumu arasındaki ilişki incelendiğinde ise bu ilişkinin pozitif yönde manidar ancak düşük bir ilişki olduğu söylenebilmektedir ($\rho = .238^{**}, p < .05$).

Tartışma ve Sonuç

Araştırmada katılımcıların çocukluk dönemi örselenme yaşantıları, evlilik beklentileri ve ilişki doyumlarının cinsiyet, çocukluk dönemi anne-baba birliktelik durumu, algılanan anne-baba tutumları gibi demografik değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Araştırma sonuçları incelendiğinde elde edilen bulgular arasında katılımcıların tüm örselenme yaşantıları ile fiziksel istismar, fiziksel ve duygusal ihmal düzeylerinde cinsiyet açısından manidar bir fark olduğu görülmüş olup tüm alt ölçeklerde kadınların erkeklerden daha çok örselenme yaşantısına sahip olduğu söylenebilmektedir. Bu bulgularla ilgili alanyazın incelendiğinde araştırmadan elde edilen bulguların desteklediği araştırmalara rastlanmıştır. Bilir ve arkadaşları (1991), 16.000 çocuk üzerinde gerçekleştirdiği bir araştırmada fiziksel istismara uğrama oranının kız çocuklarında erkek çocuklarına göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bektaş ve Öztürk (2007)'ün aile içi şiddeti araştırdığı bir başka çalışmaya göre ise kız çocuklarının %46'sı ve erkek çocukların %20'sinin annelerinden şiddet gördüğü sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda araştırmadan elde edilen bulguların çalışmalarından elde edilen bulguları desteklediği söylenebilmektedir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara toplumsal yönden bir yorum getirilecek olursa araştırmanın yapıldığı bölge açısından Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nin kültürel normlarının kız çocuklarına şiddeti daha normalleştirmiş olabileceği söylenebilir. Alanyazına bakıldığında kız çocuklarının Doğu ve Güneydoğu bölgelerinde erkek çocuklarına göre daha değersiz algılandığı, erken yaşta evliliklerinin kabul görüldüğü ve evdeki rollerinin erkek çocuklarına oranla daha zedeleyici olduğu düşünülmektedir (Orçan ve Kar, 2008; Elmacı ve Melikşah, 2010). Bu durum örselenme yaşantılarının geleneklerle ve kültürel yaşantı ile ilgili olabileceğini göstermektedir.

Yapılan analizler sonucunda demografik değişkenlerden çocukluk dönemi anne-baba birliktelik durumu değişkeninin tüm örselenme yaşantıları ve fiziksel ihmal ile arasında manidar fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bulgulara bakıldığında çocukluk döneminde ebeveynleri birlikte olan bireylerin, ebeveynleri ayrı olan bireylerden daha az örselenme yaşantısı ve fiziksel ihmale maruz kaldıkları söylenebilir. Bu bulgularla ilgili alanyazın incelendiğinde araştırmadan elde edilen bulguların desteklediği araştırmaların olduğu görülmüştür. Anne ya da babanın ölümü, boşanması, bekar anne-baba olgusu, taraflardan birinin evi terk etmesi sonucu çocuk yetiştirmede oluşan tek ebeveynlik, sorumluluğu tek bir ebeveynin omzuna yüklemektedir. Bu gibi durumların sonucunda yapılan araştırmalara göre fiziksel istismar ve ihmal daha çok artış göstermektedir (Özdemir, 1989; Kars, 1996; Güler, Uzun, Boztaş ve Aydoğan, 2002; Ayan, 2007; Bilgin, 2008; Ekdal, 2011). Yalnız kalan ebeveynin kadın/erkek rollerini üstlenmede yaşadığı zorluklar bireyi stres ve baskı altına sokmakta ve zorlayıcı olabilmektedir. Yoğun stresle başa çıkamayan bireyin bu stresin yaratmış olduğu öfkeyle çocuğuna daha fazla şiddet uygulayabildiği düşünülmektedir. Aynı zamanda yine ebeveynlik rol ve sorumluluklarının paylaşılammış olması, kişinin çocuğa yönelik maddî manevî tüm sorumluluğu üstlenmek zorunda kalması ve çocuk

yetiştirme konusunda toplumsal baskının da bireyde öfkeye sebep olabileceği ve bu öfkenin de çocuğa yönelik fiziksel istismar ve ihmali arttırabileceği söylenebilir.

Araştırmanın bir başka sonucuna göre ise demografik değişkenlerden algılanan anne-baba tutumları değişkeninin tüm örselenme yaşantıları ve fiziksel ihmal, fiziksel istismar, duygusal ihmal ve duygusal istismar alt ölçekleri ile arasında manidar fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Anne-babası ilgisiz tutumda algılanan bireylerde; demokratik, otoriter ve koruyucu tutumda algılanan bireylere göre örselenme yaşantılarının geneli ve fiziksel ve duygusal ihmal alt ölçek puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Aynı şekilde anne-babası ilgisiz tutumda algılanan bireylerin fiziksel istismar alt ölçek puanının koruyucu tutumda ebeveyne sahip bireylerden daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Anne-babası otoriter tutumda algılanan bireylerin ise anne-babası koruyucu tutumda algılanan bireylerden duygusal ihmal alt ölçek puanına göre daha düşük olduğu görülmüştür. Bozdemir ve Gündüz (2016)'ün üniversite öğrencilerinin bağlanma stilleri, anne-baba tutumları ve çocukluk çağı örselenme yaşantılarının duygusal zekâ ile ilişkilerini incelediği araştırma sonucuna göre; duygusal zekâ ile bağlanma stilleri, anne-baba tutumları ve çocukluk çağı örselenme yaşantıları arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma bulgularına göre, duygusal zekâ düzeyinin en fazla demokratik anne-baba tutumu ile ilişkili olduğu; bunu sırasıyla duygusal istismar, cinsel istismar, otoriter anne baba tutumu, fiziksel istismar, kaçınılmalı bağlanma stili, koruyucu-istekçi anne-baba tutumu ve kaygılı bağlanma stiline izlediği görülmüştür. Çoğunlukla çocuklar yetiştirildiği ortam ve anne-baba tutumuna göre kişiliğini şekillendirmekte ve kendi ebeveynlik tutumunu belirlemektedir. İlgisiz tutuma sahip ebeveynlerin çocuklarının birçok gelişim alanıyla ilgilenmediği, çocuklarıyla az vakit geçirdiği veya hiç vakit geçirmediği, çocuklarının bu anlamda duygusal ihtiyaçlarını gideremediği bilinmektedir. İlgisiz tutuma sahip ebeveynlerin çocuklarıyla ilgili çözüm üretici yolları öğrenme çabasında olmadıkları ve çözüm olarak çoğunlukla şiddete başvurdukları düşünülmektedir. Koruyucu tutuma sahip olan ebeveynler ise genellikle çocuklarına karşı zarar görebilir endişesi taşımakta ve zaman zaman aşırıya kaçabilecek kadar ilgi göstermektedir. Bu sebeple genellikle çocuklarıyla karşılaştıkları problemleri zarar görebilir endişesi ile şiddete başvurarak çözmeyi tercih etmedikleri düşünülmektedir. Benzer şekilde demokratik tutuma sahip ebeveynlerin de karşılaşılan problemlerde ve çocuk yetiştirme yöntemlerinde şiddete başvurmadıkları, çocukları ile ilgilenen ve sorunlara ortak çözüm yolu arayan bir tutum sergiledikleri, çocuklarının duygusal ihtiyaçlarını gidermek içinde çaba gösterdikleri düşünülmektedir. Otoriter tutuma sahip ebeveynler ise disiplinli çocuk yetiştirme tarzı benimsemiş bireylerdir. Araştırmanın yapıldığı bölge göz önüne alındığında genel aile yapısının ve ebeveyn tutumunun yaygın olarak otoriter olduğu söylenebilir. Katılımcıların çoğunlukla şahit oldukları bu yetiştirilme tarzının normalleştiği ve bu sebeple giderilmeyen fiziksel ve duygusal ihtiyaçların sorun teşkil etmediğini ve normal olduğunu düşünüyor oldukları söylenebilir. Bu sebeple araştırma bulgularından çıkan sonuçların ilgisiz tutuma sahip ebeveynlerin demokratik, otoriter ve koruyucu tutuma sahip ebeveynlere göre çocuklarını daha fazla fiziksel istismar, fiziksel ve duygusal ihmale maruz bıraktığı yönünde olduğu söylenebilir.

Yapılan analiz sonucunda ilişki doyumu ile çocukluk dönemi örselenme yaşantılarından duygusal istismar arasında orta düzey olumsuz yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Alanyazın incelendiğinde araştırma sonucunun desteklediği araştırmalara rastlanmıştır.

Bradbury ve Shaffer (2012), tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, çocukluk döneminde maruz kalınan duygusal örselenmenin romantik ilişki doyumuna etkisi duygu düzensizliğinin aracı rolü ile incelenmiştir. Araştırmaya 135 erkek, 357 kadın olmak üzere toplam 492 romantik ilişki yaşayan genç yetişkin katılmıştır. Sonuçlar, duygu düzenleme zorluklarının çocuklukta duygusal örselenme ile romantik ilişki doyumu arasındaki ilişkiye aracılık ettiğini göstermiştir. Araştırma sonucuna göre çocukluk döneminde duygusal istismara maruz kalmış bireylerin ilişki doyumları azalabilmektedir. Yakın ilişkilerin duygusal boyutu yadsınamayacak kadar önem arz etmektedir. Duygusal ilişkilerin temeli ise çocukluk döneminde kurulan ilişkiler ile bağlantılıdır. Çocukluk döneminde örselenme yaşantılarına maruz kalan bireylerin ileriki dönem sosyal ilişkilerinin de zedelendiği bilinmektedir (Durmuşoğlu ve Doğru, 2006). Bu sebeple çocukluk döneminde duygusal istismara maruz kalmış yetişkinlerin içinde buldukları ilişkiden daha az doyum almaları araştırmanın beklenen sonuçları arasındadır. Benzer şekilde ilişki doyumu ile çocukluk dönemi örselenme yaşantılarının tümü ve fiziksel ihmal ile olumsuz yönde ancak düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Yapılan bir diğer analiz sonucuna göre ise; evlilik beklentisi ile çocukluk dönemi örselenme yaşantıları arasındaki ilişkiye bakıldığında cinsel istismar alt boyutu ile arasında olumsuz yönlü manidar ancak düşük bir ilişki olduğu görülmektedir. Sonuçlar incelendiğinde çocukluk döneminde cinsel istismara maruz kalan bireylerin evliliğe dair gerçekçi beklentilerinin azaldığı söylenebilir. Bunun sebebi olarak çocukluk dönemi travmalarının ileri dönem yaşam planlama, evlilik hayali, eş seçimi üzerine ciddi etkilerinin olduğu ve çözümlenemeyen/tedavi edilmeyen travmaların ileri dönem yaşamla ilgili algılarını etkilediği düşünülmektedir. Literatüre bakıldığında bu yorumun desteklediği araştırma sonuçlarının mevcut olduğu görülmüştür (Kaler ve Freeman, 1994; Mullen, Martin, Anderson, Romans ve Herbison, 1996; Tencer, 2002; Colman ve Widom, 2004; Mason vd., 2005; Whisman, 2006; Savla vd., 2013; Yücel, 2014).

Yapılan analiz sonuçları incelendiğinde evlilik beklentisi ve ilişki doyumu değişkenleri arasında da olumlu yönde ancak düşük düzeyde manidar ilişki olduğu görülmüştür. Castellini (2011) yaptığı araştırmasında ilişki doyumunun yordanmasında ilişki inançlarının ve mükemmeliyetçiliğin aracı rolünü incelemiş ve ilişki doyumu ile ilişki inançları ve mükemmeliyetçilik arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bireyler evliliğe dair gerçekçi beklentiler geliştirdikçe içinde buldukları ilişkiye dair aidiyet duyguları da gelişmekte ve ilişkiden aldıkları doyuma artmaktadır. Yakın ilişki içerisindeki bireyler ilişkilerini sürdürmek ve devamlılığını sağlamak adına geleceğe dair planlar yapmakta ve hayaller kurmaktadır. Özellikle toplumsal şartlar göz önüne alındığında Türk kültürünün örf ve adetleri içerisinde evlilik dışı ilişki sürdürmek onay görmemektedir. Bu sebeple bireyler romantik ilişkinin sürdürülebilirliği açısından evliliği ilişkiye dair gelecek planı olarak görmektedir. Evliliğe dair kurulan hayaller ve yapılan planlar da evlilik beklentilerini etkilemektedir. Bu anlamda bireyler evliliğe dair ne kadar gerçekçi ve ulaşılabilir beklentiler geliştirirse içinde buldukları ilişkiye de kendilerini o kadar adanmış ve ait hissetmektedir. Dolayısıyla ilişkiden alınan doyumu da arttırdığı düşünülmektedir.

Araştırma sonuçları incelendiğinde; çocukluk döneminde maruz kalınan istismar ve ihmal türlerinin ilişki doyumu ve evlilik beklentisi ile ilişkili olduğu görülmüştür. Buradan hareketle çiftlerin evlilik öncesi istismar ve ihmale maruz kalma durumlarına bakılıp istismara

maruz kalmış bireylere bireysel ve/veya grup olarak psikolojik destek sağlanabilir. Bir başka sonuca göre kadın katılımcıların çocukluk dönemlerinde daha fazla fiziksel istismar-ihmal ve duygusal ihmale maruz kaldıkları görülmüştür. Özellikle kız çocuklarının neden daha fazla istismar ve ihmale maruz kaldıkları araştırılıp çıkan sonuçlara göre önleyici çalışmalar yapılabilir. İlişki doyumu ile evlilik beklentisi arasında olumlu yönde ilişki olduğu görülmüştür, bireylerin evliliğe dair gerçekçi beklenti geliştirmeleri ve dolayısıyla ilişkiden aldıkları doyumu arttırmaya yönelik evlilik öncesi eğitim programları düzenlenebilir. Araştırma sonucunda çocukluk döneminde ebeveyni birlikte olan katılımcıların ebeveyni ayrı, boşanmış veya vefat etmiş olan katılımcılara göre daha az fiziksel ihmale maruz kaldıkları görülmüştür, ebeveyni ayrı, boşanmış veya vefat etmiş olan çocuklara yönelik önleyici çalışmalar yapılabilir. Bir başka sonuca göre algılanan ebeveyn tutumları ile çocukluk dönemi örselenme yaşantıları arasında ilişki olduğu görülmüştür, ebeveynlere yönelik ebeveyn tutumlarını öğretme, değiştirme ve buna yönelik farkındalık geliştirme eğitim ve çalışmaları yapılabilir. Bir diğer sonuca göre ise yeni evli bireylerin nişanlı bireylere göre daha gerçekçi evlilik beklentileri olduğu görülmüştür. Buradan hareketle nişanlı çiftlere yönelik evlilik öncesi idealist beklentileri gerçekçi beklentilere dönüştürmek adına eğitim programlarının düzenlenebileceği düşünülmektedir.

Kaynakça

- Akbaş, T. (2001). Kız ve erkek çocuklara yönelik cinsel tacizler. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(7), 58-75.
- Armstrong, R.A. (2014). Bonferroni düzeltmesi ne zaman kullanılır? *Oftalmik ve Fizyolojik Optik*, 34 (5), 502-508.
- Ateah, C.A. & Durrant, J.E. (2005). Maternal use of physical punishment in response to child misbehavior: Implications for child abuse prevention. *Child Abuse & Neglect*, 29, 169-185.
- Ayan, S. (2007). Aile içinde şiddete uğrayan çocukların saldırganlık eğilimleri. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 8(3), 206-214.
- Barich, R. R. & Bielby, D. D. (1996). Rethinking marriage: Change and stability in expectations. *Journal of Family Issues*, 17(2), 139-169.
- Bektaş M, & Öztürk C. (2017). İzmir’de bir ilköğretim okulunda aile içi şiddet araştırması. *Ege Pediatri Bülteni*, 14(3), 165-169.
- Bernstein, D. P., Stein, J. A., Newcomb, M. D., Walker, E., Pogge, D., Ahluvalia, T. & Zule, W. (2003). Development & validation of a brief screening version of the childhood trauma questionnaire. *Child Abuse & Neglect*, 27(2), 169-190.
- Bilgin, A. (2008). Aile içi bedensel cezaya ilişkin bir çalışma. *Ankara Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 41(1), 29-50.
- Bilir, Ş., Arı, M., Dönmez, N. B., Atik, B. & San. P. (1991). Türkiye’nin 16 ilinde 4-12 yaşlar arasındaki 50.473 çocuğa fiziksel ceza verme sıklığı ve buna ilişkin problem durumlarının incelenmesi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 1(1). Erişim Adresi (05.05.2020): dergipark.org.tr/tr/pub/spcd/issue/21106/227301.
- Bozdemir, F. & Gündüz, B. (2016). The relationships of attachment styles, parental attitudes and traumatic childhood experiences with emotional intelligence. *Journal of Human Sciences*, 13(1), 1797-1814.
- Bradbury, L. L. & Shaffer, A. (2012). Emotion dysregulation mediates the link between childhood emotional maltreatment and young adult romantic relationship satisfaction. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 21(5), 497-515.

- Castellini, A. (2011). The role of perfectionism and romanticized beliefs in romantic relationship satisfaction and adjustment. *Journal of the University of Wisconsin Superior*, 63, 146-163.
- Child Welfare Information Gateway. (2019). *What is child abuse and neglect?* 10 Mart 2020, <https://www.childwelfare.gov/pubPDFs/whatiscan.pdf>, adresinden erişildi.
- Colman, A.R. & Widom, C.S.(2004). Childhood abuse and neglect and adult intimate relationships: A prospective study. *Child Abuse & Neglect*, 28, 1133-1151.
- Curun, F. (2001). *The effects of sexism and sex role orientation on romantic relationship satisfaction*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Demo, D. H. & Fine, M. A. (2010). *Beyond the average divorce*. USA: Sage
- Dönmez, A. (2009). *Yakın ilişkiler psikolojisi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Durmuşoğlu, N., & Doğru, S. S. Y. (2006). Çocukluk örseleyici yaşantılarının ergenlikteki yakın ilişkilerde bireye etkisinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (15), 237-246.
- Ekdal, S. (2011). *Çocuğun fiziksel istismarı: Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Polis Akademisi Başkanlığı Güvenlik Bilimleri Enstitüsü, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti.
- Elmacı, N. & Melikşah, E. (2010). Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde kızların erken yaş evliliklerinin sosyal ve kültürel temelleri. *Prof. Dr. Orhan Türkdöğen'a Armağan: Sosyoloji Yazıları*, 2, 223-233.
- Finkelhor, D., Hotaling, G. T., Lewis, I. A., & Smith, C. (1989). Sexual abuse and its relationship to later sexual satisfaction, marital status, religion, and attitudes. *Journal of Interpersonal Violence*, 4(4), 379-399.
- Finkelhour, D., Ormrod, R.K. ve Turner, H.A. (2007). Re-victimization patterns in a national longitudinal sample of children and youth. *Child Abuse & Neglect*, 31, 479- 502.
- Güler, N., Uzun, S., Boztaş, Z. & Aydoğan, S. (2002). Anneleri tarafından çocuklara uygulanan duygusal ve fiziksel istismar/ihmal davranışı ve bunu etkileyen faktörler. *Cumhuriyet Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 24(3), 128-134.
- Hendrick, S. S. (1988). A generic measure of relationship satisfaction. *Journal of Marriage and the Family*, 50, 93-98.
- Hatipoğlu, Z. (1993). *Kadın ve erkeklerin evlilik doyumlarında evlilik çatışmasının ve bazı demografik değişkenlerin rolü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Jones, G. D. & Nelson, E. S. (1996). Expectations of marriage among college students from intact and non-intact homes. *Journal of Divorce and Remarriage*, 26, 171-189.
- Kaler, S. R. & Freeman, B. J. (1994). Analysis of environmental deprivation: cognitive and social development in Romanian orphans. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35(4), 769-781.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel irade algı çerçevesinde bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kars, Ö. (1996). *Çocuk istismarı: nedenleri ve sonuçları*, Ankara: Bizim Büro Basımevi.
- Kaya, S. (2014). *Çocukluk dönemi orselenme yaşantıları ölçeği kısa formunun Türkçeye uyarlanması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.
- Larson, J. H. (1988). The marriage quiz: College students beliefs in selected myths about marriage. *Family Relations*, 37, 3-11.
- Mason, O., Platts, H. & Tyson, M. (2005). Early maladaptive schemas and adult attachment in a UK clinical population. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 78(4), 549-564.

- Mullen, P. E., Martin, J. L., Anderson, J. C., Romans, S. E. & Herbison, G. P. (1996). The long term impact of the psycial, emotional and sexual abuse of children: A community study. *Child Abuse and Neglect*, 20(1), 7-21.
- Nguyen, T. P., Karney, B. R. & Bradbury, T. N. (2017). Childhood abuse and later marital outcomes: Do partner characteristics moderate the association?. *Journal of Family Psychology*, 31(1), 82.
- Orçan, M. & Kar, M. (2008). Türkiye'de erken yaşta yapılan evlilikler ve risk algısı: Bismil örneği. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 14(14), 97-112.
- Özdemir, A. S. (1989). *Çocuğun fiziksel yönden istismarı ve ihmali*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Öztürk, M. (2015). *Tutuklu hükümlü çocuklarda kendine zarar verme davranışının bilişsel çarpıtmalar ve çocukluk örselenme yaşantısıyla ilişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Haliç Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Polat, O. (2001). *Çocuk ve şiddet*. İstanbul: DER Yayınları.
- Runyan D, Corrine W, Ikeda R, Hassan, F. & Ramiro L., (2002). Child abuse and neglect by parents and other caregivers. Krug E.G, Dahlberg L.L, Mercy J.A.(Eds), *World Report on Violence and Health*, World Health Organization, Geneva.
- Savla, J. T., Roberto, K. A., Jaramillo-Sierra, A. L., Gambrel, L. E., Karimi, H. & Butner, L. M. (2013). Childhood abuse affects emotional closeness with family in mid-and later life. *Child Abuse & Neglect*, 37(6), 388-399.
- Sabatelli, R. M. (1984). The marital comparison level index: A measure for assessing outcomes relative to expectations. *Journal of Marriage and the Family*, 46(3), 651-662.
- Sabatelli, R. M. (1988). Exploring relationship satisfaction: A social exchange perspective on the interdependence between theory, research and practice. *Family Relations*, 37(2), 217-222.
- Soysal, S. (2016). Evlilik beklentisi ölçeği: Geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 119-128.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2015). *Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı* (M. Baloğlu, Çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Tencer, H. L. (2002). Verbal and emotional abuse as predictors of change in close friendship in early adolescence. *Society for Research in Adolescence*, 4, 771-779.
- Tunçer, P. (2018). Avrupa Birliği'nde çocuk istismarına genel bir bakış. *Journal of Institute of Economic Development and Social Researches*, 4(10), 418-439.
- Turla A. (2002). Çocuk istismarı ve ihmali olgularına tıbbi yaklaşım. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Tıp Dergisi*, 19(4), 291-300.
- Waite, L. J. & Gallagher, M. (2000). *The case for marriage: why married people are happier, healthier, and better off financially*. New York: Doubleday.
- Whisman, M. A. (2006). Childhood trauma and marital outcomes in adulthood. *Personal Relationships*, 13(4), 375-386.
- World Health Organization. (2006). Preventing child maltreatment: a guide to taking action and generating evidence. Erişim Adresi: (12.05.2020)https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/43499/9241594365_eng.pdf
- Yücel, D. (2014). *Çocukluk çağı istismar yaşantılarının genç yetişkinlik dönemindeki bağlanma süreçleri, psikopatolojik semptomlar, ilişki yeterlilikleri ve aşk tutumları ile ilişkilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi, Adli Tıp Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldırım, B. (2017). *Çocukluk çağı travmaları ve romantik ilişki doyumu arasındaki ilişkide; otomatik düşüncelerin aracılık rolü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Arel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Yiğit, İ. & Çelik, C. (2016). İlişki doyumunun erken dönem uyum bozucu şemalar, kişilerarası ilişki tarzları ve kendilik algısı açısından değerlendirilmesi. *Türk Psikoloji Yazıları*, 19(38), 77-78
- Zee, F. (2009). *The role of dysfunctional relationship beliefs in relationship satisfaction: A comparison of singles with satisfied and less satisfied coupled people in their endorsement of irrational and anxious relationship beliefs*. Unpublished Master Thesis Utrecht University, Faculty of Social and Behavioural Sciences, Holland.

Extended Abstract

Introduction

The importance of the love, trust, and strong bonds received from the family during childhood in the formation of the personalities of individuals at later ages are too high to be ignored. Exposure to neglect and abuse by the child's parents or caregiver may negatively affect the child's emotional development, psychology, and behaviors (Öztürk, 2015). Studies examining the abusive behaviors that children are exposed to present that the abuse that the child is exposed to is mostly perpetrated by one of the family members. Cases of abuse and neglect are common all over the world and in our country and are increasingly encountered. In individuals who have been exposed to traumatic experiences in childhood, the negative consequences caused by these experiences can occur not only in childhood but also in later periods such as young adulthood and adulthood. According to the results of the research conducted on this subject, it was stated that women who were exposed to a traumatic experience during their childhood had more problems in their marriages and the probability and rates of separation and divorce were higher than those of women who were not exposed to trauma (Finkelhour et al., 1989). Colman and Widom (2004,) Whisman (2006,) Nguyen, Karney, and Bradbury (2017) stated that adults who were exposed to childhood abuse experience relationship-related stress in their marital relationships and that the abuse they are exposed to may cause insecurity and weak relationship bonds. There are studies showing that individuals who are sexually abused during childhood experience problems not only in their marriage lives but also in their relationships with the opposite sex and romantic relationships in the future (Kaler & Freeman, 1994). According to a study conducted on this subject, it was observed that people who were exposed to emotional abuse had difficulties in their close and interpersonal relationships in the future, and they were mostly unsuccessful (Tencer, 2002). Studies on this subject show that individuals' traumatic experiences in childhood also affect the level of satisfaction they get from their relationships. Before the marriage bond is established, the marriage expectations that people create in their minds about marriage can affect the marriage.

Marriage expectations include the roles that couples see fit in marriage and their beliefs about how the marriage will work. Marriage expectation is shaped by the factors such as the childhood experiences of individuals, the environment in which they were brought up, the parental marriage models, social norms, social media, etc. Therefore, being exposed to a childhood traumatic experience may cause the individual to develop negative expectations about marriage, and this may negatively affect the satisfaction of individuals from the relationship. In the literature, there are studies examining the relationship between marriage and relationship satisfaction. However, when the literature is examined, no research has been found that examines the relationship between childhood trauma experiences and marriage expectations. Therefore, in this study, an answer was sought to the question of whether there is a relationship between childhood trauma experience, relationship satisfaction, and marriage expectation. The aim of this study is to reveal the relationship between childhood trauma

experiences, relationship satisfaction, and marriage expectations of individuals having romantic relationships. In the study, it was also examined whether there was a difference in the childhood trauma experiences, marriage expectations, and relationship satisfaction of adults having romantic relationships according to gender, relationship types, the relationship between their fathers and mothers, and parental attitudes.

Method

The population of the study consists of 268 individuals residing in Gaziantep and having a romantic relationship. The “Childhood Trauma Experience Questionnaire-Short Form (CTEQ-SF)”, “Relationship Satisfaction Scale (RSS)”, “Marriage Expectation Scale (MES)”, and “Personal Information Form” were used as data collection tools. Spearman Rank Correlation Coefficient, Mann Whitney U Test, and Kruskal Wallis Test were used in the analysis of the data.

Results

As a result of the analysis, it was determined that the participants experienced emotional neglect at the highest level and sexual abuse at the lowest level. When the abusive situations were analyzed in terms of gender, it was found that women were exposed to more physical and emotional neglect and physical abuse in childhood than men. It was found that the participants whose parents were married and together during their childhood were exposed to fewer traumas than participants whose parents were separated, divorced, or deceased during their childhood, and the participants whose parental attitudes were apathetic were more exposed to trauma than the participants whose parents were democratic, authoritarian, and protective. When the relationship between marriage expectations and childhood traumatic experiences is examined, it is seen that only sexual abuse has a negative and low-level relationship with marriage expectations. It was determined that relationship satisfaction has a moderately significant and negative relationship with emotional abuse, which is one of the childhood traumatic experiences, and a lowly significant and negative relationship with physical neglect. When the relationship between marriage expectation and relationship satisfaction was examined, it was determined that this relationship is lowly significant and positive.

Conclusion

In conclusion, there was a relationship between childhood traumatic experiences, relationship satisfaction, and marriage expectations of individuals having romantic relationships.

Gaziantep University Journal of Educational Sciences
Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi
e-ISSN: 2667-5145

Eğitimcilerin Örgütsel Sosyalleşme Düzeylerinin Karşılaştırılması:
ABD/TÜRKİYE Örneği*

A Comparative Analysis of Organizational Socialization Levels among Educators: The Case
of Turkey and the United States

Songül TÜMKAYA^a, Özlem BADELİ AZMAN^b

Article Info/Makale Bilgi

Received/Alındı: 07/03/2023

Revised/Düzeltildi: 08/04/2023

Accepted/Kabul edildi: 12/04/2023

Anahtar kelimeler:

Örgütsel sosyalleşme, Türkiye,
ABD.

Keywords:

Organizational socialization,
Turkey, US.

ÖZ

Bu araştırmanın amacı; çalışan ve aynı zamanda doktora yapan Türkiye ve Amerika'daki eğitimcilerin örgütsel sosyalleşme düzeylerini belirlemektir. Araştırmanın amacına yönelik olarak örgütsel sosyalleşmenin; örgütsel bağlılık, örgütsel kabullenme, iş doyumu ve motivasyon alt boyutlarını esas alarak farklı iki ülke arasında, doktora yapan eğitimcilerin görüşlerinin detaylı olarak karşılaştırılması hedeflenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu 2020-2021 akademik yılı bahar döneminde, ABD'nin Miami ve Türkiye'nin Adana şehrinde çalışan ve aynı zamanda doktora yapan 14 eğitimciden oluşmaktadır. Araştırma verileri nitel veri toplama tekniklerinden biri olan yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler içerik analizi yöntemi kullanılarak MAXQDA 2022 programı ile gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular, çalışırken doktora yapan eğitimcilerin sosyalleşme düzeylerinin bulunulan ülkeye göre farklılaştığını göstermiştir.

ABSTRACT

For the purpose of the study, organizational socialization; Based on the sub-dimensions of organizational commitment, organizational acceptance, job satisfaction and motivation, it was aimed to compare the views of doctoral educators in detail between two different countries. The sample of the study consists of 14 educators who did their doctorate while working in Miami, US and Adana, Turkey, in the spring semester of the 2020-2021 academic year. Research data were collected by semi-structured interview technique, which is one of the qualitative data collection techniques. The data obtained from the interviews were carried out with the MAXQDA 2022 program using the content analysis method. The findings showed that the socialization levels of the educators who did their doctorate while working differ according to the country they live in.

* Bu çalışmanın bir kısmı "9th International Mardin Artuklu Scientific Researches Conference-2023" de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

^a Çukurova Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, stumkaya@cu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-0140-4640>

^b Liberty University, Educational Technology and Online Instruction, oazman@liberty.edu, <https://orcid.org/0000-0001-8737-0992>



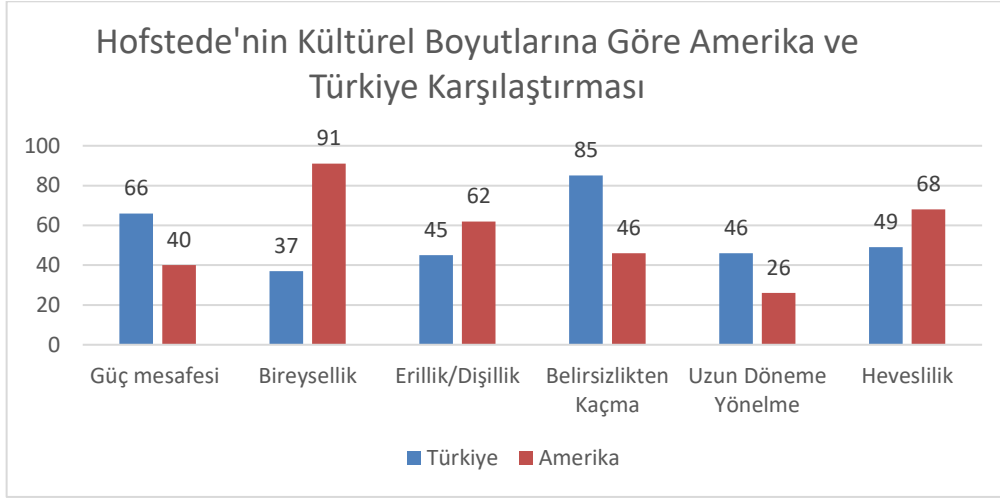
Giriş

İnsanlık doğası gereği olarak sosyal bir varlık olmaya ve topluma uyum sağlamaya programlıdır. Aile, arkadaş, iş ortamı veya diğer bireylerle kurulan bağlantılar insanın sosyal doğası ve toplumsal bir varlık oluşunun bir parçasıdır. Teknolojinin ve yeniçağın iletişim araçlarından internet, Facebook ve Twitter gibi sosyal ağlar ve bu ağların da kullanımın yaygınlaşması hatta birer iş kaynaklarına dönüşmesi sosyal doğamıza bir ivme kazandırmıştır. Nitekim sosyalleşme, toplumsal üretkenliği artırma, toplumsal ve bireysel mutluluğu arttırmada önemli bir temeldir. Sosyalleşme, bireyin yeni duruma uyum sağlayarak, dışardan biri olmaktan çıkarak içeriden biri olması haline gelmesini sağlayan bir süreçtir (Balcı, 2003). Örgütsel sosyalleşme ise insanların örgütlerde üstleneceği roller için gerekli olan bilgi, beceri, tutum, beklenti ve davranışları öğrendiği, gerektiğinde bunları değiştirdiği ve örgüte uyum sağladığı süreçtir (Berkelaar ve Harrison, 2019). Bir başka deyişle örgütsel sosyalleşme, bireylerin örgüte nasıl adapte olduklarını, örgüte ve örgütün gerektirdiği rollere ne derecede hizmet ettiklerini ifade eden bir süreçtir. Darlis (2002), örgütsel bağlılığın ve motivasyonun örgütün değerlerine ve hedeflerine katkı sağladığını ve kurumun verimliliğini arttırdığını belirtirken, Robbins vd. (2011), örgüt üyelerinin kurum için çok önemli olduğundan bahsetmiş ve örgüt üyelerinin örgütün ilerlemesinde ve gelişmesinde önemli bir irade unsuru olduklarını belirtmişlerdir. Robbins ve Judge (2011), ise yaptıkları çalışmada örgüt içindeki ilişkilerin iş tatmini ve üretkenlik üzerinde etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Dolayısı ile bireyler ve bireylerin örgütteki aktiviteleri, örgütü ve bireyleri motivasyon, bağlılık, iş tatmini ve kabullenme boyutlarında etkilemektedir. Aynı zamanda bu unsurlar örgütsel sosyalleşmenin alt boyutlarını da oluşturmaktadır. Tengilimoğlu (2005), iş tatminini yaşayan bireylerin verimliliklerinin yüksek olması, işe bağlılıkların artması, iş gücü devir oranının ve yaşam doyumlarının da yüksek olması gibi kurumun ve bireyin lehine sonuçlar doğurduğunu ifade etmiştir. Motivasyon, bireyin verimini ve başarısını arttırmada, işe devamlılığı sağlamada kaliteli bir performans sergilemesini kolaylaştırmada önemli bir faktördür (Asim, 2013).

Örgütsel bağlılık ise bireylerin, kurumun hedeflerini benimsemeleri ve örgüte destek olmak için gerekli sorumlulukları yerine getirmeleri ile ilişkilidir. Örgütsel bağlılık, bireylerin iş doyumlarını ve verimliliklerini arttırırken, örgüte olan gönülden bağlılığı yani sorumluluk, sadakat, uyum ve kurumun çıkarları adına hizmet etmeyi arttırmaktadır (Balcı, 2003). Örgütsel kültürünü oluşturan değer, norm ve tutumları benimseme örgütsel kabullenmeyi ifade etmektedir (Özden, 2000). Örgütü kabullenen bireyler örgütün amaç, politika, değer, norm ve standartlarını benimseyerek örgüte uyum sağlayacaklardır (Shamir ve Kark, 2004). Wanous (1980), iş tatmini, motivasyon, bağlılık ve kabullenme belirtilerinin örgütsel sosyalleşme sürecinin emareleri olduklarını belirtmiştir. Dolayısı ile örgütte bulunan bireylerin bu belirtileri taşımaları, örgütsel sosyalleşme açısından önem arz etmektedir. Örgütsel sosyalleşmenin amacı, örgütün çevresi, örgüt üyeleri, örgütün amaçları, tarihi, dili, değerleri, politikasına dair bilgi edinmek, bilgi edinmeyi kolaylaştırmak olarak ifade edilebilir (Güçlü, 2004). Örgütsel sosyalleşme bireylerin stresini azaltma, başarılı olmalarına katkı sağlama, kuruma ve kurumun kurallarına uyum sağlamayı kolaylaştırma, örgüte ve örgütün personellerine karşı olumlu tutumlarını geliştirme, işten ayrılmaları azaltma, örgütün maliyetini düşürme gibi önemli katkılar sağlamaktadır (İshakoğlu, 1998). Literatür incelendiğinde örgütün amaçlarına ulaşmasında ve bireylerin kendilerini üretken ve kuruma ait hissetmelerinde örgütsel sosyalleşme önemlidir.

Örgütsel sosyalleşme, kurumdan kuruma farklılık gözlemlenebileceği gibi kültürler arası da farklılıklar gözlemlenebilir. Kültür konusunda önemli çalışmaları olan Hofstede (1980) çalışmasında, kültürün tanımını, çeşitli grupları birbirinden ayıran ortaklaşa programlanmış akıl

olarak yapmıştır ve kültürlerin değerler boyutunda farklılaşarak bireylerin; tutumlarına, inançlarına, davranışlarına, fikir ve düşüncelerine yansiyarak, örgütleri sistem, yaklaşım ve süreç bağlamında etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Dolayısı ile farklı kültürlerde yaşayan eğitimcilerin değer yargılarının, örgütsel sosyalleşme düzeylerinin, kurumsal ve mesleki davranışlarının farklı olması da beklenmektedir. Hofstede (1980), kültürün boyutlarını bireycilik/toplumculuk, güç mesafesi, erillik/dişillik belirsizlikten kaçınma, uzun döneme yönelme ve heveslilik olarak sınıflandırmış ve Amerikalılar ile Türklerin kültürel eğilimlerini karşılaştırarak incelemiştir. Araştırmada elde ettiği sonuçlar Şekil 1’de görülmektedir.



Şekil 1. Hofstede'nin Kültürel Boyutlarına Göre Amerika ve Türkiye

Şekil 1’de de görüldüğü gibi çalışma sonucunda Türklerin Amerikalılara göre kültürel anlamda güç mesafesi, belirsizlikten kaçınma ve uzun döneme yönelme eğilimlerinin daha yüksek olmasına karşın bireysellik, dişillik ve heveslilik eğilimlerinin daha düşük olduğu anlaşılmıştır.

Kültürel farklılıkların sosyalleşme üzerindeki etkilerinden hareketle bu araştırma kapsamında, doktora yapan eğitimcilerin örgütsel sosyalleşme düzeylerinin bulunulan ülkeye göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiş ve örgütsel sosyalleşmenin alt boyutlarına yönelik olarak hazırlanan aşağıdaki sorulara cevap aranmaya çalışılmıştır.

Amerika ve Türkiye’de çalışırken doktora yapan eğitimcilerin;

- 1.Örgütsel sosyalleşmenin “iş tatmini” boyutuna yönelik görüşleri nelerdir?
- 2.Örgütsel sosyalleşmenin “motivasyon” boyutuna yönelik görüşleri nelerdir?
- 3.Örgütsel sosyalleşmenin “kabullenme” boyutuna yönelik görüşleri nelerdir?
- 4.Örgütsel sosyalleşmenin “bağlılık” boyutuna yönelik görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden biri olan durum araştırması kullanılmıştır. Durum araştırması, “nasıl” ve “niçin” sorularını temel alarak, araştırmacının kontrol edemediği bir olgu ya da olayı derinliğine incelemesine olanak veren araştırma yöntemidir” (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 277).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye’de ve Amerika’da doktora yapmakta olan eğitimciler oluşturmuştur. Araştırmada katılımcılar, amaçlı örnekleme deseninden ölçüt örnekleme kullanılarak belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme, daha önceden belirlenen çalışmaya yönelik birtakım kriterlerin ele alınmasıdır (Baltacı, 2018). Bu çalışmada belirlenen ölçüt, araştırmaya katılacak bireylerin eğitimci olarak çalışmaları ve aynı zamanda da doktora yapıyor olmalarıdır. Bu kriterlere göre belirlenen katılımcılar, gönüllü olan ve Türkiye’nin Adana (7) ilinde, Amerika’nın ise Miami (7) şehrinde çalışırken doktora yapan toplam 14 eğitimciden oluşmuştur. Araştırmaya katılan eğitimcilerin demografik özellikleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma grubunun demografik özellikleri

Demografik Nitelik	Gruplar	N	%
Cinsiyet	Kadın	6	42.86
	Erkek	8	57.14
	Toplam	14	100.0
Yaş	25-35	4	28.57
	36-45	8	57.14
	46-55	2	14.29
	Toplam	14	100.0
Meslekte hizmet süresi	5-10	3	21.43
	11-15	8	57.14
	16-20	1	7.14
	21-25	2	14.29
	Toplam	14	100.0

Tablo 1’de de görüldüğü gibi çalışmaya 6’sı kadın 8’i erkek olmak üzere toplam 14 eğitimci katılmıştır. Katılımcılar çoğunlukla 36-45 yaş aralığında bulunmaktadır. Meslekteki hizmet süreleri çoğunlukla 11-15 yıl olarak belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

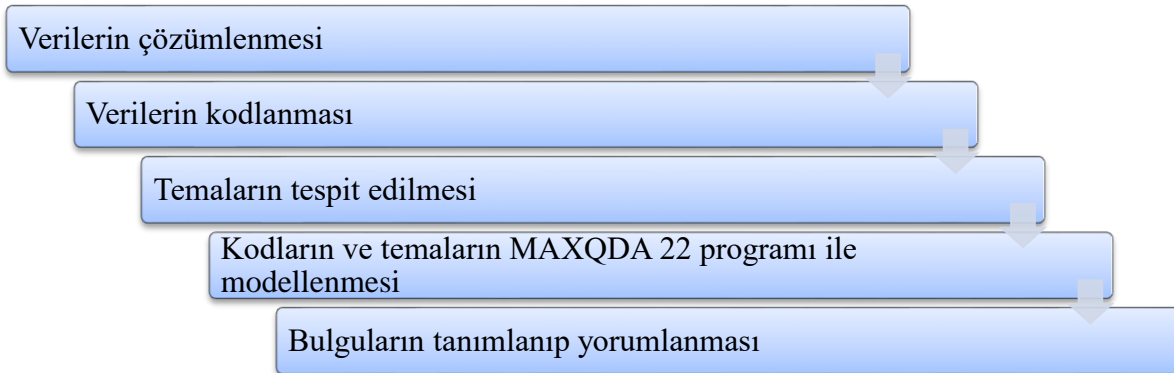
Araştırmada verilerin toplanmasında görüşme tekniği kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda görüşme tekniği görüşme genellikle en az iki kişi olmak üzere, belli bir konu hakkında detaylı bilgiler elde etmek ve katılımcılarının bakış açılarını anlamak amacı ile yürütülen karşılıklı konuşmalar olarak ifade edilebilir (Bogdan ve Biklen, 2007).

Yarı yapılandırılmış görüşme soruları hazırlanmadan önce örgütsel sosyalleşmeye yönelik olarak ilgili literatür taranmıştır ve örgütsel sosyalleşmenin alt boyutları belirlenerek alt boyutlara yönelik araştırma soruları oluşturulmuştur. Oluşturulan sorular uzman görüşü de dikkate alınarak revize edilmiştir. Sorular hazırlandıktan sonra biri yabancı, diğeri Türk olmak üzere doktora yapan iki eğitimci ile görüşme yapılmış ve yapılan pilot görüşmeye istinaden

görüşme esnasında sorulacak sorular belirlenmiştir. Sonuç olarak doktora yapan eğitimcilerinin örgütsel sosyalleşme düzeylerine ilişkin verilerin elde edilmesine yönelik olarak, 10 sorudan ve dört boyuttan oluşan bir görüşme formu elde edilmiştir. Görüşmeler, Zoom programı kullanılarak veya telefon görüşmesi yapılarak elde edilmiştir. Görüşmelerin kayıt altına alınması için katılımcılardan izin istenmiştir. Elde edilen ses kayıtları transkript edilmiştir. Her bir transkript dosyasına kod etiketleri doktora yapan Türk eğitimcileri için Ö1...Ö7, Amerikalı eğitimciler için ise S1...S7 şeklinde verilmiştir. Amerika'daki katılımcılardan İngilizce olarak elde edilen veriler Türkçeye çevrilmiştir.

Verilerin Analizi

Görüşmelerden elde edilen verilerin analizinde MAXQDA 22 programından ve içerik analizi yönteminden yararlanılarak kodlanmıştır. İçerik analizi, bir veya birden fazla kelimenin, cümlenin, deyim, karakterin, kavramın ve temanın varlığını tespit etmek ve onların sayısal değerlerini belirlemek için kullanılan bir analiz tekniğidir (Kızıltepe, 2015, s.253-254). Elde edilen kod ve temalara yönelik olarak uzman görüşü alınmıştır. Kod ve temalara yönelik model oluşturmak amacı ile MAXQDA 22 programından faydalanarak görselleştirme yapılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2018), içerik analizinin basamaklarını; verilerin çözülmesi, verilerin kodlanması, temaların tespit edilmesi, kodların ve temaların düzenlenmesi ve bulguların tanımlanarak yorumlanması olarak ifade etmiştir. Çalışmanın analiz aşamaları Şekil 2'deki gibi yürütülmüştür.



Şekil 2. Çalışmanın Analiz Aşamaları

Kod-Alt Kod Modeli

Kod-alt kod modeli, seçilen bir kod, alt kodları ve bu kodlarla kodlanmış örnek ifadeler ile bir harita oluşturur. Dolayısı ile MAXMaps'te haritalama tekniklerinden biri olan kod-alt kod modeli katılımcıların ilişkilendirilen kodlarla gerçekte ne söylediğini anlamlandırmamıza olanak tanır.

Çapraz Tablolar

Çapraz tablolar ile belgeler değişken değerlere dayalı olarak gruplandırılmış olarak analiz edilerek karşılaştırılabilir. Değişkenler bir grup oluşturmak için kullanılarak ve belge değişkenleri ve kodlar arasındaki ilişkinin görselleştirilmesi sağlanabilir. Analiz sonucunda elde edilen tablolarda, yeşil renk ne kadar koyu olursa, kodun yinelenme sıklığı o kadar fazladır.

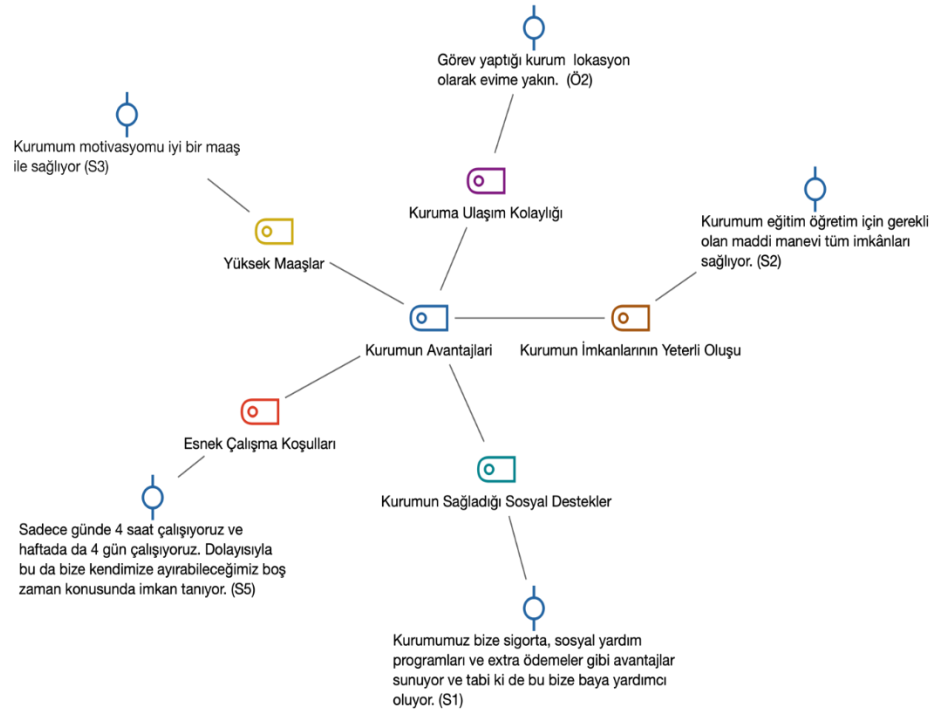
Bulgular

1-İş Tatmini Boyutuna Yönelik Bulgular

Örgütsel sosyalleşmenin “İş Tatmini” boyutuna yönelik toplanan veriler sonucunda “Kurumun Avantajları”, “Kurumun Dezavantajları”, “Mesleğin Avantajları” ve “Mesleğin Dezavantajları” olmak üzere dört kod belirlenmiştir.

1.1. Kurumun Avantajları

İş tatmini boyutu altında; kurumun avantajlarına ilişkin elde edilen alt kodlar ve örnek katılımcı görüşleri Şekil 3’te verilmiştir.



Şekil 3. Kurumun Avantajlarına Yönelik Elde Edilen Alt Kodlar ve Görüşler

Şekil 3 incelendiğinde kurumun avantajlarına yönelik alt kodların; kurumun imkânlarının yeterli oluşu, kurumun sağladığı sosyal destekler, esnek çalışma koşulları, yüksek maaşlar ve kuruma ulaşım kolaylığı şeklinde gruplandırıldığı anlaşılmaktadır. Elde edilen alt kodlara ilişkin Türkiye ve Amerika’daki eğitimcilerin frekans dağılımları Tablo 2’de verilmiştir.

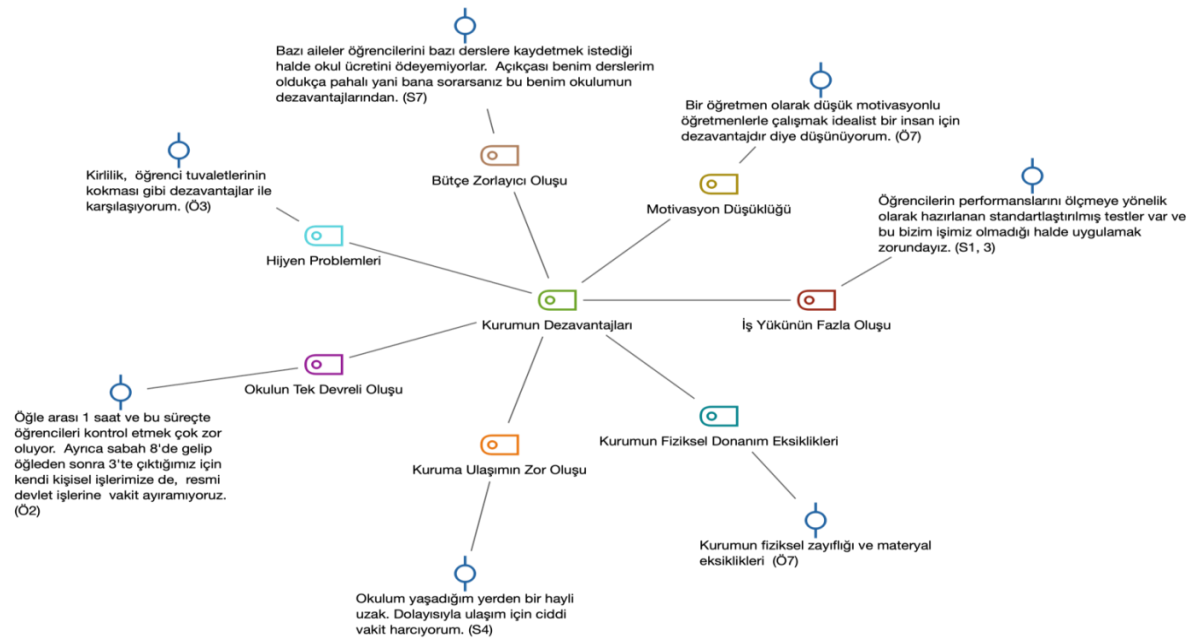
Tablo 2. Kurumun avantajlarına yönelik elde edilen çapraz tablo

	Türkiye	Amerika	Toplam
☑ Kurumun Avantajları			
☑ Kurumun İmkanlarının Yeterli Oluşu	1	6	7
☑ Kurumun Sağladığı Sosyal Destekler		7	7
☑ Esnek Çalışma Koşulları	3	1	4
☑ Yüksek Maaşlar		2	2
☑ Kuruma Ulaşım Kolaylığı	2		2
∑ TOPLAM	6	16	22
# N= Belgeler/Konuşmacılar	7 (50,0%)	7 (50,0%)	14 (100,0%)

Tablo 2'ye bakıldığında Amerika grubundaki katılımcıların en çok kurumun imkanlarının yeterli oluşunu ve kurumun sağladığı sosyal desteklerin fazla oluşunu avantaj olarak görmesine karşın, Türkiye grubundaki katılımcıların esnek çalışma koşullarını ve kuruma ulaşımın kolaylığını avantaj olarak gördükleri anlaşılmaktadır. Türkiye grubundaki katılımcıların ifadelerinde kurumun sağladığı sosyal destekler ve yüksek maaşlardan hiç ifade edilmezken Amerika grubundaki katılımcılar ise kuruma ulaşım kolaylığından bahsetmemişlerdir.

1.2. Kurumun Dezavantajları

İş tatmini boyutu altında; kurumun dezavantajlarına ilişkin elde edilen alt kodlar ve örnek katılımcı görüşleri Şekil 4'te verilmiştir.



Şekil 4. Kurumun Dezavantajlarına Yönelik Elde Edilen Alt Kodlar ve Görüşler

Şekil 4 incelendiğinde kurumun dezavantajlarına yönelik alt kodların; iş yükünün fazla oluşu, yeterli oluşu, kurumun fiziksel donanım eksiklikleri, kurumun ulaşımının zor oluşu, okulun tek devreli oluşu, hijyen problemleri, bütçe zorlayıcı oluşu ve motivasyon düşüklüğü şeklinde gruplandırıldığı anlaşılmaktadır. Elde edilen alt kodlara ilişkin Türkiye ve Amerika'daki eğitimcilerin frekans dağılımları Tablo 3'de verilmiştir.

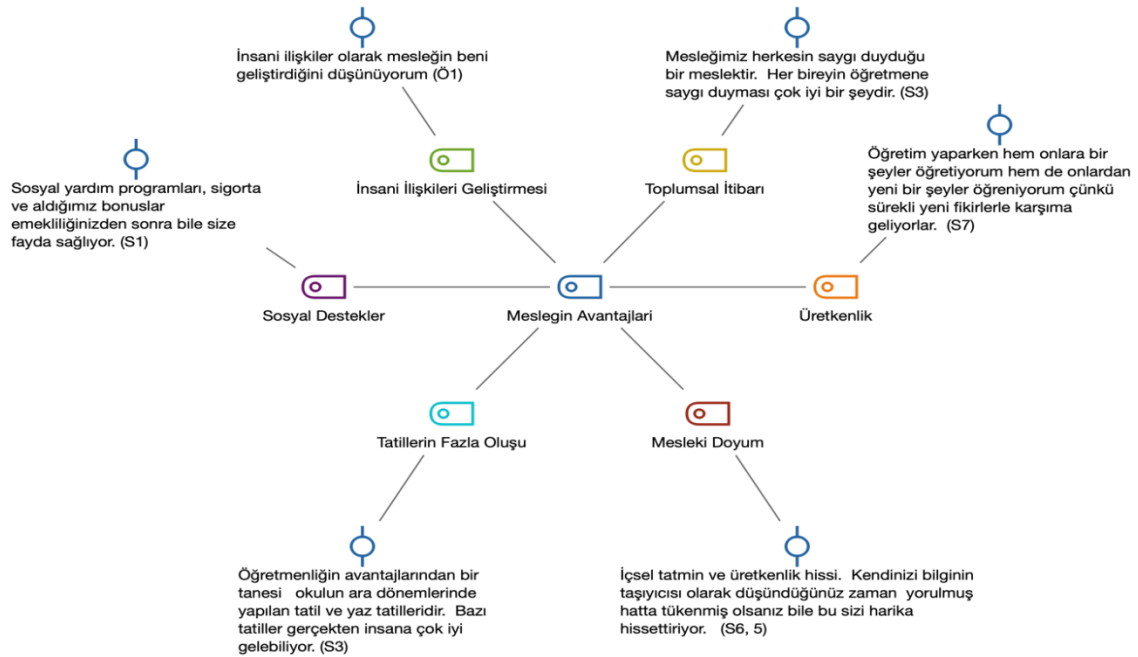
Tablo 3. Kurumun dezavantajlarına yönelik elde edilen çapraz tablo

	Türkiye	Amerika	Toplam
✓ Kurumun Dezavantajları			
• İş Yükünün Fazla Oluşu	1	4	5
• Kurumun Fiziksel Donanım Eksiklikleri	4		4
• Kuruma Ulaşımın Zor Oluşu	1	2	3
• Okulun Tek Devreli Oluşu	2		2
• Hijyen Problemleri	2		2
• Bütçe Zorlayıcı Oluşu		1	1
• Motivasyon Düşüklüğü	1		1
Σ TOPLAM	11	7	18
# N= Belgeler/Konuşmacılar	7 (50,0%)	7 (50,0%)	14 (100,0%)

Tabloya 3'e bakıldığında Amerika grubundaki katılımcıların en çok iş yükünün fazla ve kuruma ulaşımın zor oluşunu dezavantaj olarak gördükleri, buna karşın Türkiye grubundaki katılımcıların kurumun fiziksel donanım eksikliklerini, hijyen problemlerini ve okulun tek devre oluşunu dezavantaj olarak ifade ettikleri anlaşılmaktadır. Türkiye grubundaki katılımcıların ifadelerinde bütçe zorlayıcı oluşu ifade edilmezken Amerika grubundaki katılımcılar ise hijyen problemleri, okulun tek devre oluşu ve kurumun fiziksel donanım eksikliklerinden bahsetmemişlerdir.

1.3. Mesleğin Avantajları

İş tatmini boyutu altında; mesleğin avantajlarına ilişkin elde edilen alt kodlar ve örnek katılımcı görüşleri Şekil 5'te verilmiştir.



Şekil 5. Mesleğin Avantajlarına Yönelik Elde Edilen Alt Kodlar ve Görüşler

Şekil 5 incelendiğinde mesleğin avantajlarına yönelik alt kodların; üretkenlik, mesleki doyum, tatillerin fazla oluşu, sosyal destekler, insani ilişkileri geliştirmesi ve toplumsal itibarı şeklinde gruplandığı anlaşılmaktadır. Elde edilen alt kodlara ilişkin Türkiye ve Amerika'daki eğitimcilerin frekans dağılımları Tablo 4'te verilmiştir.

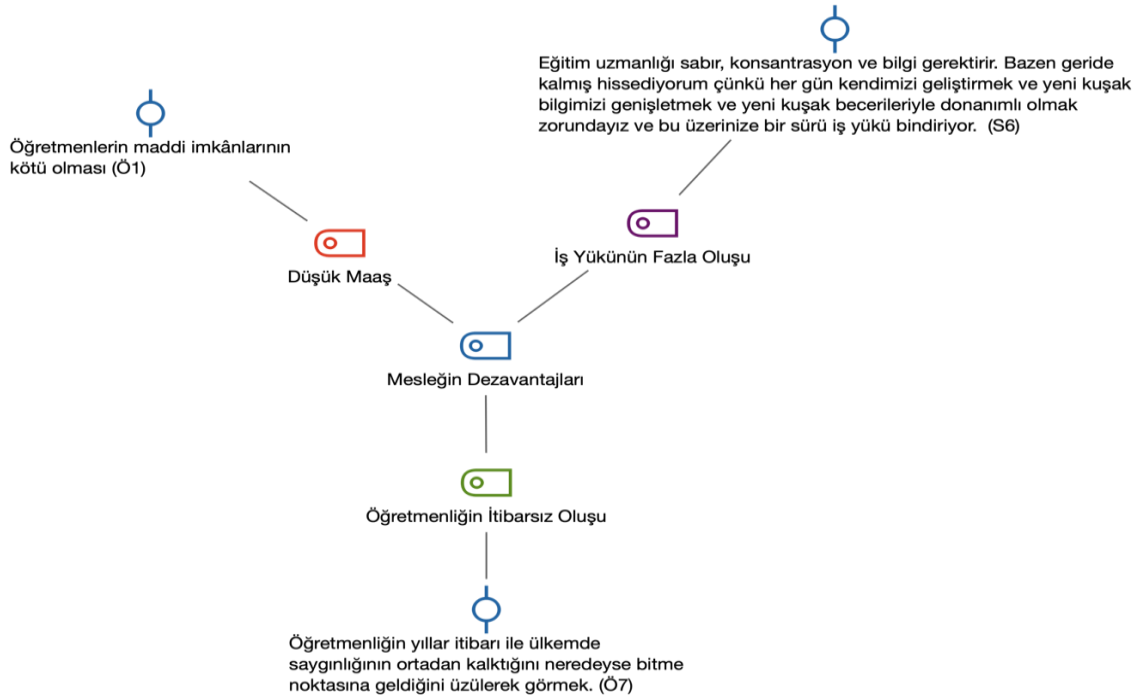
Tablo 4. Mesleğin avantajlarına yönelik elde edilen çapraz tablo

	Türkiye	Amerika	Toplam
☑ Mesleğin Avantajları			
☑ Üretkenlik	1	6	7
☑ Mesleki Doyum	2	3	5
☑ Tatillerin Fazla Oluşu	3	2	5
☑ Sosyal Destekler		2	2
☑ İnsani İlişkileri Geliştirmesi	2		2
☑ Toplumsal İtibarı		1	1
∑ TOPLAM	8	14	22
# N= Belgeler/Konuşmacılar	7 (50,0%)	7 (50,0%)	14 (100,0%)

Tablo 4'e bakıldığında Amerika grubundaki katılımcılar en çok üretkenliği mesleğin avantajı olarak belirtirken, Türkiye grubundaki katılımcılar tatillerin fazla oluşunu avantaj olarak belirtmişlerdir. Türkiye grubundaki katılımcıların ifadelerinde sosyal destekler ve toplumsal itibardan hiç belirtilmezken, Amerika grubundaki katılımcılar ise insani ilişkileri geliştirmesinden bahsetmemişlerdir.

1.4. Mesleğin Dezavantajları

İş tatmini boyutu altında; mesleğin dezavantajlarına ilişkin elde edilen alt kodlar ve örnek katılımcı görüşleri Şekil 6'da verilmiştir.



Şekil 6. Mesleğin Dezavantajlarına Yönelik Elde Edilen Alt Kodlar ve Görüşler

Şekil 6 incelendiğinde mesleğin dezavantajlarına yönelik alt kodların; iş yükünün fazla oluşu, öğretmenliğin itibarsız oluşu ve düşük maaş şeklinde gruplandığı anlaşılmaktadır. Elde edilen alt kodlara ilişkin Türkiye ve Amerika'daki eğitimcilerin frekans dağılımları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Mesleğin dezavantajlarına yönelik elde edilen çapraz tablo

	Türkiye	Amerika	Toplam
✓ Mesleğin Dezavantajları			
İş Yükünün Fazla Oluşu	1	7	8
Öğretmenliğin İtibarsız Oluşu	5		5
Düşük Maaş	3	1	4
Σ TOPLAM	9	8	17
# N= Belgeler/Konuşmacılar	7 (50,0%)	7 (50,0%)	14 (100,0%)

Tabloya 5'e bakıldığında Amerika grubundaki katılımcıların büyük bir çoğunluğu en

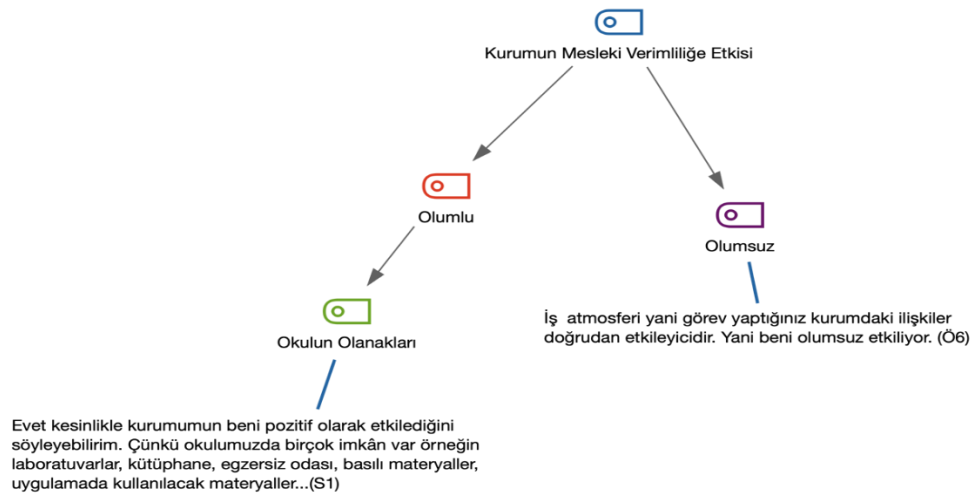
çok iş yükünün fazla oluşunu dezavantaj olarak görürken, Türkiye grubundaki katılımcılar öğretmenliğin itibarsız oluşu ve düşük maaşı dezavantaj olarak ifade etmişlerdir. Amerika grubundaki katılımcılar öğretmenliğin itibarsız oluşundan dezavantaj olarak bahsetmemişlerdir.

2-Motivasyon Boyutuna Yönelik Bulgular

Örgütsel sosyalleşmenin “Motivasyon” boyutuna yönelik toplanan veriler sonucunda “Kurumun Mesleki Verimliliğe Etkisi” ile “Mesleki Dönütlerin Etkisi” olmak üzere iki kod elde edilmiştir.

2.1. Kurumun Mesleki Verimliliğe Etkisi

Motivasyon boyutu altında; kurumun mesleki verimliliğe etkisine ilişkin elde edilen alt kodlar ve örnek katılımcı görüşleri Şekil 7’de verilmiştir.



Şekil 7. Kurumun Mesleki Verimliliğe Etkisine Yönelik Elde Edilen Alt Kodlar ve Görüşler

Şekil 7 incelendiğinde kurumun mesleki verimliliğe etkisine yönelik alt kodların; olumlu ve olumsuz şeklinde gruplandırıldığı anlaşılmaktadır. Elde edilen alt kodlara ilişkin Türkiye ve Amerika’daki eğitimcilerin frekans dağılımları Tablo 6’da verilmiştir.

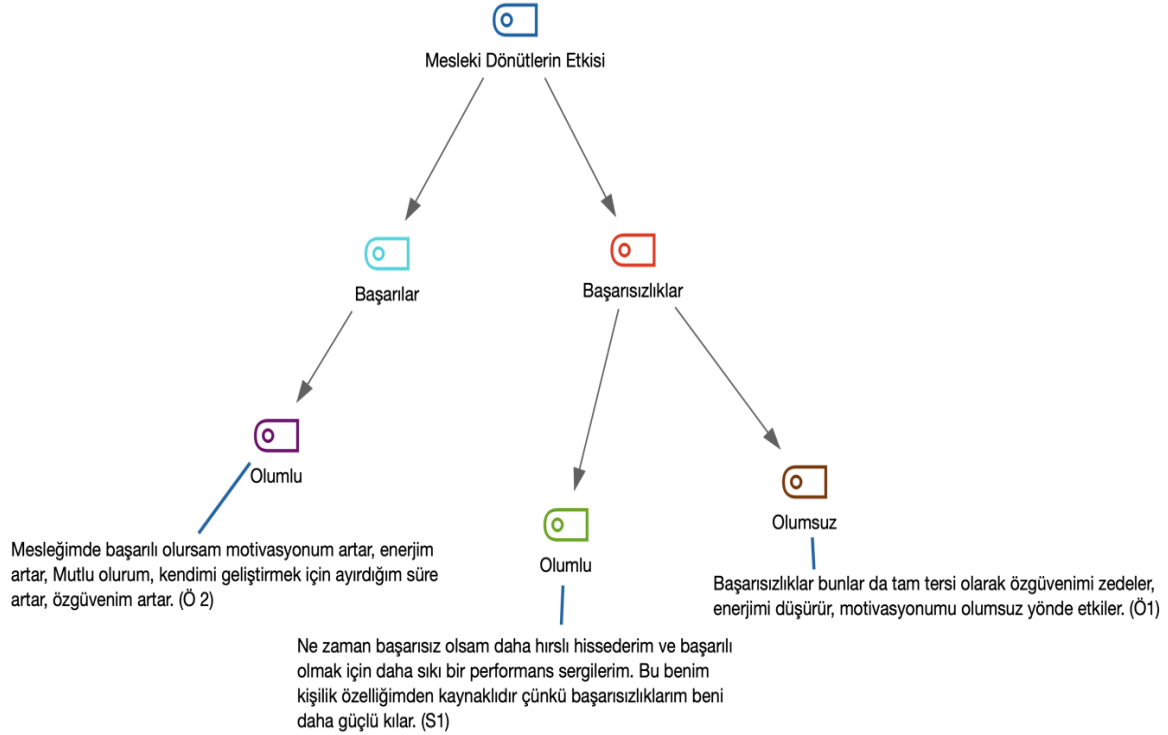
Tablo 6. Kurumun mesleki verimliliğe etkisine yönelik elde edilen çapraz tablo

	Türkiye	Amerika	Toplam
✓ Kurumun Mesleki Verimliliğe Etkisi			
☑ Olumlu	2	7	9
☑ Olumsuz	5		5
Σ TOPLAM	7	7	14
# N= Belgeler/Konuşmacılar	7 (50,0%)	7 (50,0%)	14 (100,0%)

Tabloya 6’ya bakıldığında Amerika’daki katılımcıların tamamının kurumlarının mesleki verimliliğe etkisinin olumlu olduğunu ifade etmesine karşın, Türkiye grubundaki katılımcıların çoğunun kurumun mesleki verimliliklerine etkisinin olumsuz olduğunu ifade ettikleri anlaşılmıştır.

2.2. Mesleki Dönütlerin Etkisi

Motivasyon boyutu altında; kurumun mesleki dönütlerin etkisine ilişkin elde edilen alt kodlar ve örnek katılımcı görüşleri Şekil 8’de verilmiştir.



Şekil 8. Mesleki Dönütlerin Etkisine Yönelik Elde Edilen Alt Kodlar ve Görüşler

Şekil 8 incelendiğinde mesleki dönütlerin motivasyona etkisine yönelik alt kodların; başarılar ve başarısızlıklar şeklinde gruplandığı anlaşılmaktadır. Elde edilen alt kodlara ilişkin Türkiye ve Amerika’daki eğitimcilerin frekans dağılımları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Mesleki dönütlerin etkisine yönelik elde edilen çapraz tablo

	Türkiye	Amerika	Toplam
☑ Mesleki Dönütlerin Etkisi			
☑ Başarılar			
☑ Olumlu	7	7	14
☑ Başarısızlıklar			
☑ Olumlu		6	6
☑ Olumsuz	5	1	6
∑ TOPLAM	12	14	26
# N= Belgeler/Konuşmacılar	7 (50,0%)	7 (50,0%)	14 (100,0%)

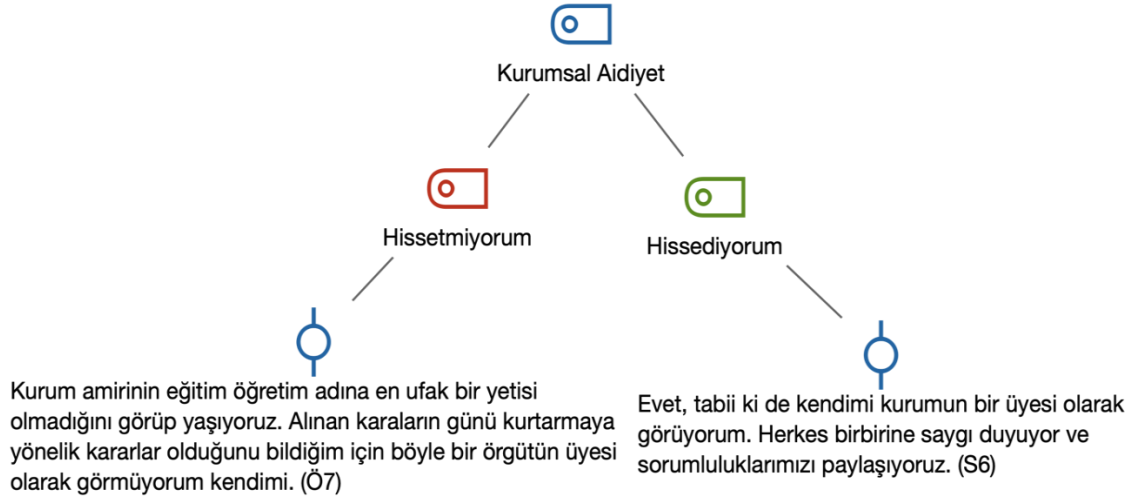
Tabloya 7’ye bakıldığında Amerika ve Türkiye gruplarındaki tüm katılımcılar mesleki başarıların motivasyonlarına etkisinin olumlu olduğunu belirtmişlerdir. Türkiye grubundaki katılımcılar mesleki başarısızlıkların motivasyonlarına etkisinin olumsuz olduğunu belirtirken, Amerika’daki 6 katılımcı Türklerin aksine mesleki başarısızlıklarının motivasyonlarını olumlu etkilediğini 1 katılımcı ise olumsuz etkilediğini ifade etmiştir.

3-Kabullenme Boyutuna Yönelik Bulgular

Örgütsel sosyalleşmenin “Kabullenme” boyutuna yönelik toplanan veriler sonucunda “Kuruma Aidiyet” ile “Sorumlulukların Yerine Getirilmesi” olmak üzere iki kod elde edilmiştir.

3.1. Kuruma Aidiyet

Kabullenme boyutu altında; kuruma aidiyete ilişkin elde edilen alt kodlar ve örnek katılımcı görüşleri Şekil 9’da verilmiştir.



Şekil 9. Kuruma Aidiyet ile İlgili Elde Edilen Alt Kodlar ve Görüşler

Şekil 9 incelendiğinde kuruma aidiyete yönelik alt kodların; ait hissetme ve ait hissetmeme şeklinde gruplandırıldığı anlaşılmaktadır. Elde edilen alt kodlara ilişkin Türkiye ve Amerika’daki eğitimcilerin frekans dağılımları Tablo 8’de verilmiştir.

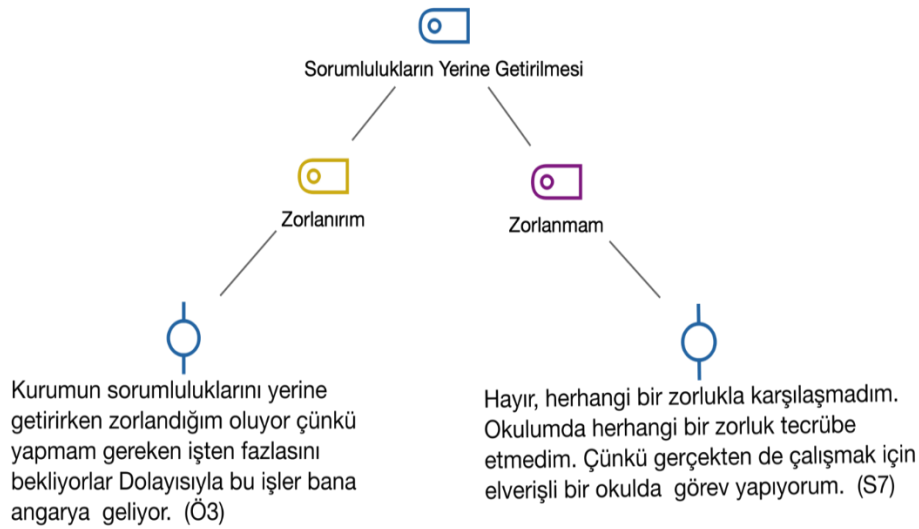
Tablo 8. Kurumsal aidiyete yönelik elde edilen çapraz tablo

	Türkiye	Amerika	Toplam
▼ Kurumsal Aidiyet			
Hissediyorum	1	7	8
Hissetmiyorum	6		6
Σ TOPLAM	7	7	14
# N= Belgeler/Konuşmacılar	7 (50,0%)	7 (50,0%)	14 (100,0%)

Tabloya 8’e bakıldığında Amerika’daki katılımcıların hepsi kendilerini kurumlarına ait hissederken, Türkiye grubundaki katılımcıların büyük çoğunluğu ise tam tersi olarak kendilerini çalıştıkları kuruma ait hissetmediklerini ifade etmişlerdir.

3.2. Sorumlulukların Yerine Getirilmesi

Kabullenme boyutu altında; sorumlulukların yerine getirilmesine ilişkin elde edilen alt kodlar ve örnek katılımcı görüşleri Şekil 10’da verilmiştir.



Şekil 10. Sorumlulukların Yerine Getirilmesi ile İlgili Elde Edilen Alt Kodlar ve Görüşler

Şekil 10 incelendiğinde sorumlulukların yerine getirilmesine yönelik alt kodların; zorlanma ve zorlanmama şeklinde gruplandırıldığı anlaşılmaktadır. Elde edilen alt kodlara ilişkin Türkiye ve Amerika'daki eğitimcilerin frekans dağılımları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Sorumlulukların yerine getirilmesine yönelik elde edilen çapraz tablo

	Türkiye	Amerika	Toplam
▼ Sorumlulukların Yerine Getirilmesi			
Zorlanmam	5	3	8
Zorlanırım	2	4	6
Σ TOPLAM	7	7	14
# N= Belgeler/Konuşmacılar	7 (50,0%)	7 (50,0%)	14 (100,0%)

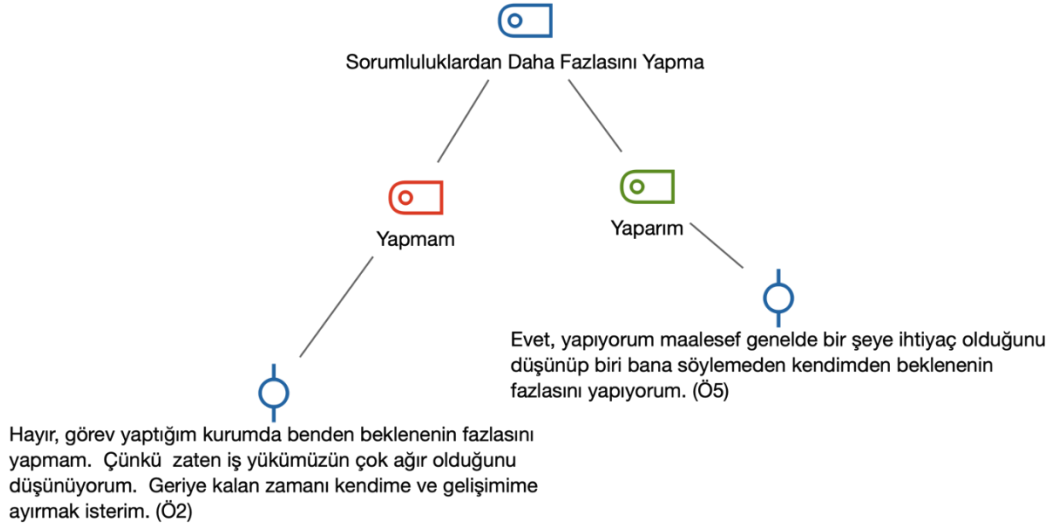
Tabloya 9'a bakıldığında Amerika'daki katılımcıların çoğu sorumlulukların yerine getirilmesinde zorlandıklarını ifade ederken, Türkiye grubundaki katılımcıların büyük çoğunluğu Amerikalıların aksine sorumlulukların yerine getirilmesinde zorlanmadıklarını belirtmişlerdir.

4-Bağlılık Boyutuna Yönelik Bulgular

Örgütsel sosyalleşmenin "Bağlılık" boyutuna yönelik toplanan veriler sonucunda "Sorumluluklardan Daha Fazlasını Yapma", "Personellerle İlişkiler", "Kurumsal-Kişisel-Mesleki Değerler" ve "Mesleğe Aidiyet" olmak üzere dört kod elde edilmiştir.

4.1.Sorumluluklardan Daha Fazlasını Yapma

Bağlılık boyutu altında; sorumluluklardan daha fazlasını yapmaya ilişkin elde edilen alt kodlar ve örnek katılımcı görüşleri Şekil 11'de verilmiştir.



Şekil 11. Sorumluluklardan Daha Fazlasını Yapma ile İlgili Elde Edilen Alt Kodlar ve Görüşler

Şekil 11 incelendiğinde sorumluluklardan daha fazlasını yapmaya yönelik alt kodların; yapma ve yapmama şeklinde gruplandığı anlaşılmaktadır. Elde edilen alt kodlara ilişkin Türkiye ve Amerika'daki eğitimcilerin frekans dağılımları Tablo 10'da verilmiştir.

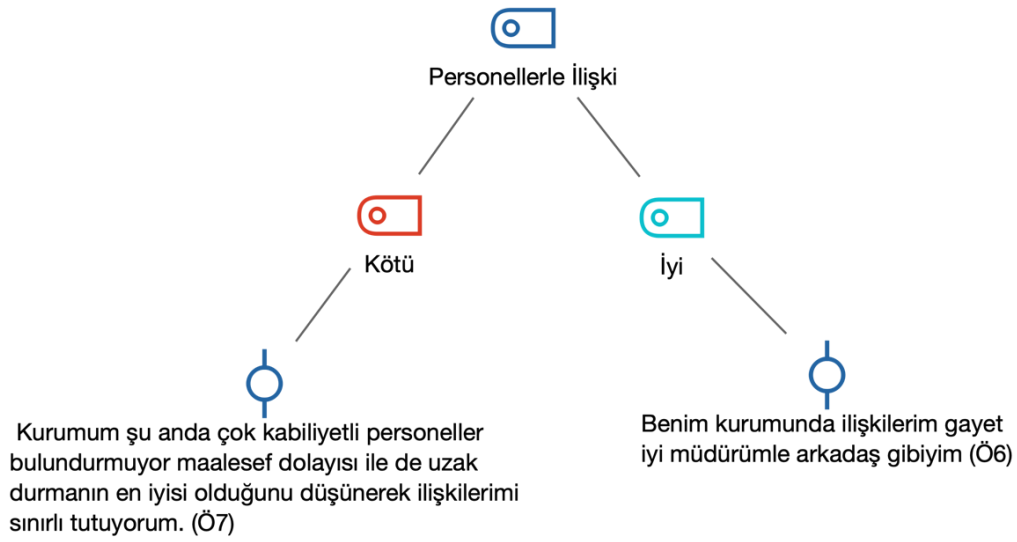
Tablo 10. Sorumluluklardan daha fazlasını yapmaya yönelik elde edilen çapraz tablo

	Türkiye	Amerika	Toplam
▼ Sorumluluklardan Daha Fazlasını Yapma			
Yaparım	3	7	10
Yapmam	4		4
Σ TOPLAM	7	7	14
$\#$ N= Belgeler/Konuşmacılar	7 (50,0%)	7 (50,0%)	14 (100,0%)

Tabloya 10'a bakıldığında Amerikalı katılımcıların hepsinin gerektiğinde işinde sorumluluklardan daha fazlasını yapacağını belirtmesine karşın, Türkiye grubundaki katılımcıların çoğunluğu işinde sorumluluklarından daha fazlasını yapmayacaklarını ifade etmişlerdir.

4.2. Personellerle İlişkiler

Bağlılık boyutu altında; personellerle ilişkilere yönelik elde edilen alt kodlar ve örnek katılımcı görüşleri Şekil 12'de verilmiştir.



Şekil 12. Personellerle İlişkilere Yönelik Elde Edilen Alt Kodlar ve Görüşler

Şekil 12 incelendiğinde personellerle ilişkilere yönelik alt kodların; iyi ve kötü şeklinde gruplandığı anlaşılmaktadır. Elde edilen alt kodlara ilişkin Türkiye ve Amerika'daki eğitimcilerin frekans dağılımları Tablo 11'de verilmiştir.

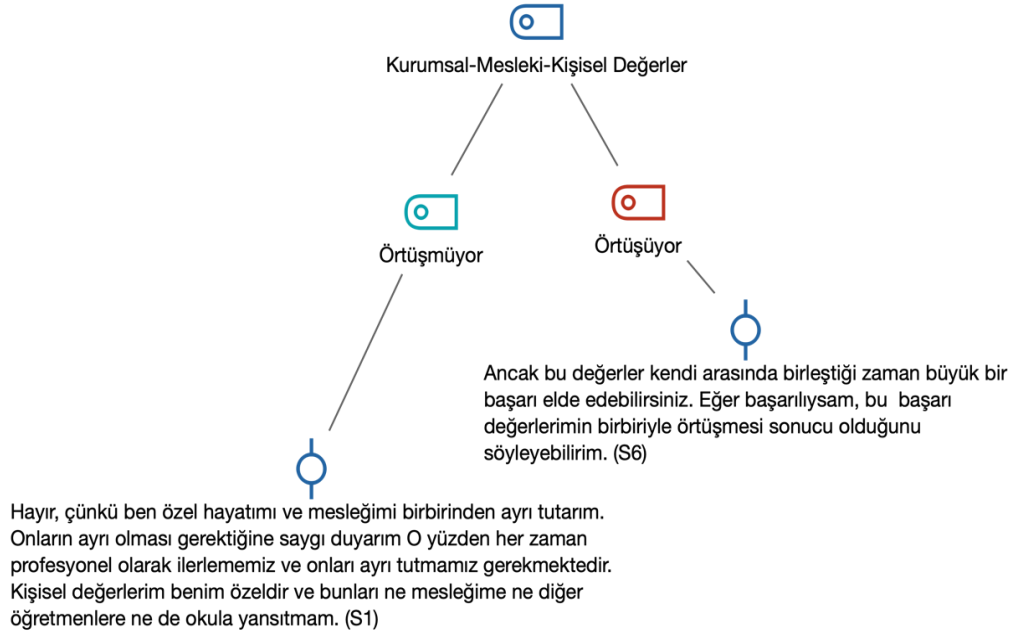
Tablo 11. Personellerle ilişkilere yönelik elde edilen çapraz tablo

	Türkiye	Amerika	Toplam
Personellerle İlişki			
İyi	5	7	12
Kötü	2		2
Σ TOPLAM	7	7	14
# N= Belgeler/Konuşmacılar	7 (50,0%)	7 (50,0%)	14 (100,0%)

Tabloya 11'e bakıldığında Amerika'daki katılımcıların hepsi kurumlarında personellerle iyi ilişkiler yürüttüğünü belirtirken, benzer bir şekilde Türkiye grubundaki katılımcıların çoğunluğu da personellerle iyi ilişkilerinin olduğunu ifade etmişlerdir.

4.3. Kurumsal-Mesleki ve Kişisel Değerler

Bağlılık boyutu altında; kurumsal-mesleki ve kişisel değerlere ilişkin elde edilen alt kodlar ve örnek katılımcı görüşleri Şekil 13'te verilmiştir.



Şekil 13. Kurumsal-Kişisel-Mesleki Değerlere Yönelik Elde Edilen Alt Kodlar ve Görüşler

Şekil 13 incelendiğinde kurumsal-mesleki ve kişisel değerlere yönelik alt kodların; değerlerin örtüştüğü ve örtüşmediği şeklinde gruplandığı anlaşılmaktadır. Elde edilen alt kodlara ilişkin Türkiye ve Amerika'daki eğitimcilerin frekans dağılımları Tablo 12'de verilmiştir.

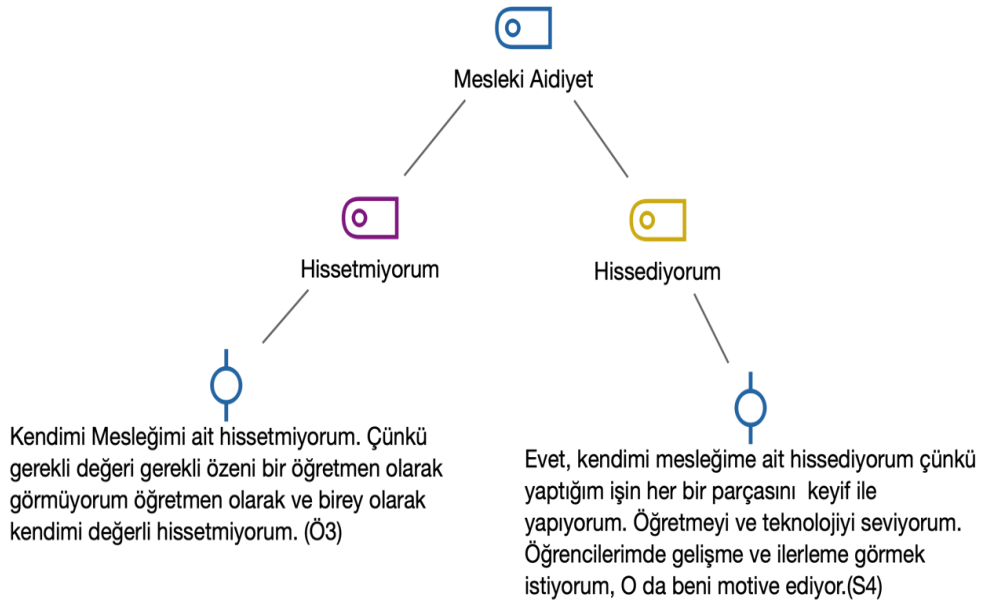
Tablo 12. Kurumsal-mesleki-kişisel değerlere yönelik elde edilen çapraz tablo

	Türkiye	Amerika	Toplam
☑ Kurumsal-Mesleki-Kişisel Değerler			
☑ Örtüşüyor	4	3	7
☑ Örtüşmüyor	3	4	7
∑ TOPLAM	7	7	14
# N= Belgeler/Konuşmacılar	7 (50,0%)	7 (50,0%)	14 (100,0%)

Tabloya 12'ye bakıldığında Amerika'daki katılımcıların çoğu kurumsal-mesleki değerler ile kişisel değerlerinin örtüşmediğini ifade ederken, Türkiye grubundaki katılımcıların çoğunluğu Amerikalıların aksine kurumsal-meslek değerlerin kişisel değerleri ile örtüştüğünü belirtmişlerdir.

4.4. Mesleki Aidiyet

Bağlılık boyutu altında; mesleki aidiyete ilişkin elde edilen alt kodlar ve örnek katılımcı görüşleri Şekil 14'te verilmiştir.



Şekil 14. Mesleki Aidiyete Yönelik Elde Edilen Alt Kodlar ve Görüşler

Şekil 14 incelendiğinde mesleki aidiyete yönelik alt kodların; mesleğe ait hissetme ve hissetmeme şeklinde gruplandığı anlaşılmaktadır. Elde edilen alt kodlara ilişkin Türkiye ve Amerika'daki eğitimcilerin frekans dağılımları Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13. Mesleki aidiyete yönelik elde edilen çapraz tablo

	Türkiye	Amerika	Toplam
✓ Mesleki Aidiyet			
Hissediyorum	3	7	10
Hissetmiyorum	4		4
∑ TOPLAM	7	7	14
# N= Belgeler/Konuşmacılar	7 (50,0%)	7 (50,0%)	14 (100,0%)

Tabloya 13'e bakıldığında Amerika'daki katılımcıların hepsi kendilerini mesleğe ait hissettiklerini belirtirken, Türkiye grubundaki katılımcıların yarıdan fazlası tam tersi bir şekilde kendilerini mesleğe ait hissetmediklerini belirtmişlerdir.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada, farklı ülkelerde çalışırken doktora yapan eğitimcilerin örgütsel sosyalleşme düzeyleri karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Katılımcıların kültürel farklılıkları ve çalışma koşullarındaki farklılıklar sebebi ile örgütsel sosyalleşme düzeylerinde ve deneyimlerinde farklılıklar olduğu tespit edilmiştir.

Türkiye grubundaki eğitimciler esnek çalışma koşullarını ve ulaşım kolaylığını avantajlı bulmuş, hijyen problemlerinin, çalışma saatlerinin ve de okulların donanımsal eksikliklerini de dezavantaj olarak belirtmişlerdir. Öğrencilerin eğitim ve sosyal yaşamlarının büyük çoğunluğunun öğrenip geliştirebilecekleri okullarımızın fiziki koşulları ve duygusal atmosferi hem eğitim kalitesini etkilemekte hem de mutlu bireyler yetişmesine katkı sağlamaktadır. Altun

ve Vural (2012) öğretmen verimliliğini arttırmada okulların donanımsal bütünlüğünün ve maddi olarak tatmin olmanın önemine vurgu yapmış, Özer vd. (2015) ise okulların fiziki ve donanımsal yeterliliklerinin eğitimin kalitesini doğrudan etkilediğini belirtmiştir. Amerika grubundaki eğitimciler ise kurumun imkanlarının yeterli oluşunu ve kurumun sağladığı sosyal destekleri avantaj olarak ifade ederken, iş yükünün fazlalığını kurumlarının dezavantajı olarak belirtmişlerdir. Ödüllerin ve kurumların sahip olduğu imkanların, çalışanların işini kolaylaştırarak onları motive ettiği, hizmet ve performans kalitesini artırıcı özelliği olduğu bilinmektedir. Nitekim, Luthans vd. (2000) ikramiyelerin, terfilerin, hediyelerin, parasal ödüllerin veya para karşılığı olmayan fakat işçiye maddi destek sağlayan ödüllerin çalışanların performansını ve yapılan işin kalitesini arttırmada önemli araçlar olduğunu ifade etmiştir. Eğitimin kalitesinin artması, öğretmen performansının artması ile doğrudan ilişkilidir. Darwansah vd. (2021) dışsal faktörlerden olan; müdürlerin yönetsel yeteneklerinin ve okulların olanaklarının öğretmen performansını ve dolayısıyla da eğitimin kalitesini arttırdığını belirtmiştir. Amerika Öğretmenler Federasyonunun 'Eğitimcilerin Çalışma Ortamındaki Yaşam Kalitesi' çalışmasında (American Federation of Teachers, 2017) elde edilen yanıtlardan yola çıkarak eğitimcilerin yaklaşık üçte ikisi veya yüzde 61'inin işlerini "her zaman" veya "sık sık" stresli bulduğunu ve bu oranın da diğer çalışanların oranının iki katı olduğunu ifade etmiştir. Dolayısı ile çalışanların stresli olmasının sebebi kurumlarındaki iş yükünün fazlalığı olabilir.

Örgütsel faktörler arasında olan üretkenlik, verilen eğitimin hedeflerine ulaşması için önemli bir yer teşkil etmektedir. Üretkenlik, kurumun ortak amaçlarına katkı sağlayacağı gibi çalışanların mesleki doyum elde etmelerine de yardımcı olur. Bu bağlamda Amerika'da öğretmenler her beş yılda bir mesleki gelişim eğitimi almalarına ek olarak öğretmenlik sertifikasının korunması için senelik kurslara ve sertifika eğitimlerine katılmaktadırlar. Ayrıca Amerika'da yüksek lisans derecesine sahip olmayan öğretmenlerin, kariyerlerinin beşinci yılında yüksek lisans yapmaları gerekmektedir.

Amerika grubundaki öğretmenlerin çoğu iş yüklerinin fazla olduğunu belirtmişlerdir. Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) 2022 yılında yayımladığı raporda; Amerika Birleşik Devletleri'nde görev yapan öğretmenlerin hemen hemen diğer tüm ülkelerdeki öğretmenlerden daha fazla sınıfta vakit geçirdiği belirtilmiştir. Rapora göre diğer ülkelerde ilkökul ve ortaokul öğretmenleri için sınıflarda geçirilen vakit ortalama 723 saat iken, Amerika Birleşik Devletleri'nde 979 saat olduğu saptanmıştır. Türkiye gurundaki öğretmenler ise mesleğin itibarsız ve maaşların düşük oluşundan dezavantaj olarak bahsetmişlerdir. Çalışanların örgütsel sosyalleşmelerinde önemli ve temel faktörlerden biri olan ücret, maaşlar sadece ihtiyaç karşılama aracı değil, aynı zamanda çalışanın toplum içerisinde saygınlığını ve itibarını da artıran bir faktördür (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1998). Nitekim 2023 OECD raporuna bakıldığında Türkiye'deki öğretmenler 2020 yılında 32.428 dolar maaş ile en düşük kazanç elde eden ülkeler arasında bulunmaktadır. Çalışanların düşük maaş veya yüksek maaş algıları, çalışanların yaptıkları işin karşılığını alması veya almaması ile doğrudan ilişkilidir (Eğinli Temel, 2009). Dolayısı ile Türkiye grubundaki eğitimcilerin ücret ve toplumsal tatminlerinin düşük düzeyde olmasının ülke gerçekleri ve sayısal verilerle tutarlı olduğu düşünülmektedir.

Bir örgüt içinde öğretmenin başarısını etkileyen kendi kişilik özelliklerinden kaynaklanan içsel; kurumun ve çevrenin özelliklerinden kaynaklanan dışsal faktörler vardır. Başarısızlık hissi bireyin hem kendisi ile ilgili olumsuz düşüncelere kapılmasına hem de çalıştığı işte kendisini yetersiz olarak düşünerek diğer bireylerle olan ilişkilerinde de başarısızlık hissetmesine sebep olmaktadır (Aslan ve Etyemez, 2015). İçsel ve dışsal faktörlerin de etkisi ile öğretim sürecindeki başarı ve başarısızlıklar öğrencilere ve öğretmenin motivasyonuna

olumlu veya olumsuz olarak yansımaları ile sonuçlanır. Türkiye grubundaki katılımcılar mesleki başarılarının yansımalarını olumlu ve başarısızlıkların yansımalarını olumsuz olarak değerlendirirken Amerika grubundaki katılımcılar başarıların ve başarısızlıkların her ikisinin de motivasyonlarını olumlu etkilediğini belirtmişlerdir. Bu durumun sebebi başarı ve başarısızlık kavramına kültürel olarak farklı bakış açıları sergilememizden kaynaklı olabileceği gibi, tükenmişlik, toplumsal yargılamalardan kaçınma ya da eğitimcilerin karşılaştığı zorluklardan biri veya birçoğu ile ilişkili olabilir. Öğretmenlerin yaşadığı zorlukları Eldar vd. (2003), idari becerilere hakimiyet, okul sistemine uyum sağlama, okul personellerine uyum sağlama, heterojen sınıflarda disiplin ve öğretim sorunları, öğretimin planlanması ve düzenlenmesi, ölçme değerlendirmeler ve notlar, öğretim stili geliştirememesi ve ebeveynlerle iletişim olarak belirtmişlerdir. Bandura (1977), doğrudan yaşanan deneyimlerin öğretmenlerin mesleki yeterliliğini etkilediğini belirtmiştir. Dolayısıyla bireylerin başarı ya da başarısızlıkla sonuçlanan tecrübeleri, benzer durumlara uyarılma konusunda yeterlilik inancı oluşturur. Türkiye'deki eğitimcilerin başarısızlıklar karşısında olumsuz ve Amerika'daki eğitimcilerin başarısızlıklar sonucunda olumlu etkilenmesi, eylemleri gerçekleştirme kapasiteleri konusundaki yeterlilikleri ile de ilişkili olabilir.

Amerika'daki katılımcıların tamamı kurumlarının mesleki verimliliğe etkisinin olumlu olduğunu ifade ederken, Türkiye grubundaki katılımcıların çoğu tam tersi bir şekilde kurumun mesleki verimliliklerine etkisinin olumsuz olduğunu ifade etmişlerdir. Türk katılımcıların ifadelerine bakıldığında bu durumun genel olarak okulların donanımsal eksikliğinden kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Türkiye'de okullar fiziki kapasite yetersizlikleri, ödeneklerin gelmemesi veya yetersiz gelmesi, araç gereç, materyal vb. donatım eksikliklerinin yerel imkanlarla karşılanamaması gibi sorunlarla gündeme gelmektedir ve eğitim öğretim sistemine sık sık yansıyan yenilikler okulların donanımsal bütünlüğüne yansımamaktadır (İlhan Uryan, 2022). Benzer şekilde Su (2020), çalışmasında eğitimcilerin fiziksel şartlar ve teknolojik alt yapı ve donatım eksiklerinden dolayı kurumlarında sorunlar yaşadıklarını ve bu sorunların da verimliliği olumsuz etkilediğini belirtmiştir.

Bir diğer sonuca göre Türkiye'deki eğitimciler sorumluluklarını yerine getirirken zorlanmadıklarını ifade etmesine karşın kendilerini kurumun bir üyesi olarak görmediklerini belirtmişlerdir. Amerika'daki katılımcılar ise sorumluluklarını yerine getirirken zorlandıklarını ifade etmelerine rağmen eğitimcilerin hepsi kendini örgütün birer üyesi olarak görmüş ve kuruma ait hissettiklerini söylemişlerdir. Amerikalı öğretmenlerin sorumluluklarını yerine getirirken zorlanmalarının sebebi çalışma saatlerinin ve iş yükü fazlalığı olabilir. Nitekim bu bulgu Amerika'da görev yapan öğretmenlerin iş yükü ve çalışma saatleri ile örtüşmektedir. Amerika Birleşik Devletleri'nin nüfusunun ve giderek de etnik çeşitliliğin fazlalaştığı bilinmektedir. Garcia (2021), çalışmasında Amerika'nın okul nüfusunun dilsel ve kültürel çeşitliliğinin özellikle son on yılda önemli ölçüde arttığını ve gelecekte daha da artış göstereceğini belirtmiştir. Dolayısı ile dil ve kültürel çeşitliliğin fazla olduğu sınıflarda öğretmenlerin yükü daha fazladır ve öğretmenler bu sebeple görevlerini yerine getirmekte zorlanmış olabilirler.

Toplumların ortak hedeflerine ulaşmasını ve uyum içinde devamlılığını sağlayan en önemli yapılar örgütlerdir (Scott ve McMurray, 2021). Örgüt içinde bulunan bireylerin birbiri ile olan ilişkileri ve iletişimleri, bireylerin örgüte bağlılıklarını ve örgüt içindeki performanslarını etkiler. Bu sebeple çalışanların kurum personelleri ile ilişkilerinin sağlam olması hem kuruma bağlılıklarına hem de örgütsel yapıların verimliliğine yansır. İletişim becerisi gelişmiş kişilerin sosyal yaşamlarında ve iş hayatlarında daha sağlıklı ilişkiler

kurdukları ve daha başarılı oldukları bilinmektedir. Özerbaş vd. (2007) de iletişime ilişkin çalışmaların mesleki alanlarda etkililiği arttırmaya yönelik olduğunu belirtmiştir. Bu çalışmada Türkiye'deki öğretmenlerin kurumlarındaki personellerle ilişkilerinin iyi olmasına karşın kendilerini kuruma ait hissetmedikleri, Amerika grubundaki eğitimcilerin ise kurumlarındaki personellerle ilişkilerinin iyi olduğu ve aynı zamanda kuruma aidiyet duygularının da yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Türkiye'deki eğitimcilerin kurumsal aidiyetlerinin düşük olmasının sebebi okulların fiziki donanımının veya maddi kazancın yetersiz olmasından kaynaklı olabilir. Oyewole ve Ali (2015), öğretmenlerin profesyonel gelişimlerinin donanımsal bütünlükle ilişkili olabileceğini ve maaşın mesleki tatmini etkilediğini ifade ederken Lawler (2005), finansal gelirin çalışanların performanslarını arttırdığını ve kurumsal aidiyetlerine katkı sağladığını belirtmiştir.

Diğer bir sonuca göre Türkiye'deki öğretmenlerin çoğu mesleki aidiyet hissetmediklerini ve işinde sorumluluklarından daha fazlasını yapmayacaklarını belirtmelerine karşın kurumun-mesleğin değerleri ile kişisel değerlerinin örtüştüğünü ifade etmişlerdir. Amerika grubundaki katılımcılar ise kendilerini mesleklerine ait hissettiklerini, işinde sorumluluklarından daha fazlasını yapacaklarını ifade etmelerine rağmen kurumsal-mesleki değerler ile kişisel değerlerinin birbiriyle örtüşmediğini belirtmişlerdir. Türkiye'de öğretmenlik mesleğinin statüsünün düşük olması ve verdikleri emeklerin karşılığında aldıkları ücretin az olması öğretmenlerin mesleki aidiyet duygusunu olumsuz etkilemektedir. Ekonomik durum göz önüne alındığında Türkiye'de öğretmenlerin maaşlarını yetersiz buldukları için ek işler yaptıkları, mesleki doyum yaşayamayanların çalışmak zorunda olmaları sebebi ile meslekte kalmaya devam ettikleri düşünülmektedir. Bu konuda çalışma yapan Uygun (2012), Cem (2016), Köprü (2007) ve Yüksel (2005) araştırmalarında memurların verdikleri emek karşısında aldıkları ücretin yetersiz bulduklarını, ek iş yapmaya yöneldikleri ve ek iş yapmayı hak olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Ayrıca ek iş yapan öğretmenlerin etik bilinçlerinde de düşme olabileceği sonucuna ulaşmışlardır. Türkiye grubundaki katılımcıların sorumluluklarından daha fazlasını yapmak istememelerinin nedeni fiziksel ve zihinsel yorgunluk yaşayarak tüm enerjilerini kuruma harcamak istememeleri olabilir. MEB (2006) yaptığı öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri çalışmasında "Kişisel ve Mesleki Değerler-Mesleki Gelişim" yeterlik alanı başlığı altında öğretmenlerin; kişilik özelliklerini kendi davranışlarında göstermeleri, değişim ve sürekli gelişim çabası sergilemeleri, bireysel, mesleki ve kurumsal gelişim çabası içerisinde olmaları gerektiğini vurgulamıştır. Bu noktada Türkiye'deki katılımcıların kişisel-kurumsal-mesleki değerlerinin örtüşmesi gerektiğini düşünmeleri kültürel farklılıkların yansımaları ile ilgili olabilir. Amerika'da yaşayan insanlar bireyselliğe daha çok önem vermektedirler. Amerika grubundaki katılımcıların kişisel değerlerini mesleki ve kurumsal değerlerden ayrı tutmalarının sebebi bireysel alanlarını koruyarak kişisel tercihlerini kuruma ve mesleğe yansıtmak istememelerinden kaynaklı olabilir. Nitekim Hofstede'nin (1980), kültürel boyutlarında Amerika'da yaşayan insanların bireyselliğe Türkiye'de yaşayan insanlardan daha fazla verdikleri önem aşikardır. Bireyselliğin ön planda olduğu toplumlar kişisel alan bağımsızlığına daha çok önem verirken, toplumsallığın ön planda olduğu toplumlarda ise bireyler buldukları grubun değer ve yargılarını daha çok önemserler. Örneğin toplumsallığın ön planda olduğu Türkiye örneği gibi ülkeler sosyalleşmeyi kişilerarası ilişkilerle sağlarken (Öztürk, 2019), bireyselliğin ön planda olduğu Amerika gibi ülkelerde sosyalleşme, formal eğitimler ve gelişimsel programlar ile sağlanmaktadır (Bauer vd., 1998).

Sonuç olarak örgütsel bağlılık, çalışanların örgütün hedef ve amaçları doğrultusunda performans göstererek örgütte bulunmaya hevesli olması ile ilişkilidir. Çalışanların örgütsel bağlılığı bireysel ve kurumsal verimliliğe, iş doyumuna, motivasyona katkı sağlar. Ayrıca

kurum personellerinin bağlılıklarına ve fedakarca çalışmalarına da destek olur, kurumdan ayrılma oranlarını da azaltır. Buradan yola çıkarak gelecekte yapılacak çalışmalarda araştırmacılar; eğitimcilerin branş, kıdem, yaş, eğitim durumu veya çalıştıkları okulun özel-devlet olma durumu değişkenlerini de dikkate alarak motivasyon, iş doyumunu, tükenmişlik gibi konularda kültürlerarası karşılaştırmalı araştırmalar yürütebilirler. Farklı kıtalarda görev yapan eğitimcilerin örgütsel sosyalleşme düzeylerine yönelik çalışmalar yapılabilir. Kültürel farklılıkların örgütsel sosyalleşme düzeylerine yansımalarını inceleyebilirler. Ayrıca çok kültürlülüğün örgütsel sosyalleşme düzeyini etkileme durumuna yönelik araştırmaların yapılmasının da faydalı olacağı söylenebilir.

Kaynakça

- Altun, T. & Vural, S. (2012). Bilim ve sanat merkezinde (BİLSEM) görev yapan öğretmen ve yöneticilerin mesleki gelişim ve okul gelişimine yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 152-177. <https://doi.org/10.17755/esosder.73844>
- American Federation of Teachers (2017). 2017 Educator quality of work life. https://www.aft.org/sites/default/files/media/2017/2017_eqwl_survey_web.pdf
- Asim, M. (2013). The impact of employee motivation on organizational effectiveness. *Journal of Business and Management*, 14(1), 31-39. DOI:10.9790/487X-141313139
- Aslan, Z. & Etyemez, S. (2015). İşgörenlerin tükenmişlik düzeylerinin işten ayrılma niyeti üzerine etkisi: Hatay'daki otel işletmelerinde bir araştırma. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 7(3), 482-507. <https://doi.org/10.20491/isarder.2015734734>
- Balcı, A. (2003). The relationship between organizational commitment and job satisfaction: A field study. *Çukurova University Faculty of Economics and Administrative Sciences Journal*, 7(2), 83-96.
- Balcı, A. (2003). *Örgütsel sosyalleşme kuram strateji ve taktikler*. (2. Baskı). Pegem Yayınları.
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 231-274. <https://doi.org/10.30742/berusbed.416880>
- Bandura A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bauer, T. N., Morrison, E. W., & Callister, R. R. (1998). Organizational socialization: A review and directions for future research. In Cooper, C. L. & Robertson, I. T. (Eds.), *International review of industrial and organizational psychology* (pp. 1-70). Wiley.
- Bauer, T. N., Bodner, T., Erdogan, B., Truxillo, D. M., & Tucker, J. S. (2007). Newcomer adjustment during organizational socialization: A meta-analytic review of antecedents, outcomes, and methods. *Journal of Applied Psychology*, 92(3), 707-721. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.92.3.707>
- Berkelaar, B. L., & Harrison, M. A. (2019). Organizational socialization. In *Oxford Research Encyclopedia of Communication*. DOI:10.1093/acrefore/9780190228613.013.127, <https://oxfordre.com/search?siteToSearch=ORECOM>, Oxford University Press.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theories and methods* (5th ed.). Pearson Education.
- Cem, İ. (2016). *Türkiye'de geri kalmışlığın tarihi*. İş Bankası KültürYayınları.

- Darlis, E. (2002). Analisis pengaruh komitmen organisasional dan ketidakpastian lingkungan terhadap hubungan antara partisipasi anggaran dan kesenjangan anggaran. *The Indonesian Journal of Accounting Research*, 5(1), 85-101. DOI: <http://doi.org/10.33312/ijar.71>
- Darwansah, E., Fitria, H., & Setiawan, A. A. (2021). The effect of principal managerial competence and school facilities on teacher performance. *Journal of Social Work and Science Education*, 2(2), 169-180. DOI: 10.5281/zenodo.4627879
- Eğimli Temel, A. (2009). Çalışanlarda İş doyumunu: kamu ve özel sektör çalışanlarının iş doyumuna yönelik bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 23(3), 35-52.
- Eldar, E., Nabel, N., Schechter, C., Talmor, R., & Mazin, K. (2003). Anatomy of success and failure: The story of three novice teachers. *Educational Research*, 45(1), 29-48. doi/pdf/10.1080/0013188032000086
- Hofstede, G. (1980). *Culture's consequences: International differences in work-related values*. Beverly Hills. Sage Publications.
- Hofstede, G. (1984). *Culture's consequences: International differences in work-related values*. Sage.
- García, E. E. (2021). Treating linguistic and cultural diversity as a resource: The research response to the challenges inherent in the improving America's schools act and California's proposition 227. In *Language Ideologies* (pp. 90-113). Routledge. DOI: 10.4324/9780429299288-6
- İlhan Uryan, H. (2022). *Okulların fiziki ve donatım yeterliklerine yönelik okul yöneticilerinin görüşleri*. [Yayımlanmamış tezsiz yüksek lisans projesi]. Pamukkale Üniversitesi.
- İshakoğlu, G. (1998). *Örgüt-birey uyumunun sağlanmasında personel seçimi ve sosyalleşmenin önemi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Jones, O., & Hartley, J. (2016). *Exploring the process of organizational socialization: From theory to practice*. In *The Routledge companion to organizational change* (pp. 283-294). Routledge.
- Kızıltepe, Z. (2015). İçerik analizi nedir? Nasıl oluşmuştur? F. N. Seggie & Y. Bayyurt (Ed.), *Nitel Araştırma Yöntem, Teknik, Analiz ve Yaklaşımları*. Anı Yayıncılık.
- Köprü, B. (2007). *Türk kamu yönetiminde etik değerlerden sapma ve yönetsel yozlaşma*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Lawler, E. E. (2005). Pay for performance: What it is and why it matters. *Performance Improvement*, 44(8), 17-21. doi: 10.1002/pfi.4140440805
- Luthans, F., Luthans, K. W., Hodgetts, R. M. & Luthans, B. C. (2000). Can high performance work practices help in the former Soviet Union?. *Business Horizons*, 43(5), 53-60. [https://doi.org/10.1016/S0007-6813\(00\)80009-9](https://doi.org/10.1016/S0007-6813(00)80009-9)
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı) (2006). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, MEB Yayınevi.
- Northcraft, B.G., & Neale, A. M. (1999). *Organizational behavior*. The Dreyden Press.
- OECD (2022). Education at a glance: Teachers' statutory salaries, OECD Education Statistics (database). <https://doi.org/10.1787/b43a4622-en> (accessed on 20 April 2022)
- OECD (2023). Average wages (indicator), <https://doi.org/10.1787/cc3e1387-en> (accessed on 03 March 2023).
- Oyewole, B. K., & Ali, A. (2015). The effects of teachers' salary on job satisfaction and organizational commitment. *International Journal of Business and Management Invention*, 4(2), 1-8.

- Özer, N., Demirtaş, H. & Ateş, F. (2015). Okulların mali durumlarına ve bütçe yönetiminde yaşanan sorunlara ilişkin müdür görüşleri. *E-International Journal of Educational Research*, 6(1), 17-39. <https://doi.org/10.19160/e-ijer.47473>
- Özden, Y. (2000). The concept of organizational culture and its effects on organizations. *Journal of Management Research*, 1(1), 1-13.
- Özerbaş, M. A., Bulut, M. & Usta, E. (2007). Öğretmen adaylarının algıladıkları iletişim becerisi düzeylerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 123-135. DOI: 10.17556/erziefd.16550
- Öztürk, M. (2019). The role of interpersonal relationships in organizational socialization: A study on the Turkish National Police. *Policing: An International Journal*, 42(1), 181–196. <https://doi.org/10.1108/PIJPSM-05-2017-0085>
- Robbins, P. Stephen & Judge, A. Timothy. (2011). *Organizational behavior* (Fourteenth edition). Pearson education: Prentice Hall. DOI: 10.1002/9781118891640.ch2
- Sabuncuoğlu, Z. & Tüz, M. (1998). *Örgütsel psikoloji*. Alfa/Aktüel Kitapevleri.
- Scott, D. & McMurray, A. (2021). The vital elements of organizational innovation. A. McMurray et al. (eds.) *In The Palgrave handbook of workplace innovation* (pp. 23-39). Palgrave Macmillan, DOI: 10.1007/978-3-030-54942-0_2
- Shamir, B., & Kark, R. (2004). A single-item graphic scale for the measurement of organizational identification. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77(1), 115–123. <https://doi.org/10.1348/096317904322915946>
- Su, G. (2020). *BİLSEM'de çalışan matematik öğretmenlerinin matematik eğitiminde yaşadıkları sorunların incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Mersin Üniversitesi.
- Tengilimoğlu, D. (2005). Hizmet işletmelerinde liderlik davranışları ile iş doyumunu arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 23-45. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/329144>
- Wanous, J. P. (1980). *Organizational entry: Recruitment, selection, and socialization of newcomers*. Reading, Mass. Addison-Wesley.
- Uygun, S. (2012). Basında öğretmen sorunları. *Milli Eğitim Dergisi*, 42(194), 72-91. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/36174/406737>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. Basım). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. Basım). Seçkin Yayıncılık.
- Yüksel, C. (2005). *Devlette etikten etik devlete: Kamu yönetiminde etik kavramsal çerçeve ve uygulamalar*. TÜSİAD Yayınları.

Extended Abstract

Introduction

Organizational socialization is an important process that enables employees to adapt to new situations and become insiders rather than outsiders in their workplace. It is a lifelong process that begins when individuals first enter the workforce and continue throughout their career. Organizational socialization has been defined as the process by which new employees are assimilated into the organizational culture, norms, values, and practices (Jones & Hartley, 2016). It has been argued that socialization can play a crucial role in ensuring the effective functioning of organizations and enhancing employee job satisfaction and productivity (Bauer

et al., 2007). The purpose of this comparative study is to examine the levels of organizational socialization of educators who pursued doctoral studies while working in the US and Turkey. Specifically, the study aims to compare the job satisfaction dimension of the organizational socialization of doctoral educators in these two countries.

Method

The study's sample consisted of 14 educators who pursued their doctoral studies while working in Miami, US, and Adana, Turkey, during the spring semester of the 2020-2021 academic year. The data were collected using semi-structured interviews, a qualitative data collection technique. The interviews were conducted in person and were audio-recorded with the participants' consent. The questions were designed to explore the participants' experiences with organizational socialization and job satisfaction in their respective institutions. The data obtained from the interviews were analyzed using the MAXQDA 2022 program and the content analysis method that involves identifying patterns, themes, and categories in qualitative data.

Results

The findings indicate that the socialization levels of educators who pursued doctoral degrees while working in the United States and Turkey differ significantly. In particular, the differences in socialization levels appeared to be related to the degree of support provided by organization and the institutional workplace atmosphere. The American educators reported higher levels of socialization in their workplaces, with providing perk and guidance throughout the socialization process which positively influenced their organizational commitment. They also found that their institutions provided support and resources to ensure a smooth transition. On the other hand, Turkish educators felt less supported by their institutions during their socialization process.

They felt a lack of guidance and resources, which negatively impacted their experience. The US educators reported higher levels of job satisfaction, felt more connected to their colleagues and supervisors, and had a stronger sense of belongingness to the organization than the Turkish educators. The differences in socialization levels between the two countries can be explained by their different cultural backgrounds. In the United States, there is a strong emphasis on individualism, which fosters a sense of self-reliance and independence (Hofstede, 1984). This may translate into a greater willingness of colleagues to offer support and guidance to new members of the organization. In contrast, Turkey has a more collectivist culture, which prioritizes group harmony and loyalty to the group. In such a culture, colleagues may be less likely to provide support to newcomers, as this may be seen as a threat to group harmony.

Conclusion

In conclusion, this study provides insight into the differences in the organizational socialization levels of educators pursuing doctoral studies while working in the US and Turkey. The findings suggest that cultural, economic and institutional differences may contribute to the differences in organizational socialization levels. The difference may be due to cultural and institutional differences between the two countries. For example, previous research has suggested that collectivistic cultures like Turkey may prioritize socialization through interpersonal relationships (Öztürk, 2019), whereas individualistic cultures like the United States may prioritize socialization through formal training and development programs (Bauer et al., 1998).

The results highlight the importance of providing adequate support and resources during the socialization process to ensure that educators feel welcomed and integrated into the organization. This is particularly relevant for educators who are pursuing doctoral degrees while working, as they face additional challenges in balancing work and academic responsibilities. The study has important implications for organizations and policymakers in both countries, as it highlights the need to provide support and resources to educators to enhance their organizational socialization experience.

Another possible explanation for the difference in organizational socialization levels is the difference in the education systems of the two countries. The US has a more developed education system, with more resources and opportunities for professional development and networking. In contrast, Turkey's education system may not provide the same level of support and resources for educators pursuing doctoral studies while working.

In conclusion, this study highlights the importance of socialization in the workplace and the impact it has on job satisfaction. By understanding the differences in socialization levels between educators in different countries, organizations can better tailor their socialization programs to meet the needs of their employees. Providing support and resources during the socialization process can go a long way in ensuring that employees feel welcomed and integrated into the organization, which can ultimately lead to increased job satisfaction and retention.

Future research could examine the factors that contribute to the differences in organizational socialization levels between different countries and industries. This would enable policymakers and organizations to develop strategies to enhance the organizational socialization experience of employees and improve their job satisfaction, commitment, and explore the socialization experiences of educators in other countries to provide a more comprehensive understanding of the role of cultural factors in the socialization process.

**Artırılmış Gerçeklik Uygulamalarının Geometri Öğretiminde Kullanılmasına
Yönelik Yapılmış Çalışmaların Meta-Tematik Analizi**
**A Meta-Thematic Analysis of Studies on the Use of Augmented Reality Applications in
Geometry Teaching**

Sedanur YILDIZ^a, Şenel ELALDI^b

Article Info/Makale Bilgi

Received/Alındı: 29/04/2023
Revised/Düzeltildi: 17/05/2023
Accepted/Kabul edildi:
06/06/2023

Anahtar kelimeler:

Geometri, artırılmış gerçeklik,
meta-tematik analiz

Keywords:

Geometry, augmented reality,
meta-thematic analysis

ÖZ

Bu çalışmada Türkiye’de Artırılmış Gerçeklik (AG) uygulamalarının geometri öğretiminde kullanılmasındaki etkililiğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda nitel boyutta yapılan çalışmalar araştırmacılar tarafından belirlenen dâhil etme kriterleri doğrultusunda incelenmiştir. Bu kriterlere göre kalan 26 çalışma meta-tematik analize dâhil edilmiştir. Meta-tematik analizi sonucunda “Geometride AG’nin eğitim ortamına sağladığı katkılar” ve “Geometride AG’nin sınırlılıkları” temaları altında kodlar oluştuğu görülmüştür. Bu tema ve kodlar ayrı ayrı yorumlanmıştır. Ayrıca kodların alındığı kaynaklardan doğrudan alıntılara yer verilerek ilgili tema ve kodların sunumu desteklenmiştir. AG uygulamalarının geometri öğretimine sağladığı katkılar arasında öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal öğrenmelerine olumlu yönde etkisinin olması; sınırlılıkları arasında ise öğrencilerin materyal kullanımı sırasında sorun ve anlaşmazlıklar yaşaması, dikkat dağınıklığı gibi sorunlar çalışmadaki bulgular arasında yer almaktadır. Eğitimde teknolojik uygulamalara daha çok yer verilerek öğrencilerin motivasyonunun artırılması, kalıcı öğrenmelerin sağlanması gerekmektedir. Bu doğrultuda geometri öğretiminde dijital araç gereçlere daha çok yer verilmesi, AG etkinliklerine yer veren daha fazla deneysel ve nitel çalışmalar yapılması önerilir.

ABSTRACT

This study aimed to determine the effectiveness of Augmented Reality (AR) applications in the use of geometry teaching in Turkey. Qualitative studies according to inclusion criteria were examined and 26 studies were included in the meta-thematic analysis. The emergent codes were formed under the themes of "positive aspects of AR in geometry" and "limitations of AR in geometry". Direct quotations from the sources were included regarding the relevant themes and codes. According to the results, besides the positive effects on students' cognitive and affective learning, AR applications also have limitations such as problems and disagreements students experienced during the use of materials, and distraction. It is necessary to increase the motivation of students by giving more place to technological applications in education and to ensure permanent learning. It is suggested that more digital tools be included in geometry teaching and more experimental and qualitative studies including AR be carried out.

^a Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, yildizsedanur00@gmail.com, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8013-1286>

^b Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, selaldi@cumhuriyet.edu.tr, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0780-4207>



Giriş

Görsel içeriğin zengin olması, öğrencilerin öğrenme becerileri göz önünde bulundurulduğu takdirde öğretimi kalıcı ve etkili hale getiren önemli bir faktördür (Mayer, 2003). Günümüzde, öğrencilerin teknolojik araç gereçlerle iç içe olduğu ve görsel materyallerin her alanda kullanıldığı açıkça görülmektedir. Bundan dolayı öğretimde kullanılan araç gereç ve materyaller çeşitli video, ses, animasyonlarla öğretim daha eğlenceli ve kalıcı hale getirilerek verimli öğrenme meydana getirmektedir (Demirel ve Yağcı, 2006). Çağımızda hızlı teknolojik gelişmeler sebebiyle eğitim öğretimde kullanılacak materyallere her geçen gün yenisi eklenmektedir (Kutluca ve Birgin, 2007). Artık çağımızda birbirinden farklı öğretim tekniği ile ders işlemenin beraberinde gelişen teknoloji sonucunda ortaya çıkan dijital materyallerin de öğretimde kullanılması kaçınılmaz olmuştur (Seferoğlu, 2006). Özellikle fen bilgisi, geometri ve matematik gibi uygulamalı derslerin öğretiminde dijital araç gereçler daha kullanılabilir boyutlara ulaşmıştır (Akkuş ve Özhan, 2017).

Uygulamalı derslerin öğretiminde kullanılan dijital materyallerden birisi de Artırılmış Gerçeklik (AG) teknolojisidir. Bu kavramın en genel tanımı gerçek dünya nesnelere dışında dijital ürünlerin kullanıldığı gerçeklik ortamını kapsar (Milgram ve Kishino, 1994). AG nesne veya sanal materyallerin gerçek ortamda etkileşimli bir şekilde sunulmasıdır. Başka bir ifadeyle, AG sanal ve gerçek dünya arasında etkileşimli ortam oluşturur. AG teknolojisi ilk olarak 1962 yılında Morton Heilig'in Sensorama isimli çalışmasında geçmektedir (Azuma, 1997). Caudell ve Mizell'e (1992) göre AG kavramı, bilgi teknolojilerinde basit bir uygulamayı gösteren sistem üretiminde kavramın kanıtı olarak kullanılmıştır. İlk kez tasarımını Tom Caudell ve David Mizell'in yaptığı program sayesinde teknikerlere elektrik kablolarının düzenlenmesinde yardımcı olmuştur (Caudell ve Mizell, 1992). AG kavramının altyapısı olan bu uygulama eğitim amaçlı kullanılması ile de önemli rol oynamaktadır (Arıcan ve Özçakır, 2021). AG uygulamalarının öğretimde sunduğu fırsatlar eğitimciler tarafından kabul görmektedir (Baki, Kösa ve Karakuş, 2008; Duh ve Klopfer, 2013; Gün ve Atasoy, 2017; İftene ve Trandabat, 2018; Tutak Türkoğlan ve Birgin, 2009). Gerçek ortam ve sanal nesnelere birlikte olmasıyla karmaşık soyut olan kavramların öğrenciler tarafından anlaşılmasına yardımcı olmaktadır (Arvanitis vd., 2007). Alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde (Accascina ve Rogora 2006; Gülburnu, 2013; Gürbüz ve Gülburnu, 2013; Kalay, 2015; Kösa, 2011) geometri öğretiminde yaşanan sorunların temel sebepleri, öğrencilerin geometrik cisimlerin boyutlarını algılamada sıkıntı yaşaması ve görünüşlerini anlamada güçlük çekmesi olarak belirtilmiştir.

Geometri öğretiminin temel amacı öğrencilerin uzamsal becerilerini üç boyutlu şekiller ve çeşitli gösterimlerle geliştirmektir (Ben-Chaim, Lappan ve Houang, 1989; Kurtuluş ve Yolcu, 2013; Tutak, 2008). Etkili bir geometri öğretimi çizimleri ve geometrik formülleri öğrencilere iletmek değil, öğrencilere görsel yetenekleri ve üç boyutlu şekilleri anlamlı öğrenmeler yolu ile kazandırmaktır (Kesici, Erdoğan ve Özteke, 2011; Yıldız ve Tüzün, 2011).

Geometri öğretimi, öğrencilerin şekilleri zihinlerinde üç boyutlu canlandırmasını sağlayarak uzamsal düşünme becerisini geliştirip anlamasını kolaylaştırarak çıkarımda bulunmasını sağlamalıdır (Baltacı ve Yıldız, 2015; Gürbüz ve Gülburnu, 2013; Kalay, 2015). Bu amaca yönelik yapılan çalışmalarda geometride üç boyutlu konularda anlamlı öğrenmeler gerçekleştirilemeden ders döneminin bittiği gözlemlenmiştir (Arıcan ve Özçakır, 2021; Katona 2008; Kösa 2011). Bunun sağlanabilmesi için de geometri öğretimi ile ilgili yapılan çalışmalarda teknolojik materyallerden faydalanılabileceği düşünülmüştür. Günümüzde dijital teknoloji materyallerinin öğrencilere daha çok hitap etmesi nedeniyle bu materyallerin öğrenme ortamlarında kullanılması dersleri hem daha eğlenceli hale getirmekte hem de öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları göz önünde tutulmasını sağlayarak öğrenmenin kalıcılığını sağlamaktadır (Abdüsselam, 2006; Erdoğan, 2010; Kurtuluş ve Uygan, 2010; Mutluoğlu ve Erdoğan, 2016; Özçakır, 2017). Bu sebeple teknolojik gelişmeler sonucunda ortaya çıkan materyallerden biri olan AG uygulamalarının geometri öğretiminde kullanılması ile ilgili çalışmalar oldukça önemlidir. AG uygulamalarının geometri öğretiminde kullanılması ile ilgili alanyazında sınırlı çalışmalara rastlanmaktadır (Gecü Parmaksız, 2017; İbili, 2013; İbili ve Şahin, 2013; İbili ve Şahin, 2015; Önal, İbili ve Çalışkan, 2017; Şimşek, 2012; Topraklıkoğlu, 2018; Tosik Gün ve Atasoy, 2017). İbili'ye (2013) göre AG ile yapılan geometri öğretimi ile öğrencilerin matematik ve geometriye yönelik olumsuz tutumlarının olumlu yönde değiştiğine, korku ve endişelerinin azaltılmasında destek sağladığı bilgilerine ulaşılmıştır. Fakat olumlu tutuma sahip öğrenciler üzerinde herhangi bir anlamlı farklılık gözlenmemiştir. Topraklıkoğlu'na (2018) göre öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda AG uygulamalarının yer aldığı etkinliklerle dersin eğlenceli geçtiği, derse karşı ilgi ve motivasyonların arttığı bu sebeple AG uygulamalarının daha sık ve farklı dersler için de kullanılması gerektiği belirtilmiştir. ARGE3D geometri kitabı yazılımının tasarlanması ve geliştirilmesine yönelik İbili ve Şahin (2013) çalışma yapmışlardır. Bu çalışmada ise tasarlanan yazılım sayesinde öğrenilmesi güç olan geometri konularının öğrenciler tarafından anlaşılmasını kolaylaştırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışma bağlamında elde edilen sonuçlara göre İbili ve Şahin (2015) ARGE3D ile desteklenen geometri öğretimini çalışmalarında ele almışlar; bu çalışma sonucunda öğrencilere yapılan deney öncesi ve sonrasında bilgisayar öz yeterlilik algılarında herhangi bir değişikliğe rastlamamışlardır. Ayrıca öğrencilerin bilgisayara yönelik tutumlarında da bir farklılaşma olmamıştır. Gecü Parmaksız (2017) AG uygulamalarını, okul öncesi çocuklara geometrik şekillerin öğretilmesinde ve uzamsal becerilerin geliştirilmesinde, geleneksel teknikler ile karşılaştırdığı çalışmada bu uygulamaların çocukların başarı puanları üzerinde olumlu etki bıraktığını; çocukların yanı sıra velilerin ve öğretmenlerin de AG uygulamalarına yönelik olumlu düşüncelere sahip olduklarını ortaya çıkarmıştır.

Sonuç olarak teknolojik her gelişme geometri alanını da yakından ilgilendirmektedir. Geometri eğitiminin temel amacı öğrencinin çevresini daha gerçekçi biçimde tanıyıp değerlendirmesini ve analiz etmesini kolaylaştırmak, uzamsal düşünme becerisini geliştirmektir

(Özçakır, 2017; Yolcu ve Kurtuluş, 2010). AG uygulamalarının geometri öğretiminde kullanımı öğrencilerin akademik başarılarını (Abdüselam ve Karal, 2012; Gülburnu, 2013; Gün, 2014; Gün ve Atasoy, 2017; Şimşek, 2012) ve derslere olan ilgilerini artırmakta (Bower vd., 2014; Chen, 2006; İbili, 2013; İbili ve Şahin, 2015; Küçük, Yılmaz ve Göktaş, 2014; Ivanova ve Ivanov, 2011; Tutak, 2008; Yurt ve Sünbül, 2012); dersin işlenişini eğlenceli hale getirmekte ve öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır (Gün, 2014; Kurtuluş ve Yolcu, 2013; Toptaş, Çelik ve Karaca, 2012).

Bütün bu açıklamalar doğrultusunda geometride AG kullanımı amacına uygun olarak önemli katkı sağlamasına rağmen bu alanda yapılmış yeterince çalışmalar olmadığı dikkat çekmiştir. Bu bağlamda hem deneysel hem de nitel daha fazla çalışmalara ihtiyaç duyulduğu ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla alana katkı sağlayacağı düşünülen bu çalışma kapsamında yapılan nitel boyutlu çalışmaların sentezlenmesi amaçlanmış ve bu amaç doğrultusunda aşağıda sunulan alt problemlere cevap aranmıştır.

1) Geometri öğretiminde AG uygulamalarının eğitim ortamına sağladığı katkılar nelerdir?

2) Geometri öğretiminde AG uygulamalarının sınırlılıkları nelerdir?

Yöntem

Bu araştırmada Türkiye’de AG uygulamalarının geometri öğretiminde kullanılmasındaki etkililiğinin belirlenmesi amacı ile nitel boyutta bulunan çalışmalar incelenmiş olup bu çalışmaların meta-tematik analizi yapılmıştır. Nitel veriler meta-tematik analiz çerçevesinde incelenmiştir. Meta-tematik analizde doküman inceleme ile bilgiler elde edilmiştir. Doküman inceleme, hedeflenen araştırma konularındaki bilgi içeren yazılı materyallerin analiz edilmesi şeklinde açıklanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Elde edilen bilgiler doğrultusunda yeni tema ve kodlar oluşturulmuştur. Yeni elde edilen tema ve kodlar ile araştırma ile ilgili daha genel ve kapsamlı sonuçlar elde edilmiştir. Meta-tematik analiz, doküman incelemesine dayalı daha önce belirlenmiş bir konu ile ilgili ulaşılan nitel boyutlu çalışmalarda yer alan katılımcı görüşlerinin tekrar analiz edilmesi ve yeniden tema ve kodlar çıkarılmasına yönelik bir analiz çeşidi olarak açıklanabilir (Batdı, 2020).

Araştırmaya Dahil Edilen Çalışmalar

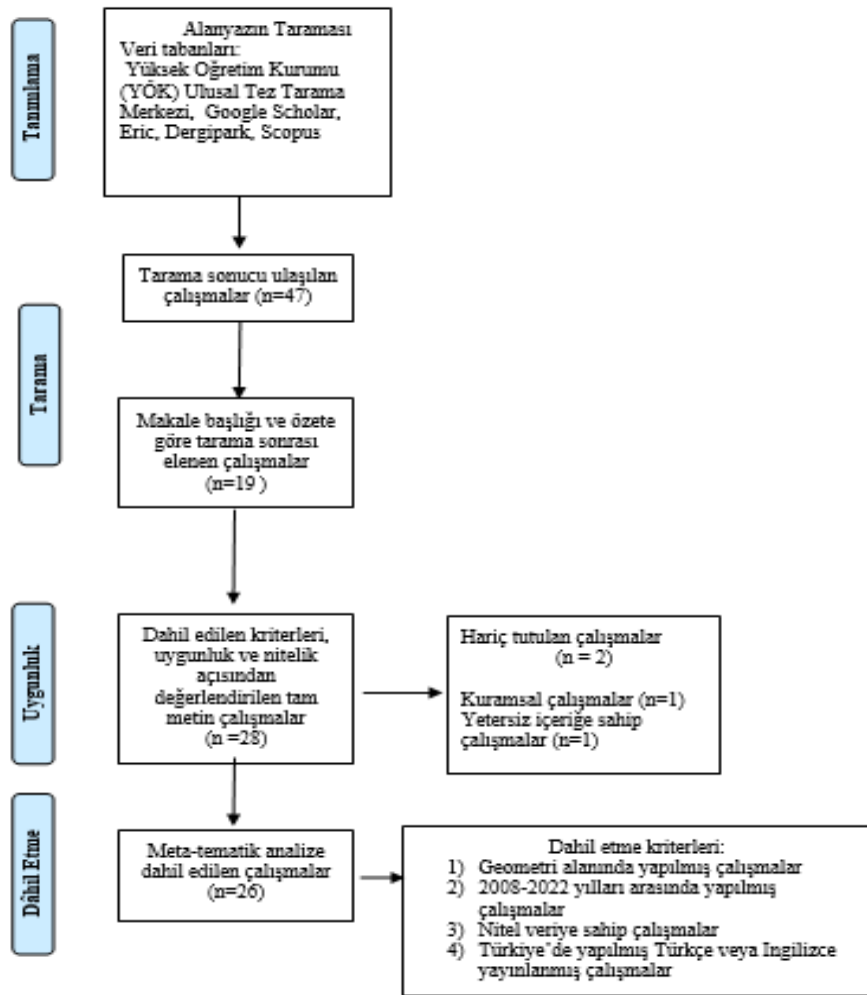
Meta-tematik analiz kapsamında AG uygulamalarının geometri öğretiminde kullanılması hakkında yapılan çalışmalar araştırılmıştır. Bu amaç kapsamında AG uygulamalarının geometri öğretiminde kullanılmasına yönelik nitel boyuta sahip çalışmalar Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) Ulusal Tez Tara Merkezi, Google Scholar, Eric, Dergipark ve Scopus veri tabanları kullanılarak incelenmiştir (Bkz Şekil 1). Yapılan taramalarda Türkçe ve İngilizce “Artırılmış Gerçeklik Uygulamaları, Geometri eğitimi, Geometri öğretiminde AG” gibi kavramlar anahtar kelime olarak kullanılarak tarama yapılmıştır. Amaçlı örnekleme

yöntemlerinden ölçüt örnekleme göre araştırmacılar tarafından hazırlanan kriterler doğrultusunda çalışmalar incelenmiştir. Ölçüt örnekleme bazı özelliklere sahip ölçütlerin belirlenmesini sağlar. Bu ölçütler daha önceden hazırlanmış olabilir ya da araştırmacı tarafından da oluşturulabilir (Gay, Mills ve Airasian, 2006; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırma genelinde belirlenen bu ölçütler:

- Geometri alanında yapılmış çalışmalar
- 2008-2022 yıl aralığında yapılmış çalışmalar
- Nitel veriye sahip çalışmalar
- Türkiye’de yapılmış Türkçe veya İngilizce yayınlanmış çalışmalar şeklinde belirlenmiştir.

Aşağıda Şekil 1’de yer alan Moher, Liberati, Tetzlaff, Altman ve Prisma Group (2009) tarafından geliştirilen PRISMA akış şemasına uygun olarak veriler toplanmıştır.

Şekil 1. Meta-Tematik Analize Dahil Edilen Çalışmaların Prisma Akış Şeması



Şekil 1’de verildiği gibi çalışmanın amacı doğrultusunda yapılan taramada 47 çalışmaya ulaşılmıştır. Öncelikle çalışma başlığı ve özete göre tarama işlemi yapılmıştır. Tarama sonrası hariç tutulan çalışmalar (nicel çalışmalar, eğitim alanı dışında yapılan çalışmalar, Türkiye’de yapılmayan çalışmalar) çıkartılmıştır. Kalan 28 çalışma dahil edilme kriterlerine uygunluk ve nitelik açısından değerlendirilmiş ve içerik açısından yetersiz görülen 2 çalışma daha elenmiş ve kalan 26 çalışma meta-tematik analize dahil edilmiştir.

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Analizi

Bu çalışmada, AG uygulamalarının geometri öğretiminde kullanılmasının incelenmesine dair veriler doküman incelemesiyle elde edilmiştir. Doküman analizi hem tek başına kullanılabilen hem de görüş, gözlem gibi araştırma yöntemlerine bilgi sağlamasında yardımcı olan veri toplama yöntemlerinden biridir (Yıldırım, 1999). Araştırmada bu kapsamda elde edilen veriler, önceden belirtilen veri tabanı aracılığı ile ulaşılmış tez ve makalelerden oluşmaktadır. Doküman analizine bağlı AG uygulamalarının geometri öğretiminde kullanılması ile ilgili veriler, içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. İçerik analizi, metin içinde ele alınan tarafsız, sistematik ve niceliksel sonuçlara ulaşmak amacı ile kullanılan bir tekniktir (Patton,2002; Polit ve Beck, 2010). Dolayısıyla bu çalışmada ulaşılan yazılı belgelerdeki metinlerin ortak yönlerinin belirlenmesi ve bu ortak yönlerin yeniden anlamlandırılması içerik analizi ile sağlanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlilik

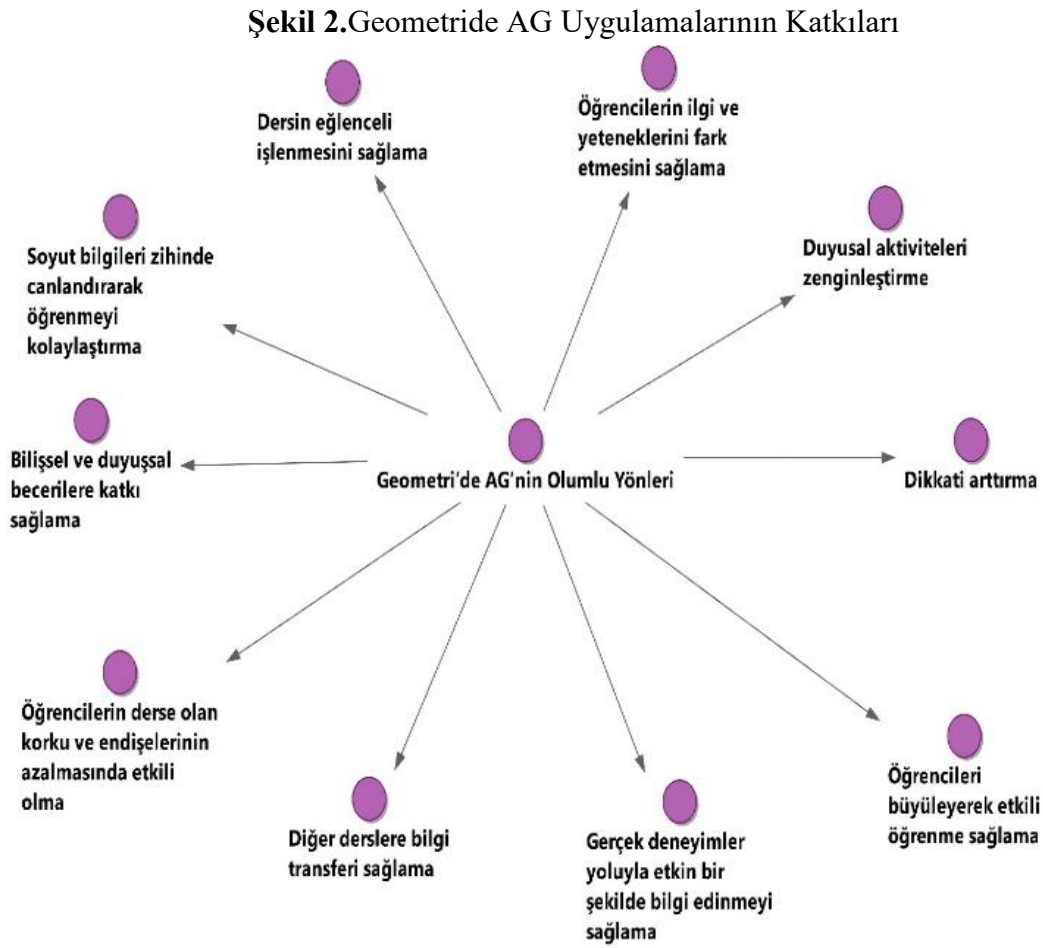
Bu çalışmada nitel verilerin analiziyle ulaşılan sonuçların inandırıcılığının sağlanabilmesi için Guba ve Lincoln (1994) tarafından önerilen inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlık ve onaylanabilirlik stratejileri uygulanmıştır. İnanđırıcılık ölçütü için çeşitleme stratejisini kullanılmıştır. Çeşitleme veri kaynakları yöntem ve araştırma incelemesi olarak iki şekilde sıralanabilir. Doküman analizi, gözlem, görüşme gibi farklı yöntemlerle elde edilen verilerin doğrulanması amacıyla kullanılması sonuçların geçerliliğini ve güvenirliliğini artırır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Aktarılabilirlik ölçütünün yerine getirilebilmesi için ayrıntılı betimleme ve yorum katmadan araştırma sonuçlarının aktarılması sağlanmıştır. Tutarlık ölçütünü yerine getirebilmek için tema ve kodların oluşturulması iki araştırmacı tarafından sağlanmış ve karşılaştırılmalar yapılmıştır. Onaylanabilirlik ölçütünü yerine getirmek için ise çalışmalardan elde edilen öğretmen ve öğrenci görüşlerine ilişkin “doğrudan alıntılara yer vermiştir. Araştırma kapsamında yer alan her bir çalışma M1-T3 (M: Makale; l. Dahil etme numarası; T:Tez) şeklinde kodlanmış ve bu kodlar analiz ve yorumlama aşamalarında kullanılmıştır. Ayrıca güvenirlilik için Miles ve Huberman (1994) güvenirlilik formülü (Güvenirlilik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) kullanılmış; kodlayıcılar arası uyum oranı %92.6 olarak tespit edilmiştir.

Bulgular

Çalışmaya dahil edilen nitel araştırmaların meta-tematik analizi sonucunda elde edilen kodlar belli temalar altında toplanmıştır. Bu kapsamda, “Geometride AG’nin eğitim ortamına sağladığı katkılar” ve “Geometride AG’nin sınırlılıkları” temaları altında kodlar oluştuğu görülmüştür. Bu tema ve kodlar ayrı ayrı yorumlanmıştır. Buna ek olarak bulgular yorumlanırken kodların alındığı kaynaklardan doğrudan alıntılara yer verilerek ilgili tema ve kodların sunumu desteklenmiştir.

1. Geometride AG Uygulamalarına Eğitim Ortamına Sağladığı Katkılar

Bu tema altında yer alan kodlar Şekil 2’de yer almaktadır.



Şekil 2’de de görüldüğü gibi bu kodlar: “İlgi ve motivasyonu yükseltme”, “Üç boyutlu düşünmeyi kolaylaştırma”, “Soyut bilgileri zihinde canlandırarak öğrenmeyi kolaylaştırma” (az bilişsel çaba), “Bilişsel ve duyuşsal becerilere katkı sağlama”, “Öğrencilerin derse olan korku

ve endişelerinin azalmasında etkili olma”, “Dikkati arttırma”, “Dersin eğlenceli işlenmesini sağlama”, “Diğer derslere bilgi transferi sağlama”, “Öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini fark etmesini sağlama”, “Gerçek deneyimler yoluyla etkin bir şekilde bilgi edinmeyi sağlama”, “Duyusal aktiviteleri zenginleştirme”, “Öğrencileri büyüleyerek etkili öğrenme sağlama”, “Görsel çekiciliğinin olması”, “Eğitim teknolojisi için kullanımının kolay olması”, “Anlaşılabilir bir araç olması”, “Kullanımında öğrencileri rahat hissettirmesi” olarak sıralanmaktadır.

1.1.İlgi ve motivasyonu yükseltme

Şekil 2’de yer alan “İlgi ve motivasyonu yükseltme” koduna yönelik referans olarak gösterilebilecek ifadelerden T1 kodlu çalışmadan “...AG uygulaması sayesinde öğrencilerin derse olan ilgi ve motivasyonda artış oldu...” veya T3 kodlu çalışmadan “...Öğrenciler derslerde bu tür cihazları kullanmak istedi ve bu sayede derse karşı ilgi ve motivasyonları arttı...” şeklindeki cümleler de kodların oluşturulmasına yönelik referanslar olarak gösterilebilir.

1.2.Bilişsel ve duyuşsal becerilere katkı sağlama

“Bilişsel ve duyuşsal becerilere katkı sağlama” koduna yönelik referans olarak gösterilebilecek ifadelerden M1 kodlu çalışmadan alıntılanan “...AG destekli geometri öğretimi öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal becerilerine katkı sağlar. Bilişsel açıdan bakıldığında öğrencilerin varsayımda bulunma, genelleme yapma ve sonuç çıkarma gibi düşünme becerilerini artırır; duyuşsal açıdan ise öğrencilerin derse olan ilgi ve motivasyonlarında artış olur...” şeklindeki cümle ile belirtilebilir.

1.3.Üç boyutlu düşünmeyi kolaylaştırma

“Üç boyutlu düşünmeyi kolaylaştırma” ve “Gerçek deneyimler yoluyla etkin bir şekilde bilgi edinmeyi sağlama” koduna yönelik referans olarak gösterilebilecek ifadeler M1 kodlu çalışmadan alıntılanan “Kitap üzerindeki çizimler öğrencilerin 3 boyutlu düşüncelerini zorlaştırdı ancak AG destekli öğretimin 3 boyutlu görselleştirmesi ve etkileşim imkânı olması nedeni ile öğrenmeyi kolaylaştırdı ve dersi daha eğlenceli hale getirdi” veya T2 kodlu çalışmadan “...AG öğrencilerin 3Boyutlu düşünme becerilerini geliştirmeleri için tasarlanmıştır...” veya T3 kodlu çalışmadan “...AG destekli geometri öğretimi, öğrencilerin 3 boyutlu düşünme becerilerini önemli ölçüde arttırmıştır...” ifadeleri referans cümleler olarak belirtilebilir.

1.4.Soyut bilgileri zihinde canlandırarak öğrenmeyi kolaylaştırma

“Soyut bilgileri zihinde canlandırarak öğrenmeyi kolaylaştırması” kodunun oluşturulmasında; T1 kodlu çalışmadaki “...AG materyalleri ile desteklenen geometri öğretiminin konuların kolay anlaşılmasına etkisi vardır. Soyut kavramları somutlaştırır, kitaptaki şeklin bütün yönlerden görünümünü sağlar; bu sebeple öğrenciler daha kolay anlar...” ve (Öğrn4, GP) T18 kodlu çalışmadaki “...Dersi daha kolay anlamaya başladık, çünkü cisimleri üç boyutlu gördüğümüz için daha iyi öğreniyorduk...” ve (Öğrn1, GP) T1 kodlu

çalışmadaki “...Bu şekilde daha iyi öğreniyoruz, çünkü bazen öğretmenimiz ya da arkadaşlarımız tahtaya çizdiklerinde kitaptaki örneklere benzemiyordu ya da sadece tek bir yönden görünüm yer alıyordu. Bu sebeple alakasız gibi görünüyordu ve tam anlamıyorduk. Bilgisayardan şekilleri hareket ettirerek görüntülediğimizde ise daha mantıklı geliyordu, çünkü şeklin tümünü üç boyutlu ve her yönden rahatlıkla görebiliyorduk...” şeklinde ifade edilen cümlelerden yararlanılmıştır.

1.5.Öğrencilerin derse olan korku ve endişelerinin azalmasında etkili olma

İlgili kodun oluşturulmasında M22 kodlu çalışmadan alıntılanan “AG destekli geometri öğretiminin yüksek düzeyde tutuma sahip öğrenciler üzerinde negatif ya da pozitif yönde herhangi bir etkisi olmadı ancak düşük düzeyde tutuma sahip öğrenciler üzerinde ise olumlu etkisi oldu. Bunun en önemli sebebi de AG destekli geometri öğretiminin soyut matematik bilgisini zihninde canlandırmaya yardımcı olmasından dolayı dersi daha az bilişsel çaba ile hızlı ve yapılandırarak öğrenmeye yardımcı olması ve öğrencilerin derse olan korku ve endişelerinin azalmasında etkili olmasıdır. Ancak zihinde canlandırmada herhangi bir sorunu olmayan öğrencilerin tutumları üzerinde ise herhangi bir etkisi olmadı” şeklindeki cümle referans olarak gösterilebilir.

1.6.Dikkati arttırma

İlgili kodun oluşturulmasına yönelik referans cümleler olarak; M21 kodlu çalışmadan “...Sanal ortamdaki AG öğretim materyalleri ile fiziksel etkileşim kurulabilmesi derse olan dikkati artırdı, daha derinlemesine öğrenmeye yardımcı olduğu ve oyun oynar gibi hissetmeleri sebebi ile ders eğlenceli hale geldi” veya M1 kodlu çalışmadan “...Öğrenciler hızlı öğrendi, dikkati artırdı, ders eğlenceli işlendi...” şeklindeki doğrudan alıntılar gösterilebilir. Ayrıca T16 kodlu çalışmadaki “...Bu şekilde işlenen dersin eğlenceli olmasından dolayı derse olan ilgi ve dikkatim arttı...” ve T11 kodlu çalışmadaki “...Derste çok fazla etkinlik yapma fırsatı yakaladığımızdan dolayı dersi daha iyi ve hızlı öğrendik, bu sebeple de derse olan ilgimiz ve dikkatimiz arttı...” şeklindeki cümleler bu kodların oluşturulmasında yararlanılan kaynaklardandır.

1.7.Dersin eğlenceli işlenmesini sağlama

Bu kodun oluşturulmasına yönelik M21 kodlu çalışmadan “...Sanal ortamdaki AG öğretim materyalleri ile fiziksel etkileşim kurulabilmesi derse olan dikkati artırdı, daha derinlemesine öğrenmeye yardımcı olduğu ve oyun oynar gibi hissetmeleri sebebi ile ders eğlenceli hale geldi” ve M1 kodlu çalışmadan “...Öğrenciler hızlı öğrendi, dikkati artırdı, ders eğlenceli işlendi...” şeklinde doğrudan alıntılar referans cümleler olarak gösterilebilir.

1.8.Diğer derslere bilgi transferi sağlama

İlgili kodun oluşturulmasında, M2 kodlu çalışmadan alıntılanan “...AG öğretim materyallerini fizik, kimya ya da matematiğin diğer konularında da kullanır...” ve T3 kodlu çalışmadaki “...Aslında öğrenciler öğrenme etkinliklerinin yürütülmesi sırasında yardım istemediler. Matematik dersi dışında fen bilimleri ve sosyal bilgiler derslerinde de bu tarz

uygulamaların kullanılabilceğini söylediler...” şeklindeki cümleler temel alınmıştır.

1.9. Duyusal aktiviteleri zenginleştirme

Bu koda yönelik T2 kodlu çalışmadan alıntılanan “...Aslında asıl amaç, öğrenme sürecine katılımlarını artırarak duyuşsal aktiviteleri zenginleştirmek ve öğrencilerde duyuşsal faktörleri de teşvik etmektir...” şeklindeki ifade referans olarak gösterilebilir.

1.10. Öğrencileri büyüleyerek etkili öğrenme sağlama

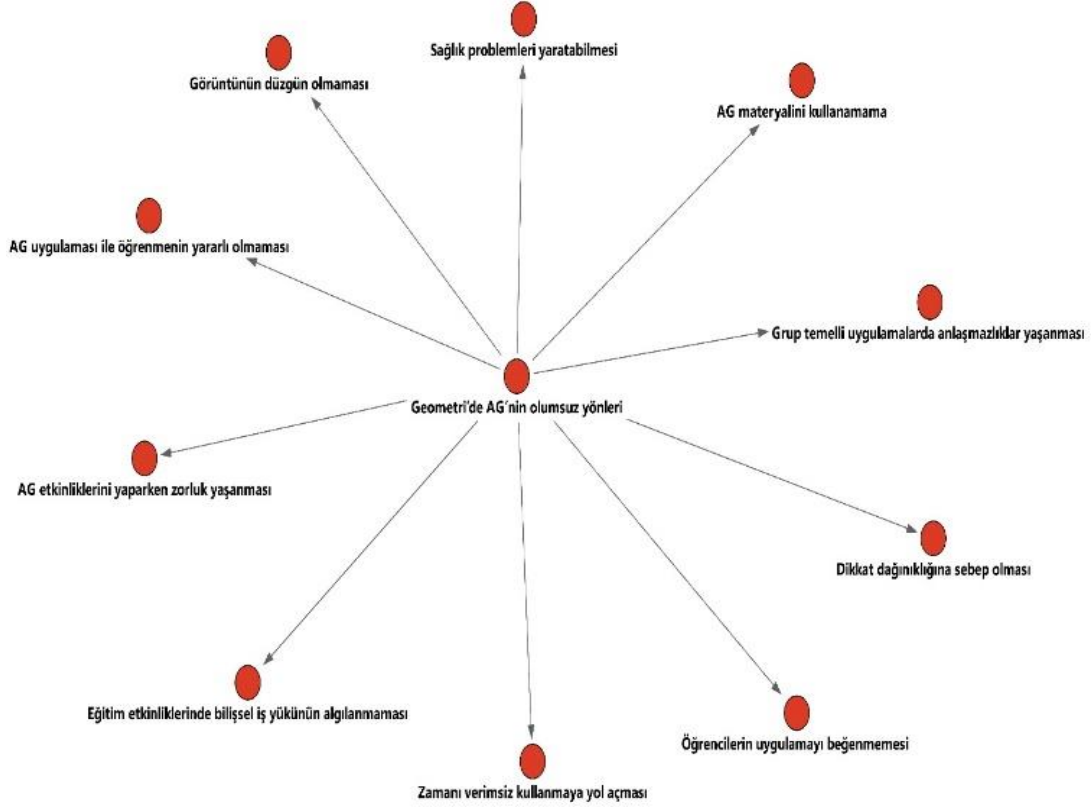
“Öğrencileri büyüleyerek etkili öğrenme sağlama” koduna yönelik referans olarak gösterilebilecek ifadeler M10 kodlu çalışmadaki “...AG, öğrencilerin büyüdü bir dünyada, etkili öğrenmeyi artıran duygular içinde büyülenmiş ve heyecanlı hissetmelerini sağlar...” veya T26 kodlu çalışmadaki “...AG çok çekici buldular ve ara yüzünün görsel çekiciliğini beğendiler. Öğrenciler etkileşime daldıklarını ve zamanın nasıl geçtiğini anlamadıklarını hissettiler...” veya T1 kodlu çalışmadaki “...Eğitim Teknolojisi için kullanımı kolay ve anlaşılması kolay araçlar geliştirmesi esası doğrultusunda tasarlanmış faydalı bir uygulamadır...” veya T2 kodlu çalışmadaki “...Öğrenciler sistemi kullanırken kendilerini rahat hissettiler ve performanslarından çok memnun kaldılar. AG uygulamasıyla kolayca etkileşime geçebildiler...” doğrudan alıntılar gösterilebilir.

İlgili kodlar incelendiğinde Geometride AG uygulamaları ile soyut bilgilerin somutlaştırılması, diğer derslere bilgi transferi sağlama olanağı sunması, bilişsel ve duyuşsal becerilere katkı sağlaması, öğrencilerin derse olan ilgi ve tutumlarına olumlu yönde etkisinin olması, bilgileri ezberlemeden eğlenceli bir şekilde öğrenmeye yönelik uygulama fırsatlarının sunulması şeklinde çok sayıda katkılarının olduğuna ulaşılmıştır.

2. Geometride AG Uygulamalarının Sınırlılıkları

Şekil 3’te “Geometride AG uygulamalarının Sınırlılıkları” teması altında yer alan kodlara yer verilmiştir.

Şekil 3. Geometride AG Uygulamalarının Sınırlılıkları



Şekil 3'te yer alan bu kodlar: “Öğrencilerin ilgi ve yeteneklerinin farklılık göstermesi”, Grup temelli uygulamalarda anlaşmazlıklar yaşanması”, “AG materyalini kullanamama”, “Öğrencilerin uygulamayı beğenmemesi”, “Dikkat dağınıklığına sebep olması”, “Zamanı verimsiz kullanmaya yol açması”, “Sağlık problemleri yaratabilmesi”, “AG uygulaması ile öğrenmenin yararlı olmaması”, “Görüntünün düzgün olmaması”, “AG etkinliklerini yaparken zorluk yaşanması”, “Eğitim etkinliklerinde bilişsel iş yükünün algılanmaması” olarak sıralanmaktadır.

2.1. AG etkinliklerini yaparken zorluk yaşanması

Şekil 3'te yer alan “AG etkinliklerini yaparken zorluk yaşanması” koduna referans olabilecek ifade M24 kodlu çalışmadan alıntılanan “...AG öğretim materyallerinin etkinliklerini yaparken ilk kullanımları esnasında kısa süreliğine zorluklar yaşandı ancak sonrasında bu materyalleri kullanabildiler...” şeklinde belirtilebilir.

2.2. Grup temelli uygulamalarda anlaşmazlıklar yaşanması

İlgili kodun oluşturulmasında yer alan bazı ifadeler M24 kodlu çalışmadaki “...Öğrencilerin ilgi ve yeteneklerinin farklılıklar göstermesinden dolayı grup temelli

uygulamalarda gurup üyeleri arasında anlaşmazlıklar yaşandı, arkadaşların AG materyallerini görüntülerken yeteri kadar başarılı olamamasına rağmen kullanmakta ısrarlı olması yüzünden derse olan dikkatleri zaman zaman dağıldı...” şeklindeki cümleler referans olarak gösterilebilir.

2.3.AG materyalini kullanamama

“AG materyallerini kullanamama” koduna yönelik referans cümle M24 kodlu çalışmadan alıntılanan “...Öğrencilerin ilgi ve yeteneklerinin farklılaşmasına bağlı olarak AG materyalinin kullanımı esnasında sıkıntılar yaşandı...” şeklinde belirtilebilir.

2.4.Öğrencilerin uygulamayı beğenmemesi

İlgili kod için referans olabilecek ifade T13(Öğrn10) kodlu çalışmadan alıntılanan “...Güzel yönleri de var, saçma yönleri de...” şeklinde belirtilebilir.

2.5.Dikkat dağınıklığına sebep olması

Bu kodun oluşturulmasına yönelik referans cümle için T21 (Öğrn32) kodlu çalışmadan “...Dikkat dağınıklığına neden olur...” şeklindeki doğrudan alıntı gösterilebilir.

2.6.Sağlık problemleri yaratabilmesi

“Sağlık problemleri yaratabilmesi” koduna yönelik T23 (Öğrn24) kodlu çalışmadan “...Telefona ya da tablete bir eğilim olabilir ve çok sağlıklı olmaz...” ve T19 (Öğrn26) kodlu çalışmadan “...Göz kusurlarına neden olması, bel ağrılarına neden olması...” referans cümleler olarak belirtilebilir.

2.7.AG uygulaması ile öğrenmenin yararlı olmaması

“AG uygulaması ile öğrenmenin yararlı olmaması” koduna yönelik referans cümle T4 (Öğrn35) kodlu çalışmadan “...Sayısal derslerde çok işimize yarayabilir ama sözel derslerde AG uygulaması ile öğrenmenin yararlı olacağını düşünmüyorum...” şeklinde gösterilebilir.

2.8.Görüntünün düzgün olmaması

“Görüntünün düzgün olmaması” şeklinde kodun oluşturulmasında yararlanılan T12 (Öğrn7) kodlu çalışmadan alıntılanan “...Görüntü düzgün değildi...” şeklindeki cümle referans alınmıştır.

2.9.Zamanı verimsiz kullanmaya yol açması

Bu koda yönelik referans olarak gösterilebilecek ifadeler T7 (Öğrn 3) kodlu çalışmadan “...Bence yararlı ancak öğrencilerin dersi kaynatmasına izin verilmemeli...” şeklinde belirtilebilir.

2.10. Eğitim etkinliklerinde bilişsel iş yükünün algılanmaması

İlgili kodun oluşturulmasında yer alan bazı ifadeler T24 kodlu çalışmadan alıntılanan “...Öğrenciler, teknolojik araçları ders çalışmak değil, oynamak için bir araç olarak gördükleri için eğitim etkinliklerinin bilişsel iş yükünü algılamadan öğrenirler...” şeklindeki cümle ile gösterilebilir.

Geometri’de AG uygulamalarının sınırlılıkları başlığı altındaki bulgular doğrultusunda geometri öğretiminde kullanılmasına yönelik genellikle öğrenciler açısından olumsuz

yorumlarla karşılaşılmaktadır. Doğrudan alıntılarda göz önünde bulundurulduğunda öğrenciler tarafından AG uygulamalarının beğenilmemesi, dikkat dağınıklığı yaşanması, öğretim için verilen zamanın verimsiz kullanılması şeklinde sınırlılıklar olduğuna rastlanmıştır.

Tartışma ve Sonuç

AG'nin geometri öğretiminde kullanılmasının etkililiğini ortaya çıkarmaya yönelik yapılan bu çalışmada meta-tematik analiz kapsamında araştırmaya dahil edilen çalışmalardan kod ve temalar oluşmuştur. Analiz sonuçları AG uygulamalarının geometri öğretimine birçok açıdan katkı sağladığını göstermiştir.

AG uygulamalarının geometri öğretiminde kullanılmasında eğitim ortamına sağladığı katkılar teması altındaki öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal öğrenmelerine katkı sağlaması ve dersin eğlenceli geçmesine yardım etmesine vurgu yapılmıştır. Bu sonuca paralel olarak, İbili ve Şahin (2013) tarafından yapılan çalışmada da AG destekli geometri öğretiminin kullanılmasının öğrencilerin duyuşsal ve bilişsel öğrenmelerine faydalı olduğu belirtilmiş ve öğrenci öğretmen görüşleri doğrultusunda bu eğitsel etki desteklenmiştir. Ayrıca “3 boyutlu düşünmeyi kolaylaştırma”, “İlgi ve motivasyonu yükseltme”, “Dersin eğlenceli işlenmesini sağlama”, “Soyut bilgileri zihinde canlandırarak öğrenmeyi kolaylaştırma”, “Bilişsel ve duyuşsal becerilere katkı sağlama” açısından elde edilen bulgular, duyuşsal boyutta öğrencilerin derslere olan motivasyon ve ilgilerinde artış olduğunu ortaya çıkarmaktadır. Yine aynı şekilde öğrenciler kitap üzerinde bulunan çizimlerin soyut düşüncelerini (3 boyutlu) zorlaştırdığını fakat AG uygulamalarının öğretimde kullanılmasından sebep konuları 3 boyutlu görselleştirmesinden dolayı AG uygulamasının öğrenmeyi kolaylaştırdığını ve derslerin oldukça eğlenceli bir biçimde işlenmesini sağladığını söylemektedirler. Bu çalışma kapsamında “Dikkati artırma”, “Dersin eğlenceli işlenmesini sağlama”, “Görsel çekiciliğinin olması” şeklinde ortaya çıkan bulgular, AG uygulamalarının öğrencilerin uzamsal yeteneklerinin ilerlemesinde olumlu yönde katkı sağladığını desteklemektedir. Bu doğrultuda, bu tür uygulamaların öğrencilerin öğrenmelerini destekleyici nitelikte olduğu, AG teknolojisinin soyut kavramları somutlaştırıcı ve görselleştirici, dikkat çekici öğrenme ortamları oluşturabilme gibi faydaları olduğu söylenebilir. Benzer bir şekilde, Topraklıkoğlu (2018) tarafından yapılan bir çalışmada da geometrik cisimlerin farklı taraflarından görünümü konusunun öğretiminde AG uygulamalarındaki ekinliklerin kullanımı incelenmiş; öğrencilerin uzamsal yeteneklerinin ve AG uygulamalarına yönelik ilgi ve tutumlarının istatistiksel olarak pozitif ve anlamlı yönde değiştiği ortaya çıkmıştır. Gecü Parmaksız (2017), okul öncesi çocuklara geometrik şekillerin öğretilmesinde ve uzamsal becerilerin geliştirilmesinde AG uygulamalarına yer verdiği çalışmasında çocukların başarı puanlarında artış bulmuş; yalnız çocukların değil, velilerin ve öğretmenlerin de AG uygulamalarına yönelik olumlu düşüncelere sahip olduğunu ortaya çıkarmıştır. Kaur, Mantri ve Horan (2019) yaptıkları çalışmada, sınıf ortamlarında geleneksel öğretme ve öğrenme yöntemlerine kıyasla daha büyük avantajlara

sahip olduğunu ifade ettikleri AG'nin öğrenmede yenilikçi ve etkileşimli yollar sunduğunu ve motivasyonu artırdığını belirtmişlerdir. Bu çalışmadan elde edilen “Öğrencilerin derse olan korku ve endişelerinin azalmasında etkili olma”, “Kullanımında öğrencileri rahat hissettirmesi” yönelik bulgular, ARGE3D uygulamasıyla gerçekleştirilen geometri dersinin etkili olduğunu ve öğrencilerdeki korku ve endişelerin azalmasına yardımcı olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Ancak olumlu yönde tutuma sahip olan öğrencilerde uygulamanın korku ve endişelerinin azalması konusunda herhangi bir etkisi olmadığına yönelik bulgulara da ulaşılmıştır. Bu bağlamda, İbili ve Şahin (2015) tarafından yapılan çalışmada da ARGE3D yazılımının geometri öğretiminde kullanımına yönelik öğretmen ve öğrenci görüşmelerine yer verilmiş ve AG uygulamalarının kullanıldığı geometri öğretiminin öğrencilerin korku ve endişelerini azaltarak bilişsel ve duyuşsal öğrenmelerine olumlu katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacılar elde ettikleri öğrenci görüşlerinden diğer derslere bilgi transferini kolaylaştırdığını belirtmişlerdir. Benzer şekilde bu çalışmada da öğrencilerin AG öğretim materyallerini uygulamalı derslerin diğer konularında da kullanabileceklerine yönelik bulgular elde edilmiştir.

Geometri öğretiminde AG uygulamalarının sınırlılıklarına yönelik elde edilen bulgularda ise öğrencilerin ilk kullanımları sırasında kısa süreliğine zorluklar yaşadıkları ancak daha sonra bu materyalleri rahat bir biçimde kullanabildikleri ortaya çıkmıştır (Shelton ve Hedley, 2002; Kaufmann ve Schmalstieg, 2003). Öğrencilerin ilgi ve yeteneklerinin farklı olması, gurup temelli uygulamalarda ilgi ve yetenekleri farklı olan gurup üyeleri arasında bazı anlaşmazlıklar yaşandığı diğer bulgular arasındadır. İbili (2013) çalışmasında geliştirdiği geometri dersi için AG materyallerinin uygulaması yapılırken öğrencilerin iki kişi oturmasından dolayı birbiriyle anlaşamayan öğrenciler arasında problem yaşandığını belirtmiştir. Benzer şekilde, Rossano, Lanzilotti, Cazzolla ve Roselli, (2020) öğrencilerin teknolojik araçları ders çalışmak için kullanmadığını oyun oynamak için bir araç olarak gördüklerini bu yüzden de eğitim etkinliklerinin bilişsel iş yükü olarak algılanmadan öğrenmelerin gerçekleştiğini ifade etmişlerdir. Bu çalışma bulgularıyla paralel olarak, AG uygulamalarının dikkat dağınıklığına sebep olması, bir takım sağlık problemleri yaratabilmesi, sınıf yönetimi sorunu Topraklıkoğlu (2018) tarafından yapılan çalışmada da ortaya çıkmıştır.

Sonuç olarak AG uygulamalarının geometri öğretiminde kullanılması incelenmiş ve 3 boyutlu düşünmeyi kolaylaştırma, soyut bilgileri zihinde canlandırarak öğrenmeyi kolaylaştırma, ilgi ve motivasyonu yükseltme, bilişsel ve duyuşsal becerilere katkı sağlama, dikkati artırma, dersin eğlenceli işlenmesini sağlama gibi birçok olumlu katkısının olduğu gözlemlenmiştir. Bunun yanı sıra AG uygulamaları geometri öğretiminde kullanılırken etkinliklerde sıkıntılar yaşandığı, öğrencilerin zamanı verimsiz kullandığı da göz önünde bulundurulmalıdır. Eğitimde teknolojik uygulamalara daha çok yer verilerek öğrencilerin dikkatinin ve motivasyonunun artırılarak kalıcı öğrenmelerin sağlanması gerekmektedir. Geometri öğretiminde görsel içerik zenginleştirilerek dijital araç gereçlere daha çok yer verilerek öğrencilere uygulamalar yaptırılabilir. Ayrıca AG uygulamalarında kullanılması

üzerine geometri dersinin her konusu için farklı etkinlikler geliştirilebilir. Teknolojinin eğitime faydası göz önünde bulundurulduğunda deneysel ve nitel çalışmalara yer verilmelidir.

Kaynakça

(Meta-tematik analize dahil edilen çalışmalar asteriks (*) ile belirtilmiştir)

Abdüsselam, M. (2006). *Matematiksel denklem ve ifadelerin bilgisayar ortamında grafikleştirilerek öğretilmesinin eğitime katkıları*. Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Abdüsselam, M., & Karal, H. (2012). Fizik öğretiminde artırılmış gerçeklik ortamlarının öğrenci akademik başarısı üzerine etkisi: 11. Sınıf manyetizma konusu örneği. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(4), 170-181.

Accascina, G., & Rogora, E. (2006). Using Cabri 3D diagrams for teaching geometry. *International Journal for Technology in Mathematics Education*, 13(1), 1-12.

*Akkuş, İ., & Özhan, U. (2017). Matematik ve geometri eğitiminde artırılmış gerçeklik uygulamaları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 4(8), 19-33.

*Arıcan, M., & Ozçakır, B. (2021). Facilitating the development of preservice teachers' proportional reasoning in geometric similarity problems using augmented reality activities. *Education and Information Technologies*, 26(2), 2327-2353. <https://doi.org/10.1007/s10639-020-10359-1>

Arvanitis, T., Petrou, A., Knight, J. F., Savas, S., Sotiriou, S., Gargalakos, M., & Gialouri, E. (2007). Human factors and qualitative pedagogical evaluation of a mobile augmented reality system for science education used by learners with physical disabilities. *Personal and Ubiquitous Computing*, 13(3), 243-250.

Azuma, R. (1997). A survey of augmented reality. *Presence-Teleoperators and Virtual Environments*, 6(4), 355.

*Baki, A., Kösa, T., & Karakuş, F. (2008). *Uzay geometri öğretiminde 3D dinamik geometri yazılımı kullanımı: Öğretmen görüşleri*. VIII. Uluslararası Teknoloji Konferansı, Anadolu Üniversitesi, 6-8 Mayıs, Eskişehir.

*Baltacı S., & Yıldız A. (2015). Matematik öğretmen adaylarının Geogebra yazılımı yardımıyla analitik geometrideki bir konuyu öğrenme süreçleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (3), 295-312.

Batdı, V. (2020b). Introduction to meta-thematic analysis. V. Batdı (Ed.), *Meta-thematic analysis in research process* içinde (ss. 1-38). Ankara: Anı Yayıncılık.

Ben-Chaim, D., Lappan, G., & Houang, R. (1989). Adolescent's ability to communicate spatial

- information: Analyzing and effecting students' performance. *Educational Studies in Mathematics*, 20, 121-146.
- Bower, M., Howe, C., McCredie, N., Robinson, A., & Grover, D. (2014). Augmented Reality in education– cases, places and potentials. *Educational Media International*, 51(1), 1-15.
- Caudell, T.P., & Mizell, D.W. (1992). Augmented Reality, an application of heads up display technology to manual manufacturing processes. *Proceedings of the Twenty Fifth Hawaii International Conference on Systems Science*, 659-669.
- Chen, Y.-C. (2006). A study of comparing the use of augmented reality and physical models in chemistry education. *Paper presented at the Proceedings of the 2006 ACM international conference on Virtual reality continuum and its applications*.
- Demirel, Ö., & Yağcı, E. (2006). *Principles and methods of instruction*. Ankara: Ministry of National Education Publications.
- Duh, H.B., & Klopfer, E. (2013). Augmented reality learning: New learning paradigm in co-space. *Computers & Education*, 68, 534-535.
- Erdoğan, A. (2010). Variables that affect math teacher candidates' intentions to integrate computer assisted mathematics education (CAME). *Education*, 131(2), 295-305.
- Gay, M., Mills, G. E., & Airasian (2006). *Educational research*. New Jersey: Upper Saddle River.
- *Gecü Parmaksız, Z. (2017). *Augmented reality activities for children: a comparative analysis on understanding geometric shapes and improving spatial skills*. Doktora Tezi. Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. N. K. Denzin ve Y. S. Lincoln (Ed.), *Handbook of qualitative research* içinde (ss. 105–117). SAGE Publications, Inc.
- *Gülburnu, M. (2013). *8. sınıf geometri öğretiminde kullanılan Cabri 3d'nin akademik başarıya etkisi ve öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Adıyaman Üniversitesi, Adıyaman.
- *Gün, E. (2014). *Artırılmış gerçeklik uygulamalarının öğrencilerin uzamsal yeteneklerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- *Gün, E. T., & Atasoy, B. (2017). Artırılmış gerçeklik uygulamalarının ilköğretim öğrencilerinin uzamsal yeteneklerine ve akademik başarılarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 42(191), 31-51.

- *Gürbüz, R., & Gülburnu, M. (2013). 8. sınıf geometri öğretiminde kullanılan Cabri 3D'nin kavramsal öğrenmeye etkisi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 4(3), 224-241.
- *İbili, E. (2013). *Geometri dersi için artırılmış gerçeklik materyallerinin geliştirilmesi, uygulanması ve etkisinin değerlendirilmesi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- İbili, E., & Şahin, S. (2013). Artırılmış gerçeklik ile interaktif 3d geometri kitabı yazılımının tasarımı ve geliştirilmesi: ARGE3D. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Fen ve Mühendislik Bilimleri Dergisi*, 13(1), 1-8.
- *İbili, E., & Şahin, S. (2015). Geometri öğretiminde artırılmış gerçeklik kullanımının öğrencilerin bilgisayara yönelik tutumlarına ve bilgisayar öz-yeterlilik algılarına etkisinin incelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 9(1), 332-350.
- Iftene, A., & Trandabat, D. (2018). Enhancing the attractiveness of learning through Augmented Reality. *Procedia Computers & Education*, 126, 166–175.
- Ivanova, M., & Ivanov, G. (2011). Enhancement of learning and teaching in computer graphics through marker augmented reality technology. *International Journal of New Computer Architectures and their Applications (IJNCAA)*, 1(1), 176-184.
- *Kalay, H. (2015). *7. sınıf öğrencilerinin uzamsal yönelim becerilerini geliştirmeye yönelik tasarlanan öğrenme ortamının değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Katona, J. (2008). Solving 2 and 3- dimensional problems with help of dynamical geometry software. *Jahrestagung der Gesellschaft für Didaktik der Mathematik*. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://d-nb.info/1104265095/34
- Kaufmann, H., & Schmalstieg, D. (2003). Mathematics and geometry education with collaborative augmented reality, *Computers & Graphics*, 27(3), 339-345.
- Kaur, D. P., Mantri, A., & Horan, B. (2019). Enhancing student motivation with use of Augmented Reality for interactive learning in engineering education. *Procedia Computer Science*, 172, 881–885.
- Kesici, Ş., Erdoğan, A., & Özteke, H.İ. (2011). Are the dimensions of metacognitive awareness differing in prediction of mathematics and geometry achievement? *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 2658-2662.
- *Kösa, T. (2011). *Ortaöğretim öğrencilerinin uzamsal becerilerinin incelenmesi*. Doktora tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

- *Kurtuluş, A., & Uygan, C. (2010). The effects of Google Sketchup based geometry activities and projects on spatial visualization ability of student mathematics teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 9, 384-389.
- *Kurtuluş, A., & Yolcu, B. (2013). A study on sixth-grade Turkish students; spatial visualization ability. *The Mathematics Educator*, 22(2), 82-117.
- Kutluca, T., & Birgin, O. (2007). Doğru denklemi konusunda geliştirilen bilgisayar destekli öğretim materyali hakkında matematik öğretmen adaylarının görüşlerinin değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 81-97.
- Küçük, S., Yılmaz, R., & Göktaş, Y. (2014). İngilizce Öğreniminde Artırılmış Gerçeklik: Öğrencilerin Başarı, Tutum ve Bilişsel Yük Düzeyleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 393-404
- Mayer, R.E. (2003). The promise of multimedia learning: using the same instructional design methods across different media. *Learning and Instruction*, 13(2), 125-139.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2. ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Milgram, P., & Kishino, F. (1994). A taxonomy of mixed reality visual displays. *IEICE TRANSACTIONS on Information and Systems*, 77(12), 1321-1329.
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., & Prisma, G. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: *The PRISMA statement*. *Annals of Internal Medicine*, 6(7), e1000097. doi:10.7326/0003-4819-151-4-200908180-00135
- Mutluoğlu, A., & Erdoğan, A. (2016). İlköğretim matematik öğretmenlerinin öğretim stili tercihlerine göre teknolojik pedagojik alan bilgi (TPAB) düzeylerinin incelenmesi. *OPUS – Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 6(10), 102-126.
- * Önal, N., İbili, E., & Çalışkan, E. (2017). Does teaching geometry with augmented reality affect the technology acceptance of elementary school mathematics teacher candidates? *Journal of Education and Practice*, 8(19), 151-163.
- *Özçakır, B. (2017). *Fostering spatial abilities of seventh graders through augmented reality environment in mathematics education: A design study*. Doktora tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Polit, D. F., & Beck, C. T. (2010). Generalization in quantitative and qualitative research: Myths and strategies. *International Journal of Nursing Studies*, 47,1451-1458.

doi:10.1018/j.ijnurstu.2010.06.004

- Rossano, V., Lanzilotti, R., Cazzolla, A., & Roselli, T. (2020). Augmented reality to support geometry learning. *IEEE Access*, 8, 107772-107780.
- Seferoğlu, S. S. (2006). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Shelton, B. E., & Hedley, N. R. (2002). Using augmented reality for teaching earth-sun relationships to undergraduate geography students. *Augmented Reality Toolkit içinde*. The First IEEE International Workshop, IEEE. doi: 10.1109/ART.2002.1106948
- *Şimşek, E. B. (2012). *Dinamik geometri yazılımı kullanmanın ilköğretim 6. Sınıf öğrencilerinin matematik dersindeki akademik başarılarına ve uzamsal yeteneklerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- *Topraklıkoğlu, K. (2018). *Üç boyutlu modellemenin kullanıldığı artırılmış gerçeklik etkinlikleri ile geometri öğretimi*. Yüksek lisans tezi. Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- *Toptaş, V., Çelik, S., & Karaca, E. T. (2012). Improving 8th grades spatial thinking abilities through a 3D modeling program. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 11(2), 128-134.
- *Tosik-Gün, E., & Atasoy, B. (2017). Artırılmış gerçeklik uygulamalarının ilköğretim öğrencilerinin uzamsal yeteneklerine ve akademik başarılarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 42(191), 31-51.
- *Tutak, T. (2008). *Somut nesnelere ve dinamik geometri yazılımı kullanımının öğrencilerin bilişsel öğrenmelerine, tutumlarına ve Van Hiele geometri anlama düzeylerine etkisi*. Doktora Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- *Tutak, T., Türkdoğan, A. & Birgin, O. (2009). Cabri ile geometri öğretiminin ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin öğrenme düzeylerine etkisi. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 4(2), 26-35.
- Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 23(112), 7-17.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- *Yıldız, B. & Tüzün, H. (2011). Üç-boyutlu sanal ortam ve somut materyal kullanımının uzamsal yeteneğe etkileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 498-508.

- *Yolcu, B., & Kurtuluş, A. (2010). Altıncı sınıf öğrencilerinin uzamsal görselleştirme yeteneklerini geliştirme üzerine bir çalışma. *İlköğretim Online*, 9(1), 256-274.
- *Yurt, E., & Sünbül, A. M. (2012). Effect of modeling-based activities developed using virtual environments and concrete objects on spatial thinking and mental rotation skills. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(3), 1987-1992.

Extended Abstract

Introduction

The richness of visual content is an important factor that makes teaching permanent and effective if students' learning skills are taken into account (Mayer, 2003). Recently, it is clearly that students have been intertwined with technological tools and visual materials which are used in every field. Therefore, the tools and materials used in teaching create efficient learning by making teaching more fun and permanent with various videos, sounds and animations (Demirel & Yağcı 2006). In this era, it has become inevitable to use digital tools and materials that emerged as a result of developing technology (Seferoğlu, 2006). Especially in the teaching of applied courses such as science, geometry and mathematics, digital tools have reached more usable dimensions (Akkuş & Özhan, 2017). One of the digital materials used in the teaching of applied courses is Augmented Reality (AR) technology. According to Milgram and Kishino (1994), the most general definition of this concept is "reality environment in which digital media products are used instead of real world objects". In other words, AR is the interactive presentation of objects or virtual materials in the real environment (Azuma, 1997).

The main purpose of geometry teaching is to develop students' spatial skills with three-dimensional shapes and various representations (Ben-Chaim, Lappan, & Houang, 1989). An effective geometry teaching is not to convey drawings and geometric formulas to students, but to provide students with visual skills and three-dimensional shapes through meaningful learning (Kesici, Erdoğan, & Özteke, 2011). Since digital technology materials are very appealing to students, the use of these materials in learning environments will both make lessons more enjoyable and ensure the permanence of learning by taking into account the interests and needs of students (Abdüsselam, 2006; Erdoğan, 2010; Mutluoğlu & Erdoğan, 2016). For this reason, studies on the use of AR applications in geometry teaching are very important.

It was revealed that that there were not enough studies on the use of AR in this area. Therefore, it was aimed to synthesize the qualitative studies carried out within the scope of this study, which is thought to contribute to the field, and in line with this purpose, answers to the sub-problems presented below were sought:

What are the positive aspects of using AR applications in geometry teaching?

What are the limitations of using AR applications in geometry teaching?

Method

In this research, qualitative studies were examined in order to determine the effectiveness of AR applications in the use of geometry teaching in Turkey, and a meta-thematic analysis of these studies was conducted. Qualitative data were analysed within the framework of meta-thematic analysis. In meta-thematic analysis, new themes and codes were created from the information obtained through document analysis. More general and comprehensive results were obtained with the newly obtained themes and codes (Batdı, 2020).

Qualitative studies on the use of AR applications in geometry teaching from the national database (Higher Education Institution) were examined in accordance with the criteria prepared by the researchers according to criterion sampling, one of the purposive sampling methods. The inclusion criteria of the current study were as follows:

- (a) Studies conducted in the field of geometry
- (b) Studies conducted between the years 2008-2022
- (c) Studies including qualitative data
- (d) Studies conducted in Turkey and published in Turkish or English.

Data were collected in accordance with the PRISMA flowchart (Moher et al., 2009). A total of 47 studies were reached. The scanning process was carried out according to the study title and abstract. Studies (quantitative studies, studies conducted outside the field of education, studies not conducted in Turkey) were excluded. The remaining 28 studies were evaluated for compliance and quality with the inclusion criteria, and 26 studies were included in the meta-thematic analysis. The data about the use of AR applications based on document analysis in geometry teaching were analysed by content analysis method.

The codes obtained as a result of the meta-thematic analysis of the qualitative researches included in the study were gathered under certain themes. In this context, it was observed that codes were formed under the themes of "positive aspects of AR in geometry" and "limitations of AR in geometry".

Results

Some codes under the theme of Positive Aspects of AR in Geometry are listed as follows: "Increasing interest and motivation", "Facilitating three-dimensional thinking", "Facilitating learning by visualizing soft information" (less cognitive effort), "Contributing to cognitive and affective skills", "Students' interest in the lesson". Being effective in reducing fear and anxiety", "Increasing attention", "Ensuring the lesson is fun" and, "Making students feel comfortable in its use".

When the relevant codes are examined, many contributions such as concretization of soft information with AR applications, providing the opportunity to transfer information to other lessons, having a positive effect on students' interest and attitudes towards the lesson, providing learning in a fun way without memorizing have emerged within the scope of this study.

According to the results, due to AR supported geometry teaching, not only students' thinking skills such as making assumptions, generalizing and drawing conclusions but also their interest and motivation to the lesson have increased significantly. On the other hand, the visualization and interaction of 3D fosters enjoyable and permanent learning.

The codes under the theme of "Limitations of AR Applications in Geometry" are as follows: "Students' differences in interests and abilities", being conflicts in group-based applications, "inability to use AR material", "students' dislike the application", "causing distraction", "inefficient use of time", "causing health problems", "being not useful of learning with AR application", "lack of proper image", "difficulty in performing AR activities", "not perceiving cognitive workload in educational activities".

In line with the findings under the limitations of AR applications in geometry, negative comments are generally encountered by students regarding its use in geometry teaching. In particular, the findings have revealed the fact that students see technological tools as a tool for playing games, not for studying. This leads to limitations such as not using time efficiently or perceiving the cognitive workload.

Conclusion

Within the scope of this study, the effectiveness of AR applications in the use of geometry teaching in Turkey was examined and it was concluded that AR applications have contributed positively to students' cognitive and affective learning. It was also concluded that especially 3D visual presentations have been effective in facilitating learning. On the other hand, the results of this study showed some limitations regarding the use of AR applications in geometry teaching such as ineffective use of time. According to the findings, students had difficulties for a short time during their first use, but they could easily use these materials afterwards. In addition, since students see technological applications as tools for playing games, this situation may cause them to disrupt the lesson. Therefore, the use of AR applications should be expanded so that students could perceive them as part of their cognitive learning processes.

Eylem Araştırması Desenli Yansıtıcı Düşünme Uygulamalarının Karma Meta-analizi

A Mixed Meta-analysis of Reflective Thinking Practices Patterned with Action Research

Büşra Nur BIÇAKCI^a, Veli BATDI^b

Article Info/Makale Bilgi

Received/Alındı: 18/01/2023

Revised/Düzeltildi: 21/02/2023

Accepted/Kabul edildi: 22/03/2023

Anahtar kelimeler:

Yansıtıcı düşünme, karma-meta yöntemi, tutum, akademik başarı

Keywords:

Reflective thinking, mixed-meta method, attitude, academic achievement

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, eylem araştırması desenli yansıtıcı düşünme uygulamalarının karma-meta yöntemi kullanılarak analiz edilmesidir. Araştırmanın meta-analiz boyutu kapsamında nicel çalışmalardan eylem araştırması desenli yansıtıcı düşünme uygulamalarının tutum üzerindeki etkisi incelenmiştir. Meta-tematik analizde doküman incelemesi yöntemi kullanılmış ve elde edilen verileri çözümlmek için içerik analizi yöntemine başvurulmuştur. Meta-analiz sonucunda eylem araştırması desenli yansıtıcı düşünme uygulamalarının tutum üzerinde olumlu yönde ve geniş düzeyde etkisinin olduğu görülmüştür. Ayrıca moderatör analizine gidilerek yansıtıcı düşünme uygulamalarının öğretim kademelerinden ön lisans düzeyinde en büyük etki büyüklüğüne ($g=1.47$) sahip olduğu anlaşılmıştır. Meta-tematik analizde ulaşılan çalışmalar MAXQDA programı ile analiz edilmiş ve elde edilen kodlar yansıtıcı düşünmenin akademik başarıya ve duyuşsal alana etkisi ile yansıtıcı düşünmedeki öneriler ve sorunlar olmak üzere üç tema altında toplanmıştır. Araştırma sonucunda meta-analiz ve meta-tematik analiz ile elde edilen bulguların birbiriyle tutarlı oldukları ve yansıtıcı düşünmenin olumlu etkisinin çeşitli alanlarda görüldüğü anlaşılmıştır.

ABSTRACT

The aim of this study is to analyze reflective thinking practices patterned with action research using the mixed-meta method. Within the scope of the meta-analysis, the effect of reflective thinking practices patterned with action research on attitude was examined. In meta-thematic analysis, document review method was used and content analysis method was used to analyze the data. As a result of the meta-analysis, it was seen that reflective thinking practices patterned with the action research had a positive and large effect on the attitude. In addition, by carrying out the moderator analysis, it was understood that reflective thinking practices had the largest effect size ($g=1.47$) at the associate degree level. The studies reached for the meta-thematic analysis were analyzed with the MAXQDA program and the codes were categorized under three themes: the effect of reflective thinking on academic success, and affective domain, and suggestions and problems in reflective thinking. As a result of the research, it was understood that the findings of meta-analysis and meta-thematic analysis were consistent with each other and the positive effect of reflective thinking was seen in various fields.

^a Yüksek Lisans Öğrencisi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri ABD, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, bnbicakci@gmail.com, ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0009-5326-6308>

^b Doç Dr., Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri ABD, EPÖ, veb_27@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-7402-3251



Giriş Yansıtıcı Düşünme

Yansıtıcı düşünme olarak dilimize çevrilen “Reflective Thinking” kavramının felsefesini ve temellerini 1910 yılında yayımlanan “How We Think” kitabıyla John Dewey atmıştır (Yeşilyurt, 2021). Bu kitapta Dewey (1910) “Herhangi bir inancın ya da bilginin, onu destekleyen temellerin ve eğiliminde olduğu diğer sonuçların ışığında aktif, ısrarlı ve dikkatli bir şekilde ele alınması, yansıtıcı düşünceyi oluşturur.” cümlesiyle yansıtıcı düşünmenin ilk tanımını yapmıştır. Dewey’e göre yansıtıcı düşünme, bir konuyu ele alan ve onu ciddi bir şekilde değerlendiren bir düşünme türüdür (Tican, 2013). Dewey’in bu tanımı daha sonra farklı bakış açıları ile geliştirilmiştir (Atılkan Tunçer ve Sapanacı, 2021). Farklı bakış açısıyla yorumlayanlardan biri olan Carol Rodgers, Dewey’den ilham alarak yansıtıcı düşünmeyi yeniden yorumlamıştır. Rodgers (2002), Dewey’in yansıtıcı düşünme adımlarını deneyim, deneyimin kendiliğinden yorumu, deneyimden kaynaklanan soru ve sorunları adlandırma, bu soru ve sorunlar için açıklamalar üretme, açıklamaları hipoteze dönüştürme ve bu hipotezin test edilmesi şeklinde belirtmiştir. Rodgers (2002) bu altı adımı kendi yorumuyla dört aşama şeklinde yeniden yorumlamış ve bu dört aşama deneyimin var olması, deneyimin tanımlanması, deneyimin analizi ve analiz sonucu deneyimin test edilmesi şeklinde belirtmiştir.

Yansıtıcı düşünme Taggart ve Wilson’a (2005) göre ilk basamağı problem ile başlayan döngüsel bir süreçten oluşur. Sürecin ikinci basamağını problemin sınırlarını/çerçevesini belirleme süreci izlemektedir. Bu basamakta problemin durumuna dışarıdan bir gözle bakılması esastır. Üçüncü basamakta ise geçmiş deneyimlerden yararlanılarak problemin olası çözüm yolları belirlenir. Dördüncü basamak deneme sürecidir. Bu basamakta üçüncü basamakta belirlenen çözüm yolları denenir, başarı durumu gözlemlenir. Değerlendirmenin yer aldığı beşinci basamakta ise deneme sürecinden geçirilen çözüm yolları değerlendirilerek kabul edilir veya reddedilir. Çözüm yolu kabul edilirse benzer problem durumları için kullanılabilir ama çözüm yolu reddedilirse problemin çerçevesi yeniden oluşturularak döngüsel süreç tekrar edilir.

Dewey, Rodgers, Taggart ve Wilson yansıtıcı düşünmeyi bir problem çözme süreci olarak ele alırken, Donald A. Schön yansıtıcı düşünmeyi gerçekleştirdiği zamana göre incelemiştir (Efe Kendüzler, 2017). Schön’e (1983) göre yansıtma eylemi sorgulamayı içermektedir. “Uygulamam işe yaradı mı?”, “Neden işe yaradı?”, “Neden işe yaramadı?”, “Başka ne yapılabilir?” vb. sorularla sorgulamalar yapılır. Bu doğrultuda ele alındığında yansıtma, uygulama üzerinde yeniden düşünmeyi ve biçimlendirmeyi içermektedir (Schön, 1983, 1987’den akt. Sünbül, 2011). Schön yansıtıcı düşünmeyi “eylemde yansıtma” (reflection-in-action), “eylem sırasında yapılan yansıtma” (reflection-on-action) ve “eylem için yapılan yansıtma” (reflection-for-action) olmak üzere üçe ayırmıştır (Cengiz ve Karataş, 2016). Eylemin yapılma zamanı (geçmiş, şimdi, gelecek) ile yansıtmanın üç kategoriye ayrılması birbiriyle ilişkilidir (Tican, 2013).

Hea Jin Lee (2005) ise yansıtıcı düşünmeyi üç boyutta ele almıştır. Geri çağırma (recall) boyutu bireyin yaşadığı deneyimleri hatırlamakla birlikte aynı zamanda tanımlama sürecidir. Mantıklı hale getirme (rationalization) boyutu bireyin deneyimleri arasında ilişki kurarak genelleme yapmasıdır. Yansıtma (reflectivity) boyutu ise bireyin deneyimlerinden yola çıkarak kendini değiştirme ve geliştirme sürecini ifade eder (Şahan ve Kalkay, 2014). Genel olarak bakıldığında yansıtıcı düşünme kavramı bireyin deneyimlerine karşı bir cevap verme biçimidir (Eğmir vd., 2020). Bireyin tüm yaşantısı boyunca bir eğitim sürecinde yer aldığı düşünüldüğünde yansıtıcı düşünmenin eğitimdeki yeri ve öneminin araştırılması gerekmektedir.

Yansıtıcı Düşünmenin Eğitime Yansıması

Günümüz eğitim dünyasında artık bilgiyi sunup ezberletme yöntemi geçerliliğini yitirmiş, bilgiye ulaşma yollarının öğrencilere kazandırılması bir gereklilik haline gelmiştir (Aşkın Tekkol ve Bozdemir, 2018). Geleneksel eğitimin merkezinde olan ezberci yaklaşım ile yapılandırmacı yaklaşımı merkezine alan yansıtıcı öğretimin arasında belirli farklar vardır (Cengiz ve Karataş, 2016). Bu farklar Tablo 1’de karşılaştırmalı olarak verilmiştir.

Tablo 1. Geleneksel ve Yansıtıcı Öğretimin Karşılaştırılması

Geleneksel Öğretim	Yansıtıcı Öğretim
Öğrenci edilgen alıcıdır	Öğrenci etkindir ve karar alır
Öğretmen sadece bilgiyi verir	Öğretmen bilgiyi bulmayı kolaylaştırır
Öğrenme sıkı kurallar altında gerçekleşir	Öğrenmeyi sağlayacak risk alma desteklenir
Öğretmenler etkindir	İşbirlikli bir şekilde herkes etkindir
Kapalı uçlu sorulara yer verilir	Açık uçlu sorulara yer verilir
Öğretmen sadece cevabın doğruluğunun dönütünü verir	Öğretmen yüreklendirerek ve överek dönüt verir
Süreye ve rutinlere bağlı bir yapısı vardır	Öğrenci katılımı ön planda ve esnekler
Amaç öğrencideki değişimdir	Amaç gelişim ve sorumluluk duygusudur

Tablo 1’de görüldüğü gibi geleneksel öğretimde öğrenci edilgen, alıcı durumunda ve sadece öğretmen aktif bir role sahiptir. Bu durum öğrencinin öğretmenin verdiği tüm bilgilerle güvenmesine, sorgulamamasına ve kendi öğretim sürecinde karar almamasına neden olmaktadır. Ama yansıtıcı öğretimde öğrenci kendi öğrenme hedefini belirleyebilir ve öğrenme durumunun sorumluluğunu alabilir. Geleneksel öğretimde öğretmenin sürekli olarak yanıtları düzelteren bir konumu vardır. Hâlbuki bu durum sürekli yanıtlarının dönütünü alan öğrenciler için oldukça olumsuz bir süreçtir. Fakat yansıtıcı öğretim sosyal ve aktif bir öğrenme ortamı oluşturarak öğretmen ile öğrenci etkileşimini desteklemektedir (Cengiz ve Karataş, 2016).

Yansıtıcı öğretimin olumlu yönleri göz önüne alındığında öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri ve öğretimlerine yönelik yansıtma yapmaları oldukça önemli bir hale gelmiştir (Cengiz ve Alkan, 2022). Yansıtıcı düşünmeyi mesleğine adapte eden bir öğretmen, eğitimini sistematik bir şekilde düzenleyebilir, eğitim sürecini sürekli olarak sorgulayabilir, araştırmalar yapabilir ve oluşan ya da oluşabilecek sorunlara karşı çözüm üretebilir. Dolayısıyla yansıtıcı düşünmeyi benimsemiş bir öğretmen diğer meslektaşlarından farklı özelliklere sahip olması beklenir (Yeşilyurt, 2021). Bu özellikleri şu şekilde sıralayabiliriz (Tok, 2008; Cengiz ve Karataş, 2016; Yeşilyurt, 2021):

- Eleştirel düşünceye açık ve anlayışlıdır.
- Önyargılardan ve dogmatik düşüncelerden uzaktır.
- Olayları anlama ve çözümleyebilme yetenekleri gelişmiştir.
- Yordama yapılabilen ve düşünmeyi merkeze alan bir sınıf ortamı oluşturur.
- Kendi yaşantılarından öğrendiklerini yansıtma yapabilir.
- Alternatif öğrenme yöntemlerini bilir, gerektiğinde kullanır.
- Düşüncelerini yansıtabilir ve kendini gözleyebilir.
- Kişilik ve mesleki gelişimi için çabalar, kendi mesleki gelişiminin denetlenmesine imkân tanır.

Yansıtıcı düşünmenin öğretim süreci ayağında döngüsel bir süreçten bahsetmek mümkündür. Döngüsel süreçten ilk kez bahseden Dewey’e (1933) göre bu sürecin ilk adımı öğrencinin deneyim yaşamasıdır. İkinci adımda öğrenci yaşadığı bu deneyimle alakalı bir problem oluşturur. Sürecin üçüncü adımını bu problemi çözmek için gerekli olan bilgi toplama

ve gözlem oluşturur. Dördüncü adımda öğrenci problemin çözümünü sistematik bir şekilde belirler. Beşinci ve son adımda ise öğrenci çözüm yolunun doğruluğunu test eder. Dewey'in yansıtıcı öğretim sürecini Pollard, Bartlett, Richards ve Lockhard, Kolb benzer biçimlerde yorumlamışlardır (Tümen Akyıldız, 2015).

Çalışmanın Amacı ve Önemi

Dünyada 1900'lü yılların başından itibaren eğitimin içinde kendine yer edinen yansıtıcı düşünmenin ülkemizdeki önemi yeni yeni anlaşılmaya başlamıştır. 2007 yılından itibaren yapılan yansıtıcı düşünme ile alakalı çalışmalar son yıllarda büyük bir ivme kazanmıştır (Google Akademik, 2022). Genel olarak yansıtıcı düşünmenin eğitimdeki yerine yönelik çalışmaların ülkemizde yeni araştırılan bir alan olduğu söylenebilir (Ustabulut ve Kara, 2018).

Yansıtıcı düşünme ile alakalı alanyazın incelendiğinde öğretmene yönelik (Hasırcı ve Sadık, 2011; Demir ve Durdukoca, 2012; Samur ve Yalçın, 2021; Arslan ve Demir, 2021; Sapancı ve Tunçer, 2021), öğretmen adaylarına yönelik (Semerci, 2007; Duban ve Yelken, 2010; Erdoğan ve Şengül, 2014; Keskinkılıç Yumuşak, 2015; Köstekçi, 2016) ve öğrencilere yönelik çalışmalar (Çarkıt ve İplik, 2021; Akdemir, 2022; Aydın vd., 2022) olduğu görülmüştür. Yansıtıcı düşünme ile alakalı meta-analiz çalışmasına rastlanılsa da (Gürbüztürk ve Ünal, 2022) karma-meta analiz türündeki çalışmalara literatürde rastlanmamıştır. Öğrenme sürecinde derse yönelik olumlu tutumun pozitif öğrenme sonuçları oluşturduğu düşünüldüğünde, yansıtıcı düşünmenin tutum üzerindeki etkilerinin belirlenerek alanyazına bu konuda farkındalık kazandırılması planlanmaktadır. Bu çalışma ile hem nitel düzeyde meta-tematik analiz hem de nicel düzeyde meta-analiz yapılmıştır. Böylece erişilen çalışmaların analizi sonucunda meta-analiz ve meta-tematik analiz bağlamında aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır. Temel amacı yansıtıcı düşünmenin karma-meta analizini yapmak olan bu çalışmada, aşağıdaki alt amaçlar belirlenmiştir:

1. Meta-analizde bağlamında, yansıtıcı düşünmenin tutum üzerine etki düzeyi nedir?
2. Meta-tematik analizde bağlamında ise,
 - yansıtıcı düşünmenin duyuşsal alana etkisi,
 - yansıtıcı düşünmenin akademik başarıya etkisi ve
 - yansıtıcı düşünmeye yönelik sorun ve önerilerin ne olduğu araştırılmıştır.

Yöntem

Bu çalışmada yansıtıcı düşünmenin tutum üzerine etkisini incelemek amacıyla 16 nicel çalışmadan elde edilen 18 veri ile meta-analiz, yansıtıcı düşünmenin akademik başarıya, duyuşsal alana etkisi ile karşılaşılan sorunlar ve önerileri incelemek amacıyla 14 nitel çalışma çerçevesinde meta-tematik analiz yapılmıştır. Batdı'ya (2021) göre karma-meta analiz; doküman incelemesini temeline alan hem nicel hem de nitel analizlerin bütüncül bir bakış açısıyla görülmesini sağlayan bir analiz yöntemidir. Mevcut çalışmada, analizin nicel kısmında CMA programı, nitel kısmında ise MAXQDA programı kullanılarak kapsamlı ve zengin içerikli bir çalışma yapılmıştır (Batdı, 2021). Karma-meta yöntemini formülleştiresek aşağıdaki gibi bir formüle ulaşılabilir;

$$\text{Karma Meta Analiz} = \text{Meta-Analiz} + \text{Meta-Tematik Analiz}$$

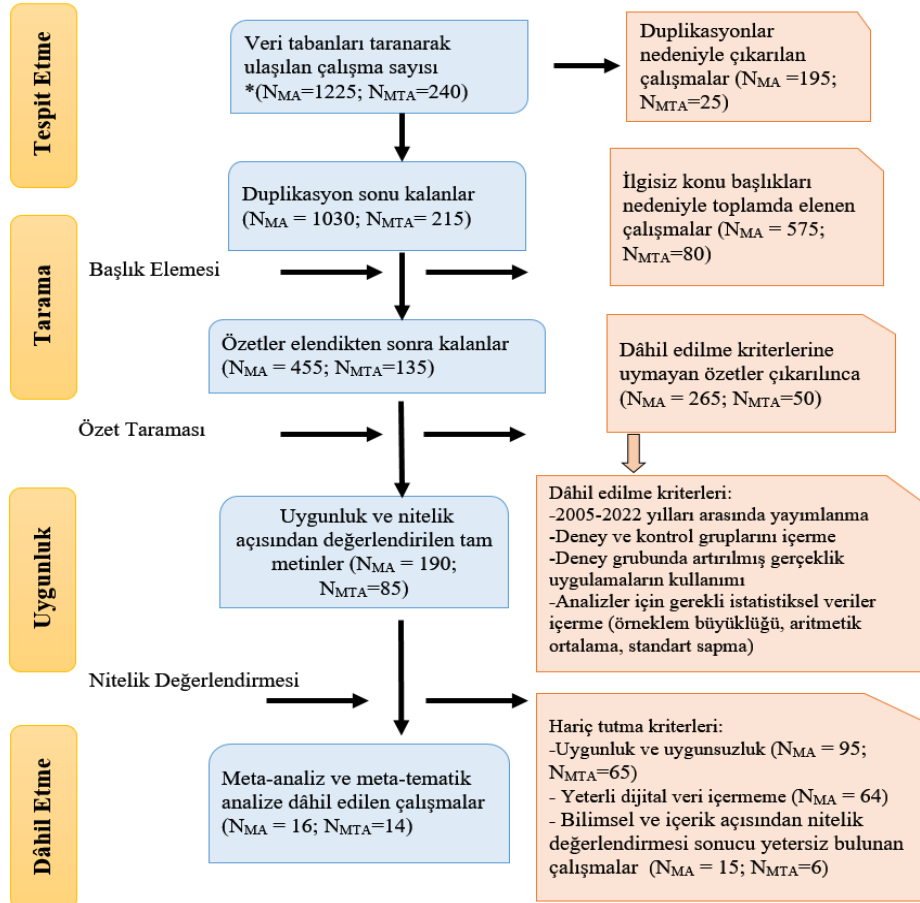
Karma-meta çalışmasında, analizde kullanılacak çalışmalar bilimsel ve yayımlanmış (kabul görmüş) olan, meta analiz ve meta-tematik analizde kullanılabilir nicel ve nitel verilerden oluşmalıdır. Bu çalışmada meta-analiz ve meta-tematik analiz olmak üzere iki farklı analiz kullanıldığından yöntem de iki temel alt başlıkta incelenmiştir.

Meta-analiz Süreci

Meta-analiz, bir konu hakkında araştırması yapılan belli sayıdaki çalışmaların bir araya getirilerek istatistiksel olarak incelenmesidir (Üstün ve Eryılmaz, 2014). Smith ve Glass'a (1977) göre meta-analiz ise, bir konu hakkındaki çalışmaların sistematik olarak incelenmesini sağlayan bir yöntemdir. Meta-analiz ismini ilk defa kullanan Glass, bu terimi "bulguları bütünleştirmek amacıyla bireysel çalışmalardan ortaya çıkan çok sayıda analizin istatistiksel analizi" şeklinde ifade etmiştir (Glass, 1976). Genel olarak bakıldığında meta-analizin aynı konuda yapılan çalışmaları sistematik olarak birleştirerek çok güçlü sonuçlara ulaştıran bir yol olduğu söylenebilir (Cumming, 2012'den akt. Batdı, 2021).

Verilerin Toplanması

Araştırmanın nicel boyutunun analizi için yansıtıcı düşünmenin tutum üzerindeki etkisini inceleyen araştırmalara ulaşılmaya çalışılmıştır. Bu araştırmalara ulaşmak amacıyla "yansıtıcı düşünme, yansıtıcı düşünmeye dayalı uygulamalar ve yansıtıcı düşünmenin tutuma etkisi" anahtar sözcükleri yardımıyla İngilizce ve Türkçe olarak YÖK, Google Scholar, Web of Science, Taylor & Francis Online, Science Direct, ProQuest Dissertations & Theses Global veri tabanlarından arama yapılmıştır. Yapılan taramalarda ulaşılan çalışmaların yansıtıcı düşünmeyi içermesi, yansıtıcı düşünmenin tutum üzerine etkisinin incelenmiş olması, ulusal veya uluslararası yayın olması önemsenmiştir. Ayrıca çalışmaların 2005-2022 yılları arasında yapılmış olması, dil olarak Türkçe ya da İngilizce olması ve meta-analiz yapılması için uygun verileri (x, n, ss) içermesine dikkat edilmiştir. Bu ölçütlerin hepsine uyan çalışmalar analize dâhil edilmiş, uymayanlar ise analiz dışı bırakılmıştır. Bu çalışmaların analize nasıl dâhil edildiği (meta-tematik analiz ile birlikte) Şekil 1'deki PRISMA akış diyagramında sunulmuştur.



*N_{MA}; Meta-Analiz kapsamındaki çalışma sayısı, N_{MTA}; Meta-Tematik Analiz kapsamındaki çalışma sayısı

Şekil 1. Çalışmaların Analize Dâhil Edilme Süreci

Farklı veri tabanları taranarak yansıtıcı düşünmenin tutum üzerine etkisi ile ilgili çok sayıda çalışmaya ulaşılmıştır. Meta-analiz kapsamında 1225 çalışma, meta-tematik analiz kapsamında ise 240 çalışmaya ulaşılmıştır. Ulaşılan bu çalışmalardan 195 tane meta-analiz, 25 tane de meta-tematik analiz çalışması duplikasyon nedeniyle araştırmaya dâhil edilmemiştir. Kalan çalışmalar Şekil 1'deki eleme aşamalarından geçtikten sonra araştırmaya dâhil edilmiştir. Eleme sonucunda toplam 16 meta-analiz çalışmasından 18 veri ve 14 meta-tematik çalışması analizde yer almıştır.

Meta-analiz Sürecinde Veri Analizi

Bu çalışmada yapılan meta-analiz sonuçları MetaWin ve CMA 2.0 programlarıyla elde edilmiştir. Analizden elde edilen Hedges' g değerinin düzey sınıflaması yorumlaması için Thalheimer ve Cook'tan (2002) yararlanılmıştır. Meta-analizde elde edilen sonuçların etki büyüklükleri, sabit etkiler modeli (SEM) veya rastgele etkiler modeline (REM) göre analiz edilmektedir (Ried, 2006'dan akt. Batdı, 2021). Erez, Bloom ve Wells (1996) meta-analizde yapılan SEM modelinin sadece bir tane gerçek etki büyüklüğünü öngörmesini gerçekçi bulmamıştır. Ayrıca SEM'in çok sınırlı koşullarda uygun olması (Schmidt vd., 2009) nedeniyle bu çalışmada REM kullanılmıştır.

Bu araştırmaya dâhil edilen çalışmaların bireysel etki büyüklükleri ile birlikte genel etki büyüklüklerine de ulaşılmıştır. Thalheimer ve Cook'a (2002) göre etki büyüklüklerinin etki düzeyi sınıflandırılması Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Thalheimer ve Cook'un Etki Düzeyi Sınıflaması (ES=Etki Büyüklüğü)

Etki Büyüklüğü	Etki Düzeyi
$-0,15 \leq ES < 0,15$	Önemsiz düzeyde etki
$0,15 \leq ES < 0,40$	Küçük düzeyde etki
$0,40 \leq ES < 0,75$	Orta düzeyde etki
$0,75 \leq ES < 1,10$	Geniş düzeyde etki
$1,10 \leq ES < 1,45$	Çok geniş düzeyde etki
$1,45 \leq ES$	Mükemmel düzeyde etki

Karma-meta yönteminin içerisinde yer alan meta-analizde etki büyüklüğü oldukça önemli bir yere sahiptir. Etki büyüklüğünün hesaplanmasında Cohen *d* değerinin hesaplanabileceği gibi Hedges *g* değeri de hesaplanabilir. Hedges' *g* değerleri, Cohen *d* değerinden farklı bir düzeltme çarpanıyla çarpılır. Bu düzeltme ile birlikte Hedges' *g* değerleri, Cohen *d* değerlerine göre daha küçük çıkar (Bakioğlu ve Göktaş, 2020). Bu çalışmada karşılaştırma için Hedges' *g* değeri kullanılmıştır.

Meta-Tematik Analiz Süreci

Karma-meta çalışmasının ikinci bölümünde meta-tematik analiz çalışması yapılmıştır. Araştırmanın meta-tematik analiz boyutu ile belli bir konu hakkında yapılan nitel çalışmalarda bulguların daha geniş kapsamda veri sunması amaçlanmaktadır. Meta-tematik analiz, doküman analizi yapılarak elde edilen tema ve kodlar yardımıyla nitel türdeki çalışmaların yeniden analiz edilmesi sürecidir (Batdı, 2021). Yapılan meta-tematik analiz sonuçları yardımıyla daha önce sunulmuş olan meta-analiz sonuçları karşılaştırılarak aralarındaki farklar ile benzer yönler ortaya çıkarılır ve bu sayede bütüncül bir sonuca ulaşılabılır.

Meta-tematik Analizde Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın bu bölümünde yansıtıcı düşünme ile ilgili yapılan eylem araştırması desenli nitel çalışmalar doküman analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Eylem araştırmasına dayalı meta-tematik analiz çalışmalarına alan yazında rastlanmadığı görülmüştür. Bu sebeple bu tür desende yürütülmüş çalışmaların incelenerek katılımcı görüşlerini yansıtacak nitelikte verilere ulaşılması önemsenmiştir. Nitel araştırma yöntemlerinde kullanılan doküman analizi; belgelerde, arşiv kayıtlarında ve çeşitli materyallerdeki araştırılan konu ile alakalı verilerin toplanması ve çözümlenmesi işlemidir (Gürbüz ve Şahin, 2018). Doküman analizinde dikkat edilecek bir nokta ulaşılan belgelerde araştırmacının herhangi bir müdahalesinin olmamasıdır (Bowen, 2009). Meta-tematik analiz için elde edilen veriler ulusal ve uluslararası kaynaklardan elde edilen makale ve tez çalışmalarından oluşmaktadır. Tez çalışmaları YÖK veri tabanında yer alan numaralarıyla, makaleler ise alfabetik sıraya dizilmiş ve başına M harfi getirilerek kodlanmıştır ve yanına kodun alındığı sayfa numarası yazılmıştır (örn; 320407-s.159; M1-s.13).

Doküman analizi ile elde edilen yansıtıcı düşünme uygulamalarını içeren eylem araştırması desenli çalışmalar içerik analizi yardımıyla çözümlenmiştir. İçerik analizinin amacı toplanan verileri açıklayabilen kavramlara ve bu kavramlar arasındaki ilişkilere ulaşılmasıdır (Şimşek ve Yıldırım, 2013). İçerik analizi ile toplanan veriler önce kavramsallaştırılır sonra bu

verileri açıklayan temalara ulaşılmaya çalışılır. Corbin ve Strauss (2015) “Bilim kavramlar olmadan var olamaz, kavramlar bizim olguları anlamamıza ve bu olgular üzerinde etkili düşünmemize yardımcı olur. Bir kavrama bir ad verdiğimiz zaman o kavramla ilgili soru sorabiliriz, o kavramı inceleyebiliriz ve başka kavramlarla inceleyebiliriz.” sözleriyle kavram ve temanın öneminden bahsetmiştir. Kavramlar bizi temaya götürür, temalar sayesinde de olgular daha iyi bir şekilde anlaşılabilir. Mevcut araştırma kapsamında ulaşılan tema ve kodların yansıtıcı düşünmenin etkililiğini açık bir şekilde ortaya koyduğu anlaşılabilir. Bu bağlamda, nitel çalışmalar analiz sürecine dâhil edilmiş ve sonrasında MAXQDA nitel veri analiz programı ile analiz edilerek veriler elde edilmiştir.

Kodlama

Kodlama, içerik analizi sonucunda verilerdeki anlamlı bölümlere isim verilmesi sürecidir. Anlamlı bölümler sözcük, cümle ya da paragraf olabilir (Şimşek ve Yıldırım, 2013). Kodlama içerik analizinin ilk aşamasıdır. Bu aşamada elde edilen veriler anlamlı bölümlere ayrılarak her bir bölümün kavramsal olarak karşılığı bulunmaya çalışılır. Bu bölümler bazen bir sözcük, bazen bir cümle, paragraf ya da bir sayfa olabilir. Bu bölümler kendi içinde anlamlı bir bütün oluşturuyorsa bunlara bir isim verilerek kodlanır. Bu aşamada önemli olan nokta bu anlamlı bölümlere verilen isimlerin bu bölümleri tanımlayabilmesidir. Corbin ve Strauss’a (1990) göre üç türü bulunan (açık, ilişkilendiren ve seçici) kodlama sürecinde bu türler veri toplama süreci içerisinde yer değiştirebilir ve geliştirilebilir. Kodlama sürecinde bazen önceden belirlenmiş kodlar işe yaramayabilir ve kodlama listesinden çıkarılabilir. Bazen de daha ayrıntılı analiz için ek kodlara ihtiyaç duyulabilir (Şimşek ve Yıldırım, 2013). Bu çalışmada, seçici kodlama (selective coding) esas alınarak kodlama yapılmıştır. Buna göre üç tema belirlenmiş ve nitel analize dâhil edilen çalışmalarda bu temalara uygun kodlar oluşturulmuştur. Bu temalar; yansıtıcı düşünmenin duyuşsal alana etkisi, akademik başarıya etkisi ve yansıtıcı düşünmede öneriler ve sorunlar şeklinde belirlenmiştir.

Meta-tematik Analizde Güvenirliğin Sağlanması

Nitel çalışmalarda güvenirliğin sağlanması nicel çalışmalara göre daha zordur. Bunun nedeni ise nitel çalışmaların durağan olmayan bir yapıya sahip bireyi esas almasıdır. Bu nedenle nitel çalışmalarda güvenirlığe çok önem verilmelidir (Batdı, 2019). Nicel çalışmalarda kullanılan güvenilirlik kavramı yerine nitel çalışmalarda inanılrlık (credibility) kavramı kullanılabilir (Batdı, 2019). İnanılrlığı arttırmak için bazı teknikler bulunmaktadır. Bu araştırmada inanılrlığı arttırmak için kullanılan bazı teknikler şunlardır:

- Araştırma sürecinin her aşamasında iyi bilinen araştırma yöntemleri kullanılmıştır.
- Araştırmaya dâhil edilen çalışmalar büyük bir titizlikle incelenmiş ve gözden geçirilmiştir.
- Araştırmaya dâhil edilen çalışmalar sürekli olarak taranarak katılımcı görüşleri incelenmiştir.
- Farklı veri tabanlarından farklı türde kaynaklar (tez ve makale) kullanılarak veri kaynaklarında çeşitleme, iki araştırmacı ile çalışma yürütülerek araştırmacı çeşitlemesi ve karma-meta analiz sürecine uygun araştırma yürüterek yöntemde çeşitleme sağlanmıştır.
- Veri tabanlarında tekrarlı sorgulamalar yapılarak yeni araştırmaların yüklenme durumu kontrol edilmiştir.
- Verilerin sunumunda, katılımcılardan doğrudan alıntılar verilmiştir.

• Ulaşılan bilgiler ayrıntılı bir şekilde tanımlanmış ve bu bilgiler detaylı bir şekilde sunulmuştur.

Bulgular

Çalışmanın bu kısmında yansıtıcı düşünmeyi konu alan eylem araştırmalarının karma-meta analizi sonucunda elde edilen bulgular ve yorumlar sunulmuştur. Nicel verilerde meta analiz, nitel verilerde ise meta-tematik analiz yapılarak sonuçlara ulaşılmıştır. Meta-analizde yansıtıcı düşünmenin tutum üzerindeki etkisine bakılmıştır. Meta-tematik analizde ise kodlar duyuşsal alan, akademik başarı, öneriler ve sorunlar olmak üzere üç tema altında toplanmıştır.

Meta-analizde Elde Edilen Bulgular

Analize dâhil edilen 16 çalışmadan toplamda 18 veriye ulaşılmıştır. Yansıtıcı düşünmenin tutum üzerindeki etki büyüklüklerinin SEM ve REM'e göre ortalama etki büyüklükleri (Hedges' g), %95 güven aralıkları (Lower-Upper) ve heterojenlik değerleri (Q , p , I^2) Tablo 3'te sunulmuştur. Tablo 3'te REM'e göre etki büyüklüğü değeri $g=0.96$ ile geniş düzeyde bulunmuştur. Bu bulgu yansıtıcı düşünme uygulamalarının tutum puanlarına olumlu yönde etki ettiği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 3. Meta-Analiz Bulguları

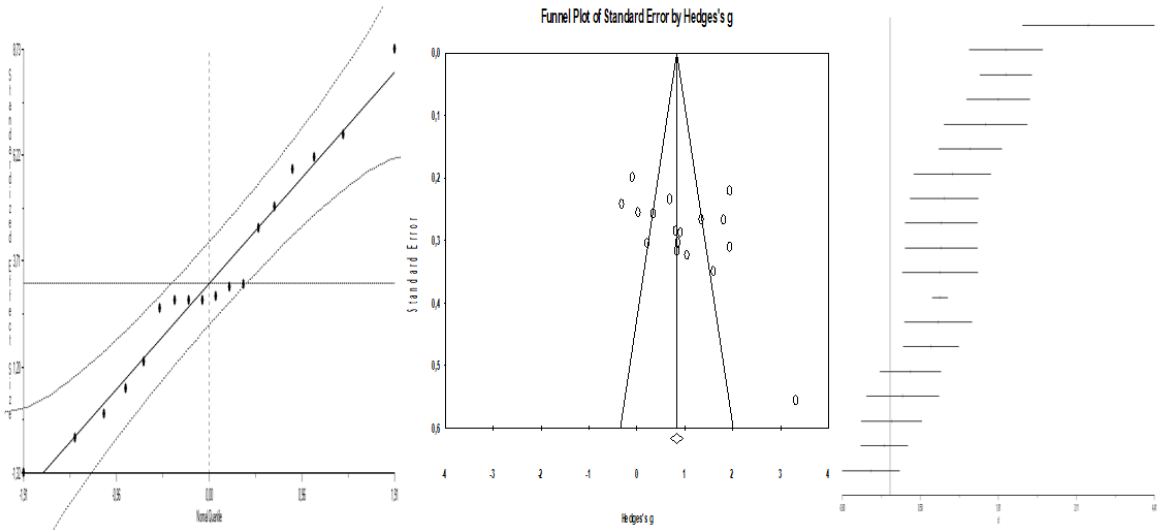
Model Türü	n	Z	p	ES	%95 Güven Aralığı		Heterojenlik		
					Alt Sınır	Üst Sınır	Q	p	I^2
SEM	18	12,81	0,00	0,83	0,70	0,96	142,67	0,00	88,09
REM	18	5,05	0,00	0,96	0,59	1,33			

Moderatör Analizine Göre Analize Dâhil Edilen Çalışmaların Genel Etki Büyüklükleri

Md	Gruplar	Etki Büyüklüğü ve %95 Güvenirlik Aralığı				Sıfır Testi		Heterojenlik		
		n	g	Alt Sınır	Üst Sınır	Z- değeri	P- değeri	Q- değeri	df	P-değeri
Öğretim Kademesi	Ortaokul	7	0.61	0.42	0.80	6.30	0.00			
	Lise	3	1.25	0.88	1.61	6.70	0.00			
	Ön Lisans	4	1.47	1.19	1.75	10.23	0.00			
	Lisans	3	0.37	0.83	1.92	4.97	0.00			
	Toplam	17	0.98	0.64	1.32	5.71	0.00	5.53	3	0.14
Uygulama Süresi	1-4	2	-0.19	-0.49	0.12	-1.23	0.22			
	5-6	3	0.66	0.23	1.09	2.99	0.00			
	7-8	7	1.29	0.62	1.97	3.74	0.00			
	9+	5	1.22	0.69	1.75	4.49	0.00			
	Toplam	17	0.39	0.17	0.60	3.57	0.00	31.88	3	0.00
Ders Alanları	Fen Bilimleri	8	1.34	0.66	2.01	3.91	0.00			
	Sosyal Bilimler	10	0.68	0.29	1.06	3.46	0.00	2.80	1	0.09
	Toplam	18	0.84	0.51	1.17	4.94	0.00			
Örneklem Büyüklüğü	Küçük	7	1.14	0.61	1.68	4.18	0.00			
	Orta	9	0.82	0.33	1.32	3.25	0.00			
	Büyük	2	0.91	-1.07	2.90	0.90	0.37			
	Toplam	18	0.97	0.61	1.33	5.30	0.00	0.74	2	0.68

Tablo 3'te sunulan heterojenlik testi incelendiğinde tutum ($Q=142,67$; $p<.05$) etki büyüklüklerinin heterojen şekilde dağıldığı görülmektedir. Tablo 3'te verilen I^2 değeri (%88,09) gözlemlenen varyansın çalışmalar arasındaki gerçek varyanstan kaynaklandığını

göstermektedir. Cooper ve diğerleri (2009), %25 düzeyindeki I^2 değerinin düşük heterojenlik; %50'nin orta ve %75 ve üzeri değer ise yüksek heterojenlik gösterdiğini belirtmişlerdir. Mevcut çalışmada, 88,09 değerinde hesaplanan I^2 değeri yüksek düzeyde olduğu için (Higgins vd., 2003) toplam etki büyüklüğünü etkileyen moderatör değişkenlerinin olduğu belirtilebilir. Diğer bir anlatımla, I^2 değerinin yüksek olması heterojenliği, heterojenlik ise moderatör analizini göstermektedir (Borenstein vd., 2009). Bu bağlamda, öğretim kademesi, uygulama süreci, ders alanları ve örneklem büyüklüğü açısından moderatör analizleri yapılarak Tablo 3'te sunulmuştur. Yapılan moderatör analizlerinde en büyük etki büyüklüğü öğretim kademesinde önlisans düzeyinde ($g=1.47$); uygulama süresinde 7-8 hafta grubunda ($g=1.29$); ders alanında Fen Bilimlerde ($g=1.34$) ve örneklem büyüklüğünde küçük örnekleme ($g=1.14$) görülmüştür. Bu değerler incelendiğinde, etki büyüklüğünün en büyük olduğu gruplarda yansıtıcı düşünme uygulamalarının daha yüksek düzeyde etki ettiği belirtilebilir. Diğer yandan, anlamlılık testinde, öğretim kademesi ($Q_B=5.53$; $p>.05$), ders alanları ($Q_B=2.80$; $p>.05$) ve örneklem büyüklüğü ($Q_B=0,74$; $p>.05$) açısından anlamlı farklılığa rastlanmamıştır. Ancak uygulama süresi ($Q_B=31,88$; $p<.05$) açısından anlamlı fark olduğu görülmüştür. Buna göre, yansıtıcı düşünme uygulamalarının etkisinin uygulama süresine göre değiştiği belirtilebilir. Analizler genel çerçevede değerlendirildiğinde, yansıtıcı düşünme uygulamalarının genel olarak geniş düzeyde etki ettiği anlaşılmıştır.



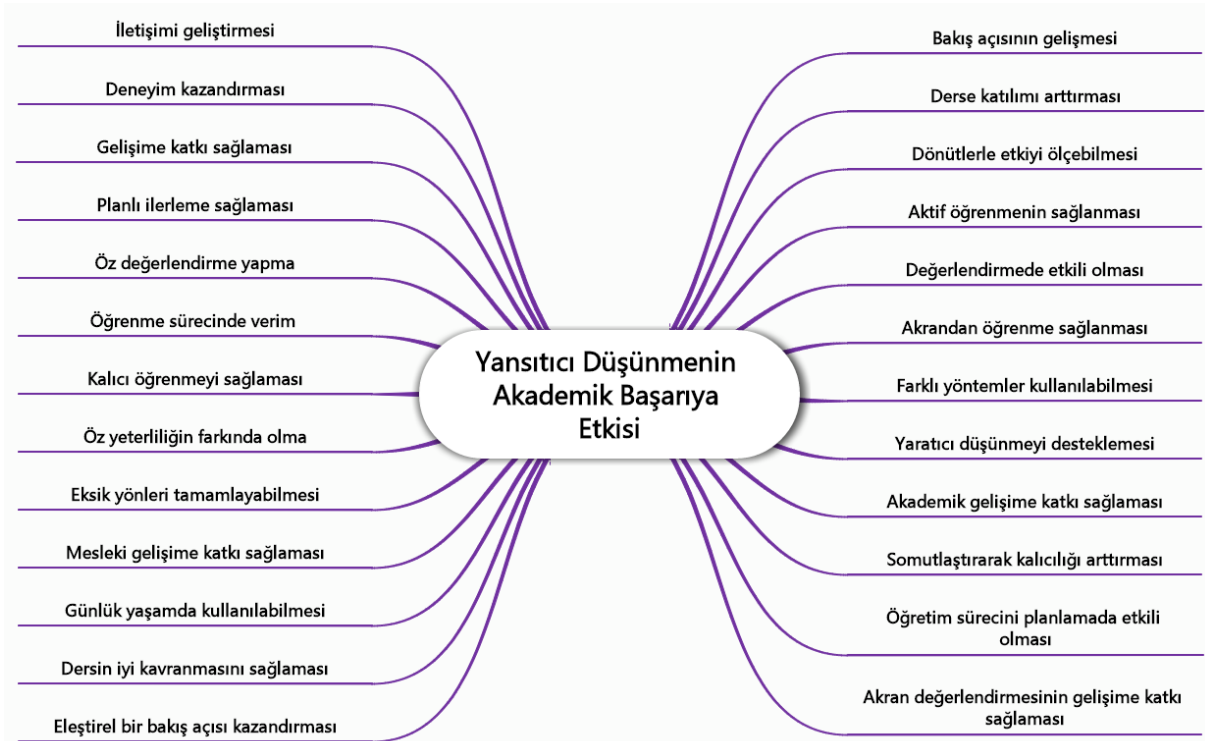
Şekil 2. Analize Katılan Çalışmaların Huni (Funnel Plot), Normal Quantile Plot ve CI Plot Grafikleri

Yayım yanlılığını değerlendirmek amacıyla CMA veri analiz programı aracılığıyla elde edilen ve Şekil 2'de gösterilen huni grafiği, Normal Quantile Plot ve CI Plot grafikleri incelenmiştir. Yarı istatistiksel teknik olan huni grafiği, Light ve Pillemer (1984) tarafından yayım yanlılığını değerlendirmek için kullanılması önerilmiştir. Huni grafiğinin simetrik bir dağılım göstermesi yayım yanlılığının olmadığını göstermektedir (Şen ve Yıldırım, 2020). Şekil 2'deki huni grafiğini incelediğimizde analize dâhil edilen çalışmalarda yayım yanlılığı olmadığı söylenebilir. Diğer yandan, Normal quantile plot incelendiğinde, noktaların (çalışmaları temsil etmektedir) iki çizgi arasında yer aldığı ve bu durumun çizgi dışına taşmamasının dağılımın güvenilir aralıkta olduğu, yanlılık içermediği anlamına geldiği belirtilebilir (Rosenberg vd., 2000). Şekil 2'de son olarak sunulan CI plot grafiğinde, çalışma

verilerinin uyumlu olduğu görülmektedir. Bu durum yanlılığın olmadığını göstermektedir. Yayımlanmış çalışmaların yanlılığının değerlendirilebilmesi için Rosenthal (1979) tarafından önerilen Fail Safe N(FSN) değerine de bakılmıştır. FSN değeri büyüdükçe yayım yanlılığı azalır (Şen ve Yıldırım, 2020). Yapılan analiz sonucunda meta analize dâhil edilen çalışmaların FSN değeri 856 olarak bulunmuştur. Bu değer araştırmamıza göre oldukça yüksek bir değer olduğundan yapılan meta analizin güvenilir olduğu söylenebilir (Cheung ve Slavin, 2011).

Meta-tematik Analizde Elde Edilen Bulgular

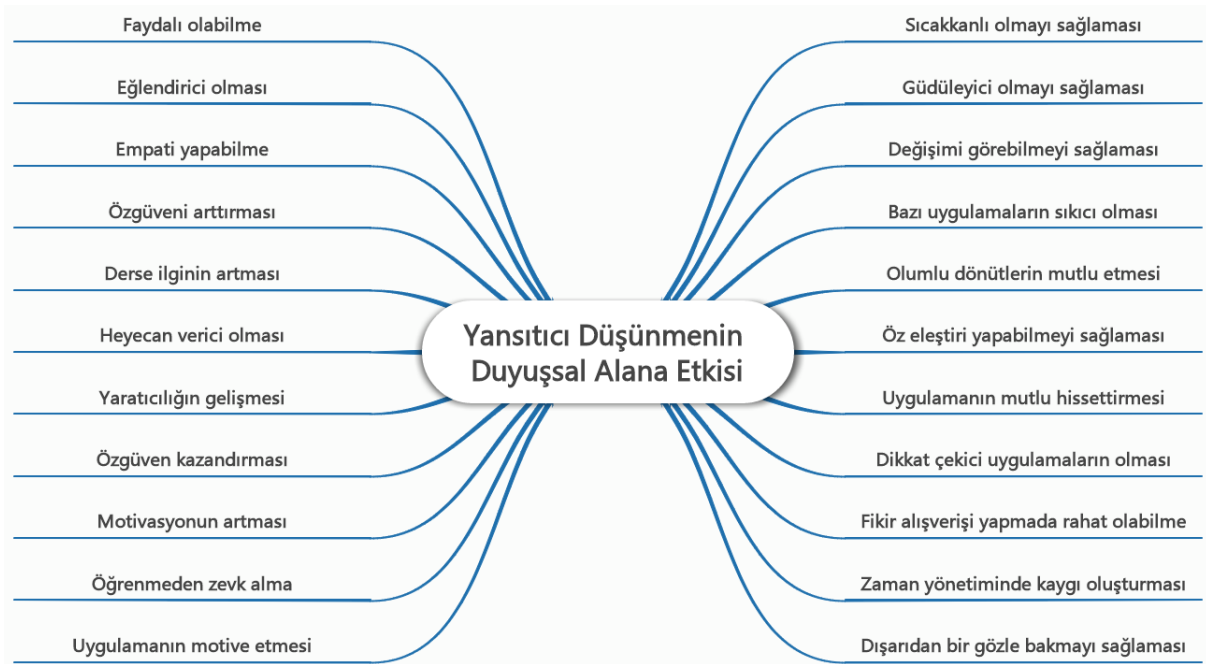
Çalışmanın meta-tematik analiz kısmında yansıtıcı düşünme becerisini içeren eylem araştırması desenli nitel çalışmalar analiz edilerek elde edilen temalar ve kodlar modellenmiştir. Yapılan çalışma sonucunda “yansıtıcı düşünmenin duyuşsal alana etkisi”, “yansıtıcı düşünmenin akademik başarıya etkisi” ve “yansıtıcı düşünmede sorunlar ve öneriler” olmak üzere üç tema oluşturulmuştur. Oluşturulan bu temalar ve temaların altında yer alan kodlar bu bölümde yer almaktadır.



Şekil 3. Yansıtıcı Düşünmenin Akademik Başarıya Etkisi

Yansıtıcı düşünmenin akademik başarıya etkisi teması altında yer alan kodlar Şekil 3’te verilmiştir. Yansıtıcı düşünmenin akademik başarıya etkisine ilişkin “Kalıcı öğrenmeyi sağlaması, Öz değerlendirme yapma, Akrandan öğrenme sağlanması, Derse katılımı artırması” şeklindeki kodlar örnek olarak verilebilir. Bu kodlar için referans alınan cümleler; “Kendimi izlemeyi, yansıtma yapmayı çok olumlu buluyorum... Kendini izleyip yorumlayabiliyorsun.” (320407-s.159); “Öğrencilerin genelinin başarılı olup olmadığını gösteriyor. Öğrencilerin eksikliklerini gösteriyor ve ek etkinlikler uygulamalar yapmamı sağlıyor. Yaptığım hataları bir daha yapmamam gerektiğini anlıyorum ve kendimi düzeltiyorum...” (537431-s.174); “Akademik hayatımızda bu düşünme, yansıtıcı düşünme işimize yarayacak. Yaptığımız işte

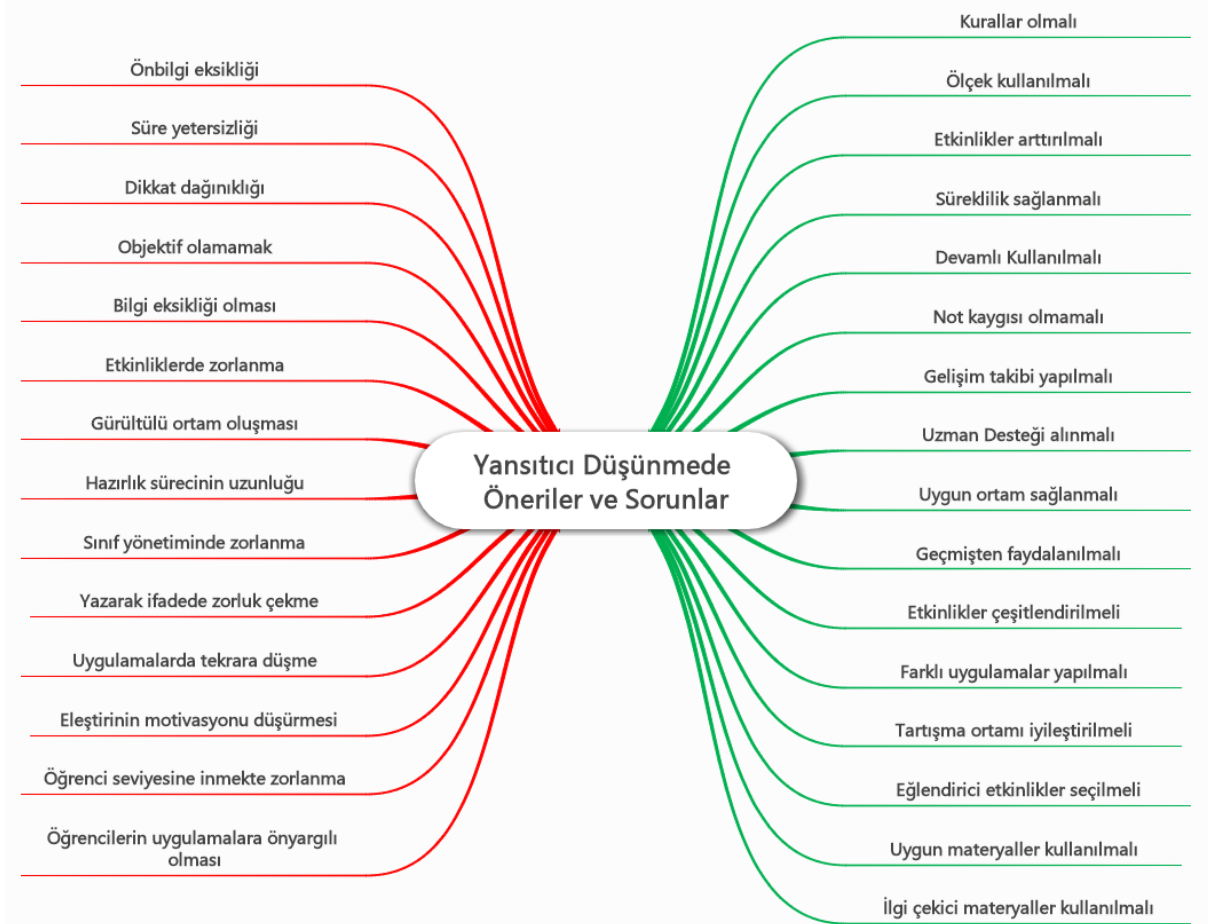
neler yapmalıyız nasıl davranmalıyız bize yardımcı oluyor. Akademik anlamda işe yarayacağını düşünüyorum. İşte kariyerimizi nasıl planlayacağız. Öğretmen olmak istiyorum. Ama öğretmen olurken neleri yapmalıyım nelerden uzak durmalıyım gibi düşünmemi sağlıyor” (728377-s.147); “They are individuals who act in a planned program, evaluate the result of their thoughts and realize their responsibilities, and say “I made a mistake” when he/she made a mistake.” (Planlı bir program içinde hareket eden, düşüncelerinin sonucunu değerlendirip sorumluluklarının farkına varan, hata yaptığında “yanlış yaptım” diyen bireylerdir) (M5-s.13) şeklinde belirtilebilir. Genel olarak bakıldığında yansıtıcı düşünmenin akademik başarıya birçok yönde katkısı olduğu söylenebilir. Analize dâhil edilen çalışmalarda en sık “Öz değerlendirme yapma” ve “Akrandan öğrenme sağlanması” kodlarına referans olan cümlelerle karşılaşmıştır.



Şekil 4. Yansıtıcı Düşünmenin Duyuşsal Alana Etkisi

Yansıtıcı düşünmenin duyuşsal alana etkisi teması altında yer alan kodlar Şekil 4’te verilmiştir. Kodlar incelendiğinde bu tema altında yer alan kodlara referans olan bazı cümleler; “Önceki derslerde sadece dersi dinleyip çıkıyorduk. Şimdi ise dersteki konuya farklı açıdan bakıp eğlenceli vakit geçiriyoruz.” (M3-s.16); “Zamanı doğru kullanma kaygısı... Bu konuyu geliştirmem gerekiyor, daha fazla deneyim yaşayarak bu konuyu çözebileceğimi düşünüyorum. Demek ki, dâima bir eksiklik olacak, insanın her zaman kendisini değerlendirmesi gerekiyor.” (320407-s.158); “Tabii ki devam etmeli. Bu etkinliklerle hem eğlenip hem öğreniyorum çok zevkli bence.” (M3-s.18); “Bu yılın başındaki K5’le şimdiki K5 arasında büyük bir fark var. Bir kere özgüvenim yükseldi, yansıtıcı düşünme çalışmalarıyla da eksiklerimizi saptamak ve bunları geliştirmek için çaba harcamamız gerektiğini öğrenmiş oldum.” (320407-s.160); “Dersinde o etkinliği kısa kesmesi ve geçmesi iyi oldu çünkü çocuklar sıkıldı. Şey istiyorlar onlar. Uğraşmak istiyorlar.” (372181-s.91); “Etkinlik sonrası öğrenciler mutlu olunca ben de mutlu oluyorum.” (542439-s.112) şeklindedir. Kodlara bakıldığında yansıtıcı düşünmenin çoğunlukla derse ilgiyi arttırması, faydalı olması, motivasyonu arttırması, mutlu hissettirmesi

gibi olumlu ifadeler içerdiği söylenebilir. Ancak olumlu kodların yanı sıra “Zaman yönetiminin kaygı oluşturması”, “Bazı uygulamaların sıkıcı olması” gibi olumsuz kodlarında yer aldığı görülmektedir.



Şekil 5. Yansıtıcı Düşünmede Sorunlar ve Öneriler

Yansıtıcı düşünmede öneriler ve sorunlar temasında ise yansıtıcı düşünme etkinliklerinde karşılaşılan sorunlara ve çözüm önerilerine yer verilmiştir. Şekil 5’te bu tema altında yer alan kodlar görülmektedir. Yansıtıcı düşünmede karşılaşılan sorunlara ait kodlara “Objektif olamamak”, “Eleştirinin motivasyonu düşürmesi”, “Gürültülü ortam oluşması” örnek olarak verilebilir. Yansıtıcı düşünmeye yönelik önerilere ise “Tartışma ortamı iyileştirilmeli”, “Not kaygısı olmamalı”, “Etkinlikler çeşitlendirilmeli” kodları örnek olarak verilebilir. Bu kodlara referans olarak “*Öğrencileri eğlendiren etkinliklerin öğrencilerin derse ilgisini önemli derecede etkilemektedir. Etkinlik planlama süreçlerinde özellikle bu durumun göz önünde bulundurulması önerilebilir. Öğrenci merkezli olan bu etkinliklerin çeşitlerinin artırılması öğretim sürecini olumlu şekilde etkileyecektir.*” (M3-s.19); “*Program geliştirmede modeller var ya bazı modellerde şöyle diyordu geçmişi tamamen reddetmek yerine geçmişin üzerine bu çağın ihtiyaçlarını koyarak öyle ilerlemek mesela öyle yapabiliriz*” (728377-s.160); “*Etkinlik 5-10 dakikamı alırdı derste. Öyle planlamıştım. Ama arkadan uğultu gelmeye başladı. 4-5 dakika sonra devam edemedim bıraktım.*” (372181-s.90) cümleleri örnek olarak verilebilir.

Tartışma ve Sonuç

Meta-analiz ve meta tematik analiz harmanlandığı bu çalışmada karma-meta yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem ile yansıtıcı düşünmeyi temeline alan ulusal ve uluslararası çalışmalar doküman analizi ile analiz edilmiştir. Çalışmanın meta analiz bölümünde analize dahil edilen çalışmalardan elde edilen verilerle yansıtıcı düşünmenin tutum üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışmanın meta tematik analiz bölümünde ise eylem araştırması desenli çalışmalardan elde edilen kodlar üç tema altında toplanmıştır.

CMA programı kullanılarak 16 çalışmadan elde edilen 18 veri ile yapılan meta-analiz sonucunda yansıtıcı düşünme uygulamalarının tutum puanları üzerindeki etkinin anlamlı ve pozitif yönde olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($g=0,96$). Bu değer Thalheimer ve Cook'un (2002) düzey sınıflamasına göre geniş düzeyde bir etki olduğu görülmüştür. Bu durum yansıtıcı düşünme uygulamalarının öğrencilerin tutumları üzerinde büyük bir etkisi olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır. Alan yazın incelendiğinde yapılan bu çalışmayı destekler nitelikte çalışmalar olduğu görülmektedir. Keskinlik Yumuşak (2015) öğretmen adayları ile yaptığı çalışmada yansıtıcı düşünme ile mesleğe yönelik tutumları arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki içerdiği sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Gürbüzürk ve Ünal (2022) 39 çalışma ile yaptığı meta analizde yansıtıcı düşünmenin tutum üzerinde etki değerini 0,79 bularak geniş düzeyde bir etki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Diğer yandan, Yelbuz, Madan ve Alper (2022) ise yansıtıcı düşünme ile komplo inançları arasındaki ilişkiyi incelemiş ve aralarında orta düzeyde ve negatif yönünde etki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Endres ve Chowdhury (2022) yansıtıcı düşünmenin düşük performanslı öğrencilerin performanslarını arttırmada etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Analize dâhil edilen tutum puanlarına ilişkin çalışmaların moderatör analizleri değerlendirildiğinde, öğretim kademelerine göre analizlerde, en yüksek etki büyüklüğü önlisans düzeyinde ($g=1.47$), en düşük etki büyüklüğü ise lisansta ($g=0.37$) görülmüştür. Bu bulgu, yansıtıcı uygulamaların önlisans düzeyinde diğer gruplara oranla daha etkili olduğu biçiminde anlaşılmaktadır. Moderatör analizinde, uygulama süresinde en yüksek etki büyüklüğü 7-8 hafta grubunda ($g=1.29$) iken en düşük etki 1-4 haftada ($g=-0.19$) görülmüştür. Bu bulgu, kısa süreli uygulamaların daha az etkili olduğu anlamında yorumlanabilir. Yansıtıcı düşünmeye ilişkin uygulamaların etki büyüklüğünün çalışmaların uygulama sürelerine göre değişip değişmediği incelendiğinde uygulama süreleri arasında anlamlı farklılık olduğuna rastlanması ($Q_B=31.88$; $p<.05$), ilgili uygulamaların etkiliğinin uygulama sürelerine göre değiştiğini göstermektedir. Ders alanlarında en büyük etki büyüklüğünün Fen Bilimleri dersinde; örneklem büyüklüğünde ise küçük örneklemlerle çalışmalarda olduğu saptanmıştır. Ancak iki değişken açısından da gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Alanyazında, Guo ve diğerleri (2022) epistemolojik inançlar, yansıtıcı düşünme ve bilim kimliği arasındaki ilişki konulu yürüttükleri bir çalışmada, yansıtıcı düşünmenin bireylerin bilim kimliği üzerinde doğrudan etkisinin olduğunu saptamışlardır. Bu sonuç, mevcut çalışmada yansıtıcı düşünmenin fen dersine olumlu yöndeki etkisiyle ilişkili destekleyici bir sonuç olarak belirtilebilir.

Moderatör analizinin sonuçları genel anlamda özetlendiğinde, yansıtıcı uygulamaların gruplarda benzer şekilde iyi düzeyde etki ettiği belirtilebilir. Dolayısıyla, ilgili uygulamaların moderatördeki belirlenen değişkenler açısından genel olarak olumlu yönde ve iyi düzeyde etki gösterdiği belirtilebilir. Meta-analiz kapsamında, moderatör analizleriyle ulaşılan veriler, yansıtıcı düşünme konusunda en az çalışmanın lise ve lisans düzeylerinde yapıldığını ortaya çıkarmıştır. Bu açıdan, ilgili kademelerde daha çok çalışma yapılmasına gerek duyulduğu önerilebilir.

Karma-meta analizinin ikinci ayağı olan meta-tematik analiz bölümünde ise yansıtıcı düşünmeyi temeline alan 14 nitel çalışmadan kodlar çıkarılmıştır. Bu kodlar üç tema altında seçici kodlama yoluyla toplanmıştır. Belirlenen üç tema yansıtıcı düşünmenin akademik başarıya etkisi, yansıtıcı düşünmenin duyuşsal alana etkisi ve yansıtıcı düşünmede öneriler ve sorunlar olarak belirlenmiştir. Yansıtıcı düşünmenin akademik başarıya etkisi temasının altında öz değerlendirme, akran öğrenmesi, planlı ilerleme, derse katılma durumu, kalıcı öğrenme gibi akademik başarı ile ilişkili kodlar elde edilmiştir. Keskinlik (2010), 7. Sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı yansıtıcı düşünme uygulamaları sonrasında yansıtıcı düşünmenin akademik başarılarına olumlu yönde etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Derwent (2015), yansıtıcı düşünmenin öğretim uygulamaları üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışmasında, yansıtıcı düşünmenin, beden eğitimi öğretmen adaylarının bilgilerini uygulamalarına odaklanmalarını ve mesleki gelişimleri konusunda bilinçli bir farkındalık yaratmalarını sağladığını ortaya çıkarmıştır. Benzer şekilde Cropley ve Hanton (2011), yansıtıcı düşünmenin kazanılabilen ve geliştirilebilen bir beceri olduğunu belirterek yansıtıcı düşünmeden elde edilen bilgilerin öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağladığını ifade etmişlerdir.

Yansıtıcı düşünmenin duyuşsal alana etkisi temasının altında ilgi, kaygı, özgüven, yetersiz hissetme, güdülenme, zevk alma, empati, motive olma, motivasyon gibi duyuşsal özelliklerle ilişkili kodlar elde edilmiştir. Erdoğan ve Ekinci Çelikpazu (2020) 4. Sınıf öğrencileriyle Türkçe dersinde yaptığı yansıtıcı düşünme uygulamalarında eğlenceli olma, heyecan uyandırması, mutlu olma gibi duyuşsal kodlara ulaşmıştır. Koç Akran ve Babaoğlu (2019) ise 5. Sınıf öğrencileriyle İngilizce dersinde yansıtıcı düşünme uygulamaları yapmıştır. Bu uygulamalar sonrası elde edilen bulgularda, yansıtıcı düşünme etkinliklerinin eğlenceli olması, derse karşı hevesli olmayı sağlaması, ilgi çekici olmaya yönelmesi, heyecan verici olması gibi duyuşsal bulgulara rastlanmıştır. Genel olarak bakıldığında yansıtıcı düşünme uygulamalarının uygulanan kişiler üzerinde olumlu bir etkisi olduğu söylenebilir.

Yansıtıcı düşünmede öneriler ve sorunlar teması altında yer alan önbilgi eksikliğinin olması, uygulama sürelerinin yetersizliği, objektif olamamak, bilgi eksikliği, gürültülü ortam oluşması, hazırlık sürecinin uzun olması, sınıf yönetiminde zorlanma, yazarak ifade etmede zorluk çekme gibi yansıtıcı düşünmede karşılaşılan sorunlar kod olarak yer almaktadır. Korkmaz (2007) çalışmasında öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme uygulamaları hakkında görüşlerini almıştır. Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme uygulamalarında sıkılmış olmaları, ödev yapmakta zorlanmaları, gürültülü ortam oluşması gibi sorunları içeren görüşler olması çalışmamızla uyumlu olduğunu göstermektedir.

Yansıtıcı düşünmeye yönelik önerilerdeki kodlar ise kurallar olmalı, ölçek kullanılmalı, etkinlikler artırılmalı, süreklilik sağlanmalı, not kaygısı olmamalı, gelişim takibi yapılmalı, uzman desteği alınmalı, uygun ortam sağlanmalı, geçmişten faydalanılmalı, farklı uygulamalar yapılmalı, tartışma ortamı iyileştirilmeli, eğlendirici etkinlikler seçilmeli uygun ve ilgi çekici materyaller kullanılmalı şeklindedir. Yılmaz ve Gökçek (2016) yılında yaptığı çalışmada öğretmenlerin farklı etkinliklerin de yapılmasını, uygulama sürelerinin uzatılmasını önerdikleri görülmüştür. Duban ve Yanpar Yelken (2010) ise yaptığı çalışma sonunda uzman desteğinin olması gerektiğinin ve yansıtıcı düşünmeye yönelik eğitim verilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Çalışma genel olarak ele alındığında yansıtıcı düşünme uygulamalarının akademik başarıya ve tutuma olumlu etkisi olduğu görülmüştür. Elde edilen bulgularda genel olarak olumlu duygu ifadeleri kullanılmasına karşın olumsuz duygu ifadeleri de elde edilmiştir. Yapılan araştırma sonuçlarına göre aşağıdaki öneriler getirilebilir:

- Öğretmenlere ve öğretmen adaylarında yansıtıcı düşünme eğitimi verilerek derslerde uygulamaları sağlanabilir.
- İlerde yapılacak araştırmalarda, öğretmenlerin öğrenme ortamlarında yansıtma yaparken karşılaştıkları sorunlar, etkinlikleri planlarken ürettikleri çözümler ve vardıkları kararları uygulama sürecine nasıl yansıtıtları incelenerek öğrenme alanındaki gözlem ve görüşler paylaşılabilir.
- Etkili öğrenme ortamları oluşturulması amacıyla farklı uygulamalarla destekli yöntemlerden yararlanılmalı, eğlenceli etkinlikler sürece dâhil edilmelidir.
- Araştırmanın karma-meta yöntemle yürütülmesi, nitel ve nicel bulgulara aynı çalışmada ulaşmayı mümkün kılmıştır. Bu açıdan aynı yöntemle farklı araştırma konuları seçilerek ayrıntılı araştırmalar gerçekleştirilebilir.

Kaynakça

*Analize dahil edilen çalışmalar

- Akdemir, A. (2022). *Yabancı dil öğretiminde yaratıcı drama yöntemi kullanımının 4. sınıf öğrencilerinin yansıtıcı düşünme becerilerine ve öğrencilerin yabancı dil öğrenme tutumlarına etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Alp, S., & Şahin Taşkın, Ç. (2012). Eleştirel düşünme ve problem çözme: öğretmenlerinin yansıtıcı düşünmeyi uygulamaları. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 134-147.
- Arslan, A., & Demir, T. (2021). Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimleri, demokratik davranışları ve 21. yüzyıl öğrenen becerilerinin chaid analizi yöntemi ile incelenmesi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 184-203.
- Aşkın Tekkol, İ. & Bozdemir, H. (2018). Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri ile eleştirel düşünme becerilerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(6), 1897-1907. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.2211>
- Atılkan Tunçer, A. & Sapancı, A. (2021). Ortaokul matematik öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimleri ile yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma düzeyleri arasındaki ilişki. *Asya Öğretim Dergisi*, 9 (2), 75-96. <https://doi.org/10.47215/aji.1000051>
- Aydın, E., Filiz, B. ve Durnalı, M. (2022). İlkokul öğrencilerinin fiziksel aktivite düzeyleri ve problem çözmeye ilişkin yansıtıcı düşünme becerileri. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (46), 62-70. <https://doi.org/10.5152/AUJKKEF.2022.809078>
- *Aykar, A. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin yansıtıcı düşünceleri ve öğretim uygulamalarındaki gelişiminin incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi. YÖK Ulusal Tez Merkezi
- Bakioğlu, A. & Göktaş, E. (2020). Ortaokul matematik ve fen bilimleri derslerinde işbirlikli öğrenmenin başarıya etkisi: bir meta-analiz çalışması. *Harran Maarif Dergisi*, 5(1), 1-30. <https://doi.org/10.22596/2020.0501.1.30>
- Batdı, V. (2019). *Meta-tematik analiz örnek uygulamalar*. Anı Yayıncılık.
- Batdı, V. (2021). Yabancılar dil öğretiminde teknolojinin kullanımı: bir karma-meta yöntemi. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(1), 1213-1244. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.942631>
- Bowen, G.A. (2009). Document analysis as a qualitative research method, *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>

- Cengiz, C. & Alkan, Ş. (2022). Yansıtma seviyelerini konu alan çalışmalara yönelik betimsel içerik analizi. *Bayterek Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi*, 5(1), 21-40. <https://doi.org/10.48174/buaad.51.2>
- Cengiz, C., & Karataş, F. Ö. (2016). Yansıtıcı düşünme ve öğretimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 45(211), 5-27.
- Cheung, A. C., & Slavin, R. E. (2011). The effectiveness of education technology for enhancing reading achievement: a meta-analysis. *Center for Research and reform in Education*.
- Corbin, J. M., & Strauss, A. (1990). Grounded theory research: Procedures, canons, and evaluative criteria. *Qualitative Sociology*, 13(1), 3-21. <https://doi.org/10.1007/BF00988593>
- Corbin, J., & Strauss, A. (2015). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory* (4. Baskı). Sage publications.
- Cropley, B. & Hanton, S. (2011). The role of reflective practice in applied sport psychology: Contemporary issues for Professional practice. In S. Hanton & S. D. Mellalieu (Eds), *Professional practice in sport psychology: A review* (pp.307-336). London: Routledge.
- *Çakır, A. (2019). *İlköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler dersinde yansıtıcı düşünme etkinliklerinin öğrencilerin tarihsel okuryazarlık başarılarına ve tutumlarına etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Cumhuriyet Üniversitesi
- Çarkıt, C., & İplik, Y. (2021). Ortaokul Türkçe derslerinde yansıtıcı düşünme becerisinin geliştirilmesine yönelik öğretmen görüş ve uygulamaları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41 (1), 497-524.
- *Çetin, T., & Uygun, K. (2012). Sosyal bilgiler öğretiminde yansıtıcı düşünme uygulamalarının akademik başarı ve tutuma etkisi. *Researcher: Social Science Studies*, 2(2), 50-72.
- *Dalgıç, G. (2011). *Okul yöneticilerinin yansıtıcı düşünme beceri ve uygulamalarının incelenmesi: İstanbul ve Kopenhag örneği*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.
- *Dervent, F. (2012). *Yansıtıcı düşünmenin beden eğitimi öğretmen adaylarının mesleki uygulamalarına etkisi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Dewey, J. (1910). *How we think*. D. C. Heath & Co.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. D.C. Heath.
- Duban, N., & Yelken, T. Y. (2010). Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri ve yansıtıcı öğretmen özellikleriyle ilgili görüşleri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19 (2), 343-360.
- *Dursun, F. & Özen, R. (2018). Yansıtıcı düşünmeye göre hazırlanan genel konfeksiyon teknolojisi dersi programının akademik başarı ve tutuma etkisi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 7(4), 385-407. <https://doi.org/10.30703/cije.434556>
- Efe Kendüzler, S. (2017). *Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının bilimsel tutum ve yansıtıcı düşünme becerilerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.
- Eğmir E., Beycan F. & Dede A. (2020). Yansıtıcı düşünme uygulamalarının etkisinin incelendiği lisansüstü tezlerin analizi. *Researcher: Social Science Studies*, 8 (2), 62-80.
- *El Souefi, N. (2021). *Realization of effective reflective practices in teacher Professional development in international schools in Egypt* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Leicester Üniversitesi.

- *Elaldı, Ş. (2016). The effect of mastery learning model with reflective thinking activities on medical students' academic achievement: an experimental study. *Journal of Education and Training Studies*, 4(5), 30-40. <https://doi.org/10.11114/jets.v4i5.1299>
- *Elçi, Z. A. (2018). *Yansıtıcı düşünmeye dayalı yazma etkinliklerinin 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri yazma tutumları ve yazma kaygıları üzerindeki etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziantep Üniversitesi.
- Endres, M. L., & Chowdhury, S. K. (2022). Reflective thinking, ambiguity tolerance, and knowledge sharing: application of the motivation-opportunity-ability framework. *Journal of Workplace Learning*, 34(8), 707-724. <https://doi.org/10.1108/JWL-01-2022-0004>
- Erdoğan, F., & Şengül, S. (2014). İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme düzeylerinin incelenmesi. *Asya Öğretim Dergisi*, 2 (1(ÖZEL)),18-30.
- Erdoğan, R. & Ekinci Çelikpazu, E. (2020). İlkokul 4. sınıf Türkçe dersinde yansıtıcı düşünme destekli yaratıcı yazma çalışmalarının öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerine etkisinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8 (4), 1436-1467. <https://doi.org/10.16916/aded.756404>
- Erez, A., Bloom, M. C., & Wells, M. T. (1996). Using random rather than fixed effects models in meta-analysis: Implications for situational specificity and validity generalization. *Personnel Psychology*, 49(2), 275-306. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1996.tb01801.x>
- *Ersözlü, Z. N. (2008). *Yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinliklerin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersindeki akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Fırat Durdukoca, Ş., & Demir, M. (2013). İlköğretim öğretmenlerin bazı değişkenlere göre yansıtıcı düşünme düzeyleri ve düşüncelerindeki öğretmen niteliklerinin yansıtıcı öğretmen niteliklerine uygunluğu. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (20), 357-374.
- *Fırat, Z. S. (2022). Okul öncesi öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerinin belirlenmesi ve geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Glass, G. V. (1976). Primary, secondary, and meta-analysis of research. *Educational Researcher*, 5(10), 3-8. <https://doi.org/10.3102/0013189X005010003>
- *Gül, M. & Yücel Toy, B. (2021). Yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretimin sosyal bilgiler dersinde uygulanması. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(231), 283-304. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.721801>
- Guo, X., Hao, X., Deng, W. Ji, X., Xiang, S., & Hu, W. (2022). The relationship between epistemological beliefs, reflective thinking, and science identity: a structural equation modeling analysis. *International Journal of STEM Education*, 9(1), 1-17. <https://doi.org/10.1186/s40594-022-00355-x>
- Gürbüz, S., & Şahin, F. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. (5. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Gürbüztürk, O. & Ünal, H. (2022). Yansıtıcı düşünme etkinliklerinin akademik başarı, tutum ve kalıcılığa etkisi meta-analiz çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 671-702. <https://doi.org/10.17679/inuefd.1081203>
- Kaf Hasırcı, Ö., & Sadık, F. (2011). Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(2), 195-210.

- Keskinkılıç, G. (2010). İlköğretim 7. sınıf fen ve teknoloji dersinde uygulanan yansıtıcı düşünmeye dayalı etkinliklerin bilimsel süreç becerilerinin gelişimine ve başarıya etkisi. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Keskinkılıç Yumuşak, G. (2015). Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri ve mesleğe yönelik tutumları. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 466-481. <https://doi.org/10.14686/buefad.v4i2.1082000206>
- *Kim, J. O., Park, A. Y., & Park, H. R. (2019). Effects of writing reflection journal on learning attitude and reflective thinking level in students taking a clinical training. *Medico-legal Update*, 19 (1), 586-591.
- Korkmaz, İ. (2007). Öğrenci merkezli ders uygulamalarına ilişkin öğrenci görüşleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (17), 393-402.
- *Kozan, S. (2007). *Yansıtıcı düşünme becerisinin kaynak tarama ve rapor yazma derslerindeki etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Köstekçi, E. (2016). *Öğretmen adaylarının girişimcilik özellikleri ile yansıtıcı düşünme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bartın Üniversitesi.
- Lee, H. J. (2005). Understanding and assessing preservice teachers' reflective thinking. *Teaching and Teacher Education*, 21(6), 699-715. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.05.007>
- Light, R., & Pillemer, D. B. (1984). *Summingup: The science of reviewing research*. Harvard University Press.
- *Liu, W.-Y., & Chen, P. (2019). The use of the case method to promote reflective thinking in teacher education. *Advances in Social Sciences Research Journal*, 6(7), 547-557. <https://doi.org/10.14738/assrj.67.6831>
- Maxwell, J. (1992). Understanding and validity in qualitative research. *Harvard Educational Review*, 62(3), 279-301. <https://doi.org/10.17763/haer.62.3.8323320856251826>
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. John Wiley & Sons.
- *Orakçı, Ş. (2021). Teachers' reflection and level of reflective thinking on the different dimensions of their teaching practice. *International Journal of Modern Education Studies*, 5(1), 118-139. <https://doi.org/10.51383/ijonmes.2021.88>
- *Öner Sünkür, M. (2013). *Fen ve teknoloji dersinde tahmin et-gözle-açıkla yöntemi ile desteklenmiş yansıtıcı düşünmeye dayalı etkinlik uygulamalarının değerlendirilmesi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. İnönü Üniversitesi.
- *Özbek, G. (2014). *Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerileri: Bir eylem araştırması*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi.
- *Pektaş, R. (2014). *The effect of reflective thinking based advanced reading education on student success, attitude and permanence*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Rodgers, C. (2002). Defining reflection: another look at John Dewey and reflective thinking. *Teachers College Record*, 104(4), 842-866. <https://doi.org/10.1111/1467-9620.00181>
- Rosenberg, M., Adams, D. ve Gurevitch, J. (2000). MetaWin statistical software for meta-analysis. Version 2.0. Massachusetts, MA: Sinauer Associates Inc.
- Rosenthal, R. (1979). The file drawer problem and tolerance for null results. *Psychological Bulletin*, 86(3), 638-641. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.86.3.638>

- Samur, E. & Altun Yalçın, S. (2021). STEM etkinliklerinin okul öncesi öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme becerileri üzerine etkisi. *Bilge Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(1), 65-76. <https://doi.org/10.47257/busad.946745>
- Schmidt, F. L., Oh, I. S., & Hayes, T. L. (2009). Fixed versus random effects models in meta-analysis: Model properties and an empirical comparison of differences in results. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 62(1), 97-128. <https://doi.org/10.1348/000711007X255327>
- Semerci, Ç. (2007). Öğretmen ve öğretmen adayları için yansıtıcı düşünme eğilimi (YANDE) ölçeğinin geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 7(3), 1351-1377.
- *Seyhan, B. Ç. (2013). *Sinir sistemi konusunun öğretilmesinde kullanılan yansıtıcı düşünme stratejilerinin öğrencilerin başarılarına, tutumlarına ve bilgilerinin kalıcılığına etkisi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Smith, M. L., & Glass, G. V. (1977). Meta-analysis of psychotherapy outcome studies. *American Psychologist*, 32(9), 752. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.32.9.752>
- Sünbül, A. (2011). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Eğitim Kitabevi Yayınları.
- Şahan, H. H., & Kalkay, İ. (2014). 6.-7. ve 8. sınıf öğretim programlarının yansıtıcı düşünme becerilerini kazandırma düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 9(8), 775-792.
- *Şanal Erginel, S. (2006). *Developing reflective teachers: A study on perception and improvement of reflection in pre-service teacher education*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Şen, S., & Yıldırım, İ. (2020). *CMA ile meta-analiz uygulamaları*. Anı Yayıncılık.
- Şimşek, H., & Yıldırım, A. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı), Seçkin Yayıncılık.
- Taggart, G., & Wilson, A. (2005). *Promoting reflective thinking in teachers: 50 action strategies*. Corwin Press.
- Thalheimer, W., & Cook, S. (2002). *How to calculate effect sizes from published research: A simplified methodology*. Work-Learning Research.
- *Tican, C. (2013). *Yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim etkinliklerinin öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerine, eleştirel düşünme becerilerine, demokratik tutumlarına ve akademik başarılarına etkisi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- *Tok, Ş. (2008). The effects of reflective thinking activities in science course on academic achievements and attitudes toward science. *Elementary Education Online*, 7(3), 557-568.
- Tok, Ş. (2010). Yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinliklerin öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına, performanslarına ve yansıtımalarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 33(149), 104-117.
- Tümen Akyıldız, S. (2015). *Bilişsel koçluk destekli yansıtıcı öğretim yaklaşımının ingilizce öğretiminde öğrencilerin akademik başarısına, kalıcılığa, yansıtıcı düşünme ve üstbilis becerilerine etkisi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Fırat Üniversitesi.
- *Türk, N. (2017). *İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde yansıtıcı düşünme uygulamalarının öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ve çevreye yönelik tutumlarına etkisi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Ustabulut, M. Y. & Kara, M. (2019). Yansıtıcı düşünme becerileri eğitiminin yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme sürecinin gelişimine etkisi.

- Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(27), 122-146.
<https://doi.org/10.35675/befdergi.503252>
- *Ustabulut, M. Y. (2019). *Yansıtıcı düşünme becerileri eğitiminin yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenler ve Türkçe öğretimi üzerindeki etkisi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- *Uygun, K. (2012). *Sosyal bilgiler öğretiminde yansıtıcı düşünme uygulamalarının akademik başarı ve tutuma etkisi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Üstün, U., & Eryılmaz, A. (2014). Etkili araştırma sentezleri yapabilmek için bir araştırma yöntemi: meta-analiz. *Eğitim ve Bilim*, 39(174). <https://doi.org/10.15390/EB.2014.3379>
- Yelbuz, B. E., Madan, E., & Alper, S. (2022). Reflective thinking predict slower conspiracy beliefs: A meta-analysis. *Judgment and Decision Making*, 17(4), 720-744. <https://doi.org/10.1017/S1930297500008913>
- Yeşilyurt, E. (2021). Yansıtıcı düşünme: tüm boyut ve öğelerine kavramsal bir bakış. *Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 236-256.
- *Yıldırım, T. & Pınar, A. (2015). Coğrafya öğretiminde yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretimin öğrenci başarısına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (31), 281-299. <https://doi.org/10.14781/mcd.29507>
- *Yıldırım, T. (2012). *Coğrafya öğretiminde yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretimin öğrenci başarısına, tutum ve kalıcılığa etkisi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- *Yiğitel, S. (2015). *Ortaöğretim biyoloji dersi öğretiminde uygulanan yansıtıcı düşünmeyi geliştirme etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarı ve tutumları üzerindeki etkisi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.

Extended Abstract

Introduction

The philosophy and foundations of the concept of “Reflective Thinking” translated into our language as reflective thinking was laid by John Dewey in his book “How We Think” published in 1910 (Yeşilyurt, 2021). In this book, Dewey (1910) states, “The active, persistent, and careful handling of any belief or knowledge in the light of the grounds that and the other implications it tends to constitute reflective thinking.” He made the first definition of reflective thinking with this sentence. According to Dewey, reflective thinking is a type of thinking that takes a subject and evaluates it seriously (Tican, 2013). This definition of Dewey was later developed with different perspectives (AtılkanTunçer and Sapancı, 2021). Carol Rodgers, one of those who interpret it from a different perspective, reinterpreted reflective thinking inspired by Dewey. Rodgers (2002) stated that Dewey’s reflective thinking steps are experience, spontaneous interpretation of experience, naming questions and problems arising from experience, producing explanations for these questions and problems, transforming explanations into hypotheses, and testing this hypothesis. Rodgers (2002) reinterpreted these six steps as four stages with his own interpretation and stated that these four stages are existence of experience, definition of experience, analysis of experience and testing of experience as a result of analysis.

In this study, both qualitative meta-thematic analysis and quantitative meta-analysis were carried out. Thus, as a result of the analysis of the studies accessed, answers to the following questions were sought in the context of meta-analysis and meta-thematic analysis. In this

research, the main purpose is to make a mixed meta-analysis of reflective thinking. In addition, the following sub-objectives were determined:

1. The effect size of reflective thinking on attitude in the context of meta-analysis,
2. In the context of meta-thematic analysis,
 - the effect of reflective thinking on the affective domain,
 - The effect of reflective thinking on academic achievement and
 - The problems and suggestions for reflective thinking were investigated.

Method

In this study, in order to examine the effect of reflective thinking on attitude, meta-analysis was conducted with 18 data obtained from 16 quantitative studies, and meta-thematic analysis was carried out within the framework of 14 qualitative studies in order to examine the effects of reflective thinking on academic achievement and affective domain, problems and suggestions. According to Batdı (2021), mixed meta-analysis; is an analysis method that allows both quantitative and qualitative analyses to view the subject problem from a holistic perspective, based on document review. In the current study, a comprehensive study was conducted by using the CMA program in the quantitative part of the analysis and the MAXQDA program in the qualitative part (Batdı, 2021).

For the analysis of the quantitative dimension of the research, it was tried to reach the studies examining the effect of reflective thinking on attitude. In order to reach these studies, with the help of keywords such as “reflective thinking, the effect of reflective thinking on attitude”, a search was made in English and Turkish from “National thesis Centre of High Council, Google Scholar, Web of Science, Taylor & Francis Online, Science Direct, ProQuest Dissertations & Theses Global databases”. The studies were scanned considering certain inclusion criteria such as the studies should contain reflective thinking as the research subject, examine the effect of reflective thinking on attitude, be published nationally or internationally. In addition, attention was paid to the fact that the studies were conducted between 2005 and 2022, they had been published in Turkish or English language, and that they included appropriate data (x, n, ss) for meta-analysis.

In this study, coding was done on the basis of selective coding. Accordingly, three themes were determined and codes were created in accordance with these themes in the studies included in the qualitative analysis. These themes can be stated as the effect of reflective thinking on affective domain, on academic achievement and suggestions and problems in reflective thinking.

Results

In the meta-analysis, the effect of reflective thinking on attitude was examined. The effect size value according to REM was found to be large with the value of $g=0.96$. This result can be interpreted as reflective thinking practices have a positive effect on attitude scores.

In the moderator analyses, the greatest effect size was at the associate degree level ($g=1.47$); in the 7-8 week group ($g=1.29$); in science course ($g=1.34$) and in the small sample size ($g=1.14$). In order to evaluate the publication bias, the funnel plot, Normal Quantile Plot and CI Plot obtained by the CMA data analysis program were examined. In order to evaluate the publication bias, the Fail Safe Number (FS_N) value suggested by Rosenthal (1979) was also examined. However, it was understood in the analyses that the meta-analysis process was carried out at a reliable level and there was no publication bias.

In the meta-thematic analysis part of the study, the themes and codes obtained by analysing the action research patterned qualitative studies including reflective thinking skills were modelled. As a result of the study, three themes were created as “the effect of reflective thinking on the affective field”, “the effect of reflective thinking on academic achievement” and “problems and suggestions in reflective thinking”.

Conclusion

In this study, where meta-analysis and meta-thematic analysis were blended, the mixed-meta method was used. As a result of the meta-analysis, it was concluded that the effect of reflective thinking practices on attitude scores was significant and positive. This situation revealed that reflective thinking practices have a great effect on students’ attitudes. When the moderator analyses of the studies on attitude scores included in the analysis are evaluated, the highest effect sizes were seen in associate degree ($g=1.47$), 7-8 week-group ($g=1.29$), at Science course ($g=1.34$) and in studies with small sample size ($g=1.14$).

In the meta-thematic analysis of the mixed-meta-analysis research, codes were extracted from 14 qualitative studies based on reflective thinking. These codes were collected under three themes through the use of selective coding. The themes were determined as “the effect of reflective thinking on academic achievement, on affective field, and suggestions and problems in reflective thinking”. Under the theme of the effect of reflective thinking on academic achievement, such codes related to academic achievement as self-assessment, peer learning, planned progress, and participation in the course were obtained. In addition, the theme of the effect of reflective thinking on affective domain included codes related such as interest, anxiety, self-confidence, motivation, enjoyment, empathy, motivation. On the other hand, as for the theme of problems in reflective thinking, there were codes such as lack of foreknowledge, insufficient application times, not being objective, and lack of information. The suggestions against those problems could be stated as that there should be rules, scale should be used, activities should be increased, continuity should be ensured, there should be no worry about grades, progress should be followed, and expert support should be obtained. Finally, once the study is considered in general, it has been seen that reflective thinking practices have a positive effect on academic achievement and attitude.

Resim Bölümü Lisans Öğrencilerinin Resimleri Değerlendirme Düzeylerinin Belirlenmesi

Determining the Painting Evaluation Levels of the Undergraduate Students of the Painting Department

Ayhan Özer^a 

Article Info/Makale Bilgi

Received/Alındı: 02/06/2023

Revised/Düzeltildi: 22/06/2023

Accepted/Kabul edildi: 10/07/2023

Anahtar kelimeler:

Resim bölümü, değerlendirme, eleştiri

Keywords:

Painting department, assessment, criticism

ÖZ

Bu çalışmada Güzel Sanatlar Fakültesi Resim Bölümü öğrencilerinin değerlendirme becerilerinin bazı kişisel değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada lisans düzeyi resim bölümünde okuyan toplam 88 öğrenci çalışma grubunu oluşturmuştur. Alanında uzman 6 öğretim üyesinin 5 başlıkta puanladığı materyaller öğrencilere verilerek onlardan puanlama yapmaları istenmiş, uzman puanı ile öğrenci puanının uyumu başarılı değerlendirme olarak kabul edilmiştir. Tüm bulgular ışığında örneklem öğrenci grubu üzerinden benzer düzeydeki öğrencilerin de değerlendirme düzeylerinin geliştirilmeye ihtiyaç duyduğu söylenebilir. Lisans düzeyi Resim Bölümü öğrencilerinin, eleştirel bakış açısı kazanmaları, sanatsal yeterliklerin geliştirilebilmesi ve başarılarının artırılması için onlara özellikle uygulamalı derslerde daha fazla değerlendirme yaşantısı sağlamak gerektiği sonucuna varılmıştır. Lisans düzeyi derslerin, değerlendirme kısımlarının öğrencilerin resim değerlendirme sürecini geliştirecek şekilde yeniden yapılandırılması önerilir.

ABSTRACT

In this study, it is aimed to examine the assessment skills of the students of the Painting Department of the Faculty of Fine Arts according to some personal variables. In the study, a total of 88 students studying at the undergraduate level painting department formed the study group. Materials scored under 5 headings by 6 faculty members who are experts in their fields were given to the students and they were asked to score, and the harmony between the expert score and the student score was accepted as a successful assessment. In the light of all the findings, it can be said that the assessment levels of the students at the similar level need to be improved over the sample student group. It has been concluded that undergraduate level Painting Department students need to provide more assessment experiences, especially in applied courses, in order to gain a critical perspective, develop artistic competencies and increase their success. It is recommended that the assessment parts of undergraduate level courses be restructured to include the assessment process.

^a Gaziantep Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Resim Bölümü, ayhanozer77@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-0014-4608



Giriş

Sanatın değerlendirilmesi konusu kendi başına bir sorunsal olarak, muhtemeldir ki ilk sanatsal eylemden itibaren tartışma konusu olmuştur. Sanatçı, sanat eseri ve izleyici; “her ne kadar günümüzde eklenilen yeni unsurlar olsa da” sanatın en temel üç unsurudur. Özünde sanatçının duygu ve düşüncelerinden ortaya çıkan sanatsal çıktının bir esere dönüşmesi süreci izleyici ile buluşması ile tamamlanır. “Sanatçının duygularını dile getirmesi ile sanat meydana gelmez; sanat bu duyguların okura da duyurulması, aynı heyecanların, yaşantıların onda da uyandırılması ile meydana gelir” (Moran, 2007, s. 59). Basitçe izleyicinin sanatçının ürettiklerine değer atfetmesi, çalışmayı bir sanat eserine dönüştürecektir, diye düşünülebilir, ancak durum daha karmaşıktır. “Her toplumda sanat, inançlar ve ritüeller, ahlak ve toplumsal kurallar, büyü veya bilim, efsane veya tarihten oluşan karmaşık bir yapının parçasıdır” (Fleming ve Honour, 2009, s. 2). Her çağın kendi sanat anlayışı ve bu anlayış çerçevesinde belirlediği sanatsal amaçlar ve biçimler vardır. Bunların neredeyse tümü günümüze gelene değin değişmiş, dönüşmüş olsa da sanat eserinden yenilikçi, farklı ve özgün olmasına ilişkin beklenti hiç değişmemiştir. “Üstelik ne zaman sanat biçimleri üzerinde bir mutabakat sağlanmış gibi görünse, deneyimli gözlemcilerin bile inancını sarsmak üzere tasarlandığını sezdirenen yeni iddialar, yeni biçimlerin de kapsanması gerektiği iddialar ortaya çıkıyor” (Zolberg, 2013, s. 13). Bu bakışla, hem genel izleyiciye hitap etmeye çalışmak hem de her seferinde ortaya özgün bir eser çıkarmaya çalışmak sanatçının en zorlu görevidir.

Bir yandan izleyicinin aşına olduğu, duyumsadığı ve daha önce deneyimlediği bir bilgi ile bağ kurmaya daha yatkın olduğu düşünülürken bir yandan da her seferinde ona yeni bir deneyim sunulması “gereği” sanatı kompleks bir yapıya büründürür. Bu nedendir ki sanatın değerlendirilmesi ihtiyacı, estetik biliminin bir alt dalı olan, sanat eleştirisi alanını doğurmuştur. “Eleştiri; sanat hakkında, sanatın anlaşılmasını ve değerinin bilinmesini amaçlayan, düşünce içeren ve tasarlanmış bir dildir” (Barret, 2012, s. 43). Bu dilin tanımlamaları oldukça çeşitlidir ve eleştirmenler dahi bu konuda ortak bir fikre varamamışlardır. Yine de Bozkurt’un açıklaması önümüzü açabilir:

“Sanat eleştirisi’ felsefi temelli estetik ölçütlere dayanan katı mantıkçı değerlendirmelerden, Sanat yapıtının eleştirmende uyandırdığı duyguları alımlayıcıya iletmeyi amaçlayan öznel yorumlara değin çeşitli yaklaşımları dile getirebilir” (Bozkurt, 1995, s. 25). Ancak bu dile getirişler sürekli bir değişim içindedir.

“Sanat ve edebiyat ürünleri, belli tarihsel-toplumsal-ekonomik ilişkilerin sonucu olan olgulardır. Bu ürünlerin, bu ilişkiler üzerinde, ekonomik alt-yapı gene de kesin ve belirleyici bir etkendir. Bu ilişkilerin değişmesiyle toplumun estetik beğenisi, buna bağlı olarak da sanat ürünleri ve sanat eleştirileri de belli bir yönde değişir” (San, 2004, s. 61).

Bu noktadan itibaren sanatsal eleştiriyi iki bağlamda ele almak, bu çalışmanın amacının anlaşılmasına yardımcı olacaktır. İlki eleştirmenlerce yapılan değerlendirmelerdir. Sanat eserine ilk ve belki de en acımasız eleştiriyi yapan sanatçının kendisidir ve bu durum ikinci bağlamdır. Gombrich’in Sanatın Öyküsü adlı başucu eseri “ ‘Sanat’ diye bir şey yoktur aslında; yalnızca sanatçılar vardır” (Gombrich, 1997, s. 16) cümlesiyle başlar. Gombrich’in ifade etmeye çalıştığı şey sanatçı olmasaydı, sanatın da olmayacağı gerçeğidir. Buradan hareketle sanatçının, eserin ilk eleştirmeni olduğunun altını çizmek gerekir.

Sanatçı, kendi çalışmasını düşünce aşamasından itibaren, sürekli olarak eleştiri süzgecinden geçirmekte, kendince en ideal sonuca ulaşmak için çaba sarfetmektedir.

Sanatçının, değerlendirme yaklaşımı ve buna bağlı ölçütleri, öncelikli olarak almış olduğu eğitimin sundukları ile yaşantılarının, deneyimlerinin ve uygulama sürecinde yapmış olduğu keşiflerin birleşiminden oluşur. Sanat eğitiminde öğrencilerin hem uygulama hem de teorik alanda kazandıkları becerilerinin ölçülmesine ilişkin pek çok yöntem vardır. Ancak sanatın kendine özgü doğasından ötürü tüm bu yöntemlerin hem avantajlı hem de dezavantajlı yönleri bulunmaktadır.

“Eisner, öğrenci ile ilgili yargılara ulaşmada üç farklı yaklaşımı öne sürmektedir. Bunlar; öğrencinin kendi kendisiyle karşılaştırılarak değerlendirilmesi, öğrencinin sınıf arkadaşları ile kıyaslanarak (akran) değerlendirilmesi ve öğrencinin saptanan ölçütlere göre değerlendirilmesidir” (Akt. Mamur, 2010, s. 180). Buna göre öğrencinin kendi kendisiyle karşılaştırılmasında, öğrencinin çalışmalarındaki gelişim, çalışmalarının ardışıklıkları dikkate alınarak birbirleriyle kıyaslanması şeklinde yapılır. Burada sözü edilen gelişmenin gerçekleşip gerçekleşmediğine ilişkin süreç öğrencinin kendi yeterlikleri üzerinden yapılır. İkinci olarak, öğrencinin çalışmalarının akranlarının çalışmaları ile karşılaştırılan öğrencilerin yeterliklerinin karşılaştırılması üzerinden ilerler. Üçüncü ve son olarak, eğitim müfredatlarında belirlenen ve önceden ilan edilen yeterliklerin ölçülmesi için kullanılan ölçütler ve ölçekler ile öğrenci çalışmalarının değerlendirilmesi şeklindedir.

Sanat eğitiminde kavramsal ve teorik alanın ölçülmesi nispeten daha kolay ve geçerlik düzeyi yüksek sonuçlar verir. Oysaki uygulama becerisinin ölçülmesi hem sanatın yapısından hem de öğrenci gerçekliğinden kaynaklanan sebeplerden ötürü oldukça güç ve çetrefilli bir süreçtir. Ölçme yöntemleri günümüzde epeyce gelişmiş ve çeşitlenmiştir;

Alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri öğrenciye bir bilgiyi sormaktan çok öğrencinin o bilgiyi kullanmasına yönelik uygulamalar yaptırmaktadır (Eronat, 2006). Bu yeni yaklaşımlar arasında; Portfolyo (portfolio assessment) değerlendirme, öz değerlendirme (self-assessment), akran değerlendirme (peer-assessment), grup değerlendirme (coassessment), dereceli puanlama anahtarları (rubric), kavram haritaları (concept maps), kontrol listeleri (check lists), görüşme (interview) gibi ifadeler yer almaktadır. Ayrıca dergiler, günlükler, seyir defterleri, çalışma yapıtları gibi değerlendirme teknikleri kullanılmaktadır. Bu yöntemler öğrencilerin düşüncelerini, tasarımlarını, araştırmalarını, süreçte yaşadıkları güçlükleri yansıtan bir anlayışla yapılandırılmaktadır. Öğrenme sınıf içinde desteklenmekte, öğrencinin bilgisinin derinliği ve yapabildikleri hakkında bilgi toplanabilmektedir (Mamur, 2010, s. 181).

Bahsi geçen, ölçme yaklaşımlarının hepsi önemli ve yararlı sonuçlar vermektedir. Yine de sanat atölyelerinde yapılan teorik ve uygulamalı çalışmaların değerlendirilmesinde en etkili üç yaklaşım, öğrencinin kendini değerlendirmesi (öz değerlendirme), akran değerlendirmesi ve ders hocasının yapacağı sanat eleştirisi yaklaşımını sözel değerlendirmedir. Bu araştırma öğrencinin karşılaştıkları anonim resim görsellerini değerlendirme yaklaşımı üzerine odaklanmıştır.

Öğrencilerin hayal kurma becerilerini de kullanarak özgün imgeler ortaya koymasını kolaylaştırmak resim eğitiminin asıl hedeflerinden biridir. Bu nedenle sanat eğitimcisinin öğrencilerde, mevcut sorunlara eleştirel bir gözle bakma, alternatifler geliştirme, hayal kurma, merak etme ve yaratıcı gücü hayata geçirme gibi unsurları teşvik etmesi gerekmektedir (Karabay, 2020). “Geliştirilmesi amaçlanan yeteneklerden birisi olan “eleştirel düşünme becerisinin” geliştirilmesinin bir yolu olarak öğretmen merkezli değerlendirmelerin yanı sıra

öğrencilerin de değerlendirme sürecine katıldıkları yöntemlere başvurulur. Bu yöntemlerden birisi öz değerlendirmedir” (Kösterelioğlu ve Çelen, 2016, s. 673).

Öz değerlendirme, özellikle uygulamaya dönük çalışmalarda pek çok avantaj sağlamaktadır. Doğru bir öz değerlendirme için bireyin genel objektif değerlendirme becerisine sahip olması gerektiği açıktır.

“Öğretimde öz-değerlendirme, öğrencinin bir derste veya ödevde kendi öğrenimini ve performansını değerlendirdiği süreçtir. Bu; tartışma, hedefler belirleme, ilerlemeyi izleme, güçlü ve zayıf yönler üzerinde düşünme ve öğrenme sonuçlarını iyileştirmek için ayarlamalar yapma yoluyla başarılabilir. Değerlendirme sürecine yardımcı olmak için değerlendirme listeleri, kontrol listeleri ve dergiler gibi çeşitli araçların kullanımını da içerebilir” (The Arty Teacher, 2023).

Öğrencilerin, anonim eserleri değerlendirme yeterliklerinin dolaylı olsa öz değerlendirme becerilerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ancak, bu araştırma özellikle lisans düzeyi Resim Bölümü öğrencilerinin anonim resim görseli değerlendirme beceri düzeylerini belirlemek üzere planlanmıştır. Bu plan çerçevesinde, sanatın temel teknikleri ile unsurlarının değerlendirmeye konu olmasını sağlayıcı örneklem üzerinde durulmuştur. Bunlar, “Oran-orantı”, “Anatomik doğruluk”, “Kompozisyon” ve “Işık-gölge” gibi temel unsurlar ayrıca “Özgünlük” gibi öznellik içeren bir özelliğin değerlendirilmesi esasına dayandırılmaya çalışılmıştır. Bu kavramları resim sanatı bağlamında kısaca tanımlamak gerekirse,

“Oran, bir kompozisyonun boyutlarını, yükseklik, genişlik ve derinlik arasındaki ilişkileri ifade eder. Oranın nasıl kullanıldığı, ne kadar gerçekçi veya stilize bir şey görünüyor. Oran, bir sanat eserinin veya tasarımın farklı bölümlerinin boyutlarının birbiriyle nasıl ilişkili olduğunu da açıklar. Bir kompozisyondaki oranlar, onun ne kadar hoş görüldüğünü etkiler ve dikkatimizi belirli alanlara çekmek için kullanılabilir. Doğru görüntüler oluşturmak için orantıyı doğru kullanmak çok önemlidir. Doğru orantıyı anlamak ve kullanmak canlı model ve portre çizimi, bir sanatçının insan formunun dengeli ve gerçekçi temsillerini yaratmasına olanak tanır” (Bitesize, 2023).

Oran-orantı hem gözlemlenebilen gerçek nesne, mekân vb. konuların bir yandan kendi içlerinde bir yandan da birbirleri ile olan orantısal ilişkisini kapsamaktadır, hem de soyut imgelerin, kompozisyonunda önemli ve belirleyici bir unsurdur. Resim sanatındaki diğer önemli bir unsur da kompozisyonudur.

“Kompozisyon, bir sanat eserinin farklı öğelerinin bir araya getirilme veya düzenlenme şeklidir. Sanatçı, eserinin kompozisyonunu seçerken tam bir özgürlüğe sahiptir. Öğelerin tümü tuvalin veya fotoğrafın merkezine doğru kümelenmiş veya parçanın köşelerine dağılmış olabilir. Alternatif olarak, tüm resme hâkim olan tek bir konu olabilir. Yüzyıllar boyunca farklı düşünce okullarının sanatta kompozisyona yönelik farklı yaklaşımları olmuştur” (Riseart, 2023).

Resim sanatında kompozisyon, konu ve tekniğe göre çeşitlik göstermek birlikte, çağlar boyunca sanatçıların ustalıklarını göstermelerinin en önemli yolu olmuştur. Diğer bir önemli resimsel unsur ise ışık-gölgedir. Resim özünde iki boyutlu yüzey üzerinde üç boyutlu bir görünüm yanılması üzerine kuruludur. Bu nedenle ressam, ışığın nesle ile kurduğu ilişkinin bilgisine sahip olmalı, bu bilgisini dilediği gibi yorumlayabilmelidir. “Sanatçılar, ışığın bir form üzerindeki davranışını tanımlarken, burada parlaklık sırasına göre listelenen altı temel kavrama atıfta bulunurlar: vurgu, doğrudan ışık, yansıyan ışık, gölge, çekirdek gölge ve dökülen gölge” (Artistnetwork, 2023). Tarih boyunca belki de resimlenen en yaygın konu insandır. Çeşitli

vesilelerle ve şekillerde insanlar resmin ana konusu olmaya devam eder. Bu nedenledir ki iyi bir ressamdan, insan anatomisi bilgisine hem teorik hem de pratik düzeyde hâkim olması beklenir. Bunların yanında resimlerde tüm bu temel unsurları, hem konu ve anlatımın niteliğini belirleyen unsur, özgünlüktür. Özgün bir sanat eserini, diğer unsurların nitel değerini belirler. “Özgünlük birkaç şekilde tanımlanır. ‘Orijinal olma niteliği veya durumu’, ‘görüntü, tasarım veya stilin tazeliği’ veya ‘bağımsız düşünce veya yapıcı hayal gücü’ olabilir. Özgün bir sanat eseri genellikle ‘başkalarından alınmamış veya başkalarının çalışmasına dayanarak kopyalanmamış bir sanat eseri’ olarak tanımlanır” (Sherwin, 2011). Özgünlük kavramının bu türlü anlamı geleneksel anlamda kabul görse de gerek sanatın kümülatif yanı gerekse sanatın kendi mirasından her türlü beslenme alışkanlığı göz ardı edilemez. Bu bağlamda günümüze özgünlüğü, bilginin tasarıma dönük eylemle buluştuğu anın gerçeklikleri ile organize edilmesi durumu olarak okumak daha anlaşılır olabilecektir. Öğrencilerden de bu tür bir özgünlüğe karşı tutum geliştirmelerini beklemek ve onları bu anlayışla yönlendirmek günümüzün ihtiyacı olarak görülebilir.

Güzel Sanatlar Fakültesi Resim bölümü öğrencilerinin anonim resim çalışmalarını değerlendirme becerilerinin geliştirilmesi gerektiği, araştırmanın problemi olarak belirlenmiş; bu bağlamda, tüm bu sanatsal ve eğitsel bakış açılarından yola çıkılarak aşağıda belirtilen amaç ve alt amaçlara ulaşılmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın Amacı

Sanat öğrencilerinin kendi gelişimleri yanında akranlarının düzeylerini ve gelişimlerini değerlendirebilecek düzeyde olmalarının, onların daha nitelikli çalışmalar yapmalarına olanak sağlayabileceği düşünülmektedir. Ancak öğrencilerin temel ölçütler vb. yaklaşımları bir kenara bırakıp duygusal, sistematik ve objektif olmayan tutumlar ile değerlendirmeler yaptıkları gözlemlenmektedir. Buradan sanatsal bir resim çalışmasını doğru değerlendirmenin önemi ortaya çıkar. Öğrencilerin teknik ve estetik düzeyde gelişimlerinin önünde bir engel oluşturan bu durum göz önüne alındığında bu araştırmanın amacı, lisans düzeyi resim bölümü öğrencilerinin anonim resim çalışmalarını değerlendirme yeterliklerinin düzeyinin belirlenmesi olarak belirlenmiştir. Resim bölümü öğrencilerinin resim görsellerini değerlendirmedeki mevcut başarılarını belirlemek, onların objektif değerlendirme becerilerini geliştirmek için yapılması gereken akademik çalışmalara öncülük edebilecektir. Bu çalışmanın temel amacı Güzel Sanatlar Fakültesi Resim Bölümü öğrencilerinin resim eserlerini değerlendirme başarılarının belirlenmesidir. Araştırmanın temel amacına bağlı olarak aşağıda belirtilen değişkenler bağlamındaki alt amaçlara da ulaşılmaya çalışılacaktır.

1. Öğrencilerin resim görseli değerlendirme hakkındaki görüşleri nedir?
2. Resim görsellerine ait öğrencilerin değerlendirmeleri ile uzman değerlendirmesi arasında anlamlı fark var mıdır?
3. Öğrenci değerlendirmeleri ile uzman değerlendirmesi arasındaki fark sınıf seviyesine göre farklılaşmakta mıdır?
4. Öğrencilerin değerlendirme yeterlikleri cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmanın modeli nicel araştırma tekniklerinden biri olan ilişkisel tarama modelidir. Bilindiği gibi, ilişkisel tarama modellerinde iki veya daha çok sayıda değişken

arasında birlikte değişimin varlığı, derecesi belirlemek amaçlanır (Karasar, 2023). Bu çalışmada da sanat eğitimi öğrencilerinin öz-değerlendirme becerileri ile bazı kişisel değişkenler arasındaki ilişki incelendiğinden ilişki tarama modeli kullanılmasına karar verilmiştir.

Çalışma Grubu (Örneklem)

Bu araştırmanın çalışma grubunu Gaziantep Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Resim bölümünde okuyan öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışma grubundaki öğrencilerin yaş ortalamaları 22,4'tür. Çalışma grubundaki öğrencilerin bazı kişisel bilgileri Tablo 1'de özetlenmektedir.

Tablo 1. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin kişisel bilgileri

Kişisel Değişkenler	Frekans	Yüzde
Cinsiyet		
Kadın	64	71,1
Erkek	26	28,9
Sınıf düzeyi		
1.Sınıf	25	27,7
2.Sınıf	22	24,4
3.Sınıf	14	15,6
4.Sınıf	29	32,2

Çalışma grubu 90 kişiden (%71 kadın, %29 erkek) oluşmuştur. Değerlendirme aracı olarak kullanılan resimlerin ilk değerlendirmesi, resim bölümünde görev yapan 6 öğretim elemanından oluşan uzman grup tarafından yapılmıştır. Çalışma grubu, Güzel Sanatlar Fakültesi resim bölümüne kayıtlı lisans öğrencilerinden oluşmaktadır. Tablo 2'de öğrencilerin kurs görmüş olma durumlarının değerlendirme becerilerine etkisine ilişkin bilgiler sunulmuştur.

Tablo 2. Öğrenciler kurs görmüş olma durumlarının değerlendirme becerilerine etkisi

Hazırlık kursuna devam ettiniz mi?	Frekans	Yüzde
Hayır	26	28,9
Evet 3 aydan az	25	27,8
Evet 3 aydan fazla	39	43,3

Katılımcıların yaklaşık %29'unun özel yetenek sınavına girmeden önce herhangi bir hazırlık kursuna gitmediği belirlenmiştir (Tablo 2). Ayrıca %43'ünün 3 aydan fazla olmak üzere hazırlık kursuna gittiği görülmektedir. Öğrencilerin yaklaşık %70'inin öğrenim gördükleri bu kurslarda değerlendirme yaptıkları ya da değerlendirmeleri gözlemledikleri anlaşılmaktadır. Bu durum, öğrencilerin değerlendirmeye ilişkin deneyimlerinin anlaşılması açısından önemli görülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak 5 adet görsel ve anonim eser değerlendirme formu kullanılmıştır. Görseller farklı teknik kullanılarak yapılmış olup açık kaynaklardan alınmış anonim eserlerdir. Resimlerdeki teknikler karakalem, suluboya, akrilik boya, yağlı boya

ve karışık materyal olup değerlendirmelerde sırasıyla Resim Görseli 1, Resim Görseli 2, Resim Görseli 3, Resim Görseli 4, Resim Görseli 5 şeklinde adlandırılmıştır.

Verilerin Toplanması

Veri toplamada kullanılan resim görselleri açık kaynaklardan alınmış anonim eserler olup resim bölümünde görev yapan öğretim elemanlarından oluşan 6 kişilik uzman grup tarafından incelenmiş, her bir görsel tekniğe uygunluk (oran-orantı), perspektif (anatomik doğruluk), kompozisyon, özgünlük, ışık-gölge olmak üzere 5 bileşene göre 0-100 arası bir puan ile değerlendirmiştir (bu öğretim elemanlarından metin içinde “uzman” olarak söz edilecektir). Tüm öğretim elemanlarının bu resim görselleri için verdiği puanların ortalaması söz konusu resim görseli için mutlak puan olarak kabul edilmiştir. Daha sonra çalışma grubundaki öğrencilerden söz konusu görsellere beş bileşene göre 0-100 arasında bir puan vermeleri istenmiş bunları veri toplama aracına kodlamaları istenmiştir. Öğretim elemanlarının (uzman) ve öğrencilerin verdikleri puanlar araştırmanın bağımlı değişkenini oluşturmuştur.

Verilerin Analizi

Öğretim elemanlarının verdikleri puanlar uzman değerlendirmesi, öğrencilerin verdikleri puanlar ise öğrenci değerlendirmesi olarak analiz edilmiştir. Öğrencinin resme verdiği puan ile uzman puanı arasındaki farkın mutlak değeri alınarak her bir resim ve her bir öğrenci için değerlendirme puanı elde edilmiştir. Söz konusu bu puanlar araştırmanın bağımlı değişkenini oluşturmaktadır. Resim değerlendirme puanlarının cinsiyet, sınıf, bilgi türü gibi bağımsız değişkenler ile ilişkisi araştırılırken bağımsız gruplar t test, tek yönlü varyans analizi ve korelasyon teknikleri kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 22 paket programı kullanılmış olup istatistiksel anlamlılık düzeyi $p < 0,05$ olarak kabul edilmiştir. Resim değerlendirme formunun güvenilirliği için madde-toplam puan korelasyonları ile her bir görsel için Cronbach alfa katsayısı hesaplanmıştır. Öğrencilerin değerlendirme formuna kodladıkları cevapların yeterince güvenilir olduğu Tablo 3'teki sonuçlardan görülmektedir.

Tablo 3. Anonim resim değerlendirme formunun güvenilirlik analizi

Görsel Resim	Bileşenler	Madde-puan korelasyonu	Cronbach Alpha
1. Karakalem (Resim1)	kk1	,645	,769
	kk2	,657	
	kk3	,442	
	kk4	,477	
	kk5	,502	
2. Suluboya (Resim2)	sulu1	,674	,871
	sulu2	,679	
	sulu3	,783	
	sulu4	,691	
	sulu5	,683	
3. Akrilik boya (Resim3)	akri1	,754	,907
	akri2	,778	
	akri3	,809	
	akri4	,735	
	akri5	,766	
4. Yağlı boya (Resim4)	yağ1	,686	,867
	yağ2	,731	
	yağ3	,713	
	yağ4	,630	

	yağ5	,695	
	karişik1	,644	
5. Karişik	karişik2	,660	
(Resim5)	karişik3	,750	
	karişik4	,485	,831
	Karişik5	,680	

Bulgular

Bu araştırma, resim bölümü öğrencilerinin resim görsellerini değerlendirmelerindeki mevcut başarılarını ve düzeylerini belirlemek, onların objektif değerlendirme becerilerini geliştirmek için yapılması gereken akademik çalışmalar için veri oluşturmaya yönelik olarak tasarlanmıştır. Bu bağlamda bu bölümde, araştırmada elde edilen bulgulara ve bunlara ilişkin yorumlara, tablolar halinde aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 4. Öğrencilerin değerlendirmeye ilişkin genel görüşleri

Resimlerin değerlendirilmesi kişiden kişiye farklılık gösterir			
	Evet	83	92,2
	Hayır	2	2,2
	Cevapsız	5	5,6
Çalışmalarım başkaları tarafından objektif olarak değerlendirilir			
	Katılıyorum	63	70,0
	Katılmıyorum	17	18,9
	Cevapsız	10	11,1

Tablo 4'e göre, katılımcıların büyük çoğunluğu (%94) resimlerin değerlendirilmesinin kişiden kişiye farklılık gösterdiğini düşünmektedir. Bu sonuç öğrencilerin neredeyse tümünün, hem kendi resimlerinin öznel biçimde değerlendirildiğini, hem de kendilerinin başkalarının resimlerini öznel biçimde değerlendirdiklerini göstermesi açısından önemlidir. Katılımcıların çoğu (%87) kendi çalışmalarının objektif olarak değerlendirildiğini düşündüğünü belirtmiştir. Bu durum Tablo 4'teki "*Çalışmalarım başkaları tarafından objektif olarak değerlendirilir*" sorusuna verilen yanıtlar ile çelişki içerir. Öğrencilerin, kendi resimlerinin değerlendirilmesinde öğretim elemanlarının, onların resimlerinin değerlendirilmesinde objektif olduklarına ilişkin bir düşünceye sahip oldukları sonucu çıkarılabilir.

Araştırmanın bu kısmında aynı resim görseline ait iki değerlendirme karşılaştırılmıştır. Değerlendirmelerden biri öğrenciler tarafından, diğeri de uzmanlar tarafından yapılmış, her iki değerlendirmede de ortalama puanlar kullanılmıştır. Karşılaştırma için uzmanların puanları ortalaması ile öğrenci puanları ortalaması arasında anlamlı fark olup olmadığı t test ile belirlenmiştir. Sonuçlar, Tablo 5'te sunulmaktadır.

Tablo 5. "Karakalem" ile yapılmış olan Resim Görseli-1'e ilişkin başarı puanlaması sonuçları.

	Uzman ortalaması	Öğrenci ortalaması	t-test	p	Uzman ile öğrenci değ. arasında fark var mı?
1. Oran-orantı	76,67	64,6±24,2	4,745	,000*	Var
2. Anatomik doğruluk	70,00	57,0±22,9	5,364	,000*	Var
3. Kompozisyon	78,33	72,0±20,2	2,974	,004*	Var

4. Özgünlük	63,33	61,0±26,9	0,822	,413	Yok
5. Işık-gölge	51,67	35,0±25,1	6,293	,000*	Var
Karakalem Ortalaması	68,00	57,9±17,3	5,534	,000*	Var

Resim Görseli-1 (karakalem) çalışmasında tüm bileşenler için uzman ortalaması 100 puan üzerinden 68 iken öğrenci değerlendirme ortalamasının 57,9 olduğu görülmektedir. Uzman ortalaması ile öğrenci ortalaması arasında görülen fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=5,534$; $p<0,05$). Resmin oran-orantı, anatomik doğruluk, kompozisyon ve ışık-gölge unsurları bakımından uzman ortalaması öğrenci özdeğerlendirme ortalamasından anlamlı düzeyde daha yüksektir. Karakalem çizim (desen), özel yetenek kurslarında verilen ağırlıklı derlerdir ve 1. ve 2. sınıfların temel ders içeriğidir. Bu durum, öğrencilerin değerlendirme sonuçlarına ilişkin anlamlı bir bulgu olarak görülmektedir.

Resim Görseli-2 ile ilgili uzman değerlendirmesi ile öğrenci değerlendirmesinin bileşenler bazında karşılaştırılması Tablo 6’da sunulmaktadır.

Tablo 6. “Suluboya” ile yapılmış olan Resim Görseli-2’ye ilişkin başarı puanlaması sonuçları

Suluboya	Uzman ortalaması	Öğrenci ortalaması	t-test	p	Uzman ile öğrenci değ. arasında fark var mı?
1. Tekniğe uygunluk	71,67	68,3±18,7	1,691	,094	Yok
2. Perspektif	61,67	60,6±24,6	0,430	,668	Yok
3. Kompozisyon	66,67	67,0±23,1	0,137	,891	Yok
4. Özgünlük	63,33	64,4±24,8	0,427	,671	Yok
5. Işık-gölge	50,00	64,2±25,3	5,329	,000*	Var
Suluboya ortalaması	62,67	64,9±19,0	1,123	,265	Yok

Resim Görseli-2 (suluboya) çalışmasında tüm bileşenler için uzman ortalaması (62,67) öğrenci değerlendirme ortalamasından (64,2) daha düşüktür. Ancak görülen bu fark önemli değildir ($t=1,123$; $p>0,05$). Suluboya resminin tekniğe uygunluk, perspektif, kompozisyon ve özgünlükte uzman puanları ile öğrenci puanları arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Resmin Işık-gölge unsuru bakımından öğrenci özdeğerlendirme ortalaması uzman ortalamasından anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Resim Görseli-3 ile ilgili uzman değerlendirmesi ile öğrenci değerlendirmesinin bileşenler bazında karşılaştırılması Tablo 7’de sunulmaktadır.

Tablo 7. “Akrilik boya” ile yapılmış olan Resim-3’e ilişkin başarı puanlaması sonuçları

Akrilik boya	Uzman ortalaması	Öğrenci ortalaması	t-test	p	Uzman ile öğrenci değ. arasında fark var mı?
1. Tekniğe uygunluk	80,00	61,6±23,2	7,548	,000*	Var
2. Perspektif	71,67	60,2±24,1	4,500	,000*	Var
3. Kompozisyon	76,67	63,1±23,2	5,539	,000*	Var
4. Özgünlük	70,00	67,1±25,3	1,089	,282	Yok
5. Işık-gölge	66,67	57,7±26,2	3,257	,002*	Var
Akrilik ortalaması	73,00	61,9±20,8	5,027	,000*	Var

Resim Görseli-3 (Akrilik Boya) çalışmasında tüm bileşenler için uzman ortalaması (73,00) öğrenci değerlendirme ortalamasından (61,9) daha yüksektir ve bu fark istatistik olarak önemlidir ($t=5,027$; $p<0,05$). Akrilik boya resminin tekniğe uygunluk, perspektif, kompozisyon ve ışık-gölge uzman puanları öğrenci puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksektir. Resmin özgünlük unsuru bakımından öğrenci özdeğerlendirmesi ile uzman değerlendirmesi arasında anlamlı fark bulunamamıştır. Bu durum, öğrencilerin akrilik boya resim tekniğine yeterince hâkim olmadıkları şeklinde yorumlanabilir.

Resim Görseli-4 ile ilgili uzman değerlendirmesi ile öğrenci değerlendirmesinin bileşenler bazında karşılaştırılması Tablo 8’de sunulmaktadır.

Tablo 8. “Yağlıboya” ile yapılmış olan Resim Görseli-4’e ilişkin başarı puanlaması sonuçları.

Yağlıboya	Uzman ortalaması	Öğrenci ortalaması	t-test	p	Uzman ile öğrenci değ. arasında fark var mı?
1. Tekniğe uygunluk	71,67	61,3±22,2	4,426	,000*	Var
2. Perspektif	56,67	55,3±25,1	0,503	,616	Yok
3. Kompozisyon	61,67	61,4±24,1	0,089	,930	Yok
4. Özgünlük	60,00	65,4±24,1	2,141	,035*	Var
5. Işık-gölge	58,33	61,6±23,1	1,321	,190	Yok
Yağlıboya ortalaması	61,66	61,0±19,2	0,315	,754	Yok

Resim Görseli-4 (Yağlıboya) çalışmasında tüm bileşenler için uzman ortalaması ile (61,66) öğrenci değerlendirme ortalaması (61,0) arasında anlamlı fark bulunamamıştır ($t=0,315$; $p>0,05$). Yağlıboya resminin tekniğe uygunluk ve özgünlük unsurlarında uzman değerlendirmesi ile öğrenci değerlendirmesi arasında anlamlı fark vardır. Bu durum öğrencilerin yağlıboya resim tekniğine yeterince hâkim olmadıkları şeklinde yorumlanabilir. Tekniğe uygunlukta uzman ortalaması; özgünlükte ise öğrenci ortalaması daha yüksektir. Resmin perspektif, kompozisyon ve ışık-gölge unsurları bakımından öğrenci değerlendirmesi ile uzman değerlendirmesi arasında anlamlı fark bulunamamıştır.

Resim Görseli-5 ile ilgili uzman değerlendirmesi ile öğrenci değerlendirmesinin bileşenler bazında karşılaştırılması Tablo 9’da sunulmaktadır.

Tablo 9. “Karışık Malzeme-Teknik” ile yapılmış olan Resim Görseli-5’e ilişkin başarı puanlaması sonuçları

Karışık Malzeme-Teknik	Uzman ortalaması	Öğrenci ortalaması	t-test	p	Uzman ile öğrenci değ. arasında fark var mı?
1. Tekniğe uygunluk	81,67	71,7±22,2	4,231	,000*	Var
2. Perspektif	46,67	54,4±29,2	2,527	,013*	Var
3. Kompozisyon	61,67	68,7±22,8	2,904	,005*	Var
4. Özgünlük	60,00	80,0±18,5	10,258	,000*	Var
5. “Işık-gölge	56,67	65,2±28,9	2,807	,006*	Var
Karışık ortalaması	61,33	68,0±18,9	3,354	,001*	Var

Resim Görseli-5 (Karışık malzeme-teknik) çalışmasında tüm bileşenlerde uzman değerlendirmesi ile öğrenci değerlendirmesi arasında anlamlı fark bulunmaktadır. Anlamlı fark tekniğe uygunluk unsurunda uzman lehine diğer tüm unsurlarda öğrenci lehinedir. Karışık

malzeme tekniği ile yapılan resimde genellikle öğrencilerin değerlendirmesi uzman değerlendirmesinden daha yüksek gerçekleşmiştir. Bu durum öğrencilerin Karışık malzeme-teknik uygulamasına yeterince hâkim olmadıkları şeklinde yorumlanabilir.

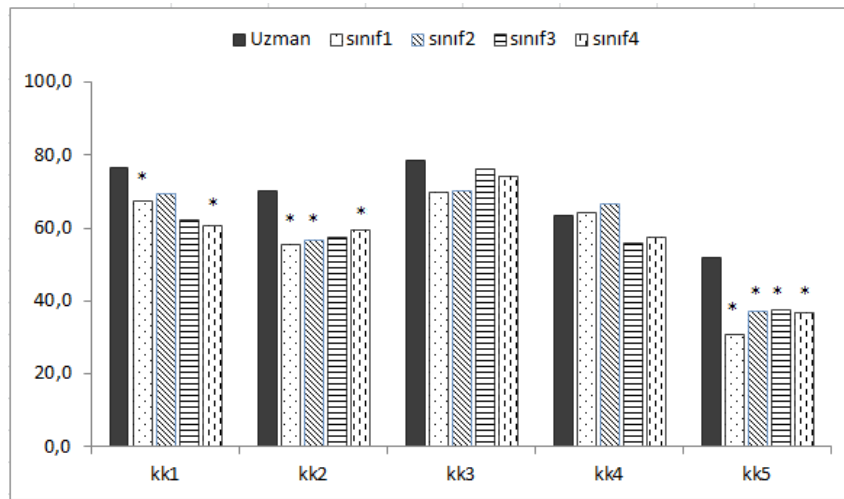
Sınıf düzeyine göre Resim görseli-1 (Karakalem) çalışmasına ilişkin uzman değerlendirmesi ile öğrenci değerlendirmesinin bileşenler bazında karşılaştırılması Tablo 10’da sunulmaktadır.

Tablo 10. Sınıflara göre “Karakalem” ile yapılmış olan Resim Görseli-1’e ilişkin değerlendirme sonuçları

Karakalem	Uzman ortalaması	1. sınıf	2. sınıf	3. sınıf	4. sınıf
1. Oran-orantı	76,67	67,00*	69,10	62,10	60,20*
2. Anatomik doğruluk	70,00	55,00**	56,40**	57,10	59,10*
3. Kompozisyon	78,33	69,40	70,00	75,70	74,00
4. Özgünlük	63,33	63,80	66,40	55,70	57,10
5. Işık-gölge	51,67	30,60**	36,8**	37,10*	36,40
Karakalem ortalaması	68,00	57,16**	59,73**	57,57*	57,34**

*:p<0,05 **:p<0,01

Resim Görseli-1 Karakalem çalışmasında Oran-orantı, özgünlük ve ışık-gölgede alt sınıfların değerlendirmesi, üst sınıflara göre uzman değerlendirmesine daha yakın olduğu belirlenmiştir. Bu durum üst sınıfların, sanatsal deneyimlerinin fazlalığı sebebiyle, değerlendirmeleri esnasında daha öznel puanlama yaptıkları şeklinde anlaşılabilir (Şekil 1).



Şekil 1. Sınıf düzeyine göre Resim Görseli-1 değerlendirme sonuçları (*: Uzman değerlendirmesi ile sınıf ortalaması arasında anlamlı fark vardır, p<0,05).

Sınıf düzeyine göre Resim Görseli-2 (Suluboya) çalışmasına ilişkin uzman değerlendirmesi ile öğrenci değerlendirmesinin bileşenler bazında karşılaştırılması Tablo 11’de sunulmaktadır.

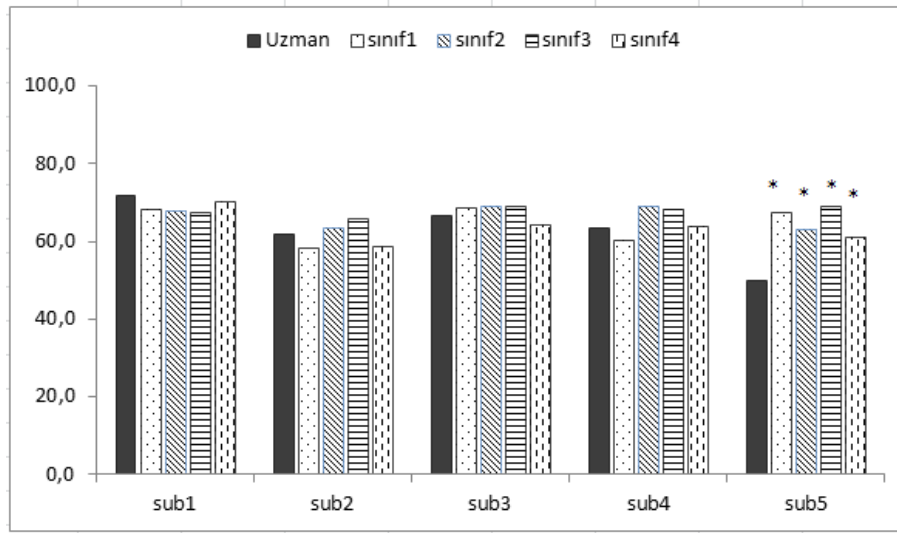
Tablo 11. Sınıflara göre “Suluboya” ile yapılmış olan Resim Görseli-2’ye ilişkin değerlendirme sonuçları

Suluboya	Uzman ortalaması	1. sınıf	2. sınıf	3. sınıf	4. sınıf
1. Tekniğe uygunluk	71,67	67,80	67,73	67,14	69,83

2. Perspektif	61,67	57,80	63,18	65,71	58,45
3. Kompozisyon	66,67	68,20	68,64	68,57	63,97
4. Özgünlük	63,33	59,80	68,64	67,86	63,62
5. Işık-gölge	50,00	67,00**	62,73*	68,57*	60,86*
Suluboya ortalaması	62,67	64,12	66,18	67,57	63,34

*:p<0,05 **:p<0,01

Resim Görseli-2 Suluboya çalışmasının değerlendirmesinde Kompozisyon ve ışık-gölge kullanımında alt sınıfların değerlendirmesinin, üst sınıflara göre uzman değerlendirmesine daha yakın olduğu belirlenmiştir. Bu durum yine üst sınıfların değerlendirmelerde öznel davranış gösterdikleri şeklinde yorumlanabilir (Şekil 2).



Şekil 2. Sınıf düzeyine göre Resim Görseli-2 değerlendirmesi (*: Uzman değerlendirmesi ile sınıf ortalaması arasında anlamlı fark vardır p<0,05)

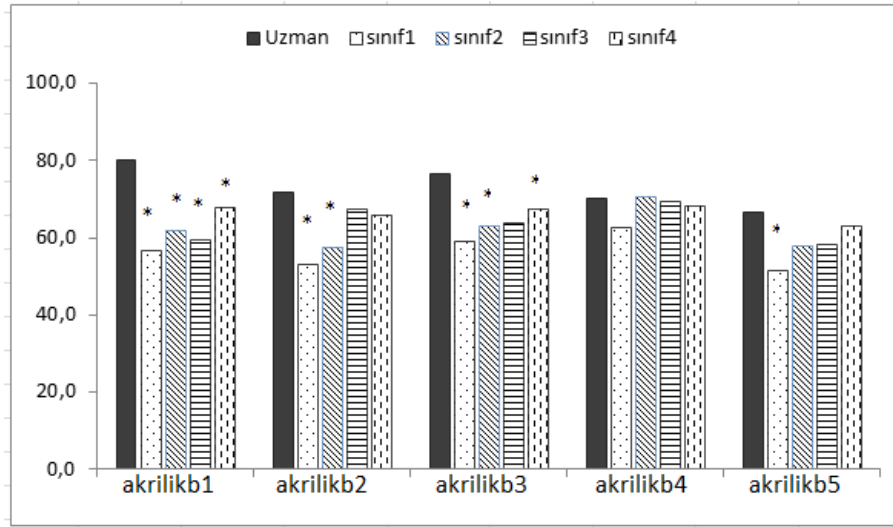
Sınıf düzeyine göre Resim Görseli-3 (Akrilik boya) çalışmasına ilişkin uzman değerlendirmesi ile öğrenci değerlendirmesinin bileşenler bazında karşılaştırılması Tablo 12’de sunulmaktadır.

Tablo 12. Sınıflara göre “Akrilik boya” ile yapılmış olan Resim Görseli-3’e ilişkin değerlendirme sonuçları

Akrilik boya	Uzman ortalaması	1. sınıf	2. sınıf	3. sınıf	4. sınıf
1. Tekniğe uygunluk	80,00	56,20**	61,36**	59,29*	67,41**
2. Perspektif	71,67	52,60**	57,27**	67,14	65,69
3. Kompozisyon	76,67	58,60**	62,73*	63,57	67,07*
4. Özgünlük	70,00	62,20	70,45	69,29	67,76
5. Işık-gölge	66,67	51,40*	57,73	57,86	62,93
Akrilik ortalaması	73,00	56,20**	61,91*	63,43	66,17

*:p<0,05 **:p<0,01

Resim Görseli 3 Akrilik boya çalışmasının değerlendirmesinde sınıf düzeyi arttıkça öğrenci değerlendirmesi uzman değerlendirmesine yaklaşmaktadır. Üst sınıfların değerlendirmesi ile uzman değerlendirmesinin birbirine yakın olduğu belirlenmiştir (Şekil 3).



Şekil 3. Sınıf düzeyine göre Resim Görseli-3 değerlendirmesi (*: Uzman değerlendirmesi ile sınıf ortalaması arasında anlamlı fark vardır $p<0,05$)

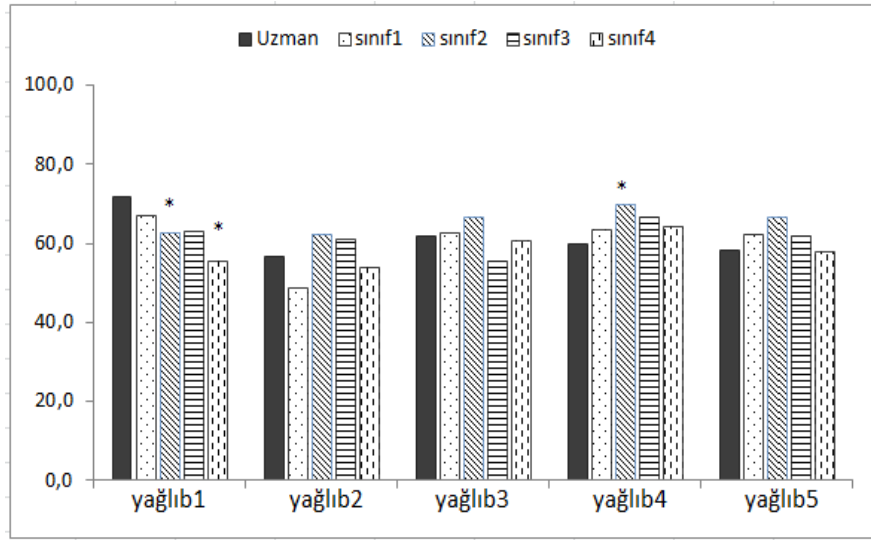
Sınıf düzeyine göre Resim Görseli -4 (Yağlı boya) çalışmasına ilişkin uzman değerlendirmesi ile öğrenci değerlendirmesinin bileşenler bazında karşılaştırılması Tablo 13'te sunulmaktadır.

Tablo 13. Sınıflara göre “Yağlıboya” ile yapılmış olan Resim Görseli-4’e ilişkin değerlendirme sonuçları

Yağlıboya	UZMAN ortalaması	1. sınıf	2. sınıf	3. sınıf	4. sınıf
1. Tekniğe uygunluk	71,67	66,60	62,27**	62,86	55,34**
2. Perspektif	56,67	48,60	61,82	60,71	53,62
3. Kompozisyon	61,67	62,20	66,36	55,00	60,17
4. Özgünlük	60,00	63,00	69,55*	66,43	63,97
5. Işık-gölge	58,33	61,80	66,36	61,43	57,76
Yağlıboya ortalaması	61,66	60,44	65,57	61,29	58,17

*: $p<0,05$ **: $p<0,01$

Resim Görseli-4 Yağlıboya çalışmasının değerlendirmesinde tekniğe uygunluk, kompozisyon özgünlük ve ışık-gölge unsurlarında alt sınıfların değerlendirmesi, üst sınıflara göre uzman değerlendirmesine daha yakın olduğu belirlenmiştir. Bu durum beklenmedik bir durumdur, ancak yine üst sınıfların değerlendirmelerde öznel davranış gösterdikleri şeklinde yorumlanabilir.



Şekil 4. Sınıf düzeyine göre Resim Görseli-4 değerlendirmesi (*: Uzman değerlendirmesi ile sınıf ortalaması arasında anlamlı fark vardır $p<0,05$)

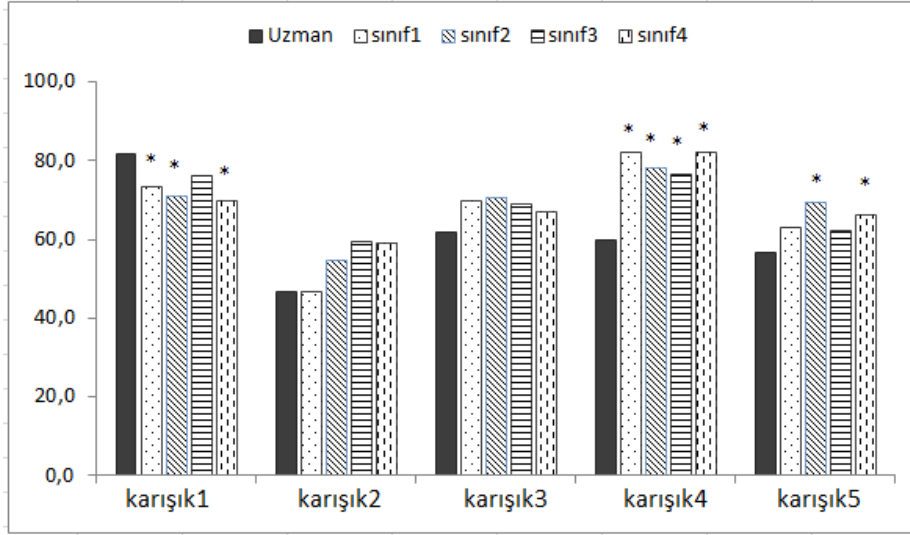
Sınıf düzeyine göre Resim Görseli-5 (Karışık malzeme) çalışmasına ilişkin uzman değerlendirmesi ile öğrenci değerlendirmesinin bileşenler bazında karşılaştırılması Tablo 14’te sunulmaktadır.

Tablo 14. Sınıflara göre “Karışık malzeme” ile yapılmış olan Resim Görseli-5’e ilişkin değerlendirme sonuçları

Karışık Malzeme-Teknik	Uzman ortalaması	1. sınıf	2. sınıf	3. sınıf	4. sınıf
1. Tekniğe uygunluk	81,67	73,00*	70,91*	75,71	69,48**
2. Perspektif	46,67	46,60	54,55	59,29	58,79*
3. Kompozisyon	61,67	69,40	70,45	68,57	66,72
4. Özgünlük	60,00	81,80**	77,73**	76,43*	81,90**
5. “Işık-gölge	56,67	62,60	69,09*	62,14	66,03*
Karışık ortalaması	61,33	66,68	68,55	68,43	68,59*

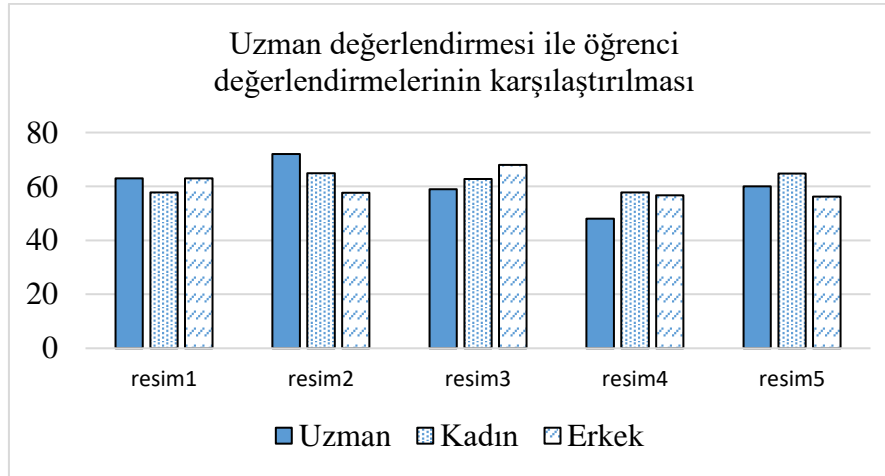
*: $p<0,05$ **: $p<0,01$

Resim Görseli-5 Karışık malzeme çalışmasının değerlendirmesinde tekniğe uygunluk unsurunda alt sınıfların değerlendirmesinin, üst sınıflara göre uzman değerlendirmesine daha yakın olduğu, buna karşılık diğer unsurlarda üst sınıf değerlendirmelerinin uzman değerlendirmesine daha yakın olduğu söylenebilir. Bu durum alt sınıf öğrencilerinin, değerlendirmede üst sınıflara kıyasla daha kurallarla uyumlu bir anlayış içinde oldukları şeklinde yorumlanabilir.



Şekil 5. Sınıf düzeyine göre Resim Görseli-5 değerlendirmesi (*: Uzman değerlendirmesi ile sınıf ortalaması arasında anlamlı fark vardır $p < 0,05$)

Uzman değerlendirmesi ile öğrenci değerlendirmesinin karşılaştırılmasında öğrencinin cinsiyetinin etkisini belirlemek amacıyla ortalama puanlar karşılaştırılmıştır. Resim çalışmalarının değerlendirilmesinde cinsiyet değişkenine göre öğrenci değerlendirmesi ile uzman değerlendirmesi arasındaki farklar Şekil 6’da görülmektedir.



Şekil 6. Uzman değerlendirme ile Kadın ve erkek öğrencilerin değerlendirmelerinin karşılaştırılmasına ait grafik

Şekil 6’da görüldüğü gibi Resim Görseli-2 ve Resim Görseli-3’te kadın öğrencilerin değerlendirmesi ile uzman değerlendirmesi birbirine daha yakındır. Diğer çalışmalarda (Resim Görseli-1, 4 ve 5) ise erkek öğrencilerin değerlendirmesi kadın öğrencilere göre uzman değerlendirmesine daha yakındır. Bu bulgular ile uzman görüşleri ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki olduğunu söylemek doğru olmayacaktır.

Tartışma ve Sonuç

Sanatın değerlendirilmesi, sürekli olarak tartışma konusu olduğu ve sanat eserlerinin değerlendirilmesinde sanat eleştirisi, öz değerlendirme ve akran değerlendirmesi gibi yöntemlerin kullanıldığı bilinmektedir. Ayrıca, sanatçının kendisinin de eserine eleştirel bir gözle baktığı ve bu eleştiri sürecinin önemli olduğu vurgulanmıştır. Sanatın değerlendirilmesinin karmaşık bir süreç olduğu ve sanatın toplumsal, kültürel ve tarihsel bağlamlar içinde şekillendiği anlaşılmaktadır.

Sanat eserlerinin değerlendirilmesi, izleyicinin sanatçının ürettiği esere değer atfetmesi ile gerçekleşir. Ancak bu süreç karmaşık olduğu gibi sürekli bir değişim ve yenilik arayışı içindedir. Sanat eserlerinin değerlendirilmesi, sanatın özgünlüğünü, estetik ölçütleri, teknik becerileri, kompozisyonu, oran-orantıyı, ışık-gölge kullanımını ve diğer sanatsal unsurları içerir. Her çağın kendi sanat anlayışı ve amacı olduğu, sanatın sürekli bir dönüşüm içinde olduğu ve sanat eserlerinin değerlendirilmesinin de bu değişime göre şekillendiği belirtilmelidir.

Sanat eğitimi sürecinde öğrencilerin öz değerlendirme, akran değerlendirmesi ve sanat eleştirisi gibi yöntemleri kullanarak değerlendirme becerilerini geliştirmeleri önemlidir. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini, hayal gücünü, özgünlüğü ve yaratıcı gücü geliştirmeleri için teşvik edilmeleri gerekmektedir. Sanat eğitimcilerinin, öğrencilerin sanatsal yeteneklerini ve performanslarını değerlendirmek için çeşitli yöntemler kullanmaları gerekir. Öğrencilerin farklı yaklaşımlarla değerlendirme yapmaları, akranlarıyla iş birliği yapmaları ve sanat eğitimcilerinin öğrencilere dönük sanat eleştirisi yapmaları, öğrencilerin kendi sanatsal yeteneklerini anlamalarına ve geliştirmelerine yardımcı olabilir.

Bu çalışmada, lisans düzeyi Resim Bölümü öğrencilerinin resim görsellerini değerlendirmeleri ile uzmanların aynı görseli değerlendirmesi arasındaki farklar çeşitli değişkenlere göre incelenmiştir. Çalışmada elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Öğrencilerin genel olarak değerlendirme hakkındaki algıları incelendiğinde, katılımcıların büyük çoğunluğu (%94) resimlerin değerlendirilmesinin kişiden kişiye farklılık gösterdiğini düşündükleri halde, ancak yine katılımcıların çoğunun (%87) kendi çalışmalarının objektif olarak değerlendirildiğini düşündükleri anlaşılmaktadır. Bu durum, Tablo 2'deki "Çalışmalarım başkaları tarafından objektif olarak değerlendirilir" sorusuna verilen yanıtlar ile çelişmektedir. Her ne kadar öğrencilerin, kendi resimlerinin değerlendirilmesinde "öğretim elemanlarının", onların resimlerinin değerlendirilmesinde objektif olduklarına ilişkin bir düşünceye sahip oldukları sonucu çıkarılabilirse de öğrencilerin, değerlendirme becerileri konusunda anlamlı bir bilgi düzeyine sahip oldukları söylemek oldukça güç olacaktır.

Öğrenci değerlendirmesi ile uzman değerlendirmesi arasında en az fark suluboyada en fazla farkın ise karışık malzeme ve karakalemde olduğu belirlenmiştir. Bu durum yine öğrencilerin, teknik ve malzeme değişse bile beklenenin aksine belirsiz bir görünüm sunmaktadır.

Sınıf seviyesine göre uzman değerlendirmesi ile öğrenci değerlendirmesi arasındaki fark incelendiğinde, sınıf seviyesi arttıkça genellikle farkın büyüdüğü belirlenmiştir. Bu durum, öğrencilerin üst sınıflara geçtikte yine beklenen aksine uzman değerlendirmesinde uzaklaştıkları ve bunun da daha öznel yargılarla hareket etmeye başladıkları şeklinde yorumlanabilir.

Öğrenci değerlendirmesi ile uzman değerlendirmesi arasındaki farkın öğrenci cinsiyetine göre değişmediği belirlenmiştir. Bu durum, öğrencilerin değerlendirme beceri düzeyleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucunu doğrular. Tüm

bulgular ışığında örneklem öğrenci grubu üzerinden benzer düzeydeki öğrencilerin de değerlendirme beceri düzeylerinin geliştirilmeye ihtiyaç duyduğu söylenebilir.

Öneriler

Güzel Sanatlar Fakültesi (Lisans düzeyi) Resim Bölümü öğrencilerinin, eleştirel bakış açısı kazanmaları, sanatsal yeterliklerin geliştirilebilmesi ve başarılarının arttırılması için onlara özellikle uygulamalı derslerde daha fazla değerlendirme yaşantısının sağlanması gerekmektedir. Lisans düzeyi derslerin, değerlendirme kısımlarının bu yönde yapılandırılması önerilir. Bu türden araştırmaların, sanat eğitiminin geliştirilmesi için bir olanak olarak görülmesi ve her türden eğitim düzeyinde kullanılmasının sağlayacağı yararların ortaya çıkarılabileceği araştırmaların yapılması önerilir.

Kaynakça

- Artistnetwork. (2023). *Drawing shadows and light: The basics*. (Erişim: 24.04.2023). <https://www.artistsnetwork.com/art-techniques/beginner-artist/beginner-drawing-shadows-and-light-the-basics/>
- Barret, T. (2012). *Sanatı eleştirmek günceli anlamak*. İstanbul: Hayalperest Yayınevi.
- Bitesize. (2023). *Proportion*. (Çev. Ayhan Özer). (Erişim: 24.04.2023). <https://www.bbc.co.uk/bitesize/guides/zxpn82/revision/1#:~:text=Proportion%20refers%20to%20the%20dimensions,design%20relate%20to%20each%20other.>
- Bozkurt, N. (1995). *Sanat ve estetik kuramları*. İstanbul: Sarmal Yayınevi.
- Fleming, J. & Honour, H. (2016). *Dünya sanat tarihi*. İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- Gombrich, E. H. (1997). *Sanatın öyküsü*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Karabay, Ö. (2020). Güzel sanatlar öğrencilerinin tasarım gücünü geliştirmede (eleştirel bakma-merak etme-hayal kurma-yaratma bağlamında) temel sanat/tasarım dersinin gerekliliği. *İnönü Üniversitesi Sanat ve Tasarım Dergisi*, 10(22), 108-120.
- Karasar, N. (2023). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar ilkeler teknikler*. Ankara: Nobel Akademik Yayınları.
- Kösterelioğlu, İ. & Çelen, Ü. (2016). Öz değerlendirme yönteminin etkililiğinin değerlendirilmesi. *Elementary Education Online*, 15(2), 671-681 <http://dx.doi.org/10.17051/io.2016.44304>
- Mamur, N. (2010). Görsel sanatlar eğitiminde ölçme ve değerlendirme. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28 (Temmuz 2010/II),175-188.
- Moran, B. (2007). *Edebiyat Kuramları ve Eleştirisi*. İstanbul: Can Yayınları.
- Riseart. (2023). *What is composition in art?* (Çev. Ayhan Özer). (Erişim: 24.04.2023). <https://www.riseart.com/guide/2412/what-is-composition-in-art>
- San, İ. (2004). *Sanat ve eğitim yaratıcılık temel sanat kuramları sanat eleştirisi yaklaşımlar*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Sherwin, B. (2011). *The origins of original art: The stepping stone of originality in art*. (Erişim: 21.04.2023). <https://fineartviews.com/blog/33317/the-origins-of-original-art-the-stepping-stone-of-originality-in-art>
- The Arty Teacher. (2023). *The benefits of self-assessment in art lessons*. (Erişim: 21.04.2023) <https://theartyteacher.com/the-benefits-of-self-assessment-in-art-lessons/>
- Zolberg, V. L. (2011). *Bir sanat sosyolojisi oluşturmak*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.

Extended Abstract

Introduction

The subject of the assessment of art, as a problematic in itself, has probably been the subject of discussion since the first artistic act. The artist, the artwork and the audience; “although there are new elements that are articulated today” are the three most basic elements of art. The process of transforming the artistic output, which emerges from the feelings and thoughts of the artist in essence, into a work is completed with its meeting with the audience. “Art does not occur when the artist expresses his feelings; art occurs when these feelings are announced to the reader and the same emotions and experiences are aroused in him” (Moran, 2007, p.59). “Criticism; it is a thought-provoking and designed language about art, aiming to understand and appreciate art” (Barret, 2012, p. 43). The artist is constantly criticizing his own work from the stage of thought, and strives to achieve the most ideal result in his own way.

The artist's approach to assessment and related criteria are primarily a combination of the education he has received and the experiences, experiences and discoveries he has made during the application process.

Measuring the conceptual and theoretical field in art education is relatively easy and gives results with a high level of validity. However, the measurement of practice skills is a very difficult and complicated process due to both the structure of the art and the reasons arising from the reality of the student.

This research was planned to determine the assessment levels of undergraduate level Painting Department students. Within the framework of this plan, the sample that will enable the basic techniques and elements of art to be the subject of assessment has been emphasized. These were tried to be based on the assessment of basic elements such as "Ratio-proportion", "Anatomical accuracy", "Composition" and "Light-shadow" as well as a subjective feature such as "Originality".

Method

This is a correlational study. It is thought that art students' being at a level to evaluate their peers' level and development as well as their own development will enable them to carry out more qualified works. It is observed that they leave aside the approaches and make assessments with emotional, systematic and non-objective attitudes. In the context of this situation, which constitutes an obstacle to the development of students at the technical and aesthetic level, the aim of this research is to determine the level of assessment skills competencies of undergraduate level painting department students. Depending on the main purpose of the research, the sub-objectives in the context of the variables mentioned below will also be tried to be achieved.

1. What are the students' perceptions about assessment?
2. Is there a significant difference between the students' assessment and the expert assessment?
3. Does the difference between the students' assessments and the Expert's assessment differ according to the grade level?
4. Do students' assessment competencies differ according to their gender?

Instructors (6 people) examined the picture images and evaluated each image with a score between 0-100 according to 5 components: Technique (ratio-proportion), Perspective (Anatomical accuracy), Composition, Originality, and Light-shadow (These lecturers will be

referred to as “Experts” in the text). The average of the scores given by all the instructors for these image images was accepted as the absolute score for the image in question. Then, the students in the study group were asked to give a score between 0-100 according to the five components, and they were asked to code them in the data collection tool. The scores given by the instructors (Specialist) and students formed the dependent variable of the research.

In order for undergraduate-level Painting Department students to gain a critical perspective, develop artistic competencies and increase their success, it is necessary to provide them with more assessment experiences, especially in applied courses. It is recommended that the assessment parts of undergraduate-level courses be structured in this direction. It is recommended to see such research as an opportunity for the development of arts education and to conduct research that can reveal the benefits of using it at all kinds of education levels.

Results

When examining the difference between expert evaluation and student evaluation based on the class level, it is generally observed that the difference increases as the class level advances. This situation can be interpreted as students moving away from expert evaluation and relying more on subjective judgments as they progress to higher grades.

The difference between student evaluation and expert evaluation is not found to vary based on the gender of the students. This suggests that there is no significant relationship between students' evaluation skills and their gender. In light of all the findings, it can be stated that students at similar levels also need to improve their evaluation skills.

Conclusion

In order for Fine Arts Faculty (Undergraduate level) students in the Painting Department to develop a critical perspective, improve their artistic competence, and increase their success, it is important to provide them with more evaluation experiences, especially in practical courses. It is recommended to structure the evaluation sections of undergraduate courses accordingly. Furthermore, it is suggested to consider conducting research of this kind as an opportunity to improve art education and explore the benefits that can be obtained by utilizing it at all levels of education.

GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ

JOURNAL OF EDUCATIONAL SCIENCES

GAZİANTEP UNIVERSITY

GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ

