Proceedings of The Thirteenth International Congress of Educational Research

Edited By

Hakan DEDEOĞLU
Martina RIEDLER
Mehmet TURAN





The Thirteenth International Congress of Educational Research

" Educational Research in Times of Glocal Crisis: Migration, Diversity and Integration "

03 - 06 Septebmer, 2020

Hatay Mustafa Kemal University

Organized by
Turkish Educational Research Association & Hatay Mustafa Kemal University
In collaboration with
International Association of Educators
European Educational Reesearch Association
World Education Reseach Association,
International Association of Qualitative Inquiry & Ministry of National Education

2020

13. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi
Tam Metin Kitabı

ISBN: 978-605-74824-0-2

Presidents of the Congress

Prof. Dr. Hasan KAYA

Rector of Hatay Mustafa Kemal University

Prof. Dr. Mustafa Yunus ERYAMAN

President of Turkish Educational Research Association

ORGANIZATION COMMITTEE

Chairs of the Organization Committee

Prof. Dr. Mehmet TURAN

Hatay Mustafa Kemal University
Dean of the Faculty of Education

Assoc. Prof. Dr. Hakan DEDEOĞLU

Turkish Educational Research Association
Hacettepe University

Assoc. Prof. Dr. Martina RIEDLER

International Association of Educators

ADVISORY BOARD

Prof. Dr. Salih Zeki Genç	Çanakkale Onsekiz Mart University
Prof. Dr. Bertram BRUCE	Illinois University
Prof. Dr. Francesco SIDOTI	Laquila University
Prof. Dr. Ursula NEUMANN	Hamburg University
Prof. Dr. Edwin KEINER	Nürnberg University
Prof. Dr. Davide ANTOGNAZZA	Southern Switzerland University
Prof. Dr. Yang CHANGYONG	Southwest China Normal University
Prof. Dr. Mehmet TURAN	Hatay Mustafa Kemal University
Assoc. Prof. Dr. Mustafa Onur KAN	Hatay Mustafa Kemal University
Assoc. Prof. Dr. Hakan DEDEOĞLU	Hacettepe University
Assoc. Prof. Dr. Necati CERRAHOĞLU	Çanakkale Onsekiz Mart University
Assoc. Prof. Dr. Levent ÇETİNKAYA	Çanakkale Onsekiz Mart University
Assist. Prof. Dr. Fikriye KANATLI ÖZTÜRK	Hatay Mustafa Kemal University
Assist. Prof. Dr. Veysel COŞKUN	Hatay Mustafa Kemal University
Assist. Prof. Dr. Zübeyde YARAŞ	Hatay Mustafa Kemal University
Assist. Prof. Dr. Gürkan ERGEN	Çanakkale Onsekiz Mart University
Assist. Prof. Dr. Enver YOLCU	Çanakkale Onsekiz Mart University
Assist. Prof. Dr. Halit KUŞKU	Çanakkale Onsekiz Mart University
Assist. Prof. Dr. Yahya Han ERBAŞ	Çanakkale Onsekiz Mart University
Lecturer İsmail SATMAZ	Çanakkale Onsekiz Mart University

Secretariat

İsmail EROL	Marmara University
Tuba ÖZGÜN	Çanakkale Onsekiz Mart University

Programlar	**Programs**
- AB Eğitim Programları	- EU Education Programs
- Çevre Eğitimi	- Environmental Education
- Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	- Child Development and Education
- Demokrasi ve İnsan Hakları Eğitimi	- Democracy and Human Rights Education
- Değerler ve Sevgi Eğitimi	- Value & Pedagogy of Human Love
- Din Eğitimi	- Religious Education
- Eğitim Felsefesi	- Philosophy of Education
- Eğitim Politikaları	- Educational Policy Studies
- Eğitim Programları ve Öğretim	- Curriculum and Instruction
- Eğitim Psikolojisi	- Educational Psychology
- Eğitim Sosyolojisi	- Educational Sociology
- Eğitim Tarihi	- History of Education
- Eğitim Teknolojisi	- Instructional Technologies
- Eğitim Yönetimi	- Educational Administration
- Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme	- Educational Measurement and Evaluation
- Eğitimde Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	- Counseling Psychology
- Fen Bilimleri Eğitimi	- Science Education
- Güzel Sanatlar Eğitimi	- Fine Arts Education
- Halk Eğitimi ve Yaşam Boyu Öğrenme	- Public Education and Life Long Learning
- İlköğretim	- Elementary Education
- Matematik Eğitimi	- Mathematics Education
- Medya Okur Yazarlığı	- Media Literacy
- Mesleki ve Teknik Eğitim	- Technical and Vocational Education
- Mühendislik Eğitimi	- Engineering Education
- Okul Öncesi Eğitimi	- Early Childhood Education
- Öğretmen Yetiştirme	- Teacher Education
- Özel Eğitim	- Special Education
- Sağlık Eğitimi	- Health Education
- Sosyal Bilimler Eğitimi	- Social Studies Education
- Spor Bilimleri Eğitimi	- Physical Training and Sports Education
- Türkçe Eğitimi	- Turkish Education
- Türkçe Konuşan Cumhuriyetlerin Eğitim Prog.	- Turkic Countries Educational Programs
- Yabancı Diller Eğitimi	- Foreign Languages Education
- Yükseköğretim	- Higher Education

Davetli Konuşmacılar / Key Note Speakers



Prof. Dr. Alistair Ross
Avrupa Komisyonu Jean Monnet Profesörü &
Londra Metropolitan Üniversitesi öğretim üyesi



Prof. Dr. Gonzalo Jover Olmeda
University of Complutense - Madrid



Prof. Dr. Cihad Demirli
Türkiye Maarif Vakfı Mütevelli Heyeti Üyesi
İstabul Ticaret Üniversitesi Öğretim Üyesi



Doç. Dr. Mehmet Buldu
Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu'nda (UNICEF)
Eğitim Uzmanı ve Birim Yöneticisi

ONUR KURULU / HONORARY COMMITTEE

Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanı

Prof. Dr. Ziya SELÇUK



YÖK Başkanı

Prof. Dr. M. A. Yekta SARAÇ



Hatay Valisi

Rahmi DOĞAN



Hatay Büyükşehir Belediye Başkanı

Lütfü ŞAVAŞ



Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Rektörü

Prof. Dr. Hasan KAYA



Dünya Eğitim Araştırmaları Birliği (WERA)- Başkan

Prof. Dr. Ingrid Gogolin



Avrupa Eğitim Araştırmaları Birliği (EERA)- Başkan

Prof. Dr. Joe O'Hara



İÇİNDEKİLER

İLKOKULDA İŞİTME ENGELLİ KAYNAŞTIRMA ÖĞRENCİLERİNE TEMEL GEOMETRİ KAVRAMLARIN ÖĞRETİMİ 1

İLİŞKİ DOYUMUNUN YORDAYICILARI: İLİŞKİSEL BENLİK DEĞİŞİMİ VE ROMANTİK İLİŞKİLERDE ÖZ YETERLİK 15

ORTAOKUL MATEMATİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ UZAMSAL YETENEK TEST PERFORMANSLARINI ETKİLEYEN DEĞİŞKENLERİN İNCELENMESİ 22

ÖĞRENCİLERİN ÖDEV AMAÇLARI İLE ALGILANAN BAŞARI VE TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ 35

ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN BEDEN EĞİTİMİ DERSİNE KARŞI YATKINLIKLIKLARININ İNCELENMESİ 48

8-9 YAŞ ÇOCUKLARDA GÖRSEL ALGI GELİŞİM DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ 55

SINIF SEVİYESİNİN FEN BİLGİSİ DERSİNDE BAŞA ÇIKMA STRATEJİLERİNİ TERCİH ETME DURUMUNA ETKİSİ 65

FEN BİLİMLERİ ÖĞRETMENLERİNİN FEN ÖĞRETİMİNDE ANALOJİ KULLANIMINA YÖNELİK ALGILARI 71

GRUPLA PSİKOLOJİK DANIŞMA UYGULAMASI DERSİNİN PDR ÖĞRENCİLERİNE KATKISI 80

LİSE ÖĞRENCİLERİNİN İYİMSERLİK DÜZEYİ VE DENETİM ODAĞI ARASINDAKİ İLİŞKİ 92

FEN ÖĞRETİM PROGRAMLARININ KAZANIM AÇISINDAN İNCELENMESİ 109

ÜSTÜN YETENEKLİ ÇOCUKLARIN VE ANNELERİNİN MÜKEMMELİYETÇİLİK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ 119

ORTAOKUL MATEMATİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ UZAMSAL YETENEK TEST PERFORMANSLARINI ETKİLEYEN DEĞİŞKENLERİN İNCELENMESİ 129

TÜRKÇE EĞİTİMİNDE DEĞERLER EĞİTİMİ BAĞLAMINDA KUTADGU BİLİG ÜZERİNE BİR İNCELEME 142

TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE SÖZ VARLIĞININ GELİŞTİRİLMESİNDE BAĞLAM KULLANIMI 155

YAŞAM BOYU ÖĞRENMEDE HALK EĞİTİM MERKEZLERİNİN YETİŞKİN EĞİTİMİ ÜZERİNE ROLÜ VE ÖNEMİ 172

İLKOKUL BASAMAĞINA HAZIRBULUNUŞLUK KONUSUNDA GERÇEKLEŞTİRİLEN LİSANSÜSTÜ EĞİTİM TEZLERİNE YÖNELİK BİR İNCELEME 186

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDEN İLKOKULA GEÇİŞ VE KURUMLAR ARASI İŞBİRLİĞİ KONUSUNDA SINIF ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ (ÇANAKKALE İLİ ÖRNEĞİ)* 203

ARAŞTIRMA VE SORGULAMA TEMELLİ ÖĞRETİM YÖNTEMİNİN FEN BİLİMLERİ DERSİ 7. SINIF DÜZEYİNDE UYGULANMASI HAKKINDA ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ 214

İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN AKRAN ZORBALIĞI İLE OKUL İKLİMİ ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ 226

5. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ARGÜMAN YAZMA BECERİLERİ VE ARGÜMANTASYON TEMELLİ ÖĞRETİM YAKLAŞIMINA YÖNELİK GÖRÜŞLERİ 239

TÜRKİYE VE GÜNEY KORE EĞİTİM SİSTEMLERİNİN BAZI PARAMETRELERE GÖRE KARŞILAŞTIRILMASI 253

ÖĞRETMENLERİN ÖĞRENCİ UYUŞMAZLIKLARININ ÇÖZÜMÜNDE ONARICI ADALETE YER VERME DURUMLARININ İNCELENMESİ 264

YÜKSEKÖĞRETİM KURUMLARINDA BİLİMSEL ÜRETKENLİĞİN İZLENMESİ İÇİN GELİŞTİRİLEN BİR İŞ ZEKÂSI MODELİ 276

İLKOKUL FEN BİLİMLERİ DERSİNİN TEMEL HAYAT YETERLİLİKLERİ ÇERÇEVESİNDE SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARINCA DEĞERLENDİRİLMESİ 284

MAPPING GRADUATE EDUCATION IN TERMS OF ORGANIZATIONAL CLIMATE: A MULTI-LEVEL ANALYSIS WITH DEMOGRAPHIC VARIABLES AND INSTITUTIONAL PERFORMANCE INDICATORS 298

A CONTENT ANALYSIS STUDY: WHAT SCOPUS TELLS ABOUT MIGRATION STUDIES IN TURKEY? 304

HIZLI OKUMA TEKNİKLERİNİN ÖĞRETMENLERİN OKUMA HIZLARINA VE OKUDUĞUNU ANLAMA DÜZEYLERİNE ETKİSİ 319

AKRAN DANIŞMANLIĞI LİDERLİK EĞİTİMİNİN LİDER ÖĞRENCİLERİN ÖZ-YETERLİLİK BECERİLERİNE ETKİSİ 330

İLKÖĞRETİM İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİ BAĞLAMINDA SOSYAL MEDYANIN İNGİLİZCE DERSİNDEKİ İŞLEVSELLİĞİ 341

YABANCI DİL ÖĞRETMEN ADAYLARININ YABANCI DİL ÖĞRETİMİNE İLİŞKİN METAFORİK ALGILARI 354

ÖĞRENCİLERİN ÖDEV AMAÇLARI İLE ALGILANAN BAŞARI VE TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ 369

SINIF SEVİYESİNİN FEN BİLGİSİ DERSİNDE BAŞA ÇIKMA STRATEJİLERİNİ TERCİH ETME DURUMUNA ETKİSİ 381

YÜKSEKÖĞRETİM KURUMLARININ ORGANİZASYON YAPILARI ÜZERİNE KALİTE KAVRAMI ÇERÇEVESİNDE BİR TARTIŞMA 397

DÖRDÜNCÜ SINIF TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDA TOPLUMSAL CİNSİYET ROLLERİ 419

İLKOKULDA İŞİTME ENGELLİ KAYNAŞTIRMA ÖĞRENCİLERİNE TEMEL GEOMETRİ KAVRAMLARIN ÖĞRETİMİ

Adem DOĞAN
Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
aademdogan@gmail.com

ÖZET

Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin akranlarıyla aynı şekilde eğitim alma hakları yasalarca tanınmıştır. Kaynaştırma eğitimi, bireyselleştirilmiş eğitim programı yardımıyla engelli çocukların normal çocuklarla eğitsel ve sosyal yönden bütünleşmelerini sağlama işlemidir. Kaynaştırma, özel ve genel eğitimden ayrı düşünülmemesi gereken bir eğitim şeklidir. Bu eğitim sırasında eğitim hizmetleri, yetersizliğe göre değil, bireyin eğitim ihtiyaçlarına göre verilir. Çocuğun hangi eğitimleri alacağına dair karar verme sürecinde ise aile-okul-eğitsel tanılama sürecine göre gerçekleşir. Her insanda olduğu gibi engelli çocukların da diğer insanlarla sosyal ilişki kurmak ve bunu sürdürmek, çevresi tarafından sevgi ve değer görmek, beğenilmek, takdir edilmek, hiç kimseye ihtiyaç duymadan ve bağımlı olmadan yaşamak istemektedirler. Bu onların en doğal hakkı olduğu gibi, toplumsal bütünlüğün ve kalkınmanın da bir göstergesidir. Engelli çocuklara verilen eğitimin niteliği ne kadar iyi olursa olsun, sonuçta onu içinde yaşadığı toplumun bir üyesi haline getirmiyor ve kabul görmesini sağlamıyorsa verilen eğitimin yeniden düşünülmesi gerekmektedir. Bu noktada ilkokulda kaynaştırma eğitimini veren sınıf öğretmenlerinin bu alanda iyi yetişmiş olmaları oldukça önemlidir. Bu nedenle bu çalışma, sınıf öğretmeni adaylarının işitme engelli bir kaynaştırma öğrencisine doğru parçası, üçgen, kare ve daire gibi temel geometrik şekilleri nasıl verdikleri üzerine tasarlanmıştır. Zihinsel bir problemi olmayan sadece işitme engelli kaynaştırma öğrencisinin temel geometrik şekilleri bilmesi oldukça önemlidir. Çalışmanın amacı sınıf öğretmeni adaylarının bu kazanımları nasıl verdiğini ortaya çıkarmaktır. Çalışma sonucunda ilkokulda kaynaştırma dersi alan sınıf öğretmeni adaylarının işitme engelli bir öğrenciye temel geometrik kavramları genelde yazarak ve özelliklerini listeleyerek öğretmeye çalıştıkları görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen Adayları, Kaynaştırma Eğitimi, İşitme Engelli Öğrenci, Geometrik Kavramlar

ABSTRACT

The right of individuals who need special education to receive education in the same way as their peers is recognized by law. Inclusive education is the process of ensuring the educational and social integration of disabled children with normal children with the help of an individualized education program. Inclusion is a form of education that should not be considered separately from special and general education. During this training, educational services are provided according to the individual's educational needs, not according to disability. In the process of deciding what education the child will receive, it takes place according to the family-school-educational diagnostic process. Like every human being, children with disabilities also want to establish and maintain social relationships with other people, to be loved and valued by their environment, to be liked and appreciated, and to live without needing anyone and without being dependent. This is their most natural right, as well as a sign of social cohesion and development. No matter how good the quality of the education given to children with disabilities is, if it does not make them a member of the society in which they live and does not gain acceptance, then the education provided should be reconsidered. At this point, it is very important that classroom teachers who teach inclusive education in primary schools are well-educated in this field. For this reason, this study is designed on how prospective classroom teachers give a deaf inclusion student the basic geometric shapes such as the line segment, triangle, square and circle. It is very important that only the hearing-impaired inclusion student, who does not have a mental problem, knows the basic geometric shapes. The aim of

the study is to reveal how classroom teacher candidates gave these gains. As a result of the study, it was seen that the classroom teacher candidates who took mainstreaming course in primary school tried to teach a hearing-impaired student by writing the basic geometric concepts in general and listing their properties.

Keyword: Pre-service Teachers, Inclusive Education, Hearing Impaired Student, Geometric Concepts

1.GİRİŞ

İnsan potansiyelleri doğuştan ya da sonradan oluşabilen etkenlerle farklılıklar gösterebilmektedir. Her normal sağlıklı insanın yapabileceği bazı şeyleri yapmak bazı insanlar için büyük başarıları süreçler sonuna elde edilebilmektedir. Bireyin kendinin farkına varması, yapabilecekleri şeylerin neler olduğunu görebilmesi için bazen farklı bir eğitime ihtiyacı vardır. Çünkü her insan her zaman sağlıklı ve beden bütünlüğü içinde olamayabilir. Bu nedenle bu insanların bazı alanlarda kendini geliştirebilmesi ve akranları gibi olabilmesi için yardıma ihtiyaç duyarlar. Bu noktada özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin akranlarıyla aynı ortamda eğitim görmelerini sağlayan ve bu kişilere belli beceriler kazandırmayı amaçlayan "kaynaştırma eğitimi" (Battal, 2007) devreye girmektedir.

Kaynaştırma, özel eğitime ihtiyaç duyan, gereksinimlerini akranları gibi karşılayamayan ve akranlarına göre yetersizliği olan öğrencilere okulda eğitim olanağı sunulmak üzere geliştirilen önemli bir özel eğitim uygulamasıdır (Babaoğlan & Yılmaz, 2010). Kaynaştırma eğitimi; özel eğitim alması gereken öğrencilerin genel eğitim sınıflarında özel eğitim desteği sağlanarak akranlarıyla aynı sınıf ortamında onlarla aynı eğitimi almalarıdır (Babaoğlan & Yılmaz, 2010; Bender, Vail & Scott, 1995; Kargın, 2004; Lewis & Doorlag, 1999; Salend, 1998). Engelli öğrencilerin, engelli olmayan kendi yaş gurubu öğrencilerle eğitim görmelerinin amacı; engelli öğrencilerin aynı yaş düzeyindeki öğrencilerle akademik ve sosyal yönden etkileşimde bulunarak duygusal gereksinimlerinin karşılanmasını sağlamaktır (Sucuoğlu & Özokçu, 2005). Lindsay (2007) ise kaynaştırma eğitiminin desteklenmesindeki iki önemli nedenini, özel gereksinimi olan öğrencilerin okullarda eğitim hakkına sahip olmalarına ve bu öğrencilerin kaynaştırma eğitimi sayesinde daha iyi eğitim almalarına bağlamaktadır.

Özel eğitime gereksinim duyan ve akranlarından ciddi olarak farklılaşan öğrencilere nasıl eğitim verileceği eğitimin süregelen bir sorunu ve tartışma konusu olmaya devam etmektedir. Bu konuda çözüm olarak en çok öne sürülen iki görüş bulunmaktadır (Karasu, 2019). Bunlardan birincisi özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin kendi özür guruplarına göre kendileri ile aynı sorunu yaşayan öğrencilerle aynı özel eğitim mekanlarında eğitim almaları üzerinedir. Bu görüş özel eğitime ihtiyacı olan bireyleri toplumdan dışlayıcı ve "ayrıştırıcı" bir düşünceyi benimsemektedir. Buna göre özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler normal kulların içinde bulunan ayrı özel eğitim sınıflarında veya yatılı ya da gündüzlü özel eğitim okullarında eğitim almalarını gerekmektedir. Diğer görüş ise özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin kendi akranları ile birlikte aynı mekân ve şartlarda kaynaştırma eğitimi almalarıdır. Bu görüş ise bu öğrencileri toplumdan dışlamayarak "birleştirici" bir tutumu benimsemektedir.

Ülkemizde yaklaşık 40 yıldır özel öğretime ihtiyaç duyan öğrencilerin birinci grupta sayılan eğitim kurumlarından ayrı olarak kaynaştırma eğitimi almaları sağlanmaktadır. 1983 yılında çıkarılan

2916 sayılı yasa (Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu) ile başlayan kaynaştırma eğitimi, daha sonra 1997'de çıkarılan 573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile oldukça detaylı bir şekilde ele alınmıştır. Bu yasa ile özel eğitime ihtiyacı olan çocuklar için kaynaştırma eğitimi, eğitsel tanılama ve Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) zorunlu olmuştur. Özel eğitime muhtaç çocukların ailelerine eğitim verilmesi de bu yasa ile ilk defa uygulanmaya başlanmıştır. Bu yasaya dayalı olarak 2000 yılında yürürlüğe giren (son olarak 2018 Temmuz ayında yeniden güncellenmiştir) Özel Eğitim Hizmetleri yönetmeliği ile yaygın bir şekilde okullarda uygulanmaya devam etmektedir (İzci, 2005). Bu kanun ve yönetmelikler doğrultusunda günümüzde çok sayıda özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenci genel eğitim sınıflarında akranlarıyla birlikte eğitim almaktadır.

Kaynaştırma eğitiminin özel eğitime ihtiyaç duyan çocukların, onların beraber ders aldıkları akranlarının, kaynaştırma eğitimi veren öğretmenlerin ve her iki öğrenci velisinin de yaşantılarında olumlu etkilediği belirtilmektedir (Sönmez & Özcan, 2020). Kaynaştırma eğitimi alan öğrenci açısından akademik ve sosyal gelişimi yanında toplumsal yaşama katılım anlamında oldukça faydalı olmaktadır (Batu, vd., 2018; Diken & Batu, 2010; Sucuoğlu & Kargın, 2010). Kaynaştırma öğrencisinin akranları açısından, özel eğitime ihtiyaç duyan bir öğrenci ile aynı ortamda olmak, farklılıkları kabul etmek ve onun durumuna karşı empati kurarak davranışlarını değiştirmesi açısından faydalı olmaktadır (Staub & Peck, 1995; Sucuoğlu & Kargın, 2010). Ayrıca bazı çalışmalarda sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan sınıftaki öğrencilerin Türkçe ve matematik derslerinde daha yüksek puanlar aldıkları (Cole, Waldron & Majd, 2004), sosyal olarak daha olumlu davrandıkları (Kalambouka, et al, 2007) sonucuna ulaşılmıştır. Sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenler açısından, öğrencilere farklı öğrenme ortamları sunma becerisi anlamında kendilerini geliştirdikleri görülmüştür (Batu, 2000). Bouillet, 2013; Sucuoğlu & Kargın, 2010). Özel eğitime ihtiyaç duyan çocuğu olan ailelerinin kaynaştırma eğitimi ile destek almaları sayesinde toplum içerisinde bir yer edinme ve iletişim kurma bakımından olumlu sonuçlar ortaya çıktığı belirtilmiştir. Ayrıca özel eğitime ihtiyaç duyan bir öğrencinin sınıfında bulunan normal akranların ailelerinin de kişisel farklılıkları görme, anlama ve saygı duyma gibi fırsatlar bulmaları bakımından önemli olduğu ifade edilmektedir (Sucuoğlu & Kargın, 2010).

Özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin kendilerine uygun eğitim şartlarının sağlandığı ve öğrenme ortamlarının oluşturulduğu yerlerde en iyi şekilde eğitim almaları onların anayasal haklarıdır. Bunu da yerine getirmek devletin görevidir. Özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin eğitiminde onları engel durumlarına göre en az sınırlandıracak eğitim ortamları önerilmektedir. En az sınırlandırıcı eğitim ortamı, normal öğrencilerin normal ortamları olduğu düşünüldüğünde bu öğrencilerin normal akranları ile bir arada bulunması gerekmektedir. Bu durum ise öğrencilerin normal akranları ile kaynaştırma eğitimine alınmaları anlamına gelmektedir. Kaynaştırma eğitimi uygulamalarında özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin normal akranlarıyla birlikte eğitim görmeleri yalnızca fiziksel olarak aynı ortamda bulunmaları değil aynı zamanda zihinsel, sosyal ve kültürel olarak da eğitim süreçlerinden faydalanmaları anlamına gelmelidir (Kargın, 2004). Özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencinin mümkün olduğunca uzun süre normal akranları ile bir arada bulunması ve akranları ile birlikte mümkün olabildiğince üst düzeyde başarı göstermesi beklenmektedir. Bunun için sınıf öğretmenlerine oldukça büyük sorumluluklar düşmektedir.

İlkokulda kaynaştırma eğitiminin işitme engelli öğrencilere sağladığı yararlar, işitenlerin dünyasına katılmaya hazırlık, akademik gelişimi hızlandırmak, dil becerilerini geliştirmek ve

işitenlerle sosyal bütünleşmelerini sağlamak olarak sıralanmaktadır (Gearheart, Weishahn & Gearheart, 1992). Bu yararların içinde en önemlisi işitme engelli öğrencilerin kaynaştırma sınıflarında olumlu akran tutumları geliştirmeleri ve toplumsal bütünleşmeyi sağlamalarıdır. Toplumsal bütünleşme için işitme engelli kaynaştırma öğrencisinin sadece fiziken sınıf ortamında bulunması, sosyal etkileşim adına akranları ile gerekli iletişimi de kurmaları gerekmektedir. Bunun için işiten öğrencilerin işitme engelli öğrenciye yönelik tutumlarının olumlu olması beklenmektedir. Ayrıca işitme engelli öğrencilerin kaynaştırma eğitimi alacakları fiziksel ortamın akustik yalıtımının ve işitme cihazlarının etkin kullanımının sağlanması önemlidir (Akay, Uzuner & Girgin, 2014; Tüfekçioğlu, 1997). Aksi takdirde işitme engelli kaynaştırma öğrencisinin akademik performansı ile okuma ve yazma becerisi engellenmiş olacaktır.

Matematik dersi hem ilkokul hem de ortaokul kaynaştırma öğrencilerinin aldığı tüm sınıflarda öğretimi yapılan temel derslerden biridir. İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programı; "Sayılar ve İşlemler", "Geometri", "Ölçme" ve "Veri İşleme" olmak üzere dört öğrenme alanından oluşmaktadır. Bu temel öğrenme alanlarına her sınıf seviyesinde yer verilirken bazı alt öğrenme alanları belirli bir sınıftan sonra devreye girmektedir (MEB, 2018). Kaynaştırma ortamlarında eğitim alan kaynaştırma öğrencilerinin bireyselleştirilmiş eğitim programlarında yer alan Matematik dersi öğrencinin bulunduğu kademe ve sınıf seviyesinden ziyade eğitsel performansı ve gereksinimine uygun olarak planlanmaktadır. Yapılacak olan ders için oluşturulan BEP'de ilgili amaçlar doğrultusunda öğrenciye uygun olarak hazırlanır. Örneğin öğrenci kaçıncı sınıfta olursa olsun yapılan değerlendirmelerde performansı her ders için hangi düzeyde ise o sınıfın öğretim programındaki kazanımlara göre eğitim almaya devam eder.

Kaynaştırma eğitiminin başarıya ulaşabilmesi için en önemli etkenlerden biri özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenciye kaynaştırma eğitimini verecek sınıf öğretmenleridir. Çünkü sınıf öğretmeninin sınıfındaki kaynaştırma öğrencisine karşı istekli ve kendisini yeterli görmesi oldukça önemlidir. Öğrenciyi kabul edici bir tutum içinde olması, sınıf içindeki eğitim ortamlarını bu öğrenciye göre hazırlaması ve diğer öğrencilerin kaynaştırma öğrencisine karşı tutumlarının belirleyicisi konumundadır. Bu noktada ilkokulda kaynaştırma eğitimini veren sınıf öğretmenlerinin bu alanda iyi yetişmiş olmaları oldukça önemlidir. Bu nedenle bu çalışma, sınıf öğretmeni adaylarının işitme engelli bir kaynaştırma öğrencisine doğru parçası, üçgen, kare ve daire gibi temel geometrik şekilleri nasıl verdikleri üzerine tasarlanmıştır. Zihinsel bir problemi olmayan sadece işitme engelli kaynaştırma öğrencisinin temel geometrik şekilleri bilmesi oldukça önemlidir. Çalışmanın amacı sınıf öğretmeni adaylarının bu kazanımları nasıl verdiğini ortaya çıkarmaktır.

Geometri kazanımları hem ilkokul hem de ortaokul matematik öğretim programının tüm sınıf seviyelerinde bulunmaktadır. İlkokul matematik öğretim programında ise "Geometrik Cisimler ve Şekiller", "Uzamsal İlişkiler", "Geometrik Örüntüler", "Geometride Temel Kavramlar" şeklinde dört alt öğrenme alanına ayrılmaktadır. Geometrik cisimler ve şekiller alt öğrenme alanında yer alan kazanımlarda 1. sınıfta öğrencilerden şekilleri köşe ve kenar sayılarına göre sınıflandırarak üçgen, kare, dikdörtgen ve çemberi adlandırmaları, tanımaları ve model oluşturmaları beklenmektedir (MEB, 2018). Bu çalışmada geometrinin en temeli olan bu kavramlardan geometrik şekilleri oluşturabilmek için gerekli kavram olan doğru parçası ve en temel geometrik şekillerden olan üçgen, kare ve çemberin sınıf öğretmeni adayları tarafından işitme engelli kaynaştırma öğrencilerine nasıl öğreteceklerini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır.

Buna göre sınıf öğretmeni adaylarının işitme engelli bir öğrenciye birinci sınıf matematik öğretim programında yer alan geometrik cisimler ve şekiller alt öğrenme alanındaki kazanımlardan;

a) Doğru Parçası
b) Üçgen,
c) Kare,
d) Çember kavramlarını ve özelliklerini nasıl öğretecekleri bu çalışmanın problem durumudur.

2.YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman incelenmesi yapılarak gerçekleştirilmiştir. Doküman incelenmesi, araştırılmak istenen olay, durum ve olgular hakkında bilgi içeren yazılı dokümanların incelenerek analizinin yapılmasıdır (Çepni, 2012; Yıldırım & Şimşek, 2016, 217). Bu çalışmada olduğu gibi eğitimle ilgili bir araştırmada, alanındaki ders kitapları, öğretim program yönergeleri (müfredat), okul ve öğrencilerle ilgili kurumsal yazışmalar, öğrenci not defterleri, öğretmen el kitapları, öğrenci ödev dosyaları, öğretmen dosyaları, eğitimle ilgili resmî belgeler gibi dokümanlar veri kaynağı olarak kullanılabilir (Bogdan ve Biklen 1992; Borman, LeCompte & Goetz, 1986). Bu belgeler nitel araştırmalarda, çalışmada ihtiyaç duyulan verilere gözlem veya görüşme yapmadan ulaşmasını sağlar (Yıldırım & Şimşek, 2016).

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Akdeniz bölgesinde yer alan bir üniversitenin sınıf öğretmenliği programında okuyan 48 3.sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Bu öğrenciler içerisinde bu dersi alttan alan 4, üstten alan ise 7 olmak üzere 11 öğrenci normal dönemi dışında almıştır. Kendilerine verilen formda dört geometrik kazanımın hepsini de açıklamayan 12 öğrencinin cevapları değerlendirme dışında tutulmuştur. Araştırmanın verileri toplanırken amaçlı örnekleme yönteminden ölçüt örneklemeye göre katılımcılar belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme yönteminin zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen kaynaklardan elde edilen verilerin derinlemesine incelenmesine imkân sağladığı belirtilmektedir (Büyüköztürk, vd., 2017). Ölçüt örneklemede ise araştırmacının önceden belirlediği bazı ölçütleri karşılayan durumlarla çalışılması söz konusudur (Creswell, 2019). Bu çalışmada ölçüt olarak çalışmaya katılan öğrencilerin sınıf öğretmenliği programında öğrenim görüyor olmaları ve "Özel Eğitim ve Kaynaştırma" dersini almış olmaları belirlenmiştir. Çalışmaya katılan öğrencilerin 31'i kız ve 17'si erkek öğrencidir.

2.3. Veri Toplama Aracı

Çalışmada veri toplama aracı olarak sınıf öğretmenliği 3.sınıf öğrencilerine "İşitme engelli bir kaynaştırma öğrencisine doğru parçası, üçgen, kare, çember kavramlarını ve özelliklerini nasıl öğreteceğinizi detaylı bir şekilde açıklayınız." şeklinde yarı yapılandırılmış bir form sunulmuştur. Bu form ile öğrencilerden her bir geometri kavramına ilişkin öğretimi nasıl yapacaklarını açıklayarak ve görsellerle destekleyerek açıklamaları istenmiştir. Öğrencilerin 2019-2020 eğitim öğretim yılının

ikinci döneminde (Covid-19 salgını nedeniyle) uzaktan eğitim aldıkları süreçte Özel Eğitim ve Kaynaştırma dersinde değerlendirme amaçlı bu form verilmiştir. Dersi alan öğrencilere cevaplamaları için 5 gün süre verilmiştir. Öğrencilerden UZEM sistemi üzerinden dosya olarak gelen cevaplar veri olarak kullanılmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Sınıf öğretmenliği programında okuyan ve "Özel Eğitim ve Kaynaştırma" dersini alan öğrencilere final sınavı olarak kullanılan form ile alınan cevaplar çalışmanın verileri olarak kullanılmıştır. Elde edilen verilerden bazıları eksik ya da yeterli veri olmadığı için değerlendirmeye alınmamıştır. Geriye kalan veriler sınıf öğretmeni adaylarının doğru parçası, üçgen, kare, çember kavramlarını ve özelliklerini işitme engelli kaynaştırma öğrencisine nasıl öğretecekleri ile ilgili olarak ayrı ayrı başlıklar altında değerlendirilmiştir.

Sınıf öğretmeni adaylarından gelen cevaplar iki uzman tarafından ayrı ayrı değerlendirmeye tabi tutularak görüş birliği sağlanan durumlar listelenmiştir. Görüş ayrılığı olan durumlar için ise tekrar görüşülüp gözden geçirilerek ortak karara varılarak değerlendirmeye yapılmıştır. Uzmanlardan biri sınıf eğitiminde matematik eğitimi üzerine alan doktorası yapmış, diğer uzman ise eğitim programları alanında doktora eğitimi yapmıştır. Araştırmada veri analizi sırasında kodlama tutarlığını sağlamak için kodlayıcılar arasında uyumda Miles ve Huberman (M&H) (1994, s.64)'ın formülü (Güvenirlik = Görüş birliği / Görüş birliği + Görüş ayrılığı X 100) kullanılmıştır. Hesaplama sonucu iki kodlayıcı arasındaki uyum oranı %84 olarak hesaplanmıştır. Güvenirlik hesaplarının %70'in üzerinde çıkması, araştırma için güvenilir kabul edilmektedir (Miles & Huberman, 1994). Burada elde edilen sonuç, araştırma için güvenilir düzeyde olduğu kabul edilmiştir.

3. BULGULAR

Sınıf öğretmeni adaylarının işitme engelli bir kaynaştırma öğrencisine birinci sınıf matematik öğretim programında yer alan "Geometrik Cisimler ve Şekiller" alt öğrenme alanındaki kazanımlardan "Doğru Parçası", "Üçgen", "Kare" ve "Çember" kavramlarını ve özelliklerini nasıl öğretecekleri ile ilgili soruya verilen cevaplar incelenmiştir. Aşağıda öğretmen adaylarının her bir terimin bu öğrencilere nasıl öğreteceklerine dair verdikleri cevaplar içerik analizi yapılarak aşağıda sırası ile sunulmuştur.

Öğretmen adaylarının işitme engelli kaynaştırma öğrencisine doğru parçasını nasıl öğreteceklerine ilişkin alınan cevaplar Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmen adaylarının işitme engelli kaynaştırma öğrencilerine doğru parçasının öğretiminde kullandıkları teknikler

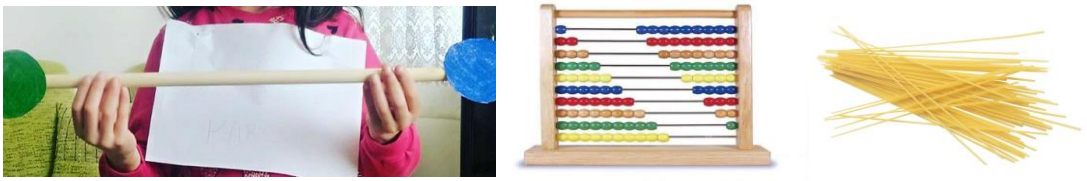
Tema	Alt temalar	Kategoriler	Kişi Sayısı (f)
Doğru Parçası	Kavrama ilişkin öğretim	Materyal kullanma (çubuk makarna, kalem, abaküsün çubuklarını gösterme, kürdan, oklava)	42
		Doğru parçasını çizme, yanına adını yazma	38
		Öğretim esnasında iki ucu kapalılığına vurgu yapmak	29
		Öğrenciden örnek vermesini isteme	25
		Günlük hayattan farklı örnekler verme	24
		Sesli ve işaret dili kullanarak doğru parçasını anlatmak	22
		Görsel materyal kullanma	17
		"Doğru" kavramından yola çıkarak açıklama	12
	Kavramın özellikleri	İki ucun kapalı olması	39
		Düz bir doğru olması	32

Doğru parçası kavramının öğretimi ile ilgili alınan cevaplar genel olarak iki alt temaya ayrılmıştır. Bunlar kavramın öğretimine ilişkin cevaplar ve kavramın özelliklerine yönelik cevaplar şeklindedir. Sınıf öğretmeni adaylarının kavramın öğretimine ilişkin olarak büyük çoğunluğunun işitme engelli kaynaştırma öğrencilerine doğru parçasını öğretmek için materyal kullandıkları (f:42) görülmektedir. Kullandıkları materyaller ise çubuk makarna, kalem, abaküs çubukları, kürdan ve oklava gibi nesnelerin olduğu söylenebilir. Yine öğretmenlerin büyük çoğunluğunun doğru parçasını tahtaya çizerek şeklin yanına adını yazdıkları (f:38), görülmüştür. Kavramın özelliklerine vurgu yapılma noktasında ise en çok iki ucunun kapalı olmasına (f:39) dikkat çekilmiştir. Öğretmen adaylarının doğru parçası öğretiminde bir diğer üzerinde durduğu nokta ise düz bir doğru (f:32) şeklinde olmasıdır.

Aşağıda Ö12 kodlu öğretmen adayının doğru parçasının öğretimini anlatan ifadelerine yer verilmiştir.

Ö12*: Doğru parçasını öğretirken sınıfa iki ucunu kağıtla kapatarak belirttiğim sopayı getiririm. Bu sopayı incelemesini isterim. Ardından bir abaküs getiririm. Öğrenciyle beraber abaküs tellerini tek tek inceleriz. Boncukları tellerden çıkarmaya çalışmasını işaret ederim. Bu isteğimle öğrencinin bütün tellerin her iki ucunun da kapalı olduğunu kavramasını hedeflerim. Öğrenciden abaküsteki her bir telle sopa arasında ilişki kurmasını işaretlerle ve konuşarak ifade ederim. Daha sonra çocuğa hem sesli hem işaret dili kullanarak bu şekillerin doğru parçası olduğunu ifade ederim. Ardından bunu tahtaya yazarak desteklerim. Öğrenciden ise son olarak defterine doğru parçası çizmesini isterim.*

Aşağıdaki Şekil 1'de öğretmen adaylarının doğru parçası kavramının öğretiminde kullandıkları materyallere örnekler verilmiştir.



Şekil 1. Öğretmen adaylarının işitme engelli kaynaştırma öğrencilerine doğru parçası öğretiminde kullandıkları materyaller

Öğretmen adaylarının kendi yaptıkları doğru parçasının iki ucunun kapalı olduğunu gösteren şekil, abaküsün çubukları ve uzun makarna çubukları ile doğru parçasını somutlaştırdıkları görülmektedir.

Tablo 2. Öğretmen adaylarının işitme engelli kaynaştırma öğrencilerine üçgen öğretiminde kullandıkları teknikler

Tema	Alt temalar	Kategoriler	Kişi Sayısı (f)
Üçgen	Kavrama ilişkin öğretim	Tahtaya-deftere üçgen şekli çizme	39
		Materyal kullanma (ip, tahta çubuk, üçgen cetvel)	35
		İşaret dili ve dudak hareketleri ile anlatma	32
		Günlük hayattan örnekler verme (trafik levhaları, kâğıt kesme)	29
		Kenar sayısını topluca sayma	27
		Kaç kenarı olduğunu göstermelerini isteme	24
		Öğrencilerden çevrelerinden örnek vermesini isteme	17
		Köşe sayısını topluca sayma	12
		Üçgen kağıtlar kesip sınıfa dağıtma	8
	Kavramın özellikleri	Üçgenin kenar sayısını vurgu yapma	38
		Üç doğru parçasından oluşması	29
		Geometrik cisimlerin köşe ve kenar sayısına göre adlandırıldığına vurgu yapma	26
		Üçgenin köşe sayısını tahtaya yazma	13

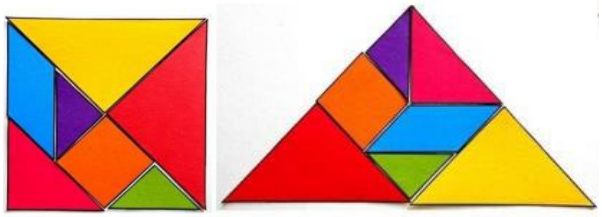
Ö28: *Öncelikle geometrik yapboz setinden üçgeni gösteririm. Daha sonra 3 adet ip keserim ve bu iplerden bir üçgen oluştururum. Böylece öğrencinin, üçgenin 3 kenarı olduğunu anlamasını sağlarım. Daha sonra öğrencimden de ipleri kullanarak bir üçgen oluşturmasını isterim. Tahtaya bir üçgen çizerim ve özelliklerini yazarım. Öğrencimden de üçgenin özelliklerini yazmasını ve üçgen çizmesini isterim.*



Ö42: *Üçgeni anlatırken çeşitli materyallerden renkli kağıtlardan plastik çubuk ve tahta çubuklardan yararlanabilirim. Nasıl çizildiğini tahtaya çizdikten sonra ellerine verdiğim 3 tane renkli çubukla tahtadaki üçgen şeklini yapmalarını isterim. Her bir çubuğun yanına üçgenin özellikleri ile ilgili bilgiler yazarım. Sesli ve ağız hareketleri ile bu bilgileri anlatıp görsel olarak özelliklerini görmesini de sağlarım. Sonra verdiğim 3 tane büyük tahta çubuğu üçgen haline getirmelerini isterim. Daha sonra da öğrencinin de benim yaptığım gibi renkli kağıtlara özelliklerini yazarak kenarını yakıştırmasını isterim. Böylelikle hem şekli öğrenmiş olur hem de özellikleri kendisi yazdığı için aklında kalıcı olur.*

Ö18: *İşitme engeli olan bir kaynaştırma öğrencisine üçgeni anlatırken işaret dili ile anlatırım. Üçgenin resmini öğrencilere göstererek üç kenarı olduğunu üç köşesi olduğunu anlattıktan sonra öğrencilerden bu şekle benzer etraflarında herhangi bir cisim görüp görmediklerini sorarım. Onlardan örnek almaya çalıştıktan sonra ben üç boyutlu bir tangram getiririm. İncelemeleri için onların eline veririm. Tangram ile üçgen yapmalarını isterim. Sonrasında kaynaştırma öğrencimin*

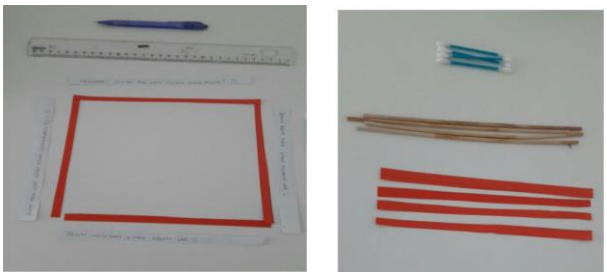
kağıdının üzerine üç nokta çizerim ve bunları birleştirerek üçgen oluşturmalarını isterim. En son ise kendi kendilerine kağıtlarına çeşitli üçgenler çizmelerini isterim.



Tablo 3. Öğretmen adaylarının işitme engelli kaynaştırma öğrencilerine kare öğretiminde kullandıkları teknikler

Tema	Alt temalar	Kategoriler	Kişi Sayısı (f)
Kare	Kavrama ilişkin öğretim	Kenar sayısını sorma	48
		Materyal kullanma (boncuk, kâğıt, çubuk, lego.)	45
		Tahtaya-deftere kare çizme	42
		Günlük hayattan örnekler verme (kare fayans,)	28
		Köşe sayısını sorma	28
		İşaret dili ve sesli olarak anlatma	20
		Yakın çevreden kare örnekleri isteme (Kutu yüzü, duvar vs.)	16
	Kavramın özellikleri	Kenar uzunluklarının eşitliği hakkında bilgi verme	40
		Dört doğru parçasından oluşma	36
		Farklı görseller arasında kare olanları belirlemesini isteme	32
		Benzer şekiller arasında karenin farkına vurgu yapma	21

Ö37: *Öncelikle şekli tahtaya çizdikten sonra renkli bir kâğıt alıp bir cetvel yardımıyla öğrencilerin yanında cetvelle ölçerek eşit uzunlukta 4 adet parça keserim. Eşit uzunlukta 4 tane kestiğim parça karenin her kenarının eşit olduğunu anlatmak için kullanırım. Daha sonra bu kestiğim 4 parçayı tahtada öğrenciler ile birlikte birleştiririm ve her bir parçanın yanına karenin bir özelliğini yazarım. Sonra öğrenciye verdiğim 4 adet tahta çubuktan ve 4 adet renkli küçük çubuktan 2 tane ayrı kare oluşturmasını isterim. Oluşturduğu kareleri defterine çizmesini ve çizerken dikkat ettiği kuralları ve karenin özelliklerini defterlerine yazmalarını isterim.*



Tablo 4. Öğretmen adaylarının işitme engelli kaynaştırma öğrencilerine çember öğretiminde kullandıkları teknikler

Tema	Alt temalar	Kategoriler	Kişi Sayısı (f)
Çember	Kavrama ilişkin öğretim	Tahtaya-deftere çember çizme	48
		Materyal kullanma (ip, tel çember halka, kâğıt, simit)	48
		Günlük hayattan örnekler isteme	26
		Öğrencilerden yakın çevrelerinden örnekler isteme	26
		İşaret dili ve sesli olarak anlatma	38
		Köşe ve kenar sayısını sorma	24
	Kavramın özellikleri	Geometrik şekiller arasında çemberin farkını ortaya çıkarma	41
		Köşesinin olmadığını fark ettirme	38
		Diğer şekiller arasından çemberi ayırt ettirme	32
		Çemberin içinin boş olduğuna vurgu yapma	23

Ö26: *Çember kavramını öğretirken tahtaya çemberler asarak öğrenciye daha önceki öğrendiğimiz ve diğer şekillerimizde sayarak bulduğumuz doğru parçasının olup olmadığını sorarım. Eğer var cevabı alırsam tahta parçalarını çocuğun eline vererek tahtada gördüğü bu şekli onlarla oluşturmasını isterim. Böylece doğru parçasının çemberde olmadığını öğrenciyle beraber bulmuş oluruz. Çemberin köşesinin olmadığını ve içinin boş olduğunu şekiller üzerinden gösteririm. Bu şekilleri öğrendikten sonra, içinde bütün şekillerle ilgili görseller olan https://www.youtube.com/watch?v=ZF57ucgiJCw linkindeki videoyu izletirim. Daha sonra bir sürü nesne içinden herhangi bir yerinde doğru parçası, üçgen, kare ve çember olanları ayırmalarını isterim.*



Terimler	Sembol	Braille yazılışı	Noktalar
Doğru Parçası	$\overline{AB}$ veya [AB]	⠨⠠⠁⠠⠃	[4,5,6-1,2,3,4,6-5,6-6-1-1,2-1,3,4,5,6]

SONUÇ VE TARTIŞMA

Öğretmen adaylarının doğru parçası, üçgen, kare ve çember kavramlarını işitme engelli öğrencilere öğretmelerine ilişkin olarak alınan cevaplara bakıldığında genel olarak iki alt temaya ayrıldığı görülmüştür. Bunlar kavramın öğretimine ilişkin cevaplar ve kavramın özelliklerine yönelik cevaplar şeklindedir. Sınıf öğretmeni adaylarının kavramın öğretimine ilişkin olarak büyük çoğunluğunun işitme engelli kaynaştırma öğrencilerine temel geometri kavramlarını öğretmek için materyal kullandıkları görülmektedir. Yine öğretmen adaylarının hemen hemen hepsinin bu geometrik şekilleri öğretirken tahtaya bu şekilleri çizdikleri ve şekillerin özelliklerini maddeler halinde yanlarına yazdıkları görülmüştür.

Kavramın özelliklerine vurgu yapılma noktasında ise kavrama ait en temel özelliklere dikkat çekilerek öğretimin ana vurgusunun bunlar olduğuna işaret edildiği görülmektedir. Bu öğretimin amacına hizmet etmesi bakımından önemlidir. Ancak işitme engelli kaynaştırma öğrencilerin

farklarına yönelik ise çok az ayırt edici durum ortaya koydukları söylenebilir. Ders öğretim planlarını daha çok normal öğrencilere bu geometrik şekilleri öğretir şekilde planladıkları görülmüştür. Çok az öğretmen adayının işaret dili ve dudak okuma gibi işitme engelli öğrencilere doğrudan hitap edecek öğretim yöntemlerini sergiledikleri görülmüştür. Bunun nedeni sınıf öğretmenliği programında kaynaştırma öğrencilerine yönelik yeterince eğitimin verilemiyor olması olabilir. Çünkü kaynaştırma öğrenci profili oldukça farklı olabilmektedir.

Bir sınıf öğretmeninin her türdeki kaynaştırma öğrencisine ders verecek kadar kendini geliştirmesini beklemek hayal olacaktır. Ancak en azından zihinsel yetersizliği olmayan işitme, görme, bedensel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerine onların akranlarından geri kalmayacakları ölçüde eğitim almaları için bu alanlarda öğretmen ve öğretmen adaylarının kendilerini geliştirmeleri beklenebilir.

Kaynaştırma uygulamalarının etkili bir şekilde uygulanması için ailelerin, okul müdürlerinin ve bu sınıflarında görev yapan öğretmenlerin bu sürece karşı olumlu algılarının olması ve gönüllü bir şekilde sürece katılmaları gerekmektedir (Vaughn ve Bos, 1987). Kaynaştırma sınıfında ders yapan öğretmenin başarılı bir öğretmenlik deneyimine sahip olması ve öğretim programını öğrencinin özür durumuna göre bireysel ihtiyaçlara uyarlayabilmesi oldukça önemlidir. Bunun yanı sıra iyi bir kaynaştırma öğretmeninin sınıftaki özel gereksinimli öğrenciyi grup dışına çıkarmayan sınıf yönetimi becerisi ve etkili iletişiminin olması, kaynaştırma öğrencisine akranlarıyla aynı olanak ve deneyimleri sağlaması, ders içi zamanı iyi ayarlayan, sınıftaki tüm öğrencilere olumlu katkılar sağlayan ve onların olumlu tutumlarını destekleyen nitelikte olması önemlidir (Akay, Uzuner ve Girgin, 2014; Bauer ve Kroeger, 2004; Jarvis ve Iantaffi, 2006). Bu çalışmada öğretmen adaylarının bir kısmının bu nitelikleri sağlamaya yakın oldukları ama genel olarak kaynaştırma öğrencilerinin öğretim süreçlerinde biraz daha onların lehine ayarlamalar yapmaları gerektiği söylenebilir.

Kaynaştırma sınıflarında başarıyı etkileyen diğer bir faktör de bir sınıf ortamının genel durumudur. Bu sınıfların hem kaynaştırma öğrencisi için hem de diğer öğrencilerin gelişimlerine uygun olması, eğitimi teşvik edici yapılandırılmış etkinliklerin uygulandığı, günlük rutinlerin bile yapılandırıldığı, tüm öğrencilerin öğrencilerin bireysel olarak desteklendiği bir sınıf içi ortamı ve aile ile iş birliğini içerdiği ifade edilmiştir (Bernarczyk, Alexander-Whiting ve Solid, 1994).

Kaynaştırmadaki öğrencilerin eğitim kalitesini etkileyen birçok etken vardır. Bunlar, öğrenci ve öğretmen tutumlarının olumsuzluğu (Kluwin, 1999), sınıf ortamındaki araç-gereç ve ders materyallerinin yetersiz olması (Ramsey, 1997), okulda kaynaştırma sınıfı olarak kullanılacak yerin uygun olmaması, alanında uzman eğitim personelinin eksik olması, sınıflardaki öğrenci sayısının fazla olması (Tüfekçioğlu, 1997) gibi sınıfın ya da okulun fiziksel durumu ile öğrenci ve öğretmenlerin tavırlarından kaynaklanan olumsuzluklardır. Bu nedenle kaynaştırma öğrencileri kendilerine sunulması gereken birçok sosyal fırsattan yararlanamayıp eksik kalmaktadır.

Öneriler;

Sınıf öğretmeni adaylarına eğitim fakültelerinde işaret dili eğitimin verilmesi ya da en azından işaret dili kursuna katılarak sertifika almalarının sağlanması,

Kaynaştırma öğrencileri için temel matematik ve geometrik kavramlarını gösteren levha ve afişlerin bastırılması ve sınıflara asılması,

Sınıf öğretmeni adaylarına kaynaştırma eğitimi sırasında işitme engelli öğrencilerin normal öğrencilerden çok farklı olduğunu anlamaları ve buna uygun olarak eğitim süreçlerini planlamaları,

Öğretim sırasında işitme engelli kaynaştırma öğrencilerini sınıftan ayrı tutmadan eğitim vermeye dikkat etmeleri, bunu yaparken de onların eğitim sürecinden tam olarak yararlanmalarının sağlanması önerilebilir.

KAYNAKÇA

Akay, E., Uzuner, Y., & Girgin, Ü. (2014). Kaynaştırmadaki işitme engelli öğrencilerle gerçekleştirilen destek eğitim odası uygulamasındaki sorunlar ve çözüm gayretleri. *Journal of Qualitative Research in Education, 2*(2), 43-68. https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.3s3m

Babaoğlan, E., & Yılmaz, Ş. (2010). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimindeki yeterlikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 18*(2), 345-354.

Battal, İ. (2007). *Sınıf Öğretmenlerinin ve Branş Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Yeterliliklerinin Değerlendirilmesi (Uşak ili örneği).* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.

Batu, E. S. (2000). Kaynaştırma, destek hizmetler ve kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri. *Özel Eğitim Dergisi, 2*(4), 35 – 45. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000050

Batu, E. S., Cüre, G., Nar, S., Gövercin, D., & Keskin, M. (2018). Türkiye'de ilkokul ve ortaokullarda yapılan kaynaştırma araştırmalarının gözden geçirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 19*(3), 577-614. https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.336925

Bauer, A. M., & Kroeger, S. (2004). *The inclusive classroom strategies for effective instruction* (2nd Ed.). New Jersey: Pearson Prentice Hall.

Bender, W. N., Vail, C. O. & Scott, K. (1995). Teachers' attitudes toward increased mainstreaming: implementing effective instruction for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 28*(2), 87-94.

Bernarczyk, A. M., Alexander-Whiting, H., & Solid, G. A. (1994). Guidelines for the adaptation of preschool environments to integrate deaf, hard of hearing, and hearing children. *Child's Environments, 11*(1), 6-19.

Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1992). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Boston: Allyn.

Borman, K. M., LeCompte, M. D., & Goetz, J. P. (1986). Ethnographic and qualitative research design and why it doesn't work. *American behavioral scientist, 30*(1), 42-57.

Bouillet, D. (2013). Some aspects of collaboration in inclusive education – Teachers' experiences. *Center for Educational Policy Studies Journal, 3*(2), 93-117.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Cole, C. M., Waldron, N., & Majd, M. (2004). Academic progress of students across inclusive and traditional settings. *Mental Retardation, 42*(2), 136-144. https://doi.org/10.1352/0047-6765(2004)42<136:APOSAI>2.0.CO;2

Creswell, J. W. (2019). *Karma yöntem araştırmalarına giriş*. (Çev. M. Sözbilir). Ankara: Pegem Akademi.

Çepni, S. (2012). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Trabzon: Celepler.

Diken, İ. E. ve Batu, E. S. (2010). *Kaynaştırmaya giriş.* İ. H. Diken (Ed.), İlköğretimde kaynaştırma (s. 2-24) içinde. Ankara: Pegem Akademi.

Gearheart, B. R., Weishahn, M. W., & Gearheart, C. J. (1992). *The exceptional student in the regular classroom*. Merrill Publishing.

İzci, E. (2005). Sınıf öğretmeni adaylarının "özel eğitim" konusundaki yeterlikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 4*(14), 106-114.

Jarvis J., & Iantaffi, A. (2006). 'Deaf people don't dance': Challenging student teachers' perspectives of pupils and inclusion. *Deafness and Education International 8*(2), 75-87.

Kalambouka, A., Farrell, P., Dyson, A., & Kaplan, I. (2007). The impact of placing pupils with special educational needs in mainstream schools on the achievement of their peers. *Educational Research, 49*(4), 365–382. https://doi.org/10.1080/00131880701717222

Karasu, T. (2019). Kaynaştırma Eğitiminin Dayandığı Teoriler ve İslam'ın Kaynaştırma Din Eğitimine Bakışı. *Cumhuriyet İlahiyat Dergisi, 23*(3), 1371-1387. https://doi.org/10.18505/cuid.588894

Kargın, T. (2004). Cumhuriyetin 80. yılında özel eğitim. *Milli Eğitim Dergisi, 160*(11), 1-17.

Kluwin, T. (1999). Coteaching deaf and hard of hearing students: Research on social integration. *American Annals of The Deaf, 144*(4), 339-344.

Lewis, R., B. & Doorlag, H., D. (1999). *Teaching Special Education Students in General Education Classrooms*. New York: Merril, Prentice Hall.

Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/ mainstreaming. *British Journal of Educational Phycology, 77*(1), 1-24

MEB. (2018). *Matematik dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, ve 8. sınıflar)*. Ankara: MEB yayınları.

Miles, M., B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd Ed.). Calif: SAGE Publications.

Ramsey, C. L. (1997). *Deaf children in public schools*. Washington: Gallaudet University Press.

Sakarya Milli Eğitim Müdürlüğü. (2018). Öğretmenler için Kaynaştırma Bütünleştirme Ortamlarına Yönelik Müfredat Temelli Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) Kılavuz Kitabı (İlköğretim).

Salend (1998). *Effective Mainstreaming Creating Inclusive Classrooms*. New York: Merril, Prentice Hall.

Sönmez, N., & Özcan, B. (2020). Türkiye'de İlkokulda Kaynaştırma Eğitimiyle İlgili Yapılan Lisansüstü Tezlerin Betimsel İncelemesi. *Yaşadıkça Eğitim, 34*(1), 1-27. https://doi.org/10.33308/26674874.2020341121

Sönmez, N., & Özcan, B. (2020). Türkiye'de İlkokulda Kaynaştırma Eğitimiyle İlgili Yapılan Lisansüstü Tezlerin Betimsel İncelemesi. *Yaşadıkça Eğitim, 34*(1), 1-27. https://doi.org/10.33308/26674874.2020341121

Staub, D., & Peck, C. A. (1995). What are the outcomes for nondisabled students? *Educational leadership, 52*(4), 36-40.

Sucuoğlu, B., & Kargın, T. (2010). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Sucuoğlu, B., & Özokçu, O. (2005). Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerinin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 6*(1), 41-57.

Tüfekçioğlu, U. (1997). İşitme engelli çocukların okul öncesi dönemde kaynaştırma ortamında eğitimleri. *Milli Eğitim Dergisi, 136*, 58-61.

Tüfekçioğlu, U. (1997). İşitme engelli çocukların okul öncesi dönemde kaynaştırma ortamında eğitimleri. *Milli Eğitim Dergisi, 136*, 58-61.

Vaughn, S., & Bos, C. S. (1987). Knowledge and perception of the resource room: The students' perspective. *Journal of Learning Disabilities, 20*(4), 218-223.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

İLİŞKİ DOYUMUNUN YORDAYICILARI: İLİŞKİSEL BENLİK DEĞİŞİMİ VE ROMANTİK İLİŞKİLERDE ÖZ YETERLİK

Bülent GÜNDÜZ
Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Bölümü
bgunduz27@gmail.com
Ali KARATAŞ
Karaçay Bedii Sabuncu Anadolu Lisesi, Psikolojik Danışman
alikaratas396@gmail.com

ÖZET

İlişki doyumu bireylerin romantik ilişkilerine yönelik öznel değerlendirmeleri olarak tanımlanmaktadır. Romantik ilişki içerisinde olan bireylerin ilişkilerinden aldıkları doyumu olumlu ya da olumsuz olarak etkileyen pek çok faktör bulunmaktadır. İlişkisel benlik değişimi modeline göre, bireyler partnerlerinin benliklerinde olumlu ve olumsuz içeriği artırabilir veya azaltabilir. Dolayısıyla bireylerin partnerlerinden olumlu ya da olumsuz etkilendiklerine yönelik algıları ilişkiden alınan doyumu etkileyeceği düşünülmektedir. Romantik ilişkilerde partnerlerinin etkisine yönelik algılamaların yanı sıra bireylerin ilişki yeterliliklerini yerine getirip getiremeyeceğine yönelik öznel değerlendirmelerinin de ilişki doyumunu etkileyeceği düşünülmektedir. Bu bağlamda bu araştırmanın amacı ilişki doyumu, ilişkisel benlik değişimi ve romantik ilişkilerde öz yeterlik arasındaki ilişkilerin incelenmesidir. **Yöntem:** Betimsel yöntemle yapılmış ilişkisel tarama modelinin kullanıldığı araştırmanın çalışma grubu halen romantik ilişkiye sahip yaşları 18 ile 42 arasında olan 106'sı erkek ve 246'sı kadın olmak üzere 352 bireyden meydana gelmektedir. İlişki doyumu ölçeği, ilişkisel benlik değişimi ölçeği, romantik ilişkilerde öz yeterlik ölçeği kullanılarak toplanan veriler korelayon analizi ve çoklu regresyon analizi ile incelenmiştir. **Bulgular ve Sonuçlar:** Araştırmanın sonucunda ilişki doyumu ile romantik ilişkilerde öz yeterlik arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmştur. Araştırmadan elde edilen diğer sonuçlar, ilişki doyumu ile ilişkisel benlik değişiminin alt boyutları olan benlik genişlemesi, benlik budanması arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu diğer alt boyutları benlik daralması ve benlik kirlenmesi arasında ise negatif yönde anlamlı ilişkiler olduğunu göstermektedir. Son olarak araştırmadaki bağımsız değişkenlerin ilişki doyumundaki değişimin %42'sini açıkladığı saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: İlişki Doyumu, İlişkisel Benlik Değişimi, Romantik İlişkilerde Öz Yeterlik

ABSTRACT

Relationship satisfaction is defined as individuals' subjective evaluations of their romantic relationships. There are many factors that affect the relation satisfaction of individuals in romantic relationships either positively or negatively. According to the relational self-change model, individuals can increase or decrease the positive and negative content in their partner's selves. Therefore, it is thought that the perceptions of individuals that they are positively or negatively affected by their partners will affect the satisfaction received from the relationship. In addition to the perceptions of the influence of their partners in romantic relationships, it is thought that subjective evaluations of whether individuals can fulfill their relationship competencies will also affect relationship satisfaction. In this context, the purpose of this study is to examine the relationships between relationship satisfaction, relational self-change, and self-efficacy in romantic relationships. **Method:** Descriptive relational survey model was used in the study. The study group of the study consists of 352 individuals, 106 of whom are male and 246 of whom are female, between the ages of 18 and 42 who still have romantic relationships. The data collected using the relationship satisfaction scale, the relational self-change scale, and the self-efficacy in romantic relationships scale were analyzed by correlation analysis and multiple regression

analysis. **Findings and Results:** As a result of the study, positive significant relationships were found between relationship satisfaction and self-efficacy in romantic relationships. Other results obtained from the study show that there are positive significant relationships between relationship satisfaction and sub-dimensions of relational self-change, self expansion and self pruning, while other sub-dimensions self-constraction and self-adulteration have negative significant relationships. Finally, it was determined that the independent variables in the study explained 42% of the change in relationship satisfaction.

Keywords: Relationship Satisfaction, Relational Self-Change, Self-Efficacy in Romantic Relationships

GİRİŞ

İnsanlar arasında yaşanan neredeyse her tür romantik ilişki; yakınlık, bağlılık ve tutku bileşenlerinin belli miktarlarda deneyimlenmesiyle anlaşılabilir (Stenberg 1987). Kişilerin romantik ilişkilerde deneyimlediği yakınlık ilişkinin duygusal boyutunu, bağlılık bilişsel boyutunu, tutku psikolojik ve fiziksel boyutlarını meydana getirmektedir. Bu boyutlar farklı insanlara farklı zamanlarda farklı şeyler ifade eder (Heidrich ve Heidrich, 1989). İnsanların yakınlık, bağlılık ve tutku boyutlarına diğer bir ifade ile romantik ilişkilerindeki duygu, düşünce veya davranışlarına yönelik öznel değerlendirmeleri ilişkiden aldıkları doyuma işaret eder (Heidrich, 1988).

İlişkiden alınan doyumu etkileyen durumlardan biri yakın ilişki içinde olan bireylerin, partnerlerinin benlik algılarına olan etkisidir (McIntyre, Mattingly ve Lewandowski, 2015). İlişkisel benlik değişimi modeline göre bireylerin benliğinde meydana gelen değişimler iki boyutta gerçekleşir. Bu boyutlar; benlik algısının yeni bir içerik kazanıp kazanmadığını yansıtan yön ve benlik algısının içeriğinin pozitif ya da negatif olduğunu gösteren değer boyutlarıdır. Modele göre partnerlerin etkisiyle benlik algısında olumlu olarak değerlendirilen içerik artarak benlik genişleyebilir ya da bireyin benlik algısında olumlu olarak değerlendirilen içerik azalarak benlik daralır. Benzer şekilde partnerlerin etkisiyle benlik algısında olumsuz olarak değerlendirilen içerikte artış olabilir yani benlik kirlenebilir ya da bireyin benlik algısında olumsuz olarak değerlendirilen içerik azalması diğer bir ifade ile benlik budanması gerçekleşir (Mattingly, Lewandowski ve Mcintyre, 2014).

İlişkisel benlik değişiminin yanı sıra ilişkiden alınan doyumu etkileyen bir diğer durum bireylerin romantik ilişkilerdeki yaşantılarıyla başa çıkma becerilerine yönelik algılamalarıdır. Weiser ve Weigel (2016) yaptıkları araştırmada bireylerin ilişkisel öz yeterlik düzeyleri arttıkça romantik ilişkiden alınan doyumun da arttığını bulmuşlardır. Bu bağlamda ilişkisel öz yeterlik bireyin kişisel ihtiyaçlarını ve acılarını açıklama, öfke ve kıskançlık duygularını uygun şekilde kontrol etme, ilişkisini sürdürme, partneriyle yaşadığı çatışmaları çözebilme gibi ilişki yeterliliklerini başarıp başaramayacağına yönelik öznel değerlendirmesi olarak ifade edilebilir (Lopez, Morúa ve Rice, 2007).

Alan yazın incelendiğinde ilişki doyumunun hem ilişkisel benlik değişimi (Dinçer, 2017; Dinçer, Ekşi ve Aron, 2017; Mattingly vd., 2014) hem romantik ilişkilerde öz yeterlik (Chui, Fincham ve Pasley, 2008; Riggio vd., 2013; Lopez, Morúa ve Rice, 2007) ile ilişkisini ayrı ayrı inceleyen çalışmalar bulunmaktadır. Bununla birlikte bu üç değişkenin birlikte ele alındığı bir çalışmaya alan yazında rastlanılmamıştır. Bu değişkenleri birlikte ele alan bir çalışmanın romantik ilişkiler alanında çalışan uzmanlara teorik anlamla katkı sağlayacağı düşünülmüştür. Bu doğrultuda bu çalışmanın genel

amacı; amacı ilişki doyumu, ilişkisel benlik değişimi ve romantik ilişkilerde öz yeterlik arasındaki ilişkilerin incelenmesidir.

YÖNTEM

Bu araştırma ilişki doyumu, ilişkisel benlik değişimi ve romantik ilişkilerde öz yeterlik arasındaki ilişkiyi incelemeye yönelik ilişkisel nitelikte betimsel bir çalışmadır. Kişisel bilgi formu ve ölçeklerden elde edilen veriler SPSS 22.0 kullanılarak analiz edilmiştir.

Örneklem

Araştırmanın örneklemini, Türkiye'nin çeşitli illerinden romantik ilişkiye sahip veya evli olan 18-42 yaş arasındaki 106(%30,1)'i erkek ve 246(69,9)'u kadın olmak üzere 352 gönüllü katılımcı meydana getirmektedir.

Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanmasında İlişki Doyumu Ölçeği, İlişkisel Benlik Değişimi Ölçeği, İlişkisel Özyeterlilik Ölçeği ile araştırmacıların hazırladığı sorulardan oluşan kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

İlişki Doyumu Ölçeği: Heidrich (1988) tarafından romantik ilişkilerde ilişki doyumunu ölçmek amacıyla geliştirilen Türkçe'ye uyarlaması Curun (2001) tarafından yapılan "İlişki Doyumu Ölçeği(İDÖ)", 7'li likert tipi ve 7 maddeden oluşmaktadır. Ölçek tek faktörlü bir yapıdan oluşmaktadır. Yapılan uyarlama çalışması sonucunda İDÖ'nün Cronbach alpha iç tutarlılık kat sayısı .86 bulunmuştur. Ölçekte yer alan iki madde tersten puanlanmakta ve puanların artması daha yüksek düzeyde ilişki doyumuna işaret etmektedir.

İlişkisel Benlik Değişimi Ölçeği: Romantik ilişkilerdeki bireylerin partnerlerinin benlik algılarını nasıl etkilediğini belirlemek amacıyla Mattingly, Lewandowski, ve McIntryre (2014) tarafından geliştirilen Türkçe'ye uyarlaması Dinçer, Ekşi ve Aron (2017) tarafından yapılan "İlişkisel Benlik Değişimi Ölçeği" 12 maddeden oluşan 7'li likert tipi bir ölçektir. Ölçek benlik genişlemesi[BG], benlik budanması[BB], benlik daralması[BD], benlik kirlenmesi[BK] olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek alt boyutlar göz önünde bulundurularak değerlendirilmekte ölçeğin her bir alt boyutundan alınan puanlar o boyuttaki ilişkisel benlik değişiminin büyüklüğüne işaret etmektedir. Ölçeğin alt boyutları için Cronbach alpha iç tutarlılık katsayıları BG için .80, BB için .76, BD için .85, BK için .63 bulunmuştur.

Romantik İlişkilerde Öz Yeterlik Ölçeği: Romantik ilişki içerisindeki bireylerin ilişkilerinde yerine getirmeleri gereken istekleri karşılama yeteneklerine yönelik inançlarını ölçmek amacıyla Riggio, Weiser, Valenzuela, Lui, Montes ve Heur (2011) tarafından geliştirilmiştir. Türkçe'ye uyarlaması Özsoysal, Uz Baş ve Aysan (2019) tarafından yapılmıştır. Romantik İlişkilerde Olumlu Öz Yeterlik ve Romantik İlişkilerde Olumsuz Öz Yeterlik olmak üzere iki alt boyutu olan Romantik İlişkilerde Öz Yeterlilik Ölçeği 12 maddeden meydana gelmekte olup 9'lu likert tipi bir ölçektir. Yapılan uyarlama çalışması sonucunda ölçeğin Cronbach alpha iç tutarlılık kat sayısı. 90 bulunmuştur. Ölçekte yer alan 1,4,6,7,8,9,10,11,12 numaralı maddeler tersten puanlanmaktadır. Ölçekten alınan puanların yüksekliği daha yüksek ilişkisel öz yeterlik düzeyine işaret etmektedir.

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın alt amaçları doğrultusunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Araştırma Grubundaki Bireylerin İlişki Doyumu, İlişkisel Benlik Değişimi Alt Ölçekleri ve Romantik İlişkilerde Öz Yeterlik Puanları Arasında Anlamlı Bir İlişkinin Olup Olmadığına Yönelik Bulgular

Araştırmaya katılan bireylerin ilişki doyumu puanları, ilişkisel benlik değişimi alt ölçekleri puanları ve romantik ilişkilerde öz yeterlik puanları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak için yapılan korelasyon analizi sonuçları Tablo-1'de verilmiştir.

Tablo1: Araştırma Grubundaki Bireylerin İlişki Doyumu Puanları, İlişkisel Benlik Değişimi Alt Ölçekleri Puanları ve Romantik İlişkilerde Öz Yeterlik Puanları Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler		1.	2.	3.	4.	5.	6.
İlişki Doyumu		1					
Romantik İlişkilerde Öz Yeterlik		.404**	1				
Benlik Genişlemesi		.467**	.256**	1			
Benlik Daralması		-.482**	-.374**	-.299**	1		
Benlik Budanması		.406**	.221**	.621**	-.192**	1	
Benlik Kirlenmesi		-.466**	-.376**	-.268**	.611**	-.241**	1
	Ort.	38,88	79,01	16,05	6,82	13,89	6,99
	Ss	7,55	15,29	4,22	4,42	4,95	3,65

$p<.01^{**}$ $p<.05^{*}$

Tablo 1 incelendiğinde ilişki doyumu ile benlik genişlemesi arasında (r=.46, p<.01), benlik budanması arasında (r=.40, p<.01), romantik ilişkilerde öz yeterlik arasında (r=.40, p<.01) orta düzeyde pozitif yönde ilişkiler saptanırken benlik daralması arasında (r= -.48, p<.01), benlik kirlenmesi arasında (r= -.46, p<.01) orta düzeyde negatif yönde ilişkiler saptanmıştır. Romantik ilişkilerde öz yeterlik ile ilişkisel benlik değişiminin alt boyutları benlik genişlemesi arasında (r=.25, p<.01), benlik budanması arasında (r=.22, p<.01) düşük düzeyde anlamlı ilişkiler bulunurken benlik daralması arasında (r= -.37, p<.01), benlik kirlenmesi (r= -.37, p<.01) arasında orta düzeyde negatif yönlü anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Araştırmaya katılan bireylerin ilişkisel benlik değişimi alt ölçekleri puanları ve romantik ilişkilerde öz yeterlik puanlarının ilişki doyumu puanlarını yordayıp yordamadığını ortaya koymak için yapılan çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo-2'de verilmiştir.

Tablo2: Araştırma Grubundaki Bireylerin Romantik İlişkilerde Öz Yeterlik Puanlarının ve İlişkisel Benlik Değişimi Alt Ölçek Puanlarının İlişki Doyumu Puanlarını Yordayıp Yordamadığına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

	B	SH_B	B	*t*	*p*
Sabit	27.95	2.44		11.44	.000
Romantik İlişkilerde Öz Yeterlik	.083	.023	.168	3.66	.000
Benlik Genişlemesi	.394	.097	.220	4.07	.000
Benlik Daralması	-.372	.091	-.218	-4.06	.000
Benlik Budanması	.225	.080	.148	2.80	.005
Benlik Kirlenmesi	-.361	.110	-.175	-3.27	.001

R= .65, R^2= .42, p<.05

Çoklu regresyon analizi sonuçları incelendiği zaman romantik ilişkilerde öz yeterliliğin ve ilişkisel benlik değişiminin alt boyutlarının ilişki doyumunu anlamlı şekilde yordadığı bulunmuştur (p<.05). Ayrıca romantik ilişkilerde öz yeterlilik ile ilişkisel benlik değişiminin alt boyutları birlikte ilişki doyumunun %42'sini açıklamaktadır. Elde edilen sonuçlara en büyük katkıyı ilişkisel benlik değişimi alt boyutlarından olan benlik genişlemesi yapmıştır (t=.4.07 p<.01); bunu sırasıyla benlik daralması (t=.-4.06, p<.01), romantik ilişkilerde öz yeterlik (t=.3.66, p<.01), benlik kirlenmesi (t= -3.27, p<.01), benlik budanmasının (t=2.80, p<.01) takip ettiği görülmektedir.

TARTIŞMA

Bu araştırmada ilişki doyumunun yordayıcısı olarak romantik ilişkilerde öz yeterlik ve ilişkisel benlik değişimi arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular incelenen değişkenler arasında anlamlı ilişkilerin olduğunu göstermektedir.

Araştırma sonucunda, romantik ilişkilerde bireylerin partnerlerine olan etkisiyle benliğin olumlu içerik kazandığını yani benliğin genişlediğini ifade eden bireyler ile benliklerinden olumsuz içeriklerin azaldığını yani benliklerinin budandığını bildiren bireylerin ilişkilerinden daha fazla doyum sağladıklarını göstermektedir. Bununla birlikte partnerlerinin etkisiyle benliklerinde olumlu özelliklerin azaldığını yani benliklerinin daraldığını ifade eden bireyler ile daha fazla olumsuz özellik kazandıklarını yani benliklerinin kirlediğini bildiren bireyler ilişkilerinden daha az doyum elde etmektedirler. Alan yazında ilişki doyumu ile ilişkisel benlik değişimi arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar da; ilişki doyumu ile benlik genişlemesi ve benlik budanması arasında pozitif yönde; benlik daralması ve benlik kirlenmesi arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler bulmuşlardır (Dinçer, 2017; Mattingly vd., 2014). Dinçer vd., (2017) da benzer şekilde ilişki doyumu ile benlik genişlemesi ve benlik budanması arasında pozitif yönde; benlik daralması ile negatif yönde anlamlı ilişkiler bulmuşlardır. Ancak ilişki doyumu ile benlik kirlenmesi arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Bütüncül olarak değerlendirildiğinde alan yazında rastlanılan çalışmalar elde edilen sonuçları desteklemektedir.

Araştırmadan elde edilen diğer bir bulgu, romantik ilişkilerde öz yeterlik algısı arttıkça bireylerin ilişkilerinden daha yüksek düzeyde doyum sağladıkları bulunmuştur. Riggio vd., (2013) bireylerin romantik ilişkilerde öz yeterlilik algıları yükseldikçe romantik ilişkilerinden daha fazla

doyum sağladıkları, partnerlerine daha fazla bağlılık geliştirdikleri ve partnerleriye daha az çatışma yaşadıklarını ortaya koymuşlardır. Chui vd., (2008) genç yetişkinlerin romantik ilişkilerde öz yeterliliklerine yönelik pozitif inaçlarının partnerleriyle daha az çatışma yaşamaları ve ilişkilerini daha kaliteli algılamaları (daha fazla doyum, sıcaklık, ödüllendirilmiş ve mutlu hissetmeleri) ile ilişkili bulmuşlardır. Yapılan bir diğer çalışmada ise Lopez vd., (2007) romantik ilişkilerde öz yeterlilik yargılarının üniversite öğrencilerinin ilişki doyumlarını yordadığını saptamışlardır. Nitekim bireylerin ilişkilerinde karşılaştıkları güçlükleri çözmek amacıyla sahip oldukları yeteneklere yönelik inançları arttıkça ilişkiden alınan doyumun artması beklenen bir durum olarak görülmektedir.

Elde edilen bulgu ve alan yazından yola çıkarak bireylerin benlik algısı üzerinde önemli etkisi olan diğer bireylerin romantik ilişkiden alınan doyumu da önemli ölçüde etkilemektedir. Romantik ilişki içerisindeki bireylerin partnerlerine daha olumlu etkilerde bulunmaları aynı zamanda bu bireylerin kendilerini ilişki gerekliliklerini yerine getirme konusunda daha yetenekli hissetmeleri bu sayede ilişkiden daha fazla doyum elde etmelerini sağladığı söylenebilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma sonucunda ilişkisel benlik değişiminin alt boyutları ve romantik ilişkilerde öz yeterlilik ile ilişki doyumu arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Romantik ilişki içerisindeki bireylerin ilişkilerinin gerekliliklerini yerine getirme, ortaya çıkan sorunları çözme konusunda kendi becerilerine inançlarının olumlu olması bununla birlikte partnerlerinin benliklerinde olumlu özellikleri arttırdığını, olumsuz olarak değerlendirilen özellikleri azalttığını algılamaları ilişki doyumunu arttıran faktörler olarak ortaya çıkmaktadır. Öte yandan bireylerin partnerlerinin etkisiyle benliklerinde olumlu özelliklerinin azaldığını ya da olumsuz olarak değerlendirilen içeriğin arttığını algılamaları ilişkiden alınan doyumu azaltan faktörler olarak ön plana çıkmaktadır. Son olarak romantik ilişkilerde öz yeterliliğin ve ilişkisel benlik değişiminin alt boyutlarının ilişki doyumunu anlamlı biçimde yordadığı bulunmuştur.

Yapılan araştırma ilişki doyumunu ile ilişkili değişkenleri ortaya çıkarması açısından önemlidir. Aile danışmanlığı alanında; evlilik, romantik ilişkiler ve ilişki doyumu gibi konularda çalışan uzmanlara bireylerin daha sağlıklı romantik ilişkiler kurmalarını destekleyecek teorik bilgiler sağlanması amaçlanmıştır.

Araştırma da ele alınan değişkenler incelendiğinde ilişkisel benlik değişiminin hem ülkemiz de hem de dünya da yeni araştırılmaya başlanan bir konu olduğu göze çarpmaktadır. Romantik ilişki içerisinde bulunan bireyler hem ilişki sırasında hem de daha sonraki süreçlerde partnerlerinden olumlu ve olumsuz şekillerde etkilenmektedir. Dolayısıyla ilişkisel benlik değişiminin boşanma ve ayrılık sonrası olumsuz duygular, ruh sağlığı, başa çıkma becerileri, psikolojik sağlamlık gibi… hem olumlu hem de olumsuz değişkenlerle ilişkisi keşif edilmeyi beklemektedir. İncelenen diğer bir değişeken olan romantik ilişkilerde öz yeterlilik konusunda ülkemiz de yapılmış herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Çoğu zaman kendimiz ve diğerleri hakkında inançlarımız gerçeği yansıtmamakta hatta çarpık bir şekilde biçimlenmektedir. Romantik ilişkiler de yaşanılan güçlüklerin üzerinden gelinmesi için bireylerin kendi yetenekleri hakkındaki inançlar önemlidir. Özellikle daha sağlıklı romantik ilişkilerin sağlanması amacıyla bu alanda çalışan ruh sağlığı uzmanlarının bireylerin inançlarından bağımsız çalışması düşünülemez. Bireylerin romantik ilişkilerdeki öz yeterlilik algılarını

arttıracak müdahale programları yapılabilir. Ayrıca ilişkisel benlik değişiminde olduğu gibi bu konuda farklı değişkenlerle ilişkisinin incelendiği çalışmalar ruh sağlığı çalışanlarına daha derin bir bakış açısı kazandıracağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

Cui, M., Fincham, F.D. ve Pasley, B.K. (2008). Young adult romantic relationships: The role of parents' marital problems and relationship efficacy. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 34, 1226–1235.

Curun, F. (2001). The effects of sexism and sex role orientation on relationship satisfaction. Unpublished doctoral thesis, Middle East Technical University, Institute of Social Sciences, Ankara.

Dinçer, D. (2017). *Romantik ilişkilerde ilişki doyumunu ve yaşam doyumunu yordayan etmenler: İki boyutlu ilişkisel benlik değişimi modeli,* (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Dinçer, D., Ekşi, H. ve Aron, A. (2017, Mayıs). *Psychometric properties of the Turkish version of the Relational Self-Change Scale.* 2. Avrasya Pozitif Psikoloji Kongresi'nde sunulan bildiri, İstanbul.

Hendrick, S. S. (1988). A generic measure of relationship satisfaction. *Journal of Marriage and Family*, 50, 93-98.

Hendrick, S., ve Hendrick,C. (1989). Research on love: Does it measure up? *Journal of Personality and Social Psychology*, 56,784-794.

Lopez, F. G., Morúa, W., ve Rice, K. G. (2007). Factor structure, stability, and predictive validity of college students' relationship self-efficacy beliefs. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 40*(2), 80–96.

Mattingly, B. A., Lewandowski, G. W., Jr., & McIntyre, K. P. (2014). "You make me a better/worse person": A two-dimensional model of relationship self-change. *Personal Relationships, 21*(1), 176–190.

McIntyre, K. P., Mattingly, B. A., ve Lewandowski, G. W. (2015). When "we" changes "me": The two-dimensional model of relational self-change and relationship outcomes. *Journal of Social and Personal Relationships, 32*(7), 857–878.

Öz Soysal, F., Uz Baş, A., ve Aysan, F. (2019). Romantik ilişkilerde öz yeterlik ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 8 (2), 1100-1110.

Riggio, H. R., Weiser, D., Valenzuela, A., Priscilla L., Robert, M., ve Heuer, J. (2011). Initial validation of a measure of self-efficacy in romantic relationships. *Personality and Individual Differences, 51*(5), 601-606.

Sternberg, R. J. (1987). Liking versus loving: A comparative evaluation of theories. Psychological Bulletin, 102, 331–345.

Weiser, D. A., & Weigel, D. J. (2016). Self-efficacy in romantic relationships: Direct and indirect effects on relationship maintenance and satisfaction. *Personality and Individual Differences, 89*, 152–156.

ORTAOKUL MATEMATİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ UZAMSAL YETENEK TEST PERFORMANSLARINI ETKİLEYEN DEĞİŞKENLERİN İNCELENMESİ

Feyza KURBAN
Necati Topay Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Bucak, BURDUR
feyza.1526@gmail.com
Hüseyin Bahadır YANIK
Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ESKİŞEHİR
hbyanik@anadolu.edu.tr
Yasin MEMİŞ
Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ESKİŞEHİR
ysnmemis@gmail.com
Özlem GELİCİ
Nuri Üysen Ortaokulu, İskenderun, HATAY
ozlem_g@anadolu.edu.tr

ÖZET

Her uzamsal görev bireylerde aynı derecede zorluk oluşturmamaktadır. Uzamsal yetenek testlerinde yer alan bazı görevler katılımcıların çoğu tarafından doğru olarak yanıtlanırken, bazıları için durum tam tersidir. Bu çalışmada, matematik öğretmen adaylarının (91 katılımcı) uzamsal yetenek test performanslarında etkili olan değişkenleri incelemek amaçlanmıştır. Çalışmada örnek olay betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Bu kapsamda katılımcıların hepsinden 36 görevden oluşan Purdue Uzamsal Görselleştirme Testini (PSVT) yanıtlamaları istenmiştir. PSVT, her bir bölümünde (açınım, döndürme ve yönelim) 12'şer görev bulunan çoktan seçmeli bir testtir. Çalışmada testte yer alan her bir görevin madde zorluğu hesaplanmış, buradan hangi görevlerin katılımcıların çoğu tarafından doğru (ya da yanlış) yanıtlandığı belirlenmiştir. Görevlerin her biri sahip oldukları özelliklere göre içerik analizi ile geliştirilen kodlama şeması ile kodlanmış, bu kodların madde zorluğuna etkisi sorgulanmıştır. Çalışma katılımcıların uzamsal yetenek test performanslarının çeşitli değişkenlerden (örneğin, cismin karmaşıklığı, cismin görünmeyen yüz sayısı, zihinde döndürme işleminin karmaşıklığı, seçeneklerde çeldiricilerin bulunması, bakış yönü, bakış yönünden cismin girintili çıkıntılı görünmesi) etkilendiğini göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Uzamsal Yetenek, Matematik Öğretmen Adayları, Test Performansını Etkileyen Değişkenler.

ABSTRACT

Every spatial task do not create the equal degree of spatial difficulty on individuals. While some tasks in the spatial ability tests are answered correctly by most of the individuals, the situation is just the opposite for some of the others. In this study, it was aimed to investigate the variables that affect the spatial ability test performances of pre-service mathematics teachers (91 participants). The study was carried out using the descriptive survey model. In this scope, all participants were asked to answer the Purdue Spatial Visualization Test (PSVT) consisting 36 tasks. PSVT is a multiple choice test consisting three sections (surface development, mental rotation and views) with 12 tasks for each section. While analyzing the data, the item difficulty of each task in the test was calculated. Thus, it was determined which tasks were answered correctly (or wrongly) by

most of the participants. Each of the tasks was coded with the coding scheme developed by using content analysis according to the features which they had, and the effect of these codes on item difficulty was questioned. The study showed that the participants' spatial ability test performances were affected by various variables (for example, the complexity degree of the object, the number of invisible faces of the object, the complexity degree of the process of mental rotation, inclusion of distractors in options, viewing direction, the objects' apearances who have recesses and protrusions from the viewpoint).

Keyword: Spatial Ability, Pre-Service Mathematics Teachers, Variables Affecting Test Performance.

1. GİRİŞ

"Uzamsal yetenek, görsel imajları doğru bir şekilde algılama, zihinsel temsiller inşa edebilme, görsel bilgiyi zihinde canlandırabilme, nesneler arasındaki uzamsal ilişkileri anlama ve manipüle edebilme kapasitesi (Khine, 2017, s.3)" olarak ifade edilmektedir. Uzaydaki nesnelerin düzeni ve şekilleri, nesnelerin deformasyonu gibi uzamsal süreçler ile nesnelerin uzaydaki hareketleri hakkında düşünme (Marunic & Glazar, 2014, s.140) uzamsal yeteneğin içinde yer alır. Görsel-uzamsal yetenek, 'bir şekil ya da şekil parçasının yönelimini, düzenini ve konumunu tanıma, hafızada tutma ve hatırlama; imajların içinde sunulan bilgiyi okuma, yorumlama ve anlama; düşünceleri, fikirleri ve verileri imajlar olarak sunma' gibi farklı ama birbiri ile ilişkili beceriler kümesini içerir (örneğin, Gorgorio, 1998; Linn & Peterson, 1985; Tartre, 1990; Fulmer & Fulmer, 2014).

Uzamsal yetenek farklı araştırmacılar tarafından faklı bilişsel süreçlerin birleşimi olarak tanımlanmaktadır. Örneğin, McGee (1979) uzamsal yeteneği iki (uzamsal görselleştirme ve uzamsal yönelim), Linn ve Petersen (1985) ise üç (uzamsal algı, zihinde döndürme ve uzamsal görselleştirme) bilişsel sürecin birleşimi olarak görmektedir. Bu çalışma kapsamında uzamsal yetenek, uzamsal görselleştirme, zihinde döndürme ve uzamsal yönelim olmak üzere üç bileşenin birleşimi olarak ele alınmıştır. *Uzamsal görselleştirme,* karmaşık ve çok adımlı zihinsel dönüşüm/ döndürme (Miyake, Friedman, Rettinger, Shah & Hegarty, 2001; Linn & Petersen, 1985) işlemleri yapma ya da uzamsal imaj örüntülerini diğer düzenlemelere dönüştürme ya da manipüle etme (Ekstrom, 1976, s.173); *zihinde döndürme,* iki ya da üç boyutlu şekillerin tek adımlı zihinsel dönüşüm/ döndürme (Miyake vd., 2001) işlemini yapma ya da iki boyutlu/üç boyutlu uzayda döndürüldüklerinde nesnelerin nasıl görüneceğini zihinde canlandırma (Martin-Gutierrez & Acosta-Gonzalez, 2017); *uzamsal yönelim,* görsel uyaran örüntüsü içinde ögelerin düzeninin kavranması ve sunulan düzen içinde değişen yönelime rağmen kafası karışmadan kalabilme (McGee, 1979, s.893) ya da farklı bakış açılarından nesnelerin görünümlerini hayal etme (McGee, 1979), yeteneği olarak ifade edilmektedir.

Bireylerin uzamsal yetenekleri standartlaştırılmış uluslararası testlerle ölçülmektedir (Nagy-Kondor, 2017). Testler uzamsal yeteneğin bilişenlerini değerlendirmeyi içeren birtakım görevlerden oluşmaktadır (Nagy-Kondor, 2017). Uzamsal yeteneğin görselleştirme bileşeni için Thustone (1950) Kağıt Katlama Testi ve Yüzey Geliştirme Görevlerine, zihinde döndürme için Shepard ve Metzler (1971) zihinde döndürme görevleri ya da Vandenberg ve Kuse (1978) Zihinde Döndürme Testi'ne, uzamsal yönelim için Guilford- Zimmerman'ın (1948) 'tekne testi' ya da Hegarty ve Waller (2004) uzamsal yönelim görevleri gibi ölçme araçlarına başvurulabilmektedir. Ayrıca literatürde uzamsal yeteneğin üç bileşenini (görselleştirme, döndürme ve yönelim) aynı anda değerlendirmek için Roland Guay (1976) tarafından tasarlanan PSVT'ni (Purdue Spatial Visualization Test) kullanan birçok

çalışma (Örneğin, Özdemir & Göktepe-Yıldız, 2015; Yue, 2006; Güven ve Kösa, 2008; Sevim ve Delice, 2010; Baki, Kösa ve Güven, 2011; Eryılmaz-Çevirgen, 2012; Sukumar, 2013; Karakuş & Peker, 2015; Kösa, 2016; Kurtuluş, 2013; Uygan & Kurtuluş, 2016) bulunmaktadır. Uzamsal yeteneğin bileşenlerini değerlendirmede kullanılan test ya da testler, bileşenlerin nasıl tanımlandığına göre değişiklik göstermektedir (Bkz., Cohen & Hegarty, 2007).

Uzamsal yetenek bireylerin akademik başarısı ile, özellikle matematik başarısı ile yakından ilgilidir (Bkz., Hegarty & Waller, 2005; Battista, 1990; McGee, 1979; Sherman, 1979; Smith, 1964; Lowrie, Logan, & Ramful, 2016; Altıner, & Doğan, 2018; Van Garden, 2006). Uzamsal düşünme, matematiği öğretme ve öğrenme sürecinde önemli bir role sahiptir (Halpern, 2000; Presmeg, 2006; Nagy-Kondor, 2017, s.35). Çeşitli çalışmalar matematik başarısı yüksek öğrencilerin uzamsal yetenek test performanslarının da yüksek olduğunu göstermektedir (Bkz., Seng & Chan, 2000; Yenilmez & Kakmacı, 2015). Fakat çeşitli çalışmalar gelişmiş uzamsal yeteneğe sahip oldukları düşünülen matematik öğretmen adaylarının uzamsal görevlerde iyi performans göstermediklerine dikkat çekmektedir (Bkz., Güven & Kösa, 2008; Sevimli & Delice, 2010; Turğut & Yılmaz, 2012). Bununla birlikte birçok çalışma 'düşük uzamsal yeteneğe sahip' bireylerin uzamsal zorlukları ile ilgili detaylı bir inceleme yapmaksızın onların uzamsal yeteneklerini geliştirmeye yönelik reçeteler sunmakta ya da tedavi yöntemleri önermektedir (Bkz., Adanez & Velasco, 2004; Güven & Kösa, 2008; Katsioloudis & Jovanovic, 2014; Karakuş & Peker, 2015). Oysa uzamsal görevlerdeki performans, test maddelerinin özellikleri ile ilgili çeşitli değişkenlerden etkilenebilmektedir. Uzamsal yetenek literatüründe bu değişkenleri belirlemeye yönelik çalışmalar aşağıda özetlenmiştir.

1.1. Problem Durumu

Bu çalışmada, "matematik öğretmeni adaylarının PSVT bağlamında uzamsal yetenek test performanslarını etkileyen değişkenleri belirlemek" amaçlanmıştır. Bu doğrultuda takip eden araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

- PSVT yüzey geliştirme bölümü test maddeleri bağlamında öğretmen adaylarının görselleştirme performanslarını etkileyen değişkenler nelerdir?
- PSVT döndürme bölümü test maddeleri bağlamında öğretmen adaylarının zihinde döndürme performanslarını etkileyen değişkenler nelerdir?
- PSVT görünüşler bölümü test maddeleri bağlamında öğretmen adaylarının yönelim performanslarını etkileyen değişkenler nelerdir?

2. ARAŞTIRMA YÖNTEMİ

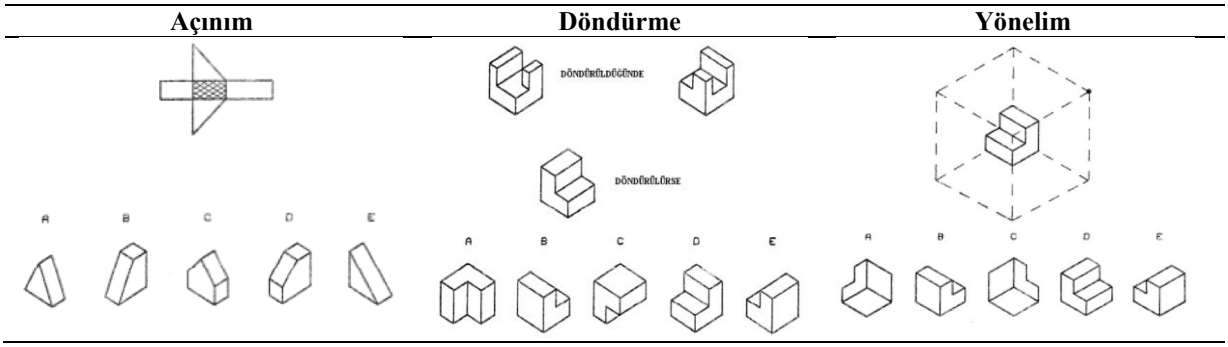
Örnek olay betimsel tarama modelinin kullanıldığı çalışmada, uzamsal görevlerin özelliklerinin matematik öğretmen adaylarının performanslarını etkileyip etkilemediği araştırılmıştır. Çalışmada kullanılan model mevcut durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi sağlamıştır (Karasar, 2007).

2.1. Katılımcılar

Bu çalışmanın katılımcılarını 2015-2016 öğretim yılı güz döneminde İç Anadolu Bölgesi'ndeki bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesine bağlı Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Matematik Eğitimi Anabilim Dalı İlköğretim Matematik Öğretmenliği Programı ikinci sınıfında öğrenim gören 91 öğretmen adayı oluşturmuştur.

2.2. Veri Toplama Süreci

Öğretmen adaylarına uzamsal görselleştirme testi (PSVT) uygulanmıştır. Roland Guay (1976) tarafından geliştirilen test üç bölümden oluşmaktadır: Açınım, döndürme ve yönelim. Test, her bir bölümde 12'şer olmak üzere toplam 36 test maddesinden oluşmaktadır. Her bir bölümde katılımcılardan beklenen uzamsal beceriler takip eden şekilde maddelenebilir: (a) İç yüzeyi tabanının bulunduğu düzleme açılmış bir cismi temsil eden geometrik şekil örüntüsünü (açınım) zihninde katlayarak cismin kapalı yüzeyini oluşturma (Açınım Bölümü). (b) Bir cisim ve döndürülmüş haline ait görüntüden yararlanarak, başka bir cisme aynı dönme hareketi ya da hareketlerini zihninde uygulama ve elde edilecek son görüntüyü zihninde tutma (Döndürme Bölümü). (c) Saydam bir küpün ortasına konumlandırılmış bir cisme, küpün işaretlenen köşe noktasından baktığında elde edilecek görüntüyü zihninde canlandırma (Yönelim Bölümü).



Şekil 1. PSVT Açınım, Döndürme ve Yönelim Bölümleri Örnek Test Maddeleri

2.3. Veri Analizi

Çalışma verileri analiz edilirken içerik analizi ile madde güçlük indeksine başvurulmuştur. İçerik analizi, iletişim içeriğini nesnel, sistematik ve nicel olarak ifade etmeyi sağlayan bir araştırma tekniğidir (Berelson, 1952; Kassarjian, 1977; Neuendorf, 2002). İçerik analizinde kodlama şemaları tasarlama ve uygulama (Weber, 1990) verilerin düzenlenmesini ve anlamlandırılmasını sağlar. Elde edilen verileri analiz etmek için Weber'in (1990) çalışmasında tanımladığı kodlama şeması tasarlama yönergelerinden yararlanarak Tablo 1.1'de sunulan kodlama şeması oluşturulmuştur. Bunun için açınım, döndürme ve yönelim bölümlerinde yer alan her bir test maddesinin soru ve seçeneklerinin özellikleri tek tek incelenmiştir. Öncelikle her bir test maddesinde yer alan cisim ya da cisimlerin özellikleri (cismin hangi katı cisim ailesine ait olduğu ve kombine cisimlerin kombine edilme biçimleri) dikkate alınarak iki kategori (KCT ve KEB) meydana getirilmiştir. Sonra açınım bölümü için dört, döndürme bölümü için iki ve yönelim bölümü için üç kategori oluşturulmuştur (Bkz., Tablo 1.1).

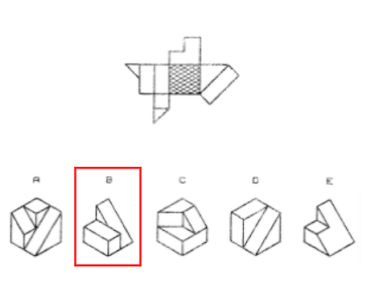
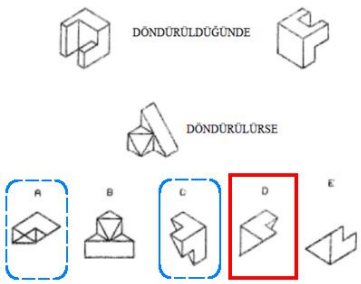
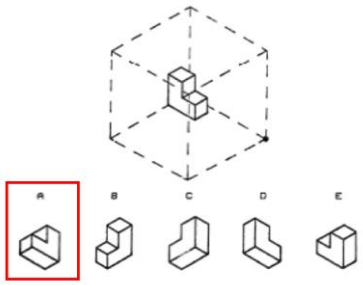
Tablo 1.1. Kodlama Şeması

	PSVT Soru ve Yanıtları ile İlgili Kodlar
Cisim Özellikleri	-KCTa: Dış bükey çokgen prizma -KCTb: İç bükey çokgen prizma -KCTc: Bir ya da iki düzlemle kesilmiş bütüncül cisim (Modifiye cisim) -KCTd: Aşina iki cismin kombine edilmesi ile oluşturulmuş cisim -KCTe: Aşina üç cismin kombine edilmesi ile oluşturulmuş cisim -KCTf: Modifiye bir cisimle aşina bir cismin kombine edilmesi ile oluşturulmuş cisim -KEBa: Kombine cisimlerde, yüzleri çakıştırılarak kombine etme -KEBb: Kombine cisimlerde, yüzleri kesiştirilerek kombine etme
Açınım Bölümü	-A1: Cismin yüz sayısı -A2: Mevcut bakış açısından cismin görünmeyen yüz sayısı -A3a: Tabana komşu olan yüz sayısının tabanın kenar sayısından fazla olması -A3b: Tabana komşu olan yüz sayısının tabanın kenar sayısına eşit olması -A4a: Yan yüzlerin hepsini taban etrafına açma (ya da yan yüzlerin yarısı ya da yarısından fazlasını taban etrafına açma) -A4b: Yüzleri, yan yüzlerden birine açtıktan sonra tabana açma (ya da yüzlerin çoğunu yan yüzlerden birine açtıktan sonra tabana açma)
Döndürme Bölümü	-D1a: Belirli bir eksen etrafında, belirli bir yönde 90 derece dönme (Tek eksende dönme hareketi) -D1b: Belirli bir eksen etrafında, belirli bir yönde 180 derecelik dönme (Tek eksende dönme hareketi) -D1c: Önce, belirli bir eksen etrafında, belirli bir yönde 90 derece dönme, sonra, başka bir eksen etrafında, belirli bir yönde 90 derece dönme (İki eksende dönme hareketi) -D1d: Önce, belirli bir eksen etrafında, belirli bir yönde 90 derece dönme, sonra, başka bir eksen etrafında, belirli bir yönde 180 derece dönme (İki eksende dönme hareketi) -D2a: (i) İlk cismin U şeklindeki yüzünün konumundaki değişim ile uyumlu ikinci cismin ilgili yüzünün konumundaki değişimi içeren sadece bir cevap seçeneğinin olması ya da (ii) Dönme hareket ya da hareketleri ile cismin düzlemsel alt tabanın üste, üst tabanının alta geldiği durumlarda (cismin tepe taklak olması), doğru cevap seçeneği dışında cismin tepe taklak görüntüsünü içeren çeldiricinin bulunmaması -D2b: (i) İlk cismin U şeklindeki yüzünün konumundaki değişim ile uyumlu ikinci cismin ilgili yüzünün konumundaki değişimi içeren birden fazla cevap seçeneğinin olması ya da (ii) Dönme hareket ya da hareketleri ile cismin düzlemsel alt tabanın üste, üst tabanının alta geldiği durumlarda (cismin tepe taklak olması), doğru cevap seçeneği dışında cismin tepe taklak görüntüsünü içeren en az bir çeldiricinin daha bulunması
Yönelim Bölümü	-Y1a: Cisme sağ-üst ya da sol-üst köşe noktasından bakma -Y1b: Cisme sağ-alt ya da sol-alt köşe noktasından bakma -Y1c: Cisme arka-üst köşe noktasından bakma -Y1d: Cisme arka-alt köşe noktasından bakma -Y2a: Yeni bakış noktasından cismin görünmeyen bir tarafının görünür hale gelmesi -Y2b: Yeni bakış noktasından cismin görünmeyen iki tarafının görünür hale gelmesi -Y2c: Yeni bakış noktasından cismin görünmeyen üç tarafının da görünür hale gelmesi -Y3a: Bakış noktasından cismin görünen kısımlarının girintili-çıkıntılı olması -Y3b: Bakış noktasından cismin görünen kısımlarının düzlemsel olması

PSVT soru ve yanıtları Tablo 1.1'e göre kodlandıktan sonra, kategorilerde yer alan özelliklerin katılımcıların performanslarına olan etkisini belirleyebilmek için her bir test maddesinin güçlük indeksi hesaplanmıştır (Bkz., EK 1). Madde zorluğu, belirli bir maddenin doğru yanıtlanma oranı (Maeda ve Yoon, 211, s.8) şeklinde tanımlanmaktadır. Güçlük indeksi, maddeye doğru cevap veren katılımcı sayısı, tüm katılımcı sayısına oranlanarak bulunmaktadır.

Kodlama şeması (Bkz., Tablo 1.1) ve soruların madde zorluğundan yararlanılarak açınım, döndürme ve yönelim bölümü test maddelerinin birer tanesi üzerinde yapılan örnek kodlamalar Tablo 1.3'de sunulmuştur.

Tablo 1.3. Açınım, Döndürme ve Yönelim Bölümü Test Maddeleri Örnek Kodlamaları

Açınım	Döndürme	Yönelim
		
Soru No: 7	Soru No: 17	Soru No: 31
Yanıtı: B	Yanıtı: D	Yanıtı: A
Madde Zorluğu: Katılımcıların %37.4'ü tarafından doğru yanıtlanmıştır.	Madde Zorluğu: Katılımcıların %42.9'u tarafından doğru yanıtlanmıştır.	Madde Zorluğu: Katılımcıların %30.8'i tarafından doğru yanıtlanmıştır.
Özellikleri -9 yüzü var (A1) -Kare prizma ve üçgen prizmanın kesiştirilerek kombine edilmesiyle oluşmuş cisim (KCTd, KEBb) -Bakış noktasından cismin görünmeyen üç yüzünün bulunması (A2) -Tabana komşu olan yüz sayısının tabanın kenar sayısından fazla olması (A3a) -Yan yüzlerin yarısından fazlasını taban etrafına açma (A4a)	Özellikleri - Kesik küp ve üçgen prizmanın çakıştırılarak kombine edilmesiyle oluşmuş cisim (KCTf, KEBa) - Tek dönme hareketi: y-sy-180 ya da y-syt-180 (D1b) - Cismin tepe taklak olması ve doğru cevap şıkkı dışında cismin tepe taklak görüntüsünü içeren iki çeldiricinin daha bulunması (D2b)	Özellikleri - L harfine benzeyen iç bükey prizma (KCTa) - Cisme sağ alt köşe noktasından bakılması (Y1b) - Cismin görünmeyen iki tarafının görünür hale gelmesi (Y2b) - Bakış noktasına göre cismin girintili-çıkıntılı olarak algılanması (Y3a)

PSVT'ini kodlama süreci, örnek bir test üzerinde kodlamalar test edilinceye ve uzman iki araştırmacı kodlama kurallarında uyuşuncaya kadar devam etmiştir. Bunun haricinde PSVT'den elde edilen verilerin güvenilirliğini değerlendirmek için Alfa Modeline başvurulmuştur. Alfa Modeli çoktan seçmeli testlerin güvenilirliğini değerlendirmede kullanılmaktadır (Örneğin, Kalaycı, 2010). Modele göre (Cronbach) Alfa katsayısı sıfır (0) ile bir (1) arasında değişmektedir. Bu değer 0.6 ile 0.8 aralığında ise uygulanan test oldukça güvenilirdir (Kalaycı, 2010, s.405). Bu çalışmada PSVT'nin genel güvenilirlik katsayısı (Cronbach Alfa) 0.718 olarak bulunurken, açınım bölümü için güvenilirlik katsayısı 0.725, döndürme bölümü için 0.712 ve yönelim bölümü için 0.704 olarak hesaplanmıştır. Buradan matematik öğretmen adaylarına uygulanan PSVT'den elde edilen verilerin oldukça güvenilir olduğu söylenebilir.

Çalışmada, veri analizi boyunca kategoriler ve madde zorlukları arasında bağlantı kurularak varsayımlar türetilmiş, bu varsayımlardan bazıları çürütülürken, diğerlerinin doğrulandığı gözlemlenerek birtakım bulgulara ulaşılmıştır.

3. BULGULAR

Çalışma PSVT'de yer alan bazı soruların katılımcılar tarafından doğru cevaplanma oranlarının diğerlerinden dikkate değer biçimde yüksek ya da düşük olmasının görevlerin özelliklerinden kaynaklanan birtakım değişkenlerle bağlantılı olduğuna işaret etmektedir. Açınım, döndürme ve yönelim bölümlerinin her biri için ulaşılan bulgular takip eden alt başlıklarda yer almaktadır.

Açınım Bölümü

Katılımcıların açınım bölümü performanslarının dört değişkenden etkilendiği tespit edilmiştir. Bunlar; kombine cisimlerde kombine etme işleminin nasıl uygulandığı, cismin görünmeyen yüz sayısı, cisimde tabana komşu yüz sayısı ve cismin karmaşıklık derecesi şeklindedir. PSVT testinde en fazla oranda hata yapılan sorular, aşina cisimlerin çakıştırılarak kombine edilmesiyle değil kesiştirilerek kombine edilmesiyle oluşturulanlar olmuştur. Aşina üç cismin kesiştirilerek kombine edilmesiyle oluşmuş cismi içeren 12. sorunun doğru yanıtlanma oranı %30.7, aşina iki cismin kesiştirilerek kombine edilmesi ile oluşmuş cismi içeren 7. sorunun doğru yanıtlanma oranı %37.4'dür.

Görünmeyen yüz sayısı (iki ya da üç) fazla olan sorularda, diğer sorular ile karşılaştırıldığında nispeten daha fazla katılımcı tarafından hata yapılmıştır. Üç yüzü görünmeyen 4., 7. ve 12. soruların katılımcılar tarafından doğru yapılma oranları sırayla %53.8, %37.4 ve %30.8 şeklindedir.

Bir cismin tabanına komşu yan yüz sayısının, tabanının kenar sayısından fazla olması sorunun karmaşıklık derecesini artırmıştır. Bu koşulu sağlayan cisimleri içeren 7. 11. ve 12. soruların doğru yanıtlanma oranları, diğerlerinden nispeten daha düşük oranda kalmıştır (Sırayla, %37.4, %52.7 ve %30.8).

Çalışma katılımcıların açınım test performansında "cismin yüz sayısı", "cismin karmaşıklık derecesinin" ve "cismin yüzeyini açmak için uygulanmış stratejinin nispeten kolay ya da zor olmasının" etkili olmadığı belirlenmiştir.

Döndürme Bölümü

Katılımcıların döndürme bölümü performanslarının cisme uygulanan döndürme işlemi, seçeneklerde çeldiricilerin bulunması ve cismin karmaşıklığı olmak üzere üç değişkenden etkilendiği tespit edilmiştir. Çalışmada tek eksende saat yönü ya da tersi yönde 90 derecelik dönme (13-15. sorular) hareketini içeren soruların katılımcılar tarafından doğru cevaplanma oranları (sırayla %87.9, %64.8 ve %54.9), diğer sorulardan nispeten daha yüksek olmuştur. Bununla birlikte tek eksende saat yönü ya da tersi yönde 180 derecelik dönme hareketini içeren sorular için aynı durum söz konusu olmamıştır. Örneğin, tek eksende dönme hareketini içeren 16. soru ile çift eksende dönme hareketini içeren 20. sorunun katılımcılar tarafından doğru yanıtlanma oranları birbirine yakın çıkmıştır (Sırayla %44 ve %45.1).

Yanıtlarda çeldiricilerin bulunması soruların madde zorluğunu artırarak, onların doğru yanıtlanma oranlarını azaltmıştır. Bir cisme 'x-sy-180' ya da 'y-sy-180' dönme hareketleri uygulanırsa, cismin alt tarafı üst, üst tarafı ise alt taraf haline gelir (Tepe taklak) ve bu tür dönme hareketini içeren soruların madde zorluklarının nispeten daha az oldukları düşünülebilir. PSVT'de 16. soru 'x-sy-180', 17. soru 'y-sy-180' ve 18. soru 'x-sy-180' bu dönme hareketlerini içermektedir. Bu soruların katılımcılar tarafından doğru yanıtlanma oranları incelendiğinde, bu oranların nispeten düşük seviyede kalmıştır (Sırayla %44, %42.9 ve 39.6). Çünkü 16-18. soruların cevap seçeneklerinde, alt tabanın üst yüz olduğu ikişer çeldirici vardır.

Cismin karmaşıklık derecesini artırmak (örneğin, üç cismin kombine edilmesiyle oluşturulmuş cisim) soruların katılımcılar tarafından doğru yapılma oranını düşürürken, azaltmak (örneğin, iki

cismin kombine edilmesi ile oluşturulmuş cisim) soruların katılımcılar tarafından doğru yapılma oranını artırmıştır. Örneğin, 22. soruda üzerine dönme hareketleri uygulanacak cisim, iki cismin, 24. soruda ise üç cismin kombine edilmesi ile oluşmuştur. Karmaşıklık derecesi fazla olan cismi içeren sorunun katılımcılar tarafından doğru cevaplanma oranı (24. soru, %12.1), diğer sorudan daha düşük oranda kalmıştır (22. soru, %48.4).

Yönelim Bölümü

Katılımcıların yönelim bölümü performanslarının "küpün hangi noktasından cisme bakıldığından", "bakış yönünden cismin görünür taraflarının düzlemsel ya da girintili-çıkıntılı bir yapıya sahip olması" ve "cismin karmaşıklık derecesinden" etkilendiği gözlenmiştir. Cisme küpün sağ-üst ve sol-üst köşe noktalarından bakmayı gerektiren sorularda nispeten daha düşük oranda (örneğin, 25., 26., 27. ve 28. soruların doğru cevaplanma oranı sırayla %56, %60, %46.2 ve %60.4 şeklindedir) hata yapılmıştır. Cisme küpün arka ve alt köşe noktalarından bakmayı gerektiren soruların ise daha çok katılımcı tarafından hatalı yapıldığı belirlenmiştir.

Verilerden elde edilen bulgular, bakılan köşe noktasından yapının görünen kısımlarının düzlemsel olmasının, görünüşü zihinde canlandırılmayı kolaylaştırdığına, girintili-çıkıntılı olmasının zorlaştırdığına işaret etmektedir. Örneğin, 31. ve 33. soru, iç bükey bir prizmaya sırayla küpün sağ-alt ve sol-alt köşe noktasından baktığını düşünmeyi gerektirmektedir. 31. soruda bakış noktasından cismin görünen kısımları girintili-çıkıntılı bir yapıya sahip görünürken, 33. soruda düzlemsel bir yapıya sahip görünmektedir. Bu nedenle 33. sorunun katılımcılar tarafından doğru yapılma oranı (%58.2), 31. sorudan (%30.8) daha yüksek olmuştur.

Karmaşıklık derecesi fazla olan (örneğin, aşina iki cismin kombine edilmesi ile oluşturulmuş cisim, aşina üç cismin çakıştırılarak kombine edilmesi ile oluşturulmuş cisim) cisimlerin, bakış yönünden elde edilecek görüntüsünü zihinde canlandırmanın, karmaşıklık derecesi az olan (örneğin, iç bükey prizma, modifiye cisim) cisimlerden daha zor olduğu belirlenmiştir. Bu duruma örnek olarak, 31. ve 32. sorulardaki katılımcı doğru cevap oranları (sırasıyla %30.8 ve %19.8) verilebilir.

Çalışmada açınım, döndürme ya da yönelim bölümlerinde yer alan her bir görevin yukarıda bahsedilen ilgili değişkenlerden kaçına sahip olduğunun madde zorluğunu etkilediği belirlenmiştir. Bu nedenle görevler ve doğru yapılma oranları ile ilgili bulgular belirgin hale getirilirken öncelikle benzer özelliklere sahip görevler olup olmadıkları ele alınmıştır. Örneğin, 32. soruda üç aşina cismin ve 35. soruda iki aşina cismin kombine edilmesi ile oluşturulmuş cisim yer almaktadır. 32. Soruda bakış yönünden cismin görünen kısımları girintili-çıkıntılı bir yapıya sahipken, 35. Sorudaki cismin bakış yönünden görünen kısımları düzlemsel bir yapıya sahiptir. 32. Soru cisme küpün sağ-alt ve 35. Soru cisme küpün arka-alt tarafından yönelmeyi gerektirmektedir. 32. sorudaki cismin bakış yönünden görüntüsü, 35. sorudaki cisimden daha karmaşık olmasına rağmen, 35. Soruda bakış yönünden cismin hiçbir kısmının görünür olmaması belirtilen soruların birbiri ile eş zorlukta algılanmasına neden olmuş ve iki soru da katılımcıların %19.8 tarafından doğru yanıtlanmıştır.

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Çalışmada matematik öğretmen adaylarının görselleştirme, döndürme ve yönelim test performanslarını etkileyen çeşitli değişkenler olduğu belirlenmiştir. Açınım bölümü sorularının zorluğunu artıran faktörler; soruda yer alan cismin, aşina cisimlerin kesiştirilerek kombine edilmesiyle oluşturulması, cismin görünmeyen yüz sayısının üç ya da daha fazla olması ve cismin tabana komşu yüz sayısının tabanın kenar sayısından fazla olması şeklinde belirlenmiştir. Bu durum Velez, Silver ve Tremaine'nin (2005) çalışma bulguları ve Yue'nin (2006) çalışması içinde sunduğu düşüncelerle paraleldir. Velez, Silver ve Tremaine (2005), görselleştirmede mevcut bakış açısından görünmeyen yüzeylerin nesne imajlarının kavranmasını zorlaştırdığını ve düşük uzamsal yeteneğe sahip olanlar için durumun daha da zorlaştığını bulmuştur. Yue (2006) ise, bazı kompleks ve gömülü yüzlere sahip cisimlerin kapalı hallerini elde etmenin önemli sayıda ardışık katlama gerektirdiği için bu tür görevlerde düzlemsel örüntüleri zihinde katlayarak kapalı yüzeyi elde etmenin zor bir iş olduğuna dikkat çekmektedir.

Açınım bölümü sorularında yer alan cismin yüz sayısı ve/veya cismin karmaşıklık derecesinin soruların zorluk düzeyi hakkında bilgi vermede yetersiz kalmıştır. Oysa Yue (2006) çalışmasında, açınım görevleri için basit nesnelerin kapalı hallerini elde etmenin de oldukça kolay olduğuna dikkat çekmektedir.

Döndürme bölümü sorularının zorluğunu artıran faktörler; sunulan cisme uygulanacak dönme işleminin karmaşıklık derecesinin fazla olması, dönme işlemi uygulanacak cismin karmaşık derecesinin fazla olması ve cevap seçenekleri içinde çeldiricilerin bulunması şeklinde belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlardan biri Yue'nin (2004) çalışması ile uyuşsa da diğerinin onun çalışması ile tam olarak uyuşmadığı tespit edilmiştir. Desteklenen sonuç dönme hareketinin karmaşıklığı ile ilgilidir ve Yue (2004) dönme ekseni sayısının uzamsal görselleştirme görevlerinin zorluğunu artırdığını ifade etmiştir. Tam olarak örtüşmeyen sonuç ise dönme açısı ile ilgilidir. Yue (2004) dönme açısındaki artışın uzamsal görselleştirme görevlerinin zorluğunu artırdığını belirtmiştir. Fakat bu çalışma kapsamında elde edilen bulgular, 180 derecelik dönme hareketini içeren soruların doğru yanıtlanma oranlarının nispeten (90 derecelik dönme hareketini içeren sorulara göre) düşük olmasının açı ölçüsündeki artıştan değil ilgili soru seçeneklerindeki çeldiricilerden kaynaklandığını göstermiştir.

Yönelim bölümü sorularının zorluğunu arttıran faktörler; cisme küpün üst-arka ve alt köşe noktalarından bakma, bakış noktasından cismin girintili çıkıntılı bir yapıya sahip olması ve cismin karmaşıklık derecesinin fazla olması şeklinde belirlenmiştir. Çalışma katılımcıların cisme küpün alt köşe noktalarından bakma sorularında, sağ-üst ve sol-üst tarafların bakmaya göre daha fazla zorlandıklarını göstermiştir. Bu sonuç Yue'nin (2006) çalışması içinde ifade ettiği durumlarla büyük oranda benzerlik taşımaktadır. Yue'e göre insanlar görüntüleme tercihleri ve alışkınlıklarından dolayı kuş bakışı görünümleri solucan bakışı görünümlere tercih etmektedirler. Bu nedenle insanlar kuş bakışı yönelme gerektiren görevlerde (cisme küpün üst köşe noktalarından bakma) zorlanmazken, solucan bakışı yönelme (cisme küpün alt köşe noktalarından bakma) gerektiren görevlerde zorlanabilmektedirler.

KAYNAKLAR

Adanez, G.P. and Velasco, A.D. (2004). Training visualization ability by technical drawing. *Journal for Geometry and Graphics*, 8(1), 107-115.

Altıner, E. Ç. & Doğan, M. C. (2018). Investigating the spatial reasoning skills of students in the context of mathematical thinking profiles, *European Journal of Education Studies,* 4(11), 26-38.

Baki, A., Kösa, T., & Güven, B. (2011). A comparative study of the effects of using dynamic geometry software and physical manipulatives on the spatial visualization skills of pre-service mathematics teachers, *British Journal of Educational Technology,* 42(2), 291–310.

Battista, M. T. (1990). Spatial visualization and gender differences in high school geometry. *Journal for Research in Mathematics Education, 21*, 47–60.

Berelson, B. (1952). *Content analysis in communication research,* New York: The Free Press.

Cohen, C. A., & Hegarty, M. (2007). Sources of difficulty in imagining cross sections of 3D objects. In D. S. McNamara, & J. G. Trafton (Eds.), *Proceedings of the Twenty-Ninth Annual Conference of the Cognitive Science Society* (pp. 179–184). Austin TX: Cognitive Science Society.

Ekstrom, R. B., French, J. W., Harman, H. H. & Dermen, D. (1976). *Manual for kit of factor-referenced cognitive tests*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.

Fulmer, L. & Fulmer, G. W. (2014). Secondary students' visual-spatial ability predicts performance on visual-spatial electricity and electromagnetism test (VSEEMT), *Science Education Review Letterss,* 2014, 8-21.

Gorgorio, N. (1998). Exploring the functionality of visual and non-visual strategies in solving rotations problems, *Educational Studies in Mathematics,* 35 (3), 207-231.

Guay, R. B. (1976). *Purdue spatial visualization test.* West Lafayette, Indiana: Purdue Research Foundation.

Guilford, J. P., & Zimmerman, W. S. (1948). The Guilford–Zimmerman Aptitude Survey. *Journal of Applied Psychology,* 32, 24–34.

Güven, B., & Kösa, T. (2008). The effect of dynamic geometry software on student mathematics teachers' spatial visualization skills. *The Turkish Online Journal of Educational Technology,* 7(4): 100–107.

Halpern, D. F. (2000). *Sex differences in cognitive abilities*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates. From http://books.google.com.tr/books?id=2zNNhXqlJP4C. Retrieved on October 17, 2009.

Hegarty, M., & Waller, D. (2004). A dissociation between mental rotation and perspective- taking spatial abilities. *Intelligence, 32*, 175-191.

Karakuş, F. & Peker, M. (2015). The effects of dynamic geometry software and physical manipulatives on pre-service primary teachers' Van Hiele levels and spatial abilities, *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education,* 6(3), 338-365.

Karasar, N. (2007). *Bilimsel Araştırma Yöntemi.* Ankara: Bilim Kitap Kırtasiye Yayınevi.

Kassarjian, H.H. (1977). Content analysis in consumer research, *Journal of Consumer Research*, 4, 8–18.

Katsioloudis, P. J., & Jovanovic, V. (2014). Spatial visualization ability and impact of dra ing models: A quasi experimental study, *Engineering Design Graphics Journal*, 78(2), 1-11.

Khine, M. S. (2017). Spatial Cognition: Key to STEM Success, In Khine, Myint Swe (ed.), *Visual-spatial ability in STEM education. Transforming research into practice.* Switzerland: Springer International Publishing.

Kösa, T. (2016). Effects of using dynamic mathematics software on pre- service mathematics teachers' spatial visualization skills: The case of spatial analytic geometry, *Educational Research and Reviews*, 11(7): 449-458.

Kurtuluş, A. (2013). The effects of web-based interactive virtual tours on the development of prospective mathematics teachers' spatial skills, *Computer & Education,* 63, 141-150.

Linn, M. C., & Petersen, A. C. (1985). Emergence and characterization of sex differences in spatial ability: A meta-analysis, *Child Development,* 56: 1479–1498.

Lowrie, T., Logan, T., & Ramful, A. (2016). Spatial Reasoning Influences Students' Performance on Mathematics Tasks. In White, B., Chinnappan, M. & Trenholm, S. (Eds.). *Opening up mathematics education research (Proceedings of the 39th annual conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia),* pp. 407–414. Adelaide: MERGA.

Martin-Gutierrez, J. & Acosta-Gonzalez, M. M. (2017). Ranking and Predicting Results for Different Training Activities to Develop Spatial Abilities, In Khine, Myint Swe (ed.), *Visual-spatial ability in STEM education. Transforming research into practice.* Switzerland: Springer International Publishing.

Nagy-Kondor, R. (2017). Spatial Ability: Measurement and Development, In Khine, Myint Swe (ed.), *Visual-spatial ability in STEM education. Transforming research into practice.* Switzerland: Springer International Publishing.

Neuendorf, K. A. (2002). *The content analysis guidebook.* Thousand Oaks: Sage.

Sherman, J. (1979). Predicting mathematics performance in high school girls and boys. *Journal of Educational Psychology, 71*, 242–249.

Smith, I. F. (1964). *Spatial ability: Its educational and social significance.* San Diego: Knapp.

Maeda, Y., & Yoon, S. Y. (2011, June), *Scaling the Revised PSVT-R: Characteristics of the First-Year Engineering Students' Spatial Ability,* Paper presented at 2011 ASEE Annual Conference & Exposition, Vancouver, BC.

Marunic, G. & Glazer, V. (2014). Improvement and assessment of spatial ability in engineering education, *Engineering Review,* 34(2), 139-150.

McGee, M. G. (1979). Human spatial abilities: Psychometric studies and environmental, genetic, hormonal, and neurological influences. *Psychological Bulletin, 86*(5), 889–918.

Miyake, A., Friedman, N. P., Rettinger, D. A., Shah, P., & Hegarty, M. (2001). How are visuospatial working memory, executive functioning, and spatial abilities related? A latent- variable analysis. *Journal of Experimental Psychology: General,* 130(4), 621–640.

Presmeg, N. (2006). Research on visualization in learning and teaching mathematics. In A. Gutiérrez & P. Boero (Eds.), *Handbook of research on the psychology of mathematics educa- tion: Past, present, and future* (pp. 205–235). Rotterdam: Sense Publishers.

Seng, S. & Chan, B. (2000). *Spatial ability and mathematical performance: gender differences in an elementary school.* National Institute of Education, Nanyang Technological University, Singapore.

Sevimli, E. & Delice, A. (2010). The influence of teacher candidates' spatial visualization ability on the use of multiple representations in problem solving of definite integrals: A qualitative analysis, *Proceedings of the British Society for Research into Learning Mathematics,* 30(2), 53-58.

Shepard, R. N., & Metzler, J. (1971). Mental rotation of three-dimensional objects. *Science,* 171, 701-703.

Vandenberg, S. G., & Kuse, A. R. (1978). Mental rotations, a group test of three-dimensional spatial visualization, *Perceptual and Motor Skills*, 47, 599 604.

Tartre, L. A. (1990). Spatial orientation skill and mathematical problem solving. *Journal for Research in Mathematics Education,* 21 (3), 216-229.

Turğut, M. & Yılmaz, S. (2012). Relationships among preservice primary mathematics teachers' gender, academic success and spatial ability, *International Journal of Instruction,* 5(2), 5-20.

Uygan, C. & Kurtuluş, A. (2016). Effects of teaching activities via google sketchup and concrete models on spatial skills of preservice mathematics teachers, *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education,* 7(3): 510-535.

Velez, M. C., Silver, D. & Tremaine, M. (2005). Understanding visualization through spatial ability differences. *Proceedings of the IEEE visualization 2005 conference*.

Weber, R. P. (1990). *Basic content analysis*. Beverly Hills, CA: Sage.

Yenilmez, K. & Kakmacı, Ö. (2015). Investigation of the relationship the spatial visualization success and visual/spatial intelligence capabilities of sixth grade students, *International Journal of Instruction*, 8(1): 189-204.

Yue, J. (2004). Spatial visualization by orthogonal rotations. *Proceedings of the American Society for Engineering Education (ASEE) Annual Conference and Expositions*, Salt Lake City, Utah.

Yue, J. (2006). Spatial visualization by isometric drawing, *Proceedings of the2006 IJME-INTERTECH Conference*, Union, New Jersey.

EK 1: *PSVT için Madde Güçlük İndeksi*

S. No	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
DS	62	79	63	49	45	66	34	57	54	62	48	28
%	68.1	86.8	69.2	53.8	49.5	72.5	37.4	62.6	59.3	68.1	52.7	30.8

a. Açınım Bölümü Görevleri için Madde Güçlük İndeksi

S. No	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
DS	80	59	50	40	39	36	38	41	36	44	56	11
%	87.9	64.8	54.9	44	42.9	39.6	41.8	45.1	39.6	48.4	61.5	12.1

b. Zihinde Döndürme Bölümü Görevleri için Madde Güçlük İndeksi

S. No	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36
DS	51	55	42	55	33	20	28	18	53	35	18	36
%	56	60	46.2	60.4	36.3	22	30.8	19.8	58.2	38.5	19.8	39.6

c. Yönelim Bölümü Görevleri için Madde Güçlük İndeksi

ÖĞRENCİLERİN ÖDEV AMAÇLARI İLE ALGILANAN BAŞARI VE TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ[1]

Didem İYİÖZ
Çukurova Üniversitesi Sınıf Eğitimi Doktora Öğrencisi
ddmoz.8888@gmail.com
Prof. Dr. Ayten İFLAZOĞLU SABAN
Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi
iayten@cu.edu.tr

ÖZET

Bu çalışmanın temel amacı, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin ödev amaçlarını (öğrenen odaklı nedenler, akran odaklı nedenler ve yetişkin odaklı nedenler olmak üzere), algılanan ödev başarı ve tutumlarını ve bunlar arasındaki ilişkileri belirlemektir. Betimsel türde olan bu araştırmanın örneklemi 2016-2017 Adana ilinin merkez ilçelerinde bulunan ilkokullarda okuyan 932 dördüncü sınıf öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama araçları olarak orijinal ismi "Homework Purpose Scale" (Xu, 2010) olan "Ödev Amaç Ölçeği" ile Hong ve Milgram (1996) tarafından geliştirilmiş olan "Algılanan Ödev Başarı" ile "Algılanan Ödev Tutum" ölçekleri kullanılmıştır. Verilerin analizinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, t-testi, Kruskal Wallis Testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin ödev amaç ölçeği öğrenen, yetişkin ve akran odaklı alt ölçeklerdeki ifadelerde belirtilen durumların yüksek düzeyde farkında oldukları belirlenmiştir. Aynı zamanda öğrencilerin algılanan ödev başarı ve tutumları yüksek düzeydedir. Öğrencilerin ödev amaçları ile algılanan ödev başarı ve tutumları arasında anlamlı bir ilişki söz konusudur.

Anahtar Kelimeler: Ev ödevi, ödev amaç, algılanan ödev başarı ve tutum.

ABSTRACT

The main purpose of this study is to determine primary school fourth grade students' homework goals (learner-oriented reasons, peer-oriented reasons, and adult-oriented reasons), perceived homework success and attitudes, and the relationships between them. The sample of this descriptive study consisted of 932 fourth grade students studying in primary schools in the central districts of the city of Adana in 2016-2017. In the study, "Homework Purpose Scale" developed by Xu (2010) and the "Perceived Homework Achievement" and "Perceived Homework Attitude" scales developed by Hong and Milgram (1996) were used as data collection tools. Frequency, percentage, arithmetic mean, standard deviation, t test, Kruskal Wallis Test were used in the analysis of the data. As a result of the research, it was determined that the students were highly aware of the situations stated in the expressions in the homework purpose scale learner, adult and peer-focused subscales. At the same time, students' perceived homework achievements and attitudes are also at a high level. There is a significant relationship between students' homework purpose and perceived homework achievements and attitudes.

Keywords: Homework, homework purpose, perceived homework achievement and attitude.

[1] Bu makale; Prof. Dr. Ayten İFLAZOĞLU SABAN danışmanlığında yürütülen, Didem İYİÖZ'ün **"**Öğrencilerin Ödev Yönetim Stratejileri ile Ödev Amaç, Ödev İlgi ve Ödeve İlişkin Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir. Ayrıca 03-06 Eylül 2020 tarihleri arasında Hatay/Türkiye'de gerçekleştirilen 13. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde sözlü bildiri olarak online sunulmuştur.

GİRİŞ

Öğrenme yaşantıları ile kasıtlı ve istendik yönde değişiklikleri amaçlayan eğitim yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Planlı, sistematik ve örgütlenmiş/organize edilmiş öğrenme etkinlikleri olarak öğretim eğitim sürecinin kapsamındadır. Öğretim sürecinin sadece okul içi öğrenmelerle sınırlı olmadığı okul dışı öğrenmelerin de en az okul içi öğrenmeler kadar değerli olduğu düşünüldüğünde en önemli okul dışı öğrenme etkinliklerinden birinin ev ödevleri (Atlı, 2012) olduğu söylenebilir. Vygotsky (1978) sosyo-kültürel kuramı ile yapılandırmacı yaklaşımın bir parçası olarak öğrenme sürecinde öğrencinin merkezde olduğunu, kendi yaşam deneyimleriyle öğrenebildiği öğrenme ortamlarının sağlanması gerektiğini ve bunu yaparken öğrencinin çevresindekilerle (akran ve yetişkinler) etkileşim içinde olması halinde içsel gelişimini sağlayabileceğini savunmaktadır. Öğrencinin kendi öğrenme sorumluluğunu almasını sağlayan en önemli okul dışı öğrenme yöntemi olan ödev sürecinde de öğrenciler hem içsel motivasyonu sağlayarak hem de çevrelerindeki akran ve yetişkinlerden etkilenerek bu süreci tamamlamaya çalışacaklardır.

Barnes (2001), ödevlerin uzun yıllardır evrensel biçimde öğreticilerin sıklıkla kullandığı bir öğretim yöntemi olduğunu belirtmektedir. Okul dışında öğrenmenin devamını sağlayan yöntemlerden biri olan ev ödevleri öğrenmede kalıcılığı sağlayan bir öğrenme yöntemi olmakla birlikte bireyin kendi öğrenmelerini düzenlemesi için önemli bir fırsattır. Ödevler ile birlikte öğrenciler bir yandan yeni bilgiler öğrenme fırsatı elde ederken, diğer yandan bu öğrendiklerini pekiştirir. Genellikle derse hazırlık, öğrenilenleri pekiştirmek ve genişletmek amacıyla verilen ödevler, okul ile aile arasındaki iletişimi sağlar" (Gümüşeli, 2004, s.2). Atlı'ya (2010) göre; ev ödevi öğrenilenlerin kalıcılığını sağlamak ve yaşantıya aktarılması amacıyla verilmektedir. Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı (MEB, 2011) ise ödev verme amacını öğrencilerin akademik başarılarını ve bilişsel gelişimlerinin desteklemek için öğretimsel olan amaçlar ve aile-okul-öğrenci arasındaki etkileşimi sağlamak gibi öğretimsel olmayan amaçlar olarak sınıflandırmıştır. Ülkemizde ödevlerin öğretimsel amaçlar dışında çocuk ve ebeveyn arasındaki iletişimi arttırmak gibi öğretimsel olamayan amaçlarının da ön plana çıkarılmaya çalışıldığı söylenebilir. Epstein ve Van Voorhis öğrencilerin hazırlık, uygulama, katılım, kişisel gelişim, aile-çocuk ilişkisi, aile-öğretmen iletişimi, akran etkileşimi gibi amaçlardan dolayı ödev yaptıklarını dile getirmiştir. İlgili literatür incelendiğinde ev ödevleriinin öğrencilerin iyi çalışma alışkanlıkları, öz-yönetim ve zamanı iyi organize etme gibi öz-düzenleme stratejilerini geliştirmelerine yardımcı olma amaçlarına dikkat çekildiği görülmektedir (Cooper, 1989; Corno, 1994; Epstein ve Van Voorhis, 2001; Warton ,2001; Xu ve Yuan, 2003; Xu ve Corno, 2006). Bunun yanında ödev yapmak daha iyi çalışma alışkanlıkları ve arzu edilen öz düzenleme stratejileri geliştirmek için de önemli bir araç olarak görülmüştür (Cooper,1989; Corno, 1996; Corno ve Xu, 2004; Epstein, 1983; akt. Xu &Wu, 2013; s.1). Xu (2009) ise çalışmasında ödev amacının öğrenen odaklı, yetişkin odaklı ve akran odaklı amaçlar olmak üzere üç ayrı ve birbiriyle ilişkili faktörden oluştuğunu ortaya koymuştur. Ödev amaç öğrencilerin motivasyonlarını düzenlemede belirleyicidir. Öğrencilerin öğrenen odaklı amaçları; zamanı nasıl kullanacaklarını ayarlama, öğrenilen becerileri tekrar etme, sorumluluk duygusu edinme, bağımsız çalışmayı öğrenme, kendi çalışma becerilerini geliştirme gibi öğrencinin kendi öğrenmesini düzenlemesini sağlayan, kendi çalışma becerisini edinmesini sağlayan amaçları içerir. Kendi öğrenme becerileri ve öğrenme sorumluluğu edinmek amacıyla ev ödevlerini yapan öğrenciler aynı zamanda yetişkin ve akran odaklı ödev amaçlarına da sahiptirler. Yani ebeveyn ve öğretmenlerin onayını alma, akranları tarafından takdir görme gibi nedenlerle de ödev yapmak amacı güderler. Öğrencilerin

öğrenen odaklı amaçları içsel motivasyonları sonucu oluşurken yetişkin ve akran odaklı ödev amaçları dışsal olarak motive olmalarını sağlamaktadır. Öğrenciler ödevlerini yaparken içsel ve dışsal faktörler onlar için önem taşımaktadır. Xu ve Corno (1998) motivasyon konusunda öğrencilere rehberlik etmenin ödev süreci için olumlu olacağını dile getirmektedir. Öğrencilerin ev ödevlerine yönelik ilkokul çağlarında oluşturdukları tutumlar ilerideki eğitim hayatlarında da devamlılık sağlayacaktır. Bu çalışma ilkokul çağında ki öğrencilerin ödev amaçlarını ve ödev amaçları ile ödeve ilişkin başarı ve tutumları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. İlkokul çağında uygun çalışma becerileri geliştiren, ödev sorumluluğunu alan ve olumlu ödev tutumuna sahip olan öğrenciler eğitim hayatlarında bu tutum ve alışkanlıkları devam ettirebilirler.

Bu araştırmanın problemi; İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin ödev amaçları ile algılanan ödev başarı ve tutumları arasında bir ilişki var mıdır?

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı; ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin ödev amaçları, algılanan ödev başarı ve tutumları ile bunlar arasındaki ilişkileri belirlemektir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

1) İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin ödev amaçları, algılanan ödev başarı ve tutumları nasıl bir dağılım göstermektedir?

2) İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin ödev amaçları, algılanan ödev başarı ve tutumlarına göre farklılaşmakta mıdır?

3) İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin ödev amaçları ile algılanan ödev başarı ve tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırma nicel araştırma yaklaşımı çerçevesinde tasarlanmış betimsel tarama modelinde bir çalışmadır. Betimsel araştırmalar, durumu olabildiğince tam bir şekilde tanımlar. Bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalara tarama araştırması denmektedir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini, 2016-2017 Adana ilinin merkez ilçelerinde (Seyhan, Çukurova, Sarıçam, Yüreğir) bulunan ilkokulların 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma evreninde Adana ilinin Çukurova İlçesinde 27, Sarıçam İlçesinde 44, Seyhan İlçesinde 86, Yüreğir İlçesinde 74 toplamda 231 ilkokul bulunmaktadır.

Araştırmanın örneklemini basit tesadüfi yöntemle seçilen Adana ili Çukurova İlçesinde 4, Sarıçam İlçesinde 5, Seyhan İlçesinde 4, Yüreğir İlçesinde 3 toplamda 16 İlkokulda bulunan 4. sınıf

şubelerindeki öğrenciler oluşturmuştur. Sonuç olarak veri toplama sürecinde okulda bulunan ve anketleri eksiksiz yanıtlayan 932 4. sınıf öğrencisi araştırmanın örneklemini oluşturmuştur.

Verileri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama araçları olarak Xu (2008a, 2008b, 2008c, 2009, 2010) tarafından geliştirilmiş, İflazoğlu Saban (2013, 2013a, 2016) tarafından Türkçe' ye çevrilmiş ve uyarlanmış "Ödev Amaç Ölçeği" ile ev ödevlerine yönelik algılanan ödev başarı ve tutumu ölçmek için Hong ve Milgram (1996a) tarafından geliştirilen ve İflazoğlu ve Hong (2011, 2012) tarafından Türkçe' ye uyarlanan her biri 4'er madde olan "Algılanan Ödev Başarı" ve "Algılanan Ödev Tutum" Ölçekleri" kullanılmıştır.

Ödev Amaç Ölçeği [Homework Purpose Scale (HPS); Xu, (2009, 2010)]: Ölçek öğrencilerin ödev yapmanın amacını nasıl algıladıklarını belirlemek amacıyla geliştirilen ve kesinlikle katılmıyorum (1) ile kesinlikle katılıyorum (4) şeklinde yanıtlanan 15 maddeden oluşmaktadır. Ölçek "Öğrenme Odaklı Nedenler (9 maddeli alt ölçek örnek madde, "Ödev yapmak sınıfta öğrendiğimiz becerileri tekrar etmemiz için bir fırsat verir" Yetişkin Odaklı Nedenler (3 maddeli alt ölçek örnek madde, "Ödev yapmak öğretmenimizin onayını almamızı sağlar") ve Akran Odaklı Nedenler (3 maddeli alt ölçek örnek madde, "Ödev yapmak sınıf arkadaşlarımızın onayını almamızı sağlar") olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Xu (2009) yaptığı çalışmada ölçeğin cronbach alfa güvenirlik katsayısını öğrenme odaklı nedenler alt ölçeği için .90, yetişkin odaklı nedenler alt ölçeği için .79 ve akran odaklı nedenler alt ölçeği için .79 bulmuştur. Bu çalışmada; Cronbach alpha güvenirlik katsayısı öğrenme odaklı nedenler alt ölçeği için .82, yetişkin odaklı nedenler alt ölçeği için .76 ve akran odaklı nedenler alt ölçeği için .74 hesaplanmıştır.

Algılanan Ödev Başarı Ölçeği: Hong ve Milgram (1996, 1998, 2001) tarafından geliştirilen ve İflazoğlu ve Hong (2011, 2012) tarafından uyarlanan "Ödev Motivasyonu ve Ödev Stilleri Belirleme Ölçeği"ne eklenen dört ifade kendi algısı doğrultusundaki ödev başarısını belirlemeye yöneliktir. Bu dört ifade de "Asla", "Nadiren", "Bazen", "Sıksık" ve "Herzaman" şeklinde derecelendirilmiştir. Özgün ölçekteki maddelerin alt boyutlarına ilişkin Cronbach alpha değerleri algılanan ödev başarı için .77 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırmada algılanan ödev başarı ölçeği Cronbach alpha değeri .83 olarak belirlenmiştir.

Algılanan Ödev Tutum Ölçeği: Hong ve Milgram (1996, 1998, 2001) tarafından geliştirilen ve İflazoğlu (2011, 2012) tarafından uyarlanan "Ödev Motivasyonu ve Ödev Stilleri Belirleme Ölçeği"ne eklenen dört ifade kendi algısı doğrultusundaki ödevlere karşı tutumunu belirlemeye yöneliktir. Bu dört ifade de "Asla", "Nadiren", "Bazen", "Sıksık" ve "Herzaman" şeklinde derecelendirilmiştir. Özgün ölçekteki maddelerin Cronbach Alpha değerleri ödeve ilişkin tutum için .78 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırmada algılanan ödev başarı ölçeği Cronbach Alpha değeri .82 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları 2016-2017 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında Adana İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınarak uygulanmıştır. Uygulamaya geçildikten

sonra verilerin toplanması süreci yaklaşık üç ay sürmüştür. Toplam 958 öğrenciye "Ödev Amaç Ölçeği'' ve "Algılanan Ödev Başarı Anketi" ve "Algılanan Ödev Tutum Anketi" dağıtılmıştır. Yanıtlama sürecinden önce öğrencilere ölçme araçları hakkında gerekli açıklamalar yapılmış, yönerge sözlü olarak tekrarlanmıştır. Anketler yaklaşık 30-45 dakikalık bir sürede yanıtlanmıştır. Toplanan anketler araştırmacı tarafından tek tek gözden geçirilmiş ve büyük oranda boş bırakılan ya da birden fazla seçenekte işarette bulunulan anketler araştırma kapsamı dışında tutulmuştur. Sonuç olarak toplam 932 anket araştırmaya dahil edilmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin çözümlenmesinde SPSS 16 programı kullanılmıştır. Araştırmada verileri sınıflandırmak amacıyla frekans ve yüzdelik değerleri, dağılımın orta noktasını göstermek amacıyla aritmetik ortalama, dağılımdaki değerlerin ortalamaya göre ne uzaklıkta olduğunu ölçmek amacıyla standart sapma, iki değişken arasında fark olup olmadığını test etmek için Mann Whitney U Testi, Kruskal Wallis Testi ve değişkenlere arasındaki ilişkileri ortaya koymak için Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır.

BULGULAR

Ödev amaç ölçeği puanlarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1 Öğrencilerin Ödev Amaç Ölçeği Puanları

	Madde	N	X	Ss	Düzeyi
Öğrenen Odaklı Ödev Amaç	1.Ödev yapmak sınıfta ne olup bittiğini anlamamızı sağlar.	932	2.94	1.09	Katılıyorum
	2.Ödev yapmak zamanı nasıl kullanacağımızı öğrenmemize yardımcı olur.	932	3.36	0.80	Tamamen Katılıyorum
	3.Ödev yapmak sınıfta öğrendiğimiz becerileri tekrar etmemizi sağlar.	932	3.53	0.72	Tamamen Katılıyorum
	4.Ödev yapmak sorumluluk duygusu geliştirmeye yardımcı olur.	932	3.49	0.73	Tamamen Katılıyorum
	5.Ödev yapmak bağımsız çalışmayı öğrenmemizi sağlar.	932	3.23	0.92	Katılıyorum
	6.Ödev yapmak kendimizi disipline etmemizi sağlar.	932	3.18	1.03	Katılıyorum
	7.Ödev yapmak çalışma becerilerini öğrenmemize yardımcı olur.	932	3.49	0.72	Tamamen Katılıyorum
	8.Ödev yapmak iyi not almamıza yardımcı olur.	932	3.62	0.67	Tamamen Katılıyorum
	9.Ödev yapmak sizi bir sonraki derse hazırlar.	932	3.54	0.71	Tamamen Katılıyorum
	Toplam	932	3.37	0.54	Tamamen Katılıyorum
Yetişkin Odaklı Amaç	10.Ödev yapmak ailemizin okuldaki öğrenmelerimiz konusunda farkındalığı artar.	932	3.33	0.81	Tamamen Katılıyorum
	11.Ödev yapmak öğretmenimizin onayını almamızı sağlar.	932	3.29	0.91	Tamamen Katılıyorum
	12.Ödev yapmak ailemizin onayını almamızı sağlar.	932	3.16	0.98	Katılıyorum
	Toplam	932	3.25	0.74	Katılıyorum

Akran Odaklı Ödev Amaç	13.Ödev yapmak sınıf arkadaşlarınızın onayını almanızı sağlar.	932	2.83	1.09	Katılıyorum
	14.Ödev yapmak size sınıf arkadaşlarınızla çalışma imkanı verir.	932	3.21	0.91	Katılıyorum
	15.Ödev yapmak size arkadaşlarınızdan öğrenme fırsatı verir.	932	2.99	1.05	Katılıyorum
	Toplam	932	3.01	0.83	Katılıyorum

Tablo 1'i incelendiğinde, öğrencilerin ödev amaç ölçeğinin öğrenen odaklı nedenler alt ölçeğindeki maddelerin çoğuna "Tamamen" katıldıkları görülmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin sadece "1. Ödev yapmak sınıfta ne olup bittiğini anlamamızı sağlar.", "5.Ödev yapmak bağımsız çalışmayı öğrenmemizi sağlar" ve "6. Ödev yapmak kendimizi disipline etmemizi sağlar." ifadelerine "katılıyorum" düzeyinde yanıt verdikleri belirlenmiştir. Ödev amaç ölçeğinin yetişkin odaklı nedenler alt ölçeğinde de öğrencilerin hemen hemen bütün ifadeler katıldıkları ya da tamamen katıldıkları görülmektedir. Ödev amaç ölçeğinin akran odaklı nedenler alt ölçeğinde ise diğer iki alt ölçekten farklı olarak bütün ifadelere "katılıyorum" düzeyinde görüş bildirmişlerdir.

Algılanan ödev başarı ölçeği puanlarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2 Öğrencilerin Algılanan Ödev Başarısı Puanları

Madde	N	X	Ss	Düzeyi
1.Bana verilen ödevleri bitiririm	932	4.68	0.73	Her zaman
2.Ödevlerimi en iyi şekilde yapmaya çalışırım.	932	4.71	0.69	Her zaman
3.Ödevlerimi düzenli olarak yaparım.	932	4.64	0.76	Her zaman
4.Ödevlere not verilecek olsa en yüksek notu alırdım.	932	4.24	0.94	Her zaman
Toplam	932	4.57	0.64	Her zaman

Tablo 2'de yer alan bilgiler incelendiğinde 4. sınıf öğrencilerinin algılanan ödev başarısı puanlarının çok yüksek olduğu ve başarı için gerekli olan ödevleri bitirme, en iyi şekilde yapma düzenli yapma davranışlarını gerçekleştirdikleri ve ödevlerden en yüksek notu alabileceklerin düşündükleri görülmektedir.

Algılanan ödev tutum puanlarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3 Öğrencilerin Algılanan Ödev Tutum Puanları

Madde	N	X	Ss	Düzeyi
1.Ödev yapmayı severim.	932	4.34	1.09	Her zaman
2.Ödevlerimi genellikle isteyerek yapmam.	932	4.29	1.13	Her zaman
3.Ödevlerden öğrendiklerim, okulda öğrendiklerimi kolaylaştırıyor.	932	4.59	0.83	Her zaman
4.Ödevlerin, öğrenmemi sağlayan en iyi yollardan biri olduğunu düşünüyorum.	932	4.50	0.98	Her zaman
Toplam	932	4.43	0.81	Her zaman

Tablo 3'de yer alan bilgiler incelendiğinde 4. sınıf öğrencilerinin algılanan ödev tutum puanlarının çok yüksek ve olumlu olduğu görülmektedir.

Ödev amaç puanlarının algılanan ödev tutum düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4 Öğrencilerin Ödev Amaç Puanlarının Algılanan Ödev Tutuma Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Ödev tutum	N	Sıra Ort.	Sd	x^2	p	Anlamlı Fark
Öğrenen odaklı ödev amaç	1.Alt	257	326,16	2	119,29	.0001	2-1
	2.Orta	218	450,27				3-1
	3.Üst	457	553,16				
Yetişkin odaklı ödev amaç	1.Alt	257	361,88	2	72,49	.0001	2-1
	2.Orta	218	447,88				3-1
	3.Üst	457	534,22				
Akran odaklı ödev amaç	1.Alt	257	386,98	2	38,67	.0001	2-1
	2.Orta	218	457,74				3-1
	3.Üst	457	515,39				

Öğrenen odaklı, yetişkin odaklı ve akran odaklı ödev amaç puanlarının algılanan ödev tutum düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları bütün alt ölçekler açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu ortaya koymuştur [öğrenen odaklı ödev amaç ($X^2_{(3)}$= 119,29, p<0.05); yetişkin odaklı ödev amaç ($X^2_{(3)}$= 72,49, p<0.05); akran odaklı ödev amaç ($X^2_{(3)}$= 38,67, p<0.05). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Mann-Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda alt, orta ve üst grupları arasındaki bu farkın orta ve üst grupta yer alan öğrencilerin lehine olduğu belirlenmiştir.

Ödev amaç puanlarının algılanan ödev başarı düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5 Öğrencilerin Ödev Amaç Puanlarının Ödev Başarılarına Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Ödev tutum	N	Sıra Ort.	Sd	x^2	p	Anlamlı Fark
Öğrenen odaklı ödev amaç	1.Alt	212	316,95	2	101,56	.0001	2-1
	2.Orta	287	461,59				3-1
	3.Üst	433	542,97				
Yetişkin odaklı ödev amaç	1.Alt	212	358,98	2	58,26	.0001	2-1
	2.Orta	287	456,39				3-1
	3.Üst	433	525,85				
Akran odaklı ödev amaç	1.Alt	212	406,54	2	33,29	.0001	3-1
	2.Orta	287	430,62				
	3.Üst	433	519,64				

Öğrenen odaklı, yetişkin odaklı ve akran odaklı ödev amaç puanlarının algılanan ödev başarı düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları bütün alt ölçekler açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu ortaya koymuştur [öğrenen odaklı ödev amaç ($X^2_{(3)}$= 119,29, p<0.05); yetişkin odaklı ödev amaç ($X^2_{(3)}$= 72,49, p<0.05); akran odaklı ödev amaç ($X^2_{(3)}$= 38,67, p<0.05). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Mann-Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda bu farkın öğrenci ve yetişkin odaklı alt ölçeklerinde algılanan ödev başarı düzeyi alt, orta ve üst grupları arasında orta ve üst grupta yer alan öğrencilerin lehine olduğu belirlenmiştir. Akran odaklı

ödev amaç alt ölçeğinde ise farkın algılanan ödev başarı düzeyi alt ve üst grupları arasında üst grupta yer alan öğrencilerin lehine olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin ödev amaç ölçeği puanları ile algılanan ödev başarı ve tutum puanları arasındaki ilişkinin belirlenmesinde Pearson Korelasyon Katsayısı hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6 Öğrencilerin Ödev Amaçları ile Algılanan Ödev Başarı ve Tutum Puanları Arasındaki İlişki

Ödev Amaç Ölçeği	Algılanan Ödev Başarı	Algılanan Ödev Tutum
Öğrenen Odaklı Ödev Amaç	.343	.420
Yetişkin Odaklı Ödev Amaç	.230	.284
Akran Odaklı Ödev Amaç	.146	.228

Tablo 6' da görüldüğü üzere öğrenen ve yetişkin odaklı ödev amaç puanları ile algılanan ödev başarı ve tutum puanları arasında orta düzeyde; akran odaklı ödev amaç ile algılanan ödev başarı arasında düşük, algılanan ödev tutum arasında orta düzeyde bir ilişki bulunmaktadır. Bu sonuçlar doğrultusunda ödev amaçlarının tüm alt boyutları ile algılanan ödev başarı ve tutum arasında anlamlı bir ilişki olduğu söylenebilir.

TARTIŞMA VE YORUM

Öğrencilerin öğrenen odaklı ödev amaçlara yüksek düzeyde katılmaları nedeniyle ödevin kazandırmış olduğu sorumluluk alma, zamanı kullanma, derste öğrenilenleri tekrar etme, iyi not alma ve bağımsız çalışabilme becerisi edinme yetilerinin farkındırlar denilebilir. Xu ve Yuan'ın (2003) çalışmasında öğrencilerin ödev yapmak için birincisi iyi notlar almak ve kötü nottan kaçınmak, ikincisi ise beklentilere uymak olmak üzere iki nedene öncelik verdiği belirtilmiştir. Bu çalışmada ise Xu ve Yuan'ın çalışmasıyla paralel olarak öğrencilerin öncelikle ödev yapma amacının iyi not almak olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Xu (2007)'ya göre öğrencilerin ödev uygulamalarının doğası, ödev amaçlarının anlaşılması ve ödev yaptıkları ortamlar hakkında kendi görüşlerini ve analizlerini uygulamak ve daha iyi çalışma alışkanlıklarını teşvik etmenin yollarını bulmak için kritik bir ihtiyaç vardır. Yine Xu ve Yuan'ın (2003) bahsettiği gibi öğrencinin kişisel sorumluluk geliştirmesi ve çalışma becerileri öğrenmesi ödev yapmak için başka bir nedendir. Çocukların kendi öğrenmelerine sahip olmaları ve kendi hızlarını nasıl ayarlayacaklarını, zamanlarını, enerjilerini nasıl yöneteceklerini öğrenmenin yolu ödevlerdir. Bu noktada öğrencilerin ödev amaçlarını bilmesi ve bu amaçlara uygun ödev davranışları geliştirmesi gerektiği ortaya çıkmaktadır. Bunun için öğrencilere verilen ödevlerin; ödev amacını geliştirmeye, ödev ile ulaşılmak istenen kendi öğrenmesini düzenleme davranışı geliştirmeye ve öğrencilerin bireysel gelişimlerini sağlamaya olanaklı olması gerekmektedir.

Öğrencilerin yetişkin odaklı ödev amaç maddelerine genel olarak tamamen katıldıkları görülmektedir. Öğrencilerin ödev yapma davranışı gösterme nedenlerinde yetişkin denetiminin ve yetişkin onayı almanın önemli bir etken olduğu görülmektedir. Xu ve Corno (1998) yetişkinler için ödevin okul öğrenmelerini pekiştirmeyi ve öğrenciler için ise yetişkinlerden onay almayı sağladığı tespit edilmiştir. Bu nedenle bu çalışmada olduğu gibi Xu ve Corno (1998) öğrencilerin yetişkinlerden onay alma amacıyla ödev yaptıklarını çalışmalarında belirtmişlerdir. Öğrencilerin yetişkin odaklı ödev amaçlarda öğretmen onayını aile onayından daha önemli düzeyde tercih ettiği görülmektedir. Bu durum ilkokul öğrencileri için öğretmenin önemini ortaya koymaktadır. Örneğin, Trautwein, Lüdtke,

Schnyder, Niggle (2006) İsviçre'de yaptığı çalışmada öğretmen kontrolünün, öğrenci ödev çabası üzerinde önemli olduğunu ve öğrencinin ödev tutumunu ve davranışını etkileyebileceğini dile getirmiştir. Öğrencilerin bazıları çok az ebeveyn yardımı almaktayken bazıları hiç yardım almamaktadır. Çalışmalar ilkokul, ortaokul ve lise düzeyinde öğretmenin beklentilerini netleştirdiğinde ve çocuğun yardıma ihtiyacı olduğunda derhal cevap verilmesinin öğrencilerin daha etkin çalışmaya teşvik ettiğini göstermektedir (Corno, 1996; 2000; Xu ve Corno, 1998, 2003). Ödevlerin yapılmasında öğrencilere verilecek desteğin nasıl olması gerektiği konusunda birçok görüş vardır. Bazıları öğretmenler ve ebeveynlerin ödevler konusunda öğrencilere koçluk yapması gerektiğini, zamanı yönetimlerine yardımcı olmalarını ve kendi yaşam deneyimlerini paylaşmaları gerektiğini söylemiştir (Xu ve Yuan, 2003). Öğretmen öğrenme faaliyetlerinin kasıtlı olarak çocuğun etkinliklerini ebeveynlerin izlemesi için evde düzenler böylece sınıftaki yaşamı evdeki yaşama geçirir (Xu ve Corno, 2004) Öcal'ın (2009) araştırmasına göre öğrencilerin ödevlere yönelik tutumlarının olumlu olmasında aile ve öğretmen yaklaşımının etkili olduğu anlaşılmıştır. Bu nedenle öğretmenler ve ebeveynler ödev için rehberlik olanakları ile destekleyici bir çevre için birlikte çalışmalıdır (Xu ve Corno, 2004).

Öğrencilerin akran odaklı ödev amaç maddelerini diğer ödev amaç ölçeklerinden farklı olarak "tamamen katılıyorum" şeklinde değil "katılıyorum" şeklinde tercih ettikleri görülmektedir. Bu durumda öğrencilerin ödev amaç belirlemesinde akran etkisinin diğer alt boyutlara oranla daha az olduğu söylenebilir. Leone ve Richards (1989) yaptığı araştırmada bu çalışma ile aynı doğrultuda olarak; öğrencilerin ödevi tamamlarken akranları ile karşılaştırıldığında bir ebeveyn ile daha özenli ödev tamamlama davranışı içinde olduğunu bildirmiş ve ebeveyn yardımının çocuklar için ödevi daha ilginç ve çekici yapmada önemli bir rol oynayabilmekte olduğunu bulmuştur. Ancak çalışmamızda öğrencilerin akran odaklı amaçlara da genellikle yüksek düzeyde katılım gösterdiği görülmektedir. Bu bağlamda akran ile birlikte öğrenme ve akranları tarafından ödevin izlenmesinin de örneklemi oluşturan öğrenciler için önemlidir denilebilir.

Çalışmamızda öğrencilerin algılanan ödev başarı ve tutum ölçeğine verdikleri cevaplar incelendiğinde üst düzey algılanan ödev başarı ve tutuma sahip oldukları görülmektedir. Öğrencilerin kendi algılarına göre ödevlerini düzenli, en iyi şekilde yaptıkları ve tamamladıkları söylenebilir. Aynı zamanda öğrencilerin ödevlerini isteyerek yaptıklarını, ödevin öğrenmeye katkı sağladığını düşündüklerini, ödevi sevdiklerini ve motive olduklarını söyleyebiliriz. İflazoğlu Saban ve Arslanhan'ın (2015) çalışmasına bakıldığında öğrencilerin birçoğunun algılanan ödev başarısı orta düzeydeyken birçoğunun ödeve yönelik tutumlarının da orta düzeyde olduğu bulunmuştur. Ayrıca Saban ve Arslanhan'ın (2015) araştırmasında algılanan ödev başarı ve tutum puanları incelendiğinde öğrencilerin birçoğunun ev ödevi sürecinde kendi kendine içsel olarak motive olduğu, yine birçoğunun aileleri ve öğretmenleri tarafından motive edildiği ortaya çıkmıştır. Buna göre öğrencilerin, ödev yaparken içsel ve dışsal motivasyona ihtiyaç duydukları söylenebilir.

Öğrencilerin öğrenen odaklı ödev amaçları ile algılanan ödev başarı ve tutumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin kendi bağımsız çalışma alışkanlıklarını edinmelerini ele alan öğrenen odaklı ödev amaçları ne kadar yüksek olursa ödeve karşı algılanan tutum ve başarıları da o düzeyde yüksek olacaktır diyebiliriz. Cooper, H., Robinson J.C. and Patall, E.A. (2006), ödevlerin öğrencilerin okula, öğretmene ve programa yönelik tutumlarını etkilemekte olduğunu açıklamıştır. Bu durumun sebebini ise verilen ödevlerin niteliğinin önemli bir etken olduğunu ortaya koymuştur. Xu ve

Corno (2003) ödev yönetimi davranışı kazanmanın eğitim hayatında yaş ve sınıf düzeyi ile ilgili bir süreç olduğunu belli alışkanlıları tekrar etme sonucu bir süre sonra davranış biçimi aldığını söylemiştir. Öğrenciler ödev yapma motivasyonu ve ödevlere karşı tutumu ilkokul çağlarında oluşturmaya başlarlar ve bu alışkanlıklar diğer eğitim kademelerinde devam eder. Bu nedenle öğrencilerde ilkokul çağında ödev yapma motivasyonu ve iyi çalışma alışkanlıkları kazandırmak, sonraki yıllarda öz-düzenleyici çalışma alışkanlıkları göstermeleri ve duygu kontrolü sağlamalarını kolaylaştıracaktır.

Öğrencilerin yetişkin odaklı ödev amaç puanları arttıkça algılanan ödev başarı ve tutumları da artış göstermektedir. Bu durum yetişkinlerin onayını almak için ve yetişkinlerin kontrolünde yapılan ödevlerin öğrencilerin ödevlere karşı daha olumlu tutuma ve başarıya sahip olmalarına neden olduğunu gösterir. Literatürdeki bazı çalışmalarda bu yöndedir. McMullen (2007), araştırmasında öğrencilerin ödevlerle ilgili tutumlarını etkileyen en önemli nedenlerin aile ve öğretmen olduğunu belirtmiştir. Birçok öğrenci ödevi yetişkinler tarafından verilen sorumluluğu yerine getirme amacıyla tamamlamaktadır (Hong, Mason, Peng ve Lee, 2015). Ödevlerin yetişkinler tarafından izlenmesinin ve kontrolünün ilgiyi artırabileceği ve sürdürebileceği bulgusu kendi kendini düzenleyen öğrenmede önemli bir hipotezdir (Corno, 2000; Corno ve Mandinach, 2004; akt. Xu, 2008). Bu durum da öğrencilerin ödev yaparken motivasyonlarını sağlama konusunda öğretmen ve ebeveynlerin rehberliğine ihtiyacı olduğu söylenebilir. Öğretmen ve ebeveyn yardımı ile motivasyonu düzenlemeye başlayan öğrenciler zamanla içsel motivasyon sağlayarak, öz- düzenleyici davranışı geliştirerek ödevlerini yapmaya başlayabilirler. İlgili araştırmalar da ilkokul ve diğer sınıf seviyelerinde yetişkin tarafından ödev gözetiminin ve denetiminin (Corno, 1996, 2000; Xu ve Corno, 1998, 2003) yetişkinlerin sağladığı yardımın ve ihtiyaç durumunda öğrenciye acilen anlamlı bir şekilde yanıt verilmesinin etkili çalışma alışkanlıklarını teşvik ettiğini göstermektedir.

Son zamanlarda ödev konusu ülkemizde tartışma konusuyken salgın hastalık dönemi ile birlikte uzaktan eğitimin en önemli parçası olmuştur. Öğretmenlerin bu dönemde öğretim faaliyetlerini büyük oranda ödevlerle sürdürdükleri gözlenmektedir. Öğretim faaliyetlerinin evde geçtiği pandemi döneminde ödevlerin yapılması ve kontrolünde veliler de önemli bir rol üstlenmiş ve özellikle ilkokul kademesinde öğretmenlerle sürekli iletişim halinde olmuşlardır. Son yaşanan bu durum okuldan uzak kalan öğrencilerin ödevler ile çalışma becerilerini kendi kendilerine geliştirmelerinin bunu yaparken de öğretmen ve ebeveynlerin desteğini alarak ilerlemenin önemi açık bir şekilde ortaya çıkmıştır.

ÖNERİLER

1.Öğrenciler ödev yapma amaçlarını kavramaları sonucu ödeve karşı daha olumlu tutuma sahip olabilirler. Bu konuda öğretmenler ve ebeveynler öğrencilere destek olmalıdır.

2.Öğrencilerin ödev sürecinde çevresi ile olan etkileşiminin önemli bir durum olması nedeniyle bu konuda okul, veli ve öğretmenler bilinçlendirilmeli ve öğretmen, veli işbirliği yapılmalı, öğrencilere kendi öğrenmelerini düzenleyecek imkan ve destek verilmelidir. Bu noktada öğretmen ve öğrencileri bilinçlendirmek için ödevler konusunda eğitimler verilebilir.

3.Aile ve öğretmenler öğrencilerin ödev yaparken çalışma ortamlarını düzenleme, dikkat dağıtıcı etkileri uzaklaştırma, motivasyon sağlama gibi öğrencilerin ödev yapma sürecini kolaylaştıracak ortamlar hazırlamalıdır.

4.Bu araştırma Adana ili merkez ilçelerindeki ilkokullarda bulunan dördüncü sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Yapılacak araştırmalarda kırsal alanlarda bulunan ve farklı eğitim kademelerindeki (ortaokul, ortaöğretim…) öğrencilerin de ödev amaç, algılanan ödev başarı, algılanan ödev tutumlarının incelenmesi daha farklı olanaklara sahip öğrencilerin ödev amaç, algılanan ödev başarı, algılanan ödev tutumlarının belirlenmesine yardımcı olacaktır.

KAYNAKÇA

Atlı, S. (2012). 4. Sınıf fen ve teknoloji dersinde ev ödevlerinin öğrencilerin kavram öğrenme düzeylerine, akademik başarılarına ve ev ödevlerine yönelik tutumlarına etkisi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Babadoğan, C. (1990). Ev ödevlerinin eğitim programları içindeki yeri. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 23 (2), 745-767.

Barnes, S. (2001). Ladder to learning or stairway to stres: A Study of grade homework practices. Unpublished master thesis, Prince Edward University.

Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel (2014). Bilimsel araştırma yöntemleri. (20. bs.). Pegem Akademi Yayıncılık

Cooper, H. (1989). Homework. White Plains, NY: Longman.

Cooper, H., Robinson, J.C. and Patall, E.A., (2006). Does homework improve academic achievement? A synthesis of research, 1987-2003. Review of Educational Research, 76, 1-62.

Corno, L. (1993). The best-laid plans: modern conceptions of volition and educational research. American Educational Research Association, 22(2), 14-22.

Corno, L. (1996). Homework is a complicated thing. Educational Researcher, 25(8), 27–30.

Corno, L. (2000). Looking at homework differently. Elementary School Journal, 100, 529-548.

Epstein, J. L., ve Van Voorhis, F. L. (2001). More than minutes: Teachers' roles in designing homework. Educational Psychologist, 36, 181-193.

Gümüşeli, A.İ.(2004). Ailenin katılım ve desteğinin öğrenci başarısına etkisi. Özel Okullar Birliği Bülteni, 2, 14–17.

Hong E., Mason E., Peng Y. ve Lee N. (2015). Effects of homework motivation and worry anxiety on homework achievement in mathematics and English. Educational Research and Evaluation, 21(7-8), 491-514

Iflazoglu, A. and Hong, E. (2011). Homework motivation and preferences in Turkish students. Research Papers in Education, 1-21. The DOI number is: 10.1080/02671522.2010.529581

Iflazoglu, A. and Hong, E. (2012). Relationships of homework motivation and preferences to homework achievement and attitudes in Turkish students. Journal of Research in Childhood Education, 26, 57–72, DOI: 10.1080/02568543.2011.632066

İflazoğlu Saban, A. (2016). An investigation of the relationship between students' views on homework and their learning styles. European Scientific Journal. 12(7), 47-63.

İflazoğlu Saban, A. (2013a). Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Ödev İlgileri Ve Yordayan Değişkenlerin Belirlenmesi. European Conference on Curriculum Studies. Future Directions: Uncertainty and Possibility. 18 -19 Ekim Portugal-Braga at the University of Minho.

İflazoğlu Saban, A. (2013b). Study of the validity and reliability study of the homework purpose scale: A psychometric evaluation. Measurement, 46(1), 4306–4312

İflazoğlu Saban, A. ve Arslanhan, Ş. (2015). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile ödev stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Journal of International Social Research. 8 (40), 540-547.

Mcmullen, S. (2007). The ımpact of homework time on academic achievement, the university of north carolina at chapel hill. http://www.learndoearn.org/For-Educators (Aralık 2015).

Öcal, S. (2009). İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin ev ödevlerine yönelik tutumlarının oluşmasında ailelerin ve öğretmenlerin rolü. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.

Trautwein U., Lüdtke O., Schnyder I., Niggle A. (2006). Predicting homework effort: Support for a domain-specific, multilevel homework model. Journal of Educational Psychology, 98(2), 438.

Vygotsky, L. (1978). Interactiob between learning and development. In Gauvain ve Cole (Eds.) Readings on the Development of Children. New York Scientific American Books, 34-40.

Warton, P. M. (2001). The forgotten voices in homework: Views of students. Educational Psychologist, 36, 155-165.

Xu, J. (2007). Homework purpose scale for high school students: A Validation study.

Educational and Psychological Measurement, 70(3), 459–476.

Xu, J. (2008a). Models of secondary school students' interest in homework: A multilevel analysis. American Educational Research Journal, 45, 1180-1205.

Xu, J. (2008b). Validation of scores on the homework management scale for middle school students. Elementary School Journal, 109, 82-95.

Xu, J. (2008c). Validation of scores on the homework management scale for high school students. Elementary School Journal, 68, 304-324.

Xu, J. (2009). School location, student achievement, and homework management reported by middle school students. Journal of Research in Rural Education, 19(2), 28-42.

Xu, J. (2010a). Homework purposes scale for high school students: A validation study. Educational and Psychological Measurement, 70(3), 459-476.

Xu, J. (2010b). Homework purposes reported by secondary school students: A multilevel analysis. Journal of Research in Rural Education, 171-182.

Xu, J. (2011). Homework Completion at the Secondary School Level: A Multilevel Analysis. Journal of Education Research, 171-182.

Xu, J. ve Corno, L. (1998). Case studies of families doing third-grade homework.Teachers College Record.100,402-436.

Xu, J., ve Corno, L. (2003). Family help and homework management reported by middle school students. Elementary School Journal, 103(5), 503-518.

Xu, J., ve Corno, L. (2004). Homework as the job of childhood. Theory Into Pratice, 43(3), 227-233.

Xu, J. ve Corno, L. (2006). Gender, family help, and homework management reported by rural middle school students. Journal of Research in Rural Education, 21(2), 2-12.

Xu, J., ve Yuan, R. (2003). Doing homework: Listening to students', parents', and teachers' voices in one urban middle school community. School Community Journal, 13(2), 25–44.

Xu, J. ve Wu H. (2013). Self-regulation of homework behavior: homework management at the secondary school level. Journal of Research in Rural Education,106, 1-3.

ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN BEDEN EĞİTİMİ DERSİNE KARŞI YATKINLIKLIKLARININ İNCELENMESİ

Meryem ALTUN EKİZ
Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi BESYO
mrymltn@hotmail.com
İdris YILMAZ
Karadeniz Teknik Üniversitesi BESYO
idrisyilmaz10@gmail.com

ÖZET

Bu çalışmada ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi dersine karşı yatkınlıkları araştırılmıştır. Çalışmanın bir diğer amacı ise öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik yatkınlıklarının cinsiyet, ailenin aylık ortalama geliri, ebeveynlerin spor yapıp yapmama ve eğitim durumu değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesidir. Çalışmaya Adana ilinde özel bir ortaöğretim kurumunda öğrenim gören 250 (31 kadın, 219 erkek) öğrenci katılmıştır. Veri toplama aracı olarak Hilland ve ark. (2009) tarafından geliştirilen Erbaş ve ark. (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan Beden Eğitimi Dersi Yatkınlık Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı 0.834 ve Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı 0,71 olarak bulunmuştur. Verilerin analizinde ise betimsel istatistik yöntemleri ile birlikte cinsiyet, ailenin ortalama aylık geliri ve ebeveynlerin eğitim durumu değişkenleri açısından farklılaşıp farklılaşmadığı t-testi ve tek yönlü varyans analizi (One-way ANOVA) ile incelenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre katılımcıların yaş aralığı 15-18 arası değişmektedir. Katılımcıların %75.6'sı herhangi bir spor branşı ile uğraşmamaktadır. Katılımcıların ebeveynlerinin çoğunluğu lise mezunudur. Ailelerin algılanan ekonomik durumları orta düzeydedir. Aile bireylerinin % 42'si bir spor dalı ile uğraşmakta iken % 58'i herhangi bir sporla uğraşmamaktadır. Sonuç olarak ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi dersine yatkınlıkları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu sonucun kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha az olmasından kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Diğer yandan öğrencilerin beden eğitimi dersine yatkınlıkları ailenin aylık ortalama geliri ile bireylerin spor yapma değişkenlerine göre farklılaşmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Beden Eğitimi Dersine Yatkınlık, Ortaöğretim, Öğrenci

ABSTRACT

In this study, the predisposition of secondary school students to physical education lessons was investigated. Another aim of the study is to examine whether students' predısposıtıon to physical education course varies according to gender, monthly average income of the family and the educational status of the parents. In the study 250 (31 female, 219 male) students attending the study in a private secondary education institution in Adana participated. As a data collection tool, Hilland et al. (2009) was developed by and Erbaş et al. (2015), the Physical Education Lesson Susceptibility Scale, which was adapted to Turkish, was used. The Pearson Moments Product Correlation Coefficient of the scale was 0.834 and the Cronbach Alpha reliability coefficient was 0.71. In the analysis of the data, together with descriptive statistics methods, it was examined with the t-test and one-way analysis of variance (One-way ANOVA) whether it differed in terms of gender, average monthly income of the family and educational status of the parents. According to the findings of the research, the age range of the participants varies between 15-18. 75.6% of the participants do not deal with any sports branch. The majority of the parents of the participants are high school graduates. Perceived economic conditions of families are at a medium level. While 42% of family members deal with a sport branch, 58% do not deal with any sport. As a result, the susceptibility of secondary school students to physical education lessons

does not differ significantly by gender. This result is thought to be due to the fact that female students are less than male students. On the other hand, students' tendency towards physical education lessons differ according to the monthly average income of the family and the variables of doing sports.

Keywords: Predisposition to Physical Education Course, Secondary Education, Student

1. GİRİŞ

Bireylerin sağlıklı bir yaşam tarzına yönelmelerinde beden eğitimi dersi önemli rol oynamaktadır. Bunun yanında bireylerin genç yaştan itibaren fiziksel aktiviteye yönlendirilmesi, onlara beden eğitimi ve sporun sevdirilmesi ve fiziksel aktiviteye katılımlarının yaşam boyu devam ettirilmesi de önemli bir faktördür.

Beden eğitimi Türk Dil Kurumu tarafından vücudu güçlendirmek ve sağlığı korumak amacıyla araçlı veya araçsız hareketler yapma, beden terbiyesi olarak açıklanmaktadır (Türk Dil Kurumu [TDK], 2017). Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretim Programı'nın amacı; "1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda belirtilen Türk Millî Eğitimi'nin Genel Amaçları ve Temel İlkeleri doğrultusunda öğrencilerin hayatları boyunca kullanacakları hareket becerileri, aktif ve sağlıklı hayat becerileri, kavramları ve stratejileri ile birlikte öz yönetim becerileri, sosyal becerileri ve düşünme becerilerini de geliştirerek bir sonraki öğrenim düzeyine hazırlanmalarıdır." (Milli Eğitim Bakanlığı Öğretim programı, 2017).

Okullarda öğretim gören milyonlarca öğrencinin beden eğitimi ve spor etkinlikleri yoluyla, zihinsel, duygusal ve fiziksel gelişimleri sağlanarak, üretken, nitelikli bir toplum için eğitilmeleri günümüz eğitim anlayışının vazgeçilmez ilkelerinden biridir. Özellikle en hareketli dönemini yaşayan ve enerji ile dolu olan okul gençliğinin, boş zamanlarını faydalı bir şekilde geçirecek, enerjilerini olumlu yönde kullanacak, stresini giderecek, kötü alışkanlıklardan korunup bilgi, beceri ve yeteneklerini arttıracak en önemli etkinliklerin başında, okul içi ve okul dışında katılabilecekleri sportif etkinlikler gelmektedir (Dalkıran, Altıntaş, Gündüz, Sunay ve Akgül, 2004).

Okul öncesinden başlayarak ortaöğretimin sonuna kadar olan süreçte, beden eğitimi ve spora katılımın; öğrencilerin fiziksel, duygusal, sosyal ve zihinsel özelliklerini geliştirmede önemli bir rolü vardır. Bu süreçlerde beden eğitimi ve spor dersinden beklenen; öğrencilere hareket yetkinliklerini geliştirmede, aktif ve sağlıklı yaşam alışkanlıkları edinmede yol gösterici ve destekleyici olmasıdır. Aynı zamanda öğrencilerin, beden eğitimi ve spor yolu ile öz-yönetim, sosyal ve düşünme becerileri, problem çözme, öğrenmeyi öğrenme ve eleştirel düşünme gibi becerilerini geliştirebilmesi de önemlidir (MEB, 2013). Beden eğitimi dersi hayat boyu spor alışkanlığı ve bununla birlikte aktif ve sağlıklı bir yaşam alışkanlığı kazandırmanın yanında bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişimi bir bütün olarak ele almakta, öğrencilerin kendi öğrenmelerini gerçekleştirmelerine olanak tanımakta, öğrenmeyi sağlamakta, eğlenerek öğrenme ortamı sunmakta ve öğrencilerin uygulama sırasında fiziksel ve duygusal olarak kendilerini güvende hissetmelerini sağlamaktadır (MEB, 2017).

1.1. Araştırmanın Amacı

Öğrenciler okul ortamında herhangi bir derse karşı da tutum geliştirebilirler. Dolayısıyla beden eğitimi dersine karşı da öğrencilerin tutumları olumlu ya da olumsuz olabilir. Beden eğitimi dersine

karşı olumlu tutumları olan öğrenciler, beden eğitimi dersindeki faaliyetlere istekli bir şekilde katılabilirler, bu durum dersin verimli işlenmesini ve dolayısıyla dersin amaçlarına ulaşmasını sağlayabilir veya öğrencilerin ileride çeşitli fiziksel aktivitelere istekle katılmalarını sağlayabilir (Silverman ve Scrabis, 2004). Beden eğitimi dersine karşı olumsuz tutumları olan öğrenciler; ders etkinliklerine isteksiz olarak katılabilirler, derse yeterince önem vermeyebilirler, ders işlenişinde sorunlar çıkarabilirler ve dersin veriminin düşmesine neden olabilirler. Öğrencilerin bu şekilde beden eğitimi dersine ilişkin olumsuz tutum sergilemeleri onların gelecekte fiziksel aktivitelere ilişkin olarak da olumsuz tutuma sahip olmalarına neden olabilir (Chung ve Phillips, 2002).

Bu bakımdan hazırladığım çalışmada "ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi dersine karşı yatkınlıklarının incelenmesi" konusunun araştırılması gerekli görülmüştür.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada geçmişte ya da halen mevcut olan durumu olduğu gibi betimlemek olan tarama yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde araştırmaya konu olan olayı, bireyi ya da nesneyi kendi koşullarında var olan şekliyle tanımlayabilmek ve durumu değiştirmeye kalkmadan gözleyebilmek önemlidir (Karasar, 2012).

2.2. Araştırma Grubu

Çalışmaya 2018-2019 Eğitim Öğretim yılı Adana ilinde özel bir ortaöğretim kurumunda öğrenim gören 250 (31 kadın, 219 erkek) öğrenci katılmıştır.

2.3. Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak Hilland ve ark. (2009) tarafından geliştirilen Erbaş ve ark. (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan Beden Eğitimi Dersi Yatkınlık Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı 0.834 ve Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı 0,71 olarak bulunmuştur.

2.4. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde ise betimsel istatistik yöntemleri ile birlikte cinsiyet, ailenin ortalama aylık geliri ve ebeveynlerin eğitim durumu değişkenleri açısından farklılaşıp farklılaşmadığı t-testi ve tek yönlü varyans analizi (One-way ANOVA) ile incelenmiştir.

3. BULGULAR

Tablo 1. Katılımcıların yaş ortalaması

Yaş	n	Min.	Max.	X	Ss
	250	15.00	18.00	16.38	.691

Katılımcıların yaş aralığı 15-18 arası değişmektedir.

Tablo 2. Katılımcıların cinsiyet değişkenine göre dağılımı

Cinsiyet	n	%
Kız	31	12.4
Erkek	219	87.6
Toplam	250	100.0

Katılımcıların %12.4'ünü kız, %87.62sını erkek öğrenciler oluşturmaktadır.

Tablo 3. Katılımcıların sporculuk durumlarına göre dağılımları

	n	**%**
Okul Takımı	17	6.8
Kulüp	28	11.2
Okul ve Kulüp	16	6.4
Hiçbiri	189	75.6
Toplam	250	100.0

Katılımcıların %6.8'i okul takımında, %11.2'si kulüpte, 56.4'ü kulüp ve okul takımında, %75.6'sı ise sporla uğraşmamaktadır.

Tablo 4. Katılımcıların anne ve baba eğitim durumlarına göre dağılımları

		n	**%**
Anne	Okur-Yazar Değil	8	3.2
	İlkokul	57	22.8
	Ortaokul	64	25.6
	Lise	96	38.4
	Üniversite	25	10.0
Baba	İlkokul	38	15.2
	Ortaokul	74	29.6
	Lise	110	44.0
	Üniversite	28	11.2
	Toplam	250	100.0

Katılımcıların anne baba eğitim durumlarına bakıldığında çoğunluğun lise mezunu olduğu görülmektedir.

Tablo 5. Ailelerin algılanan ekonomik düzeylerine göre dağılımları

	n	**%**
Düşük	17	6.8
Orta	215	86.0
Yüksek	18	7.2
Toplam	250	100.0

Ailelerin algılanan ekonomik durumları orta düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 6. Aile bireylerinin spor yapma durumlarına göre dağılımları

	n	**%**
Anne	8	3.2
Baba	21	8.4
Ağabey	32	12.8
Abla	27	10.8
Kardeş	17	6.8
Spor yapan yok	145	58.0
Toplam	250	100.0

Aile bireylerinin %42'si (anne, baba, ağabey,abla, kardeş) bir spor dalı ile uğraşmakta iken % 58'i herhangi bir sporla uğraşmamaktadır.

Tablo 7. Sporculuk ve ekonomik duruma göre beden eğitimi dersine karşı yatkınlık sonuçları (ANOVA)

		n	X	Ss	sd	F	p
Sporculuk	Okul Takımı	17	34.94	5.67	3/246	7.459	.000
	Kulüp	28	37.67	5.51			
	Okul Takımı ve Kulüp	16	41.37	3.53			
	Hiçbiri	189	34.59	6.41			
Ekonomik Durum	Düşük	17	38.94	6.86	2/247	3.098	.047
	Orta	215	35.06	5.96			
	Yüksek	18	36.11	9.32			

Tablo 7'ye göre sporculuk ve ekonomik duruma göre beden eğitimi dersine karşı yatkınlık sonuçları anlamlı farklılık göstermektedir. Hem okul takımı hem de kulüplerde yer alan öğrencilerin ve ailenin algılanan ekonomik durumu düşük olanların beden eğitimi ve spor dersine karşı yatkınlık ortalamaları yüksek bulunmuştur.

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmada ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi dersine karşı yatkınlıkları cinsiyet, ailenin aylık ortalama geliri, ebeveynlerin spor yapıp yapmama ve eğitim durumu değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre katılımcıların yaş aralığı 15-18 arası değişmektedir. Katılımcıların %75.6'sı herhangi bir spor branşı ile uğraşmamaktadır. Katılımcıların ebeveynlerinin çoğunluğu lise mezunudur. Ailelerin algılanan ekonomik durumları orta düzeydedir. Aile bireylerinin % 42'si bir spor dalı ile uğraşmakta iken % 58'i herhangi bir sporla uğraşmamaktadır. Ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi dersine yatkınlıkları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu sonucun kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha az olmasından kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Diğer yandan öğrencilerin beden eğitimi dersine yatkınlıkları ailenin aylık ortalama geliri ile bireylerin spor yapma değişkenlerine göre farklılaşmaktadır.

Çalışmada cinsiyet değişkeni açısından kız ve erkek öğrencilerin beden eğitimi dersine ilişkin tutumları farklılaşmamaktadır. Çalışmanın sonucuna paralel olarak literatürde yer alan bazı çalışmalarda da beden eğitimi dersine ilişkin tutumun cinsiyete göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Diaz, 2015; Eraslan, 2015; Erden, 2017; Kalemoğlu-Varol, Erbaş ve Ünlü, 2014; Kır, 2012; Kumartaşlı, 2010; Marttinen, 2015). Beden eğitimi dersinin her iki cinsiyet gurubunun yapabileceği aktiviteleri içermesi ve beden eğitimi dersi öğretim programının her öğrenciye uygun olarak hazırlanmış olması beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarının farklılaşmamasının nedeni olabilir. Literatürde beden eğitimine yönelik tutumda ailenin ve ailede sporla ilgilenen birey bulunmasının etkili olduğunu belirten çalışmalar (Çelik ve Pulur, 2011; Sayın, 2014; Yağcı, 2012) mevcuttur. Öğrencilerin beden eğitimine yönelik tutumlarının ailelerinde egzersiz yapan birey bulunma durumuna göre farklılaştığı ve bu durumun beden eğitimine yönelik tutumun önemli bir belirleyicisi olduğu söylenebilir (Eraslan, 2015).

Çivril-Kara (2018)'nın araştırmasında ortaokul öğrencilerinin beden eğitimine ilişkin tutum ve öz yeterliklerinin orta seviyenin üzerinde olduğu ve kız ve erkek katılımcıların beden eğitimine ilişkin tutumlarının değişmediği belirtilmiştir. Öğrenciler ailede sporla ilgilenen (izleyici, sporcu, antrenör, hakem gibi) birey bulunmasının beden eğitimi dersine ilişkin ilgilerini, okul spor takımlarında yer almanın ve bir spor kulübüne bağlı olarak spor yapmanın beden eğitimi dersine ilişkin ilgilerini ve dersteki performansı etkilediğini/etkileyeceğini belirtmişlerdir. Subramaniam ve Silverman (2007) tarafından yapılan çalışmalarda öğrencilerin beden eğitimine yönelik tutumlarının orta düzeyde olduğu, Jaureguy (2013) tarafından yapılan çalışmada ise düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışmada okul spor takımlarında ve kulüplerde yer alma değişkenine göre öğrencilerin beden eğitimine yönelik tutumlarının değiştiği, okul spor takımlarında yer alan katılımcıların beden eğitimine ilişkin tutumlarının okul spor takımında ve kulüplerde yer almayan öğrencilerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Çalışmanın bu sonucu Karadağ (2012), Küçük-Kılıç (2017), Şengül (2016) tarafından yapılan çalışmaların okul spor takımında yer alan katılımcıların beden eğitimine ilişkin tutumlarının yüksek olması sonucuyla benzerlik göstermektedir. Bunun yanında Akbulut (2017) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin beden eğitimine yönelik tutum puanlarının okul spor takımlarında yer alma değişkenine göre anlamlı farklılaşmadığı belirlenmiştir. Sonuç olarak okul spor takımında ve kulüplerde yer alan öğrencilerin sportif bilgi ve deneyimlerini beden eğitimi derslerinde gösterebilmektedirler.

KAYNAKÇA

Akbulut, V. (2017). Öğretmen liderlik stiline göre ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi yatkınlıklarının incelenmesi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Chung, M., Phillips, D. A. (2002). The relationship between attitude toward physical education and leisure time exercise in high school students. *Physical Educator, 59*(3), 126-139.

Çelik, Z., Pulur, A. (2011). Ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi ve spora ilişkin tutumları [Özel Sayı]. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 115-121.

Çivril-Kara, R. (2018). Öğretmen öğretim stiline göre ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi yatkınlıklarının incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Dalkıran O., Altıntaş A., Gündüz N., Sunay H., Akgül M. (2004). Ankara ili devlet-özel ilk ve orta öğretim okullarındaki beden eğitimi öğretmenlerinin ders dışı etkinliklerinde kapalı spor alanlarının etkin kullanımı üzerine görüşleri. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 2*(3), 109-118.

Diaz, G. A. (2015). Attitudes of Latino students toward high school physical education (Unpublished doctoral dissertation). Columbia University, New York.

Eraslan, M. (2015). An analysis of secondary school students' attitudes towards physical education course according to some variables. *Anthropologist, 19*(1), 23-29.

Erbaş, M. K., Ünlü, H., Kalemoğlu-Varol, Y. (2015). Turkish conformation of the physical education predisposition scale: A validity and reliability study [Beden eğitimi dersi yatkınlık ölçeğinin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması]. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi - Journal of Educational Sciences Research, 5*(1), 115-126. http://ebad-jesr.com/

Erden, C. (2017). Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Kars ili örneği) (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Kafkas Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kars.

Hilland, T. A., Stratton, G., Vinson, D., Fairclough, S. (2009). The physical education predisposition scale: Preliminary development and validation. *Journal of Sports Sciences, 27*(14), 1555-1563.

Jaureguy, C. D. (2013). 6th grade elementary student's attitudes towards running activities in physical education: a preliminary study (Unpublished master's thesis). California State University, Sacramento.

Kalemoğlu-Varol, Y., Erbaş, M. K., Ünlü, H. (2014). The relationship between social appearance anxiety of adolescents and their attitude toward physical education lesson. *Nigde University Journal of Physical Education and Spor Sciences, 8*(1), 121-130.

Karadağ, S. (2012). İlköğretim 8. sınıf ve lise 11. sınıf öğrencilerinin beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenlere bağlı olarak karşılaştırılması (Kırıkkale örneği) (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kırıkkale.

Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Kır, R. (2012). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine yönelik tutum ve davranışları (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kırıkkale.

Kumartaşlı, M. (2010). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarının ve yaşam doyum düzeylerinin incelenmesi (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Küçük-Kılıç, S. (2017). Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersi yatkınlıklarının incelenmesi: Boylamsal bir çalışma (Yayınlanmamış doktora tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Marttinen, R. H. J. (2015). Effect of the fitness integrated with technology (F. I. T) unit on student attitudes and physical activity levels in physical education (Unpublished doctoral dissertation). Columbia University, United States.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2017). Beden eğitimi ve spor dersi öğretim programı (ortaokul 5-8. sınıflar). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınevi.

Sayın, E. (2014). Ortaöğretimde okuyan öğrencilerin beden eğitimi dersine bakış açılarının incelenmesi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Silverman, S., Scrabis, K. A. (2004). A review of research on instructional theory in physical education 2002-2003. *International Journal of Physical Education, 41*(1), 4- 12.

Subramaniam, P. R., Silverman, S. (2007). Middle school students' attitudes toward physical education. *Teaching and Teacher Education, 23*(5), 602-611.

Şengül, Y. (2016). Sınıf düzeylerine göre ortaokul ve lise öğrencilerinin beden eğitimi yatkınlıklarının incelenmesi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Yağcı, İ. (2012). Orta öğretim öğrencilerinin beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarının incelenmesi (Afyonkarahisar ili örneği) (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Afyon.

8-9 YAŞ ÇOCUKLARDA GÖRSEL ALGI GELİŞİM DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

Meryem ALTUN EKİZ
Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi BESYO
mrymltn@hotmail.com
Mustafa ÖZDERE
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu
mozdere@gmail.com

ÖZET

Bu çalışmanın amacı 8-9 yaş çocuklarda görsel algı gelişim düzeylerini incelemektir. Tarama modeline göre tasarlanan araştırmanın örneklemini 2019-2020 eğitim öğretim yılında Niğde ilinde öğrenim gören 138'i kız, 160'ı erkek olmak üzere toplam 298 öğrenciden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak Gelişimsel Görsel Algı Testi (GGAT) kullanılmıştır. Veriler SPSS 21.0 istatistik programına uygun şekilde kodlanmıştır. Toplanan verilere ait basıklık ve çarpıklık değerleri incelendiğinde, çarpıklık katsayısının ± 1 arasında olduğu için parametrik testler kullanılmış, bağımsız değişkenler ile ilgili farklılıkların ortaya çıkarılmasında bağımsız örneklemler t-testi, demografik değişkenler ve betimsel analiz için aritmetik ortalama, standart sapma, minimum, maksimum, yüzde ve frekans istatistik teknikleri kullanılmıştır. GGAT'nin alt boyutlarının homojenliği Levene testi ile kontrol edilmiştir. Araştırma bulgularına bakıldığında; Cinsiyet değişkenine göre el göz koordinasyonu, algılama sabitliği, mekan ilişkilerinin algılanması ile toplam puan açısından kızlar lehine anlamlı farklılık bulunurken şekil zemin ayrımı ve mekan konum algısı alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Yaş değişkenine göre ise algılama sabitliği ve mekan ilişkilerinin algılanması alt boyutlarında 9 yaş lehine anlamlı faklılık görülürken diğer alt boyutlar ile toplam puan açısından anlamlı farklılık görülmemiştir. GGAT ham puan tablosuna göre; 38.0'ı (n:107) iyi, %22.1'i (n:66) normal, %17.3'ü (n:52) sınırda, %10.7'si (n:32) gelişim düzeyinin altında, 11.9'u (n:41) gelişim düzeyinin oldukça altında çıkmıştır. Sonuç olarak görsel algı düzeyi öğrencilerin genelinde iyi durumdadır. Bu sonuçlar doğrultusunda bir sonraki dönemde belirlenen gelişim düzeyinin altında olan öğrencilere dikkat geliştirici oyun etkinlikleri planlanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: 8-9 yaş, Görsel algı, Görsel algı gelişim düzeyi

ABSTRACT

The aim of this study is to examine the visual perception development levels of 8-9 year old children. The sample of this sruvey study consisted of 298 students (138 females and 160 males) in Niğde province in the 2019-2020 academic year. Developmental Test of Visual Perception (DTVP) was used as data collection tool. The data were analyzed through SPSS 21.0 statistical program. Descriptive statistics were performed to examine demographics, arithmetic mean, standard deviation, minimum, maximum, percentage. Then, normality tests (kurtosis and skewness) were run to determine whether the data set is modeled for normal distribution. For the skewness coefficient was ± 1, independent samples t-test was run to determine if there is a statistically significant difference between independent variables. The homogeneity of the subtest of DTVP was checked by Levene test. The findings of the study are as follow; there was a significant difference in favor of women in terms of eye-motor coordination, perception of form constancy, perception of spatial relationships and total score according to gender, but no significant difference was found in perception of figure-ground and perception of position in space subtests. In terms of age, significant differences were observed in favor of 8 years in perception of form constancy and perception of position in space subtests, but no significant difference was observed in terms of total scores with other subtest. According to GGAT raw score table; 38.0 (n: 107) were good, 22.1% (n: 66) were normal, 17.3% (n: 52) were at the boundary point, 10.7% (n: 32) were below development level, 11.9

(n: 32) were (n: 41) well below development level. In general, the level of visual perception of the participants is good. In line with these results, game activities are planned for students who are below the development level in the next semester.

Keywords: 8-9 year, Visual perception, Visual perception development level

1. GİRİŞ

20. yy'da insanların dünyalarını algılama şekli, anılarını ve düşüncelerini nasıl oluşturdukları konusunda önemli gelişmeler meydana gelmektedir. Bu gelişmeler ileri teknoloji ile donatılmış birçok bilişsel psikoloğun çabaları sayesinde olmuştur. Bu birleşim algılama, bellek, düşünme ve bilgiyi işlemeyle ilgili yani tüm insan bilişi hakkında bilgi dağarcımızı genişletmiştir. Buna karşılık "algı" terimi duyusal bilginin yorumlanması için gerçekleşen daha yüksek düzeyde bir bilişi kapsamaktadır. Duyum, uyaranın ilk olarak tespitini; algı ise hissettiklerimizin yorumlanmasını içermektedir (Solso, L. MacLin, MacLin, 2014, s.86). Eğitim ve öğretim çağındaki çocukların bilişsel alanlarda yaşadıkları zorluklar ile sorunlu davranışlarının büyük bir bölümünü algılama problemi oluşturmaktadır. Algılama ve dikkat toplama becerisi, bireyin eğitim ve yaşam kalitesini etkilemesi yönünden büyük bir öneme sahiptir ve bu konuda yaşanan sorunlar genellikle çocuklar ilkokula başladıklarında fark edilmektedir. Çünkü okul yaşamındaki görevler, çocukların bir konu üzerinde belli bir süre dikkatini ve algısını toplayarak çalışmasını gerektirmektedir (Özmen, 2011, s.5). Öğrenci merkezli okul sistemlerinde öğrenciyi başarısızlığa götürecek tüm faktörlerin belirlenerek öğrenciyi olumsuz şekilde etkilemeden gerekli önlemlerin alınması amaçlanmaktadır. Bu açıdan öğrenci başarısını ve dolaylı olarak da kişilik gelişimini etkileyen bir faktör olan algılama konusu ön plana çıkmaktadır (Uluğ, 2001).

Görsel algı, disiplinler arası bir araştırma alanıdır. Görsel algının karmaşık doğası bilişsel bilimler, görme fizyolojisi, optik bilimler, yapay zeka ve felsefe gibi disiplinlerin işbirliğiyle anlaşılmaya çalışılmıştır. Görsel algı araştırmalarının temel amacı beynin görsel imgeyi işleyiş tarzını ve fiziksel çevredeki görsel niteliklerin yarattığı bilişsel etkileri anlamaktır. Görsel imge, nesnelerden yansıyan fotonların retina doku tabakasındaki izdüşümüdür. Retinadaki görsel imge özelliklerinin beynin farklı merkezlerinde analiz ve sentezi sayesinde görsel algı gerçekleşir. Dış dünyanın renk, parlaklık, şekil, yön, derinlik ve hareket gibi duyumsanan özellikleri görsel algının içeriğini oluşturur. Bu içerik nesne ve durumların öz niteliklerinden ziyade beynin duyu verilerini işlemesine bağlıdır. Bu ilişki sayesinde beynimizde dış dünyanın temsili ne için, nereye yöneleceğimizi bilmemizi ve hareketlerimizi düzenlememizi sağlar (Bulduk, 2014, s.47).

Görsel algılama; insanlarda ne kadar önemli olduğu resim analizi dediğimiz süreçte görev yapan beyin bölgelerinin büyüklüğü ve sayısından anlaşılabilir. Büyük beyin kabuğunun yaklaşık %15'ini kaplayan primer görme kabuğunun yanında günümüze değin 30 ayrı görsel bölge daha betimlenmiştir. Sonuçta görsel uyarıları algılama, yorumlama ve onlara tepki vermede büyük beyin kabuğunun toplam %60'lık bir kısmı görev yapmaktadır. Görsel sistemdeki bilgi işleme şu şekilde tanımlanmaktadır: Önce çevreden gelen bilgi gözde olabildiğince etkili bir şekilde temsil edilir. Daha sonra gangliyon hücreleri aksonlarını görme siniri üzerinden talamusa, oradan da görme ışınımı üzerinden görsel kortekse gönderirler (Gegenfurtner, 2005, s.45). Oksipital korteksin direkt olarak uyarılması, beynin bu bölgesinde görsel algının gerçekleşmesini sağlar (Solso vd., 2014, s.89). Algısal

alanı araştıran ilk deney görmeyle ilgilidir. Bunun sebebi, görmenin sadece önemli bir duyu olması değil aynı zamanda görsel uyaranlar üzerinde deneysel kontrolün diğer uyaranlara (dokunmak, tatmak gibi) göre daha kolay yapılmasındandır. Görsel çalışmaların pratik bir yönü de vardır; çünkü hızla büyüyen okuma ile ilgili araştırmalarla ilişkilidir (Solso vd., 2014, s.91).

Görsel algılama; kişi, içinde yer aldığı dış çevreye ilişkin izlenimlerinin önemli bir kesitini görme yoluyla oluşturur. O halde görme duyusu, insanın çevresini algılama ve anlamlandırmasında dolayısıyla çevresiyle ilişki kurmasında önemli bir boyut olarak açıklanmaktadır. Birey, çevresini kuşatmış olan renk, biçim ve cisim karmaşası içinde birçok şey görür ancak onları algısal anlamda görebilmesi için onlara bakması da gerekir. İşte bireyin çevresindeki görüntü karmaşası içinde seçme yaparak görme işlemini gerçekleştirmeye başlaması anından itibaren görsel algılama süreci başlamış demektir. Görsel algılamanın gerçekleşebilmesi için bireyin psikolojik olarak bakmaya ve görmeye hazır olması gerekir. Burada bireyin gereksinim ve güdüleri önemli ölçüde etkili olmaktadır. Başka bir deyişle bireyin, neyi görmek istediği önem taşımaktadır. Diğer yandan da görsel algılamanın gerçekleşmesinde bilişsel süreçler de önemli ölçüde etkilidir. Bireyin neyi nasıl göreceği ve algılayacağı, hangi görüntüleri algılayıp hangilerini algılayamayacağı, duyusal olarak algıladığı görüntülere ne tür anlamlar ve değerler yükleyeceği, büyük ölçüde onun bilgi birikimi ve deneyimleriyle ilişkilidir (İnceoğlu, 2011, s.98-99).

Hayatımızda önem verdiğimiz değerler herkes için farklı olabilir. Kimisine göre aile, sağlık, okul, çocuk vb. kimisine göre de başarı, zenginlik, iş vb. değerler önem kazanır. Bunların hepsi de bireylerin bakış açısına göre doğru olabilmektedir. Hayattaki başka önemli bir değer ise algı ve dikkattir. Öğrenme, algı ve dikkat ile gerçekleşir. Öğrenmenin temeli ilgi, algı ve dikkattir. Derslere olan dikkatiniz oranında başarınız artar veya azalır. Bir bilgiyi; tat alarak %2, koklayarak %5, dokunarak %10, duyarak %13, görerek %70 oranında öğrenebiliriz. Beyin aynı kol kasları gibi kullanıldıkça güçlenir. Beynin sporu; uygulamalar, pratikler, egzersizler ve oyundur. Reklamlar, filmler, gazeteler, akıllı telefonlar, internet siteleri algı ve dikkatimizi çalmakta ve yönlendirmektedir (Altun, 2017).

İlkokul dönemindeki (8 -9 yaş) çocukların çok yönlü gelişimini destekleyerek onlara yaşamı boyunca sürecek olan öğrenmenin temelinin atıldığı, sistemli ve bilinçli bir eğitim süreci sunulmalıdır. Okula başlama, aileleri özellikle çocukları yaşamda etkileyen en önemli adımlardan biridir. Bu dönemde çocuğun özellikle zihinsel gelişiminde önemli birçok adım atılmış ve artık eğitimin daha sistematik, daha somut ve zorunlulukları olan bir aşamasına geçilmiştir. Dikkat ve algı düzeylerindeki problemler ve seviye farklılıkları bu dönemde belirginleşmektedir. Yüzyılı aşan bir süredir bilinen bu problemler ülkemizde de son yıllarda yoğun bir şekilde tartışılmaya başlanmıştır. Çocukluk döneminde görsel algı gelişimlerini destekleyici çalışmalar vardır. Çocukların oynayarak öğrenmelerini sağlayan görsel algı gelişimlerini destekleyici eğitici oyunlar bulunmaktadır. Seçilen oyunlarla oynayan çocuğun oyunun amacına yönelik yönergeler doğrultusunda belli bir zaman sürecinde etkinliğe devam ederek davranışlarının kalıcı olması sağlanmaktadır. Bu oyunlar doğrultusunda olay ve objeler arasındaki parça-bütün ilişkisi, sebep-sonuç, benzerlik-farklılık, şekil-zemin ayrımı yapma, el-göz koordinasyonu, akılda canlandırma yetenekleri gelişmektedir. Bu sayede oyun; çocukların algılama, dikkat toplayabilme ve problemlere çözümler üretmesine katkı sağlayabilmektedir (Altun, 2017).

Beden eğitiminde de çok çeşitli deneyimler, görsel-algısal-motor yetenekleri uyarmak için kullanılabilir. Motor aktiviteler özel bir yeteneğin gelişimi ile sınırlı değilse de bazı aktiviteler özellikle şekil-yer algısı için uygundur. Bunlar; yuvarlanma, fırlatma, yakalama, topa ayakla vurma, aldatma ve çeşitli şekillerde objeleri kovalamak; oyun araçları, bahçe aletleri (salıncak, kaydırak), algı kutuları etrafında-içinde-üzerinde-altında hareket etme, ip aktiviteleri (ip atlama, ipin altından-üstünden geçme gibi), trambolin, yüzme ritim ve dans gibi aktiviteleri kapsamaktadır. Fırlatma, yakalama, topa ayakla vurma, sopa ile vurma ve diğer objeleri kapsayan oyunlar görsel motor koordinasyon aktiviteleri arasındadır (Özer, 2005, s.107-108).

1.1.Araştırmanın Amacı

Çocukların çoğunda gözlenen görsel algı gelişim düzeylerinin düşüklüğü, eğitim öğretim yaşantısını olumsuz etkileyen ve çocuğu akranlarına karşı uyumsuz kılan olumsuz bir durumdur. Zaten yaşları gereği çocukların algılama sürelerinin oldukça kısa olduğu dikkate alınırsa, buna eklenen algılama sorunu ile durum içinden çıkılmaz bir hal almaktadır. Beyin gelişiminin % 80'ine yakını 13 yaşına kadar tamamlanmaktadır. Görsel algı düzeyi ne kadar erken yaşta belirlenirse, çeşitli etkinlikler yoluyla beyin gelişiminin verimliliğine o kadar erken yaşta katkı sağlanmış olur. Bundan dolayı bu çalışmada 8-9 yaş çocuklarda görsel algı gelişim düzeyleri incelenmiştir.

2.YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları ve verilerin çözümlenmesinde kullanılacak istatistiksel yöntem ve teknikler belirtilmiştir. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır.

2.1. Katılımcılar

Araştırmanın örneklemini 2019-2020 eğitim öğretim yılında Niğde ilinde öğrenim gören 138'i kız, 160'ı erkek olmak üzere toplam 298 öğrenci oluşturmaktadır.

Tablo 1. Katılımcıların Cinsiyet ve Yaşa Göre Dağılımları.

		Frekans (n)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	138	46.3
	Erkek	160	53.7
Yaş	8 yaş	107	35.9
	9 yaş	191	64.1
Toplam		298	100.0

Tablo 1'e göre katılımcıların % 46.3'ü kadın, % 53.7'si erkektir. % 35.9'u 8 yaşında iken % 64.1'i 9 yaşındadır.

2.2.Veri Toplama Aracı

Veriler, "Frostig Gelişimsel Görsel Algı Testi" ile toplanmıştır. Bu test Marianne Frostig tarafından 1963 yılında, çocukların görsel algılama düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçeğin özgün adı "Frostig Visual Perception Test." Test; el-göz koordinasyonu, şekil-zemin ayrımı, şekil sabitliği algısı, mekan ile konum ilişkisi algısı ve mekânsal ilişkiler algısı olmak üzere beş algısal

beceriyi ölçmektedir. "Frostig Gelişimsel Görsel Algı Testi" performans testi niteliği taşımakta ve grup olarak uygulanabilmektedir. Herhangi bir zaman kısıtlaması olmayan test kırk, elli dakika kadar sürmektedir (Wiederholt, 1971). Uygulamada kullanılan materyaller; 5 alt test içeren 35 sayfa uygulama kağıdı, kırmızı, mavi, yeşil, kahverengi renkte kurşun boya kalemleri, demostrasyon kartları (12 kart; yuvarlak, kare, üçgen, dikdörtgen, çarpı, yıldız, oval, uçurtma, ay/hilal gibi). Perceptual Quotient temel alınarak test-tekrar test güvenirliğinin product-moment korelasyon katsayısı .98 olarak bulunmuştur. Geçerliliği; Frostig Gelişimsel Görsel Algı Test sonuçları ile sınıf içi uyum konusunda öğretmen değerlendirmeleri arasındaki product-moment korelasyon .441; motor koordinasyon arasındaki korelasyon .497 olarak bulunmuştur (Maslow, Frostig, Lefever, Whittlesey, 1964).

Frostig Gelişimsel Görsel Algı Testi geliştirildiğinden bu yana görsel algı yeteneğinin değerlendirilmesini içeren çalışmalarda en sık kullanılan ölçek olma özelliğini taşımaktadır. Testin farklı kültürlerde yapılan araştırmalarda sıklıkla kullanılmış olması geçerliliği konusunda araştırmacılara güven vermiştir. Sökmen 1994'te Frostig Gelişimsel Görsel Algı Testi'nin güvenirlik çalışmasını yapmış, Frostig Gelişimsel Görsel Algı Testi'nin genel ve alt alanlardaki devamlılık katsayısının tümü 0.01 düzeyinde anlamlı olduğunu bulmuştur (Sökmen, 1994; Tuğrul et al., 2001). Tepeli (2013) çalışmasında testin güvenirlik katsayılarını Görsel Motor Koordinasyonu alt testi için .76, Şekil-Zemin Ayrımı alt testi için .72, Şekil Sabitliği alt testi için .78, Mekanda Konumun Algılanması alt test için .79, Mekan İlişkilerinin Algılanması alt testi için .69, testin toplamı için .87 olarak hesaplamıştır.

Tablo 2. GGAT Alt Boyutları Puanlama Tablosu

Alt Boyut	Max Puan	Verilebilecek Puanlar	Açıklama
El-göz koordinasyonu	30	0-1-2	5. ve 9. uygulamalar 0-1 puanlamayla değerlendirilir.
Şekil-zemin ayrımı	20	0-1	Şeklin tam üzerinden giderse 1 gidemezse 0 puan verilir. Birden fazla şeklin olduğu bölümlerde yanlış çizilmiş olanlar doğru çizim sayısından çıkarılır.
Algılama sabitliği	17	0-1	Yanlışlar doğruları götürür.
Mekan konum algısı	8	0-1	Doğru yaptığı her uygulamaya 1 puan verilir.
Mekan ilişkilerinin algılanması	8	0-1	

2.3.Verilerin Analizi

Veriler SPSS 21.0 istatistik programına uygun şekilde kodlanmıştır. Toplanan verilere ait basıklık ve çarpıklık değerleri incelendiğinde, çarpıklık katsayısının ± 1 arasında olduğu için parametrik testler kullanılmış, bağımsız değişkenler ile ilgili farklılıkların ortaya çıkarılmasında bağımsız örneklemler t-testi, demografik değişkenler ve betimsel analiz için aritmetik ortalama, standart sapma, minimum, maksimum, yüzde ve frekans istatistik teknikleri kullanılmıştır. Gelişimsel Görsel Algı Testinin alt boyutlarının homojenliği Levene testi ile kontrol edilmiştir.

3.BULGULAR

Tablo 3. Katılımcıların Gelişimsel Görsel Algı Testi Ham Puana Göre Yüzde ve Frekans Tablosu

		N	%
85	Çok iyi	-	-
70-84	İyi	107	38.0
69-60	Normal	66	22.1
59-50	Sınırda	52	17.3
49-40	Gelişim düzeyinin altında	32	10.7
39 ve altı	Gelişim düzeyinin oldukça altında	41	11.9

GGAT ham puan tablosuna göre; 38.0'ı (n:107) iyi, %22.1'i (n:66) normal, %17.3'ü (n:52) sınırda, %10.7'si (n:32) gelişim düzeyinin altında, 11.9'u (n:41) gelişim düzeyinin oldukça altında çıkmıştır.

Tablo 4. Katılımcıların Görsel Algı Testinden Aldıkları Minumum ve Maksimum Puan Dağılımları

ALT BOYUTLAR	YAŞ	N	Min.	Max.
El Göz Koordinasyon	8,00	107	7.00	30.00
	9,00	191	7.00	30.00
Şekil Zemin Ayrımı	8,00	107	0.00	20.00
	9,00	191	0.00	20.00
Algılama Sabitliği	8,00	107	0.00	17.00
	9,00	191	0.00	17.00
Mekan Konum Algısı	8,00	107	1.00	8.00
	9,00	191	0.00	8.00
Mekan İlişkilerinin Algılanması	8,00	107	0.00	8.00
	9,00	191	0.00	8.00
TOPLAM	8,00	107	19.00	82.00
	9,00	191	20.00	83.00

Testten alınabilicek minimum puan 0 iken maksimum puan 83'tür.

Tablo 5. Cinsiyet Değişkenine Göre Katılımcıların Görsel Algı Düzeyleri

ALT BOYUTLAR	CİNSİYET	N	X	Ss	t	p
El Göz Koordinasyon	KADIN	138	22.86	5.55	2.573	.011
	ERKEK	160	21.13	5.94		
Şekil Zemin Ayrımı	KADIN	138	14.52	6.36	.758	.449
	ERKEK	160	13.96	6.34		
Algılama Sabitliği	KADIN	138	12.44	3.99	1.682	.094
	ERKEK	160	11.56	4.89		
Mekan Konum Algısı	KADIN	138	6.86	1.41	-.305	.761
	ERKEK	160	6.91	1.42		
Mekan İlişkilerinin Algılanması	KADIN	138	6.19	1.56	1.793	.074
	ERKEK	160	5.84	1.78		
TOPLAM	KADIN	138	63.19	15.21	1.994	.047
	ERKEK	160	59.51	16.41		

Cinsiyet değişkenine göre el göz koordinasyonu, algılama sabitliği, mekan ilişkilerinin algılanması ile toplam puan açısından kızlar lehine anlamlı farklılık bulunurken şekil zemin ayrımı ve mekan konum algısı alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmamıştır

Tablo 6. Yaş Değişkenine Göre Katılımcıların Görsel Algı Düzeyleri

ALT BOYUTLAR	YAŞ	N	X	Ss	t	p
El Göz Koordinasyon	8	107	21.51	6.04	-.937	.350
	9	191	22.17	5.69		
Şekil Zemin Ayrımı	8	107	14.25	5.85	.063	.950
	9	191	14.20	6.62		
Algılama Sabitliği	8	107	11.09	4.54	-2.504	.013
	9	191	12.49	4.43		
Mekan Konum Algısı	8	107	6.73	1.54	-1.380	.169
	9	191	6.97	1.33		
Mekan İlişkilerinin Algılanması	8	107	5.71	1.71	-2.275	.024
	9	191	6.17	1.66		
TOPLAM	8	107	59.50	15.57	-1.462	.145
	9	191	62.23	16.07		

Yaş değişkenine göre ise algılama sabitliği ve mekan ilişkilerinin algılanması alt boyutlarında 9 yaş lehine anlamlı faklılık görülürken diğer alt boyutlar ile toplam puan açısından anlamlı farklılık görülmemiştir.

4.TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma bulgularına bakıldığında; Cinsiyet değişkenine göre el göz koordinasyonu, algılama sabitliği, mekan ilişkilerinin algılanması ile toplam puan açısından kızlar lehine anlamlı farklılık bulunurken şekil zemin ayrımı ve mekan konum algısı alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Yaş değişkenine göre ise algılama sabitliği ve mekan ilişkilerinin algılanması alt boyutlarında 9 yaş lehine anlamlı faklılık görülürken diğer alt boyutlar ile toplam puan açısından anlamlı farklılık görülmemiştir. GGAT ham puan tablosuna göre; 38.0'ı (n:107) iyi, %22.1'i (n:66) normal, %17.3'ü (n:52) sınırda, %10.7'si (n:32) gelişim düzeyinin altında, 11.9'u (n:41) gelişim düzeyinin oldukça altında çıkmıştır.

Memiş ve Harmankaya (2012) çocukların birinci sınıftaki görsel algı düzeylerini belirlemeyi amaçlamış, araştırmalarının neticesinde de okul öncesi eğitim alan çocukların görsel algı becerilerinin daha iyi olduğunu belirlemişlerdir. Bu durumun okul öncesi eğitim kurumlarındaki eğitimin oyun ağırlıklı olmasından kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Öğrencilerin görsel algıları cinsiyet değişkenine göre değerlendirildiğinde, kız öğrencilerin Genel Görsel Algı ve Görsel-Motor Algı ortalamalarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu ve her iki cinsiyetinde *ortalama* görsel algı düzeyinde oldukları saptanmış olup Motor-Bağımsız Görsel Algı boyutunda, kız ve erkek öğrenciler *ortalamanın altındadır.*

Dağ (2019)'ın Gelişimsel Görsel Algı Testi-3 Geçerlik Güvenirlik çalışması incelendiğinde genel olarak, cinsiyete 8 yaş grubu öğrencilerin görsel algı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ($p > .05$). Genel Görsel Algı puanları ayrıntılı değerlendirildiğinde; erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha az ortalamaya sahip oldukları ve aralarında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Alt testler açısından değerlendirildiğinde genel dağılıma benzer şekilde, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık yoktur. El-Göz Koordinasyonu alt testinde; her iki cinsiyetin de puanlarının, kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha yüksek ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Kopyalama alt testinde, kız öğrencilerin erkeklerden daha az ortalamaya sahip olup, cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Şekil-Zemin, Görsel Tamamlama

ve Şekil Değişmezliği alt testlerinde, kız öğrencilerin erkeklerden daha yüksek ortalamaya sahip olmaları ile birlikte cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. 9 yaş incelendiğinde incelendiğinde genel olarak, cinsiyete ilişkin görsel algı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Genel Görsel Algı puanları ayrıntılı değerlendirildiğinde; erkek öğrencilerin kız öğrencilerden (X=97.88) daha az ortalamaya sahip oldukları ve her iki cinsiyetin de Genel Görsel Algı düzeylerinin ortalamaya çok yakın bir düzeyde oldukları görülmektedir. Alt testler açısından değerlendirildiğinde genel dağılıma benzer şekilde, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık yoktur. El-Göz Koordinasyonu, Şekil-Zemin, Görsel Tamamlama alt testlerinde; kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha az ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Kopyalama Şekil Değişmezliği alt testlerinde, kız öğrencilerin erkeklerden daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmüştür.

Turan (2006), Konya iline bağlı devlet okullarına öğrenim gören, alt sosyoekonomik düzeyde, okul öncesine giden veya gitmeyen 60 ile 71 ay arasında bulunan 300 öğrenciyle görsel algılama davranışını incelemek ve bazı değişkenlerin görsel algılamada farklılık yaratıp yaratmadığını belirlemek istemiştir. Araştırma sonucunda, anasınıfına devam eden ve etmeyen çocukların görsel algılama puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Çocukların anne yaşında görsel algı puanları açısından anlamlı bir farklılık gözlenirken, cinsiyet açısından farklılık olmadığı belirlemiştir.

Demirler (2016), çalışmasında, çocukların yaş grubu yükseldikçe, görsel motor becerilerin de arttığı görülmüştür. Cinsiyete göre puanlar arasında ise istatistiksel anlamlı bir fark bulunamamıştır. Altun (2017)'un araştırmasına göre görsel algı düzeyleri açısından cinsiyete göre farklılık bulunmamaktadır. Tuğrul et al., (2001) ile Görener (2006) yapmış oldukları çalışmalarda beş-altı yaş grubu çocuklarda cinsiyetler arasındaki farkların sadece göz-motor koordinasyonu ön-test sonuçları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu; erkeklerin göz-motor koordinasyonu ön test puan ortalamaları kızlarınkine göre daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Mangır ve Çağatay (1987) ile Duru (2008) yaptıkları çalışmalarda çocukların cinsiyetlerinin görsel algılamada etkili bir faktör olmadığını belirtmişlerdir.

Gülsoy (2019) araştırma sonucunda öğrencilerin genel görsel algılarının ortalama düzeyde olduğu belirtmiştir. Motor beceri gerektiren, karmaşık el-göz koordinasyonu görevlerini içeren görsel algısal becerilerini gösteren görsel-motor algı boyutunda ortalamanın üstünde olan öğrenciler motor beceri gerektirmeyen, görsel algı becerilerini ölçmeyi amaçlayan motor-bağımsız görsel algı boyutunda ortalama düzeydedir. Öğrenciler en yüksek ortalamayı görsel-motor hız, en düşük ortalamayı ise mekânda konum boyutunda almışlardır. Genel görsel algı düzeyinde cinsiyetin etkisinin olmadığı, bununla birlikte yaşın anlamlı farklılığa yol açtığı belirlenmiştir. Yaş ve cinsiyetin, öğrencilerin genel görsel algı düzeyi üzerindeki ortak etkisi anlamlı değildir. 8 ve 9 yaşa göre öğrencilerin genel görsel algı düzeyinin, cinsiyete; kız ve erkeklerin aynı test puanlarının ise yaşa göre farklılık göstermediği anlaşılmaktadır.

Sonuç olarak görsel algı düzeyi iyi durumdadır. Kızların erkeklere göre el göz koordinasyonu, algılama sabitliği, mekan ilişkilerinin algılanması ve toplam puan açısından ortalamaları biraz daha yüksek çıkmıştır. 9 yaş öğrencilerin de 8 yaşındakilere göre algılama sabitliği ile mekan ilişkilerinin algılanması ortalamaları yüksek çıkmıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda bir sonraki dönemde belirlenen gelişim düzeyinin altında olan öğrencilere dikkat geliştirici oyun etkinlikleri planlanmaktadır.

KAYNAKÇA

Altun, M. (2017). *Fiziksel etkinlik kartları ile zeka oyunlarının ilkokul öğrencilerinin dikkat ve görsel algı düzeylerine etkisi.* Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Bulduk, S. (2014). *Duyum ve algı psikolojisi.* İstanbul: Nobel Tıp.

Dağ, S. (2019). *Gelişimsel görsel algı testi-3: Geçerlik ve güvenirlik çalışması.* Yüksek lisans tezi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.

Demirler, F. (2016). *36-79 aylık çocuklar üzerinde uygulanan beery-buktenika gelişimsel görsel-motor koordinasyon testinin geçerlik ve güvenirlik çalışması.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Duru, H. (2008). G*elişimsel görsel algı testi-2'nin 6 yaş çocukları için güvenirlik ve geçerlik ön çalışması.* Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Gegenfurtner, K. R. (2005). *Beyin ve algılama.* (B. Konukman, Çev.). İstanbul: İnkılap.

Görener, Ö. (2006), B*eş-altı yaş grubu çocuklarda yapılandırılmış görsel sanat eğitiminin görsel algılamaya etkisinin incelenmesi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi, Ankara.

Gülsoy, Y. (2019). *İlkokul öğrencilerinin görsel algı düzeylerinin incelenmesi.* Yüksek lisans tezi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.

İnceoğlu, M. (2011). *Tutum algı iletişim.* Ankara: Siyasal.

Mangır, M. & Çağatay, N. (1990). Anaokuluna ve anasınıfına devam eden beş-altı yaş çocuklarının görsel algılama ve zekâ ilişkisinin incelenmesi. Ankara:Ankara Üniversitesi Ziraat Fakültesi Yayınları.

Memiş, A. & Harmankaya, T. (2012). İlköğretim okulu birinci sınıf öğrencilerinin görsel algı düzeyleri. *TSA, 16* (1), 27-46.

Maslow, P., Frostig, M., Lefever, D. W., Whittlesey, J. R. B. (1964). Marianne Frostig developmental test of visual perception 1963 standardization. *Perceptual and Motor Skills, 19* (2), 463-499.

Özer, S. D. (2005). *Engelliler için beden eğitimi ve spor.* (2. Baskı). Ankara: Nobel.

Özmen, S. K. (2011). *Dikkat toplama becerisini geliştirici etkinlikler, ilköğretim 1. 2. 3. sınıf.* (4. Baskı). Ankara: Anı.

Solso, R. L., MacLin, M. K., MacLin, O. H. (2014). *Bilişsel psikoloji.* (A. Ayçiçeği-Dinn, Çev.). İstanbul: Kitabevi.

Sökmen, S. (1994). *Frostig görsel algı testi geçerlik ve güvenirlik çalışması.* Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Tepeli, K. (2013). The Relationship between gross motor skills and visual perception of preschoolers.*Turkish Journal of Sport and Exercise, 15* (1), 43-53.

Tuğrul, B., Aral, N., Erkan, S., Etikan, İ. (2001). Altı yaşındaki çocukların görsel algılama düzeylerine frostig gelişimsel görsel algı eğitim programının etkisinin incelenmesi. *Journal of Qafgaz University*, 8, 1-10.

Turan, E. D. (2006). *Alt sosyoekonomik düzeyde anasınıfına devam eden etmeyen 60-71 ay çocuklarında görsel algılama davranışının incelenmesi (Konya ili örneği).* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Uluğ, F. (2001). Okulda başarı. Etkili öğrenme ve ders çalışma yöntemleri. İstanbul: Remzi.

Wiederholt, J. L. (1971). *The predictive validity of Frostig's constructs as measured by the developmental test of visual perception.* Doctorate thesis. Temple University,USA.

SINIF SEVİYESİNİN FEN BİLGİSİ DERSİNDE BAŞA ÇIKMA STRATEJİLERİNİ TERCİH ETME DURUMUNA ETKİSİ

Pelin Mete

Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitini ABD,

pelinmete25@gmail.com

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersinde sorunlarla başa çıkma stratejilerinin sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemektir. Bu amaçla 249 ortaokul öğrencisine Başa Çıkma Stratejileri Ölçeği uygulanmıştır. Varyans analizi sonucuna göre başa çıkma stratejilerinden başa çıkmama stratejisi sınıf düzeyine göre farklılaşmaktadır. Çoklu karşılaştırma analizi sonucunda farkın 8. sınıf düzeyinde olduğu görülmüştür.

Anahtar kelimeler: akademik stresle başa çıkma, başa çıkma değerlendirmesi, ortaokul öğrencileri

ABSTRACT

This study aims to determine whether middle school students' strategies to cope with problems in science lessons differ according to grade level. For this purpose, a coping strategy scale was applied to 249 secondary school students. According to the variance analysis result, the strategy of non-coping with coping strategies differed according to the grade level. As a result of multiple comparison analyses, the difference was found to be at the 8th-grade level.

Keyword: academic stress coping, coping assessment, middle school students

1.GİRİŞ

Başa çıkma, olumsuz veya stresli bir olayı veya akademik bir başarısızlığı yönetmek için kullanılan stratejiler olarak tanımlanmaktadır (Lazarus& Folkman, 1987; Kamins & Dweck, 1999; Folkman & Moskowitz, 2004). Başa çıkma, kişinin bilişsel, davranışsal veya duygusal hedeflerine ulaşmanın önündeki engellere bir yanıt olarak da tanımlanabilmektedir. Tero ve Connel (1984) başa çıkma stratejilerini dört kategoride sınıflandırmıştır: Pozitif başa çıkma, projektif başa çıkma, inkâr başa çıkma ve başa çıkmama. Pozitif başa çıkma, yardım istemek, yanlışın nerede yapıldığını bulmak; Projektif başa çıkmada, öğrenciler diğer insanları suçlamakta, İnkâr başa çıkmada, öğrenciler başarısızlığı görmezden gelmeye çalışmakta ve başarısızlığın önemli olmadığını kendilerine söylemektedirler. Son olarak, başa çıkmama, ise başarısız durumla karşılaşınca kişinin kendini suçlamasını ifade etmektedir. Bu, öğrenciler başa çıkmamayı seçtikleri takdirde kendilerini berbat hissetmektedirler.

Folkman ve Lazarus (1985) göre öğrenciler sorunlarla başa çıkarken sosyal yönden destek arayabilir, sistematik düşünerek problemi çözmeye çalışabilir, sorunu görmezden gelip yok sayabilir, yaşadığı sorunla ilgili çevresindeki insanları veya kendini suçlayabilir. Başa çıkma stratejilerinden bazıları olumlu sonuçlarla, diğerleri ise olumsuz sonuçlarla ilgilidir. Bu nedenle, araştırmacılar başa çıkma stratejilerini uyumlu ve uyumsuz stratejiler olarak da sınıflandırmışlardır (Kaplan & Midgley, 1999; Friedel, Cortina, Turner &Midgley, 2007). Uyumlu başa çıkma stratejisi pozitif başa çıkma, uyumsuz başa çıkma stratejisi ise projective başa çıkma, inkâr başa çıkma ve başa çıkmama stratejileridir.

1.1.Problem durumu

Literatürde yaşa göre başa çıkma stratejilerinin tercih edilme durumunun incelendiği çalışmalar bulunmaktadır (Aldwin & Revenson, 1985; Folkman vd., 1987; McCrae, 1989; Öngen, 2002; Yuan, Zhang & Fu, 2017). Fakat bu çalışmaların genelde Batılı ülkelerde yapıldığını söyleyebiliriz. Ortaokul Türk öğrencilerinin fen dersinden elde edilen sonuçlar, bireysel kültüre sahip Batılı ülkelerdeki öğrencilerden farklı olabilir. Başa çıkma stratejileri kişinin yaşadığı kültürden, sosyal çevreden ve sınıf seviyesinden (yaş) etkilenebilmektedir. Mevcut çalışmada sınıf seviyesi öğrencilerin yaşlarıyla orantılıdır.

Öğrencilerin başa çıkma kapasitelerini geliştirme çabalarına rehberlik etmek ve akademik stresle mücadelerine yardımcı olmak için nasıl düşündüklerinin bilinmesi gerekmektedir (Yuan, Zhang & Fu, 2017). Bu durum öğrencilerinin stres düzeyini ve başarısızlıkla karşılaştıklarında kullandıkları stresle başa çıkma stratejilerini belirleyerek böyle düşünmelerinin sebeplerini azaltmaya müdahale ile mümkün olabilir. Mevcut çalışmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersinde sorunlarla başa çıkma stratejilerinin sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemektir.

2.YÖNTEM

2.1. Örneklem

Ortaokul öğrencilerinin basa çıkma stratejilerinin sınıf düzeyine göre farklılıkları değerlendirildiğinden mevcut çalışma tarama çalışmasıdır. Çalışmanın örneklemi, Erzurum ilinde bulunan dört devlet okulunda öğrenim gören 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Çalışmada 91 (%38) 6.sınıf, 97 (%40) 7. sınıf ve 51 (%21) 8. sınıf öğrencileri bulunmaktadır.

2.2.Demografik Bilgi Anketi

Öğrenciler hakkında bilgiler elde etmek amacıyla cinsiyetleri ve sınıf seviyeleri sorulmuştur.

2.3. Başa çıkma stratejileri ölçeği

Tero ve Connell (1984) tarafından öğrencilerin akademik bir başarısızlıkla karşılaştıklarında başa çıkma stratejilerini değerlendirmek için geliştirilen beşli Likert ölçeğidir. Ölçek ‘’Kesinlikle katılmıyorum’’ seçeneğinden ‘’Kesinlikle katılıyorum’’ seçeneğine uzanmaktadır. Ölçek dört alt boyut ve 13 maddeden oluşmaktadır. Ölçekteki tüm maddeler, ‘’Fen bilimleri dersinde, bir teste başarısız olma ya da sınıftaki bir soruyu cevaplayamama gibi kötü bir durumla karşılaşırsam…’’ soru köküyle başlamaktadır. Öğrenciler soru kökünü ölçeğin maddeleri ile tamamlamaktadırlar.

Ölçekteki alt boyutlar pozitif başa çıkma (n = 3 madde, örnek madde: Nerede yanlış yaptığımı bulmaya çalışırdım.), projektif başa çıkma (n = 8 madde, örnek madde: bunun öğretmenimin hatası olduğunu söylerdim), inkâr başa çıkma (n = 3 madde, örnek madde: bunu önemsemediğimi söylerdim) ve başa çıkamama (n = 4 madde, örnek madde: kendime gerçekten çok kızardım) şeklindedir.

Kahraman ve Sungur (2013) tarafından Türkçe ’ye uyarlanan ölçeğin Cronbach’s alpha değerleri; pozitif başa çıkma .730; projective başa çıkma .840; inkar başa çıkma .820; başa çıkamama .800 bulunmuştur. Mevcut çalışmada ise Cronbach’s Alpha değerleri pozitif başa çıkma .795; projectif başa çıkma .835; inkar başa çıkma .779; başa çıkamama .755 şeklindedir.

Ölçek yazılı doküman şeklindedir. Veriler toplanırken okullardaki herhangi bir sınıf veya öğrenci seçilmemiştir, tüm öğrencilere uygulanmıştır. Ölçekte yazılan ifadeler araştırmacı tarafından açıklanmış ve verilerin sadece bilimsel araştırma amaçlı kullanılacağı açıklanmıştır. Öğrenciler bir ders saati (40 dakika) içerisinde ölçekleri cevaplamışlardır. Tüm veriler bir ders dönemi içerisinde toplanmıştır.

2.4. Veri analizi

Araştırmadan elde edilen verilerin analizi SPSS istatistik paket programı ile yapılmıştır. Ölçekte değişkenlerin Skewness ve Kurtosis değerleri ±2.0 arasında değiştiğinden verilerin normal dağılım gösterdiğini söyleyebiliriz (George & Mallery, 2010). Normallik şartı sağlandığından veri analizi (ANOVA) kullanılarak yapılmıştır.

3.BULGULAR

Levene testine göre p>.05 olduğu için (pozitif başa çıkma için p= .073; projectif başa çıkma için p= .209; inkâr başa çıkma için p= .974; başa çıkmama için p= .083) grupların varyansları arasında istatiksel olarak anlamlı fark yoktur hipotezi kabul edilmiştir.

Tablo 1 deki varyans analizi sonucuna göre ortaokul öğrencilerinin pozitif başa çıkma (F (2-236) =1.235, p< .05); projektif başa çıkma (F(2-236) =.280, p<.05); inkar başa çıkma F(2-236)=2.573, p<.05) stratejilerinin sınıf düzeyine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmüştür. Başa çıkmama stratejisinin ise sınıf düzeyine göre farklılaştığı görülmüştür (F (2-236) = 5.405, p< .05). Test sonucu hesaplanan (eta-kare) etki büyüklüğü (η2=0.04) bu farkın orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Farkın hangi sınıf düzeyinde olduğunu belirlemek için Tukey testi uygulanmış ve sekizinci sınıf öğrencilerinin başa çıkmama stratejilerinin altıncı ve yedinci sınıf öğrencilerine göre anlamlı düzeyde farklı olduğu görülmüştür.

Tablo 1. Başa çıkma stratejilerine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları

		Kareler Toplamı	df	Kareler Ort.	F	Sig.	Anlamlı fark
Pozitif başa çıkma	Gruplar arası	2,078	2	1,039	1,235	,293	
	Gruplar içi	198,649	236	,842			
	Toplam	200,727	238				
Projectif başa çıkma	Gruplar arası	,772	2	,386	,280	,756	
	Gruplar içi	325,135	236	1,378			
	Toplam	325,907	238				
İnkâr başa çıkma	Gruplar arası	5,702	2	2,851	2,573	,078	
	Gruplar içi	261,531	236	1,108			
	Toplam	267,233	238				
Başa çıkmama	Gruplar arası	13,551	2	6,776	5,405	,005	8>7; 8>6
	Gruplar içi	295,823	236	1,253			
	Toplam	309,374	238				

4.SONUÇ

Başa çıkma davranışlarının, sınıf düzeyine göre farklılıklar gösterip göstermediğinin incelendiği bu çalışmada sadece başa çıkmama stratejisi 8. Sınıflarda anlamlı bulunmuştur. Çalışmanın sonucuna göre sekizinci sınıf öğrencileri fen bilgisi dersinde başarısız olma gibi bir durumla karşılaştıklarında altıncı ve yedinci sınıf öğrencilerine göre kendilerini daha çok suçlamaktadırlar.

Başa çıkmama stratejisinin 8. Sınıf seviyesinde anlamlı bulunması öğrencilerin sınav odaklı bir eğitim sisteminde eğitim almalarından kaynaklanabilir. Başarısızlık durumunda öğrenciler öğretmeni suçlamayı tercih etmemekte ya da bu başarısızlığı önemsiz olarak görmemektedirler. Araştırma sonucuna göre 8. sınıf öğrencileri fen dersinde başarısız olduklarında kendilerini kötü hissetmekte, kendilerine çok kızmakta ve diğer öğrenciler kendilerinin bilgisiz olduğunu düşünecekler diye endişe etmektedirler. Bu sonuç üzerinde 8. Sınıf öğrencilerinin hazırlandığı liselere giriş sınavında yaşadıkları stresin etkili olduğunu söyleyebiliriz. Çünkü iyi bir puan almak iyi bir liseye

gitmek ile doğru orantılıdır. Bunu başaramama durumunda suçu doğrudan kendilerinde aramaları muhtemeldir.

McCrae (1982), yaşa göre başa çıkma stratejilerini tercih etme farklılıklarının karşılaştıkları sorun türlerindeki değişimin bir işlevi olduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte, verilen yanıtlar, problemlerde başa çıkma stratejilerinin gerçek kullanımını yansıtmayabilir ve eğitimde yaş farklılıkları, Doğu ve Batı normlarına göre sosyalleşme de dâhil olmak üzere alternatif açıklamalar yapmak mümkündür (Aldwin, 1991; Aldwin & Revenson, 1985).

KAYNAKLAR

Aldwin, C. M. (1991). Does Age Affect the Stress and Coping Process? Implications of Age Differences in Perceived Control. *Journal of Gerontology 46*(4), 174-180.

Aldwin, C., & Revenson, T. (1985). *Age differences in stress, coping, and the attribution of responsibility*. Paper presented at the 93rd Annual Meeting of the American Psychological Association, Los Angeles.

Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1985). If it changes it must be a process: Study of emotion and coping during three stages of a college examination. *Journal of Personality and Social Psychology, 48,* 150-170.

Folkman, S., Lazarus, R. S., Pimley, S., & Novacek, J. (1987). Age differences in stress and coping process. *Psychology and Aging, 2,* 171-184.

Folkman, S. & Moskowitz, J. T. (2004). Coping: pitfalls and promise. *Annual Review of Psychology, 55,* 745-774.

Friedel, J. M., Cortina, K. S., Turner, J. C., & Midgley, C. (2007). Achievement goals, efficacy beliefs and coping strategies in mathematics: The roles of perceived parent and teacher goal emphases. *Contemporary Educational Psychology, 32* (3), 434-458.

George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference,* 17.0 update (10 th edition.) Boston: Pearson.

Kahraman, N., & Sungur, S. (2013). Antecedents and Consequences of Middle School Students' Achievement Goals in Science. *Asia-Pacific Education Research, 22*(1), 45-60.

Kamins, M.L., & Dweck, C.S. (1999). Person Versus Process Praise and Criticism: Implications for Contingent Self-Worth and Coping. *Developmental Psychology, 35*(3), 833-847.

Kaplan, A., & Midgley, C. (1999). The relationship between perceptions of the classroom goal structure and early adolescents affect in school: The mediating role of coping strategies. *Learning and Individual Differences, 11,* 187–212.

Lazarus, R.S. & Folkman, S. (1987). Transactional theory and research on emotions and coping. *European Journal of Personality, 1,* 141-169.

McCrae, R. R. (1982). Age differences in the use of coping mechanisms. *Journal of Gerontology, 37,*454-460.

Öngen, D. (2002). Ergenlerde Sorunlarla Başa Çıkma Davranışları. *Education and Science,. 27*(125), 54-61.

Tero, P. F., & Connell, J. P. (1984). *When children think they've failed: An academic coping inventory*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.

Yuan, W., Zhang, L., & Fu. M. (2017). Thinking styles and academic stress coping among Chinese secondary school students. *Educational Psychology, 37*(8), 1015–1025.

FEN BİLİMLERİ ÖĞRETMENLERİNİN FEN ÖĞRETİMİNDE ANALOJİ KULLANIMINA YÖNELİK ALGILARI

Dr. Öğr. Üyesi Sümeyye AYDIN GÜRLER

Gaziantep Üniversitesi, Nizip Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü,

s.aydingurler@gmail.com

ÖZET

Analoji, bilinmeyen bir kavramı bilinen bir kavramın özelliklerini kullanarak tanımlayan ve bilinen ve bilinmeyen kavramlar arasında benzerlik kuran bir öğretim tekniğidir. Analojiler, özellikle fen öğretiminde soyut olan fen kavramlarının öğretilmesinde etkili olarak kullanılmaktadır. Bununla birlikte analojiler dikkatli kullanılmazsa kavram yanılgılarına sebep olabilirler. Fen derslerinde analojiyi doğru kullanmada şüphesiz ki en büyük rol fen bilimleri öğretmenlerine düşmektedir. Bu çalışmanın amacı da fen bilimleri öğretmenlerinin fen öğretiminde analoji kullanımına yönelik algılarını belirlemektir. Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni ile yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 eğitim öğretim yılında Gaziantep ili Nizip ilçesinde görev yapmakta olan 17 fen bilimleri öğretmeni oluşturmaktadır. Veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler fen bilimleri dersinde analoji tekniğini sıklıkla kullandıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca analoji tekniğini daha çok kavramları somutlaştırmada ve öğrenmeyi kalıcı hale getirmede kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler analoji tekniğini daha çok biyoloji konularını (sistemler, hücre vb.) anlatırken kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte öğretmenler analoji tekniğini kullanırken kazanımlara ve öğrenci seviyesine uygun olmasına, kavram yanılgısına sebep olmamasına dikkat ettiklerini belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Analoji Tekniği, Fen Bilimleri Öğretmeni, Fen Öğretimi.

ABSTRACT

Analogy is a teaching method that defines an unknown concept using the characteristics of a known concept thereby establishing a similarity between known and unknown concepts. Analogies are especially used effectively for teaching abstract scientific concepts. However, analogies may lead to misconceptions if not used carefully. Undoubtedly, the most important role for ensuring the proper use of analogies in science courses is that of the science teachers. The purpose of the present study is to determine the perceptions of science teachers regarding the use of analogies in teaching science. The study was carried out via case study pattern from among the qualitative research methods. Semi-structured interview form was used for data acquisition. The study group was comprised of 17 science teachers working at the Nizip district of the Gaziantep province during the 2019-2020 academic year. Content analysis method was used for data analysis. The teachers who participated in the study indicated that they frequently use the analogy method during the science course. In addition, they also put forth that the analogy method is mostly used for making concepts more tangible thereby ensuring permanent learning. Teachers stated that they use the analogy method more frequently when teaching subjects of biology (systems, cell, etc.). Moreover, the teachers also set forth that they take into consideration whether the analogies used are suited to the levels of the student and whether they may result in misconceptions or not when using the analogy technique.

Keywords: Analogy Technique, Science Teacher, Science Teaching.

1. GİRİŞ

Yapılandırmacı kuram öğrenmeyi, bireyin çevresinden öğrendiği bilgileri daha önceki bilgi ve deneyimlerini kullanarak yorumlayıp anlamlandırdığı aktif bir süreç olarak tanımlar (Driver ve Bell, 1986). Anlamlı öğrenmenin olabilmesi için de bireyin öğrendiği bilgiyi anlamlandırması gerekir. Somut kavramlar zihinde daha kolay canlandırıldığından soyut kavramlara göre daha kısa sürede anlamlandırılır. Fen derslerinde öğretilen bilgilerin somut, anlaşılır, basitten-karmaşığa ve öğrencinin gelişim düzeyi dikkate alınarak verilmesi önemlidir. Fen konuları somut bilgi ve kavramları içerdiği kadar soyut bilgi ve kavramları da içermektedir. Bu yüzden öğretmenler öğrencilerin anlamalarını kolaylaştırmak için soyut olan kavramları öğrencilerin anlayabilceği şekilde somutlaştırmalıdır (Kobal, 2011). Bu bakımdan analojiler fen eğitiminde öğrenmeyi anlamlı hale getirerek kolaylaştıran yöntemlerden biri olarak görülmektedir (Ekici, Ekici ve Aydın, 2007). Analojiler, özellikle son yıllarda, fen ile ilgili kavramları öğretme sürecindeki en önemli faktörlerden biri olarak görülmektedir (Clement 1993; Dagher, 1994). Analojiler, soyut olan kavramların somutlaştırılmasında ve öğrenmelerin kalıcı olmasında etkili olan gerçek yaşamda var olan durumların örneklendirilmesidir (Dinçer, 2011). Bilindik kavram analog veya kaynak; bilinmeyen kavram ise hedef olarak isimlendirilir (Hıdır, 2018). Öğretmenler analojileri genellikle daha az bilinen soyut kavramları daha çok bilinen kavramlarla somutlaştırmak için kullanırlar (Dagher, 1998). Küçükturan (2003) ve Şahin (2000)' e göre analojilerin eğitim alanında kullanılmasının birçok faydası vardır. Bunlardan bazıları şunlardır: öğrencinin öğrenmeye karşı motivasyonunu artırması, öğrenmede kalıcılığı sağlaması, öğrencinin hayal gücünü geliştirmesi. Analojiler bilim insanları tarafından da çok sık kullanılmıştır. Bunlardan bir kaçına örnek verecek olursak, Thomson atomu tanımlarken *üzümlü kek* anolojisini, Rutherford atomu tanımlarken *güneş sistemi* analojisini kullanmıştır (Hıdır, 2018). Fen öğretiminde analojiler doğru kullanılırsa öğrenmeyi kolaylaştırır. Buna karşın analojiler yanlış kullanılırlarsa öğrencilerde kavram yanılgılarına neden olabilirler (Taber, 2001; Harrison ve Treagust, 2006). Bunun için bazı öğrenciler doğru analog ve hedef durum ilişkisi kurabilmek için öğretmenin rehberliğine ihtiyaç duyarlar. Bu bakımdan fen derslerinde analojiyi doğru kullanmada şüphesiz ki en büyük rol fen bilimleri öğretmenlerine aittir. Bu çalışmanın amacı da fen bilimleri öğretmenlerinin fen öğretiminde analoji kullanımına yönelik algılarını belirlemektir. Bu bağlamda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Fen öğretiminde analoji tekniğini kullanıyor musunuz? Kullanıyorsanız hangi sıklıkla?
2. Fen öğretiminde analoji tekniğini hangi amaçla kullanıyorsunuz?
3. Analoji tekniğini daha çok hangi konularda kullanıyorsunuz?
4. Analoji tekniğini kullanırken dikkat ettiğiniz hususlar nelerdir?

2. YÖNTEM

Bu çalışma nitel araştırma bakış açısıyla tasarlanmış olup, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseniyle gerçekleşmiştir. Bu amaçla Fen Bilimleri öğretmenlerinin fen öğretiminde analoji kullanımına yönelik görüşleri alınarak derinlemesine bir çalışma yapılmıştır.

2.1. Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 eğitim öğretim yılında Gaziantep ili Nizip ilçesinde görev yapmakta olan 17 fen bilimleri öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubu *kolay ulaşılabilir durum örneklemesi* yöntemine göre belirlenmiştir. Çalışmanın etik olması bakımından öğretmenleri isimleri gizli tutulmuş olup, öğretmenler kendi içlerinde Ö1, Ö2, Ö3,….Ö15, Ö16, Ö17 şeklinde kodlanmıştır. Öğretmenlere ait demografik bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Çalışmaya Katılan Öğretmenlere İlişkin Demografik Bilgiler.

Katılımcılar	Cinsiyet	Mesleki Kıdem
Ö1	Kadın	1-5 yıl
Ö2	Erkek	16-20 yıl
Ö3	Kadın	6-10 yıl
Ö4	Kadın	6-10 yıl
Ö5	Erkek	16-20 yıl
Ö6	Erkek	6-10 yıl
Ö7	Erkek	16-20 yıl
Ö8	Kadın	1-5 yıl
Ö9	Kadın	1-5 yıl
Ö10	Erkek	1-5 yıl
Ö11	Erkek	6-10 yıl
Ö12	Erkek	6-10 yıl
Ö13	Kadın	20 yıl ve üzeri
Ö14	Erkek	11-15 yıl
Ö15	Erkek	16-20 yıl
Ö16	Erkek	11-15 yıl
Ö17	Kadın	6-10 yıl

Tablo 1' e göre katılımcıların 10'u erkek 7'si kadındır. Mesleki kıdemlerine bakıldığında ise dördü 1-5 yıl, altısı 6-10 yıl, ikisi 11-15 yıl, dördü 16-20 yıl, biri 20 yıl ve üzeri hizmet süresine sahiptir.

2.2. Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri araştırmacı tarafından geliştirilen ve 4 açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Görüşme formu hazırlanmadan önce öncelikle araştırmacı tarafından alan yazın taraması yapılarak taslak bir görüşme formu hazırlanmıştır. Hazırlanan taslak görüşme formu üç fen bilimleri öğretmenine uygulanarak pilot görüşmeler yapılmıştır. Pilot görüşmeler sonucu görüşme soruları tekrar gözden geçirilmiştir. Daha sonra ise fen bilimleri eğitimi alanında uzman iki öğretim üyesinin de görüşleri alınarak gelen dönütler doğrultusunda sorular yeniden düzenlenmiştir. Böylece görüşme formuna son şekli verilmiştir. Görüşmeler yüz yüze gerçekleştirilmiş olup, öğretmenlerin görüşme sorularına verdikleri cevaplar yazıya aktarılmıştır.

2.3. Verilerin Analizi

Veri analizi olarak frekans, betimsel ve içerik analizi yöntemleri kullanılmıştır. Frekans analizinde çalışmada yer alan birimlerin görülme sıklığı sayısal veya yüzdesel bir şekilde ifade

edilmiştir. Betimsel analizde ise araştırmacı, görüşme yaptığı öğretmenlerin görüşlerini detaylı bir şekilde yansıtabilmek için doğrudan alıntılara çok sık yer vermiştir. İçerik analizinde birbirine benzeyen veriler belirli temalar etrafında bir araya getirilerek okuyucunun anlayacağı biçimde yorumlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu amaçla öncelikle araştırmacı tarafından her bir görüşme sorusuna yönelik kodlar oluşturulmuştur. Ancak çalışma tek bir araştırmacı tarafından yürütüldüğünden aynı yanıtların içerik analizi deneyimine sahip başka bir uzman kişi tarafından da kodlanması istenmiştir. Kodlayıcılar arası uzlaşma yüzdesine bakılmış ve bu yüzdenin (%90) verilerin analiz güvenirliğini sağlamak için yeterli olduğu bulunmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Daha sonra ise bu kodlar çerçevesinde kategoriler (temalar) oluşturulmuştur.

3. BULGULAR

Bu bölümde, fen bilimleri öğretmenlerinin her bir görüşme sorusuna verdikleri cevaplara ilişkin temalar oluşturulmuş ve elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmuştur. Ayrıca öğretmen görüşlerine doğrudan alıntılama yoluyla yer verilmiştir.

Öğretmenlere araştırmanın ilk sorusu olarak *"Fen öğretiminde analoji tekniğini kullanıyor musunuz? Kullanıyorsanız, hangi sıklıkla?"* sorusu sorulmuştur. Öğretmenlerin bu soruya verdikleri cevaplardan elde edilen bulgular Tablo 2' deki gibidir.

Tablo 2. Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Fen Öğretiminde Analoji Tekniğini Kullanma Durumları.

Tema		Kodlar	f	%
Fen öğretiminde analoji tekniği kullanma durumu	Evet,	Haftada bir	4	22.22
		Haftada üç-dört kez	1	5.55
		Sık sık	4	22.22
		Genellikle	3	16.66
		Ayda bir	1	5.55
		Her zaman	2	11.11
		Konuya göre değişir	3	16.66

Tablo 2'de görüldüğü gibi çalışmaya katılan tüm öğretmenler (f=17) fen öğretiminde analoji tekniğini kullandıklarını ifade etmişlerdir. Sıklık düzeyine bakıldığında ise haftada bir (%22.22), haftada üç-dört kez (%5.55), sık sık (%22.22), genellikle (%16.66), ayda bir (%5.55), her zaman (%11.11) ve konuya göre (%16.66) kullanan öğretmenler olduğu görülmektedir. Bu temaya ilişkin bazı öğretmen görüşleri aşağıda verildiği gibidir:

Ö1: "Konuya göre değişmekle beraber haftada 3-4 kez kullanıyorum."

Ö4: "Konunun değişkenliğine göre ayda bir veya haftada bir olabiliyor."

Ö7: "Özellikle biyoloji konularında sıkça kullanıyorum."

Ö13: "Neredeyse her ders kullanırım."

Öğretmenlere araştırmanın ikinci sorusu olarak *"Fen öğretiminde analoji tekniğini hangi amaçla kullanıyorsunuz?"* sorusu sorulmuştur. Öğretmenlerin bu soruya verdikleri cevaplardan elde edilen bulgular Tablo 3' deki gibidir.

Tablo 3. Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Fen Öğretiminde Analoji Tekniğini Kullanma Amaçları.

Tema	Kodlar	f	%
Fen öğretiminde analoji tekniği kullanma amacı	Öğrenmede kalıcılık sağlaması	8	36.36
	Öğrenmeyi kolaylaştırması	10	45.45
	Dersi sıkıcı olmaktan kurtarması	2	9.09
	Soyut kavramların somutlaştırılması	2	9.09

Tablo 3'de görüldüğü gibi öğretmenler fen öğretiminde analoji tekniğini öğrenmede kalıcılık sağlaması (%36.36), öğrenmeyi kolaylaştırması (%45.45), dersi sıkıcı olmaktan kurtarması (%9.09) ve soyut kavramların somutlaştırılması (%9.09) amacıyla kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bu temaya ilişkin bazı öğretmen görüşleri aşağıda verildiği gibidir:

Ö17: "Öğrencilerin anlaması güç olan konuların günlük yaşamda daha sık gördükleri öğelerle benzetilerek anlatılması öğrenmede kalıcılığı artırıyor ve konuların öğrenilmesini kolaylaştırıyor."

Ö9: "Konunun anlaşılırlığını kolaylaştırmak, zihinde canlanmasını sağlamak ve unutulmasını engellemek amacıyla kullanıyorum."

Ö6: "Soyut olan kavramları öğrencilerin hayal edebilecekleri somut kavramlara dönüştürmek için."

Ö5: "Öğrencilerin konuyu daha iyi kavraması ve dersi ilgi çekici hale getirmek için kullanıyorum. Böylece derse katılımları artabiliyor."

Ö1: "Konuların daha çok akılda kalmasını ve öğrenmeyi kolaylaştırması için kullanıyorum. Ayrıca kavramların soyut halden somut hale getirilmesinde kullanıyorum."

Öğretmenlere araştırmanın üçüncü sorusu olarak *"Analoji tekniğini daha çok hangi konularda kullanıyorsunuz"* sorusu sorulmuştur. Öğretmenlerin bu soruya verdikleri cevaplardan elde edilen bulgular Tablo 4' deki gibidir.

Tablo 4. Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Analoji Tekniğini Kullandığı Konular

Tema	Kodlar	f	%
Analoji tekniğinin kullanıldığı konular	Organeller	1	2.5
	Kemik çeşitleri	1	2.5
	Sistemler	11	27.5
	Canlılar ve hayat	2	5
	Kuvvet	6	15
	Madde ve ısı	1	2.5
	Hücre	4	10
	Işık	1	2.5
	Elektrik devresi	2	5
	Periyodik tablo	2	5
	Mercekler	1	2.5
	Duyu organları	1	2.5
	Kan dolaşımı	1	2.5
	Basınç	1	2.5
	Atom	2	5
	Isı ve sıcaklık	1	2.5
	Her konuda	2	5

Tablo 4'de görüldüğü gibi öğretmenlerin fen öğretiminde analoji tekniğini en çok sistemler (%27.5), kuvvet (%15) ve hücre (%10) konularında kullandıkları görülmektedir. Ayrıca analoji tekniğini canlılar ve hayat, elektrik devresi, periyodik tablo, atom, organeller, kemik çeşitleri, madde ve ısı, ışık, mercekler, duyu organları, kan dolaşımı, basınç, ısı ve sıcaklık ve her konu da kullanan öğretmenler de vardır. Bu temaya ilişkin bazı öğretmen görüşleri aşağıda verildiği gibidir:

Ö16: "Örneğin hücre konusunda, organ ve sistemlerde. Maddenin tanecikli yapısı, ısı ve sıcaklık, direnç gibi konularda."

Ö13: "Kuvvet, solunum, dolaşım, sürat, basınç."

Ö9: "Sistemler (dolaşım, boşaltım, iskelet, sindirim), duyu organları, hücre, atom."

Ö8: "Hücre, sindirim sistemi, periyodik tablo, dolaşım sistemi, mercekler, destek ve hareket."

Ö7: "Biyoloji konularında özellikle sistemlerde. Örneğin; akyuvar, beyaz savaşçı… Fiziğin bazı konuları. Örneğin elektrik devresini sulama sistemine benzeterek."

Öğretmenlere araştırmanın dördüncü sorusu olarak *"Analoji tekniğini kullanırken dikkat ettiğiniz hususlar nelerdir"* sorusu sorulmuştur. Öğretmenlerin bu soruya verdikleri cevaplardan elde edilen bulgular Tablo 5' deki gibidir.

Tablo 5. Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Analoji Tekniğini Kullanırken Dikkat Ettiği Hususlar

Tema	Kodlar	f	%
Analoji tekniği kullanılırken dikkat edilen hususlar	Kazanımlara ve öğrenci seviyesine uygun olmasına	2	11.11
	Konu ve kavramlarla birebir ilişkili olmasına	7	38.88
	Kavram yanılgısının oluşmamasına	3	16.66
	Benzetmelerin günlük yaşamdan olmasına	6	33.33

Tablo 5'de görüldüğü gibi Fen Bilimleri öğretmenleri analoji tekniğini kullanırken analojilerin konu ve kavramlarla birebir ilişkili olmasına (%38.88), benzetmelerin günlük yaşamdan olmasına (%33.33), kavram yanılgısının oluşmamasına (%16.66) ve kazanımlara ve öğrenci seviyesine uygun olmasına (%11.11) dikkat ettiklerini ifade etmişlerdir. Bu temaya ilişkin bazı öğretmen görüşleri aşağıda verildiği gibidir:

Ö17: "Öğrencinin çevresinde aşina olduğu daha somut örnekler olmasına ve konuyla ilişkili olmasına dikkat ederim."

Ö16: "Öğrencilerin günlük hayatta daha sık karşılaştığı ve rahat anlayabileceği örnekleri kullanırım."

Ö11: "Seçilen analojilerin kavram ve konularla birebir ilişkili olmasına dikkat ederim."

Ö9: "Kavram yanılgısına sebep olmamasına, yanlış bir çıkarım yapılmamasına dikkat ederim."

Ö1: “Kazanımlara ve öğrencilerin seviyesine uygun olmasına, konularla bağdaşmasına, akılda kalacak analojiler olmasına dikkat ediyorum.”

4.TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada fen bilimleri öğretmenlerinin fen öğretiminde analoji kullanımına yönelik algıları belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışma verilerinden elde edilen bulguların ortaya koyduğu sonuçlara baktığımızda;

Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Fen Öğretiminde Analoji Tekniğini Kullanma Durumları temasına bakıldığında, çalışmaya katılan Fen Bilimleri öğretmenlerinin hepsi analoji tekniğini derslerinde kullanmaktadır. Hıdır (2018) tarafından yapılan araştırmanın sonucunda da fen bilimleri öğretmenlerinin neredeyse tamamı fen derslerinde analojilerin kullanılması gerektiğini düşünmektedir. *Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Fen Öğretiminde Analoji Tekniğini Kullanma Amaçları* temasına bakıldığında, fen bilimleri öğretmenlerinin analojileri öğrenmeyi kolaylaştırması, öğrenmede kalıcılık sağlaması, dersi sıkıcı olmaktan kurtarması ve soyut kavramların somutlaştırılması amacıyla kullandıkları görülmektedir. Analojilerin öğrenmeyi kolaylaştırması, öğrenmede kalıcılık sağlaması ve dersi sıkıcı olmaktan kurtarması sonucu, Demir, Önen ve Şahin (2011) tarafından yapılan çalışmanın sonucuyla benzerlik göstermektedir. Öğretmen adayları ile yapılan bu çalışmanın sonucunda, öğretmen adayları analojilerin kalıcı öğrenme sağlaması, öğrenme ve öğretmeyi kolaylaştırması ve dersi eğlenceli hale getirmesinden dolayı analoji kullanarak ders işlemenin faydalı olacağını düşünmektedirler. Ayrıca bu sonuç Kobal (2011) tarafından öğrenciler üzerinde yapılan bir çalışmanın sonucuyla benzerlik göstermektedir. Bu çalışmanın sonucunda “Maddenin Tanecikli Yapısı ve Özellikleri” ünitesi içerisinde yer alan konuları analojiler yoluyla öğrenen öğrenciler analojiler sayesinde konuların daha iyi anlaşıldığını, öğrenilen bilgilerin uzun sürede akıllarında kaldığını ve dersi eğlenerek öğrendiklerinden dersten zevk aldıklarını ifade etmişlerdir. Karadoğu (2007) tarafından yapılan araştırmanın sonucunda ise analoji kullanılarak işlenen dersin daha kalıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Analojilerin soyut olan kavramları somutlaştırması sonucu Heywood (2002) tarafından yapılan bir araştırmanın sonucuyla benzerlik göstermektedir. Bu araştırmada analoji kullanmanın amacının soyut ifadelerin somut bir şekle dönüştürülerek anlaşılması olduğu vurgulanmıştır. *Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Analoji Tekniğini Kullandığı Konular* temasına bakıldığında, Fen Bilimleri öğretmenlerinin analojileri en çok sırasıyla biyoloji konuları (organeller, kemik çeşitleri, sistemler, canlılar ve hayat, hücre, duyu organları, kan dolaşımı), fizik konuları (kuvvet, ışık, elektrik devresi, mercekler, basınç, ısı ve sıcaklık) ve kimya konularında (periyodik tablo, atom, madde ve ısı) kullandıkları görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin analojileri biyoloji konuları içerisinde en çok “sistemler”, “hücre”, “canlılar ve hayat” konularında; fizik konuları içerisinde “kuvvet” ve “elektrik devresi” konularında; kimya konuları içerisinde “periyodik tablo” ve “atom” konularında kullandıkları görülmektedir. Ayrıca araştırmaya katılan iki öğretmen her konuda analoji kullandığını ifade etmiştir. Çalık ve Kaya’nın (2012) fen ders kitaplarında analoji kullanımına ilişkin çalışmasının sonucunda, analojilerin en çok “canlılar ve hayat”, en az ise “dünya ve evren” konularında kullanıldığı görülmüştür. Demir, Önen ve Şahin (2011) tarafından yapılan bir çalışmanın soncunda ise öğretmen adaylarının analojiyi en çok biyoloji konularında kullanmayı tercih ettikleri görülürken fizik ve kimya konularında analoji kullanmayı çok fazla tercih etmedikleri görülmüştür. Venville ve Treagust (1997)’a göre analojiler biyoloji eğitiminin ayrılmaz bir parçası olarak görülmekte ve öğretmenler biyoloji eğitiminde analoji kullanmaları için teşvik edilmelidir. Ekici,

Ekici ve Aydın (2007) tarafından yapılan araştırmanın sonucunda ise fen öğretmen adayları fizik konularını sıkıcı olmaktan kurtarmak için fizik konularında analoji kullanabileceklerini ifade etmişlerdir. Tüm bu çalışmaların sonucunda, öğretmen ve öğretmen adaylarının biyoloji konularının günlük hayatla ilişkilendirilmesi kolay olduğundan biyoloji konularında, fizik dersini ise sıkıcı olmaktan kurtarıp daha eğlenceli hale getirmesinden dolayı da fizik konularında analoji kullanmayı tercih ettikleri söylenebilir. *Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Analoji Tekniğini Kullanırken Dikkat Ettiği Hususlar* temasına bakıldığında ise Fen Bilimleri öğretmenlerinin analoji kurarken en çok kurulan analojilerin konu ve kavramlarla ilişkili olmasına, benzetmelerin günlük yaşamdan seçilmesine ve kavram yanılgısının oluşmamasına dikkat ettiklerini ifade etmişlerdir. Analojilerin çok dikkatli kullanılmadığı takdirde öğrencilerde kavram yanılgısına sebep olacağına dair alan yazında birçok çalışmaya rastlanılmıştır (Taber, 2001; Harrison ve Treagust, 2006; Harman ve Çökelez, 2017). Geban ve Bilgin (2001) tarafından yapılan çalışmanın sonucunda ise öğretilen konu ve kavramlarla ilişkili analojilerin öğrencilerde kavram yanılgılarının azalttığını ancak analoji ile konu arasında doğru ilişki kuramayan öğrencilerde ise kavram yanılgılarının arttığı görülmüştür. Bu araştırmanın sonuçları doğrultusunda şu önerilere yer verilebilir:

- Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Fen Bilimleri öğretmenlerinin doğru analoji kullanımına yönelik bilgi ve becerilerini artırmak amacıyla hizmet içi eğitim programları veya seminerler düzenlenebilir.

- Öğretmenlerin öğrencileri kavram yanılgısına götürmeyecek analojiler kurabilmeleri için lisans eğitiminde alan bilgisi bakımından donanımlı olarak yetiştirilmesi sağlanabilir.

- Analojilerin sadece biyoloji konularında değil, özellikle fizik ve kimya konularında da kullanılması sağlanabilir.

KAYNAKLAR

Clement, J. (1993). Using bridging analogies and anchoring instuitions to deal with students' preconceptions in physics. *Journal of Research in Science Teaching, 30,* 1241-1257.

Çalık, M. ve Kaya, E. (2012) Fen ve teknoloji ders kitaplarında ve öğretim programındaki benzetmelerin incelenmesi. *İlköğretim Online, 11*(4), 856-868.

Dagher, Z. R. (1994). Does the use of analogies contribute to conceptual change? Science Education, *78,* 601-614.

Dagher, Z. R. (1998). Teaching science for understanding; A human constructivist view. In J. J. Mintzes, J. H. Wandersee & J. D. Novak (Eds.), *The case for analogies in teaching science for understanding* (pp. 195-211). Academic Press.

Demir, S., Önen, F. ve Şahin, F. (2011). Fen bilgisi öğretmen adaylarının bakış açısıyla analojiler. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, 5*(2), 86-114.

Dinçer, S. (2011). Exploring the impacts of the analogies on computer hardware. *The Turkish Online Journal of Educational Technology, 10*(2), 113-121.

Driver, R. ve Bell, B. (1986). Students' thinking and the learning of science: A constructivist view. *School Science Review, 67,* 443 – 456.

Ekici, E., Ekici, F. ve Aydın, F. (2007). Fen bilgisi derslerinde benzeşimlerin (analoji) kullanılabilirliğine ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri ve örnekleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 8*(1), 95-113.

Geban, Ö. ve Bilgin, İ. (2001, Eylül). *Benzeşim (analoji) Yöntemi Kullanılarak Lise 2.Sınıf Öğrencilerinin Kimyasal Denge Konusundaki Kavram Yanılgılarının Giderilmesi*. Sözel Bildiri, Yeni Bin Yılın Başında Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu, İstanbul.

Harman, G. ve Çökelez, A. (2017). Analojilerin fen eğitimindeki yeri ve önemi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, 11*(1), 340-363.

Harrison, A. G. ve Treagust, D. F. (2006) Teaching and learning with analogies. In P. J. Aubusson, A. G. Harrison & S. M. Ritchie (Eds.), *Metaphor and analogy in science education* (pp. 11-24). Netherlands: Springer.

Heywood, D. (2002). The place of analogies in science education. *Campridge Journal of Education, 32*(2), 64-75.

Hıdır, M. (2018). Fen öğretiminde analoji kullanımı: Ders kitaplarındaki analojilerin öğretimde yeniden ele alınması. Yüksek lisans tezi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Zonguldak.

Karadoğu, Z. (2007). *İlköğretim fen ve teknoloji dersinde analoji kullanımının başarı ve tutum üzerindeki etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.

Kobal, S. (2011). *İlköğretim ikinci kademe fen ve teknoloji dersinde analojilere dayalı öğretimin başarı, tutum ve hatırda tutma düzeyi üzerindeki etkisinin araştırılması*. Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Küçükturan, G. (2003). Okulöncesi fen öğretiminde bir teknik: Analoji. *Milli Eğitim Dergisi, 157,* 9-15.

Şahin, F. (2000). *Okulöncesinde fen bilgisi öğretimi ve aktivite örnekleri*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.

Taber, K. S. (2001). When the analogy breaks down: Modelling the atom on the solar system. *Physics Education, 36,* 222–226.

Venville, G. J. ve Treagust, D. F. (1997). Analogies in biology education: A contentious issue. *The American Biology Teacher, 59*(5), 282-287.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

GRUPLA PSİKOLOJİK DANIŞMA UYGULAMASI DERSİNİN PDR ÖĞRENCİLERİNE KATKISI

Sümbül Yalnızca Yıldırım
Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Adana
sylanizca@cu.edu.tr

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, psikolojik danışman adaylarının grupla psikolojik danışma uygulamaları dersine yönelik görüşlerini araştırmaktır. Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim öğretim yılında bir devlet üniversitesinin Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümünde öğrenimine devam etmekte olan 38'i kadın, 11'i erkek toplam 49 dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen bir form aracılığı ile toplanmış ve nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi ile analiz edilmiştir. Çalışma sonucunda psikolojik danışman adayları grupla psikolojik danışma sürecinde mesleki anlamda en çok lideri gözlemleme, psikolojik danışma becerilerinin gelişmesi, zor üyelerle/davranışlarla başetme konusunda yarar sağladıklarını ifade etmişlerdir. Kişisel gelişim açısından ise katılımcılar, grupla psikolojik danışma sürecinde kendileri ile duygusal ve bilişsel farkındalıklar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Ancak bu farkındalıkların davranışa dönüştüğünü daha az sayıda katılımcı ifade etmiştir. Katılımcıların tamamına yakını grupla psikolojik danışma uygulamaları dersinin etkili olduğunu belirtmiştir. Az sayıda katılımcı ise oturumların uzun olması, üyelerin birbirini tanıması, dersin işlevsel olmaması gibi nedenlerden dolayı sürecin etkisi olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca katılımcılar dersin daha iyi işlenmesi ile ilgili öneriler vermişler ve süreci başa alsalar neleri farklı yapacaklarını ifade etmişlerdir. Elde edilen bilgiler alan yazın ışığında tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Grupla psikolojik danışma, Aday psikolojik danışmanlar, Nitel araştırma

ABSTRACT

The aim of this study is to investigate the views of the counselor candidates about the group counseling course. The study group of the research consists of a total of 49 fourth grade students, 38 female and 11 male, who continue their education in the Guidance and Psychological Counseling department of a state university in the 2018-2019 academic year. The data were collected by a form developed by the researcher and analyzed by content analysis, one of the qualitative research methods. As a result of the study, psychological counselor candidates stated that they mostly benefited from observing the leader, developing psychological counseling skills, coping with difficult members / behaviors in the group counseling process. In terms of personal development, the participants stated that they experienced emotional and cognitive awareness with themselves during the group counseling process. However, fewer participants stated that these awareness turned into behavior. Almost all of the participants stated that the group counseling practice course was effective. A small number of participants stated that the process had an effect due to reasons such as the length of the sessions, the members getting to know each other, and the lesson not being functional. In addition, the participants gave suggestions about the better processing of the lesson and expressed what they would do differently if they started the process. The information obtained was discussed in the light of the field literature.

Keyword: Group counseling, Prospective counselors, Qualitative research

1.GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Psikolojik danışma, bireyin kendisini tanıma, anlama, fark etme ve gizil güçlerini keşfetmesini sağlayan profesyonel bir yardım sürecidir (Karataş ve Yavuzer, 2018). Psikolojik danışma sürecini iyi yönetebilmek ve ihtiyacı olan bireye yardım verebilmek adına psikolojik danışmanların temel psikolojik danışma becerilerine sahip olması çok önemlidir. Çünkü temel psikolojik danışma becerileri, danışan ve psikolojik danışman arasındaki bağı güçlendirir (Nelson-Jones, 2015). Zaten bu beceriler etkili bir psikolojik danışmanın sahip olması gereken temel yeterliliklerdir (Gladding, 2013). Bu nedenle psikolojik danışman adaylarının en azından etkin dinleme, empati kurabilme, objektif bir şekilde içerik ve duygu tepkisi verebilme gibi temel iletişim becerilerine sahip olmaları gerekir. Alan yazında etkili psikolojik danışman; yetkin, güvenilir, kişiler arası ilişkilerde çekici, nesnel, içten, kabul edici, içsel denetim odağına sahip olan; kişisel, sosyal, kuramsal ve teknik yeterliliklerini etkili bir şekilde bütünleştirip kullanabilen kişi olarak tanımlamaktadır (Hackney & Cormier, 2008; İkiz, 2006). Yani psikolojik danışmanın temel psikolojik danışma becerilerine sahip olmasının yanında, başka özelliklerinin de önemi büyüktür. Nelson-Jones (2015) psikolojik danışmanın sahip olduğu güdülerin, hislerin, iletişim becerilerinin, zihinsel becerilerin ve girişkenlik becerilerinin psikolojik danışma sürecini etkilediğini belirtmiştir. Bu bağlamda psikolojik danışmanların teorik olarak psikolojik danışma becerilerini öğretmelerinin yanında yaşantısal olarak da bu süreci deneyimlemeleri gereklidir (Kara ve Şahin, 2019). Corey (2008) iyi bir psikolojik danışman olabilmek için süreçte danışan olarak bulunmanın bir önkoşul olduğunu belirtmektedir.

Dünya'da psikolojik danışman eğitimiyle ile ilgili, değişime açık olsa da, belirli standartlar vardır. İngiliz Danışmanlık ve Psikoterapi Birliği (BACP), psikolojik danışman eğitiminin, en az 400 saati doğrudan öğretim içeren en az 450 saatlik programlı ve klavuzlu öğrenim süresini ve en az 150 saatlik de denetimli uygulamayı içermesi gerektiğini belirtmiştir (Nelson-Jones, 2015). Avusturalya Psikotereapi ve Danışmanlık Federasyonu (PACFA) ise psikolojik danışman eğitiminde, en az iki yıllık 200 saatlik birebir eğitim ve 50 saati denetimli olmak koşulu ile 200 saatlik birebir eğitimin gerektiğin belirtmektedir (Nelson-Jones, 2015). Bu standartların hepsi, etkili psikolojik danışman yetiştirmek için konulmuştur. Ancak grubu yönetmek bu becerilere ek bir takım bilgi ve becerilere sahip olmayı gerektirir (Koydemir, 2014). CACREP (2016), grupla psikolojik danışma eğitiminin hem kuramsal hem de uygulamalı olarak yürütülmesi gerektiğini ve psikolojik danışman adaylarına grup gelişiminin, dinamiklerinin, kuramlarının, grupla çalışmak için gerekli olan beceri ve yöntemlerin öğretimini kapsaması gerektiğini belirtmektedir. Bu ilke ve standartlara göre, bir akademik dönemde psikolojik danışman adaylarının en az 10 saat bir grubun üyesi olarak grup yaşantısından geçmesi gerekmektedir (CACREP, 2016).

Türkiye'de psikolojik danışman eğitimi, lisans düzeyinde ve üniversitelerin Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümleri tarafından yapılmaktadır. Bu bölümlerde öğrencilerin psikolojik danışma becerilerini kazanmaları adına bir dönem bireysel psikolojik danışma ilke ve teknikleri bir dönem de grupla psikolojik danışma ilke ve teknikleri dersleri verilmektedir. Bu kuramsal derslerin ardından bir dönem bireysel psikolojik danışma uygulamaları dersi verilmekte ve öğrencilerin süpervizyon altında bireysel psikolojik danışma süreci yürütmeleri sağlanmaktadır. Grupla psikolojik danışma uygulamaları dersi söz konusu olunca ise durum değişmektedir. Daha önceleri RPD

programlarında bulunan grupla psikolojik danışma uygulamaları dersi, Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) tarafından 2007 yılında yapılan program değişiklikleri ile programdan çıkartılmıştır. Bu durum, grupla psikolojik danışma konusunda öğrencilerin deneyim kazanmalarını engellemektedir. Bunun yanında bu ders programda var olsa ve işlense bile Türkiye'de bu dersi işlenme süreci ile ilgili ortak bir karar bulunmamaktadır (Aladağ, Kağnıcı, Çankaya, Özeke-Kocabaş & Yaka, 2011; Doğan, 2001).

Bu çalışmanın yapıldığı Çukurova Üniversitesi'nin RPD programı 2004 yılında RPD anabilim dalları tarafından kabul edilen RPD Lisans Programı çerçevesinde yürütülmektedir. 2007 yılında Yüksek Öğretim Kurulu tarafından önerilen program, Çukurova Üniversitesi RPD bölümü tarafından kullanılmamış ve Grupla Psikolojik Danışma Uygulamaları dersi programda bulundurulmaya devam edilmiştir. Ancak 2017-2018 eğitim öğretim yılında Yüksek Öğretim Kurulu tarafından yapılan değişiklikle bu ders, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında birinci sınıflarla birlikte uygulanmaya başlanmıştır. Ancak dersin sekizinci dönemde veriliyor olmasından dolayı, 2020-2021 yılına kadar bu ders verilmeye devam edecektir. Bu çalışma ise 2018-2019 yılında dördüncü sınıf olan psikolojik danışman adayları ile yürütülmüştür. Bu çalışma kapsamında öğrenciler, 5 ayrı küçük gruba ayrılmış ve bu gruplarda 10 oturumluk grupla psikolojik danışma sürecinden geçmişlerdir. Süreçte öğrencilerin yalnızca grup üyesi olarak derste bulunmaları ve süreçle ilgili günlük tutumları istenmiştir.

Alan yazında grup liderliği eğitimlerine dair az sayıda çalışma bulunmaktadır (Aladağ ve diğerleri, 2011; Avcı & Sanberk, 2019; Büyükgöze-Kavas, 2011). Bu nedenle bu çalışma kapsamında grupla psikolojik danışma dersinin psikolojik danışman adaylarına kişisel ve mesleki anlamda sağladığı yararı belirlemek hedeflenmiştir. Bu araştırmanın amacı, psikolojik danışman adaylarının grupla psikolojik danışma uygulamaları dersine yönelik görüşlerini belirlemektir.

2.YÖNTEM

2.1.Araştırmanın Modeli

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan olgu bilim (fenomenoloji) yaklaşımı kullanılmıştır. Olgubilim yaklaşımı, farkında olunan ama hakkında derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olunmayan olgulara odaklanır (Yıldırım & Şimşek, 2013).

2.2.Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim öğretim yılında bir devlet üniversitesinin Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümünde öğrenimine devam etmekte olan dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma, 38'i kadın, 11'i erkek olmak üzere toplam 49 üniversite öğrencisinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar, RPD bölümünde yürütülmekte olan Grupla Psikolojik Danışma Uygulamaları dersi kapsamında tesadüfen oluşturulmuş dört ayrı grupta ders almış olan Psikolojik Danışma ve Rehberlik öğrencileridir.

2.3.İşlem

Araştırmada veriler, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman incelemesi yolu ile toplanmıştır. Verileri toplamak için geliştirilen sorular yazılı hale getirilmiş ve 2 uzman görüşüne başvurularak düzenlenmiştir. Ardından dersin son haftasında kapalı zarflarda öğrencilere dağıtılmış ve cevaplarının gizli kalacağı teminatı verilerek soruları cevaplamaları istenmiştir. Formda katılımcılara grupla psikolojik danışma uygulamaları dersinin onlara kişisel ve mesleki anlamda katkılarının ne olduğu sorulmuş, dersin etkililiğini değerlendirmeleri istenmiş ve dersle ilgili önerileri sorulmuştur. Araştırmanın verileri Mayıs 2019'da toplanmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırmada dökümanlardan elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. İçerik analizi, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde biraraya getirerek düzenleme şeklinde yapılır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Kodlar ve temalar belirlenirken alanyazın ve araştırma soruları dikkate alınmıştır. Temaların sunumunda anlaşılırlığı sağlamak amacıyla tablolar kullanılmış ve katılımcıların yazdıklarından alıntılar yapılmıştır. Bulguları anlatırken yapılan bu alıntılarda 'K' harfi ve katılımcıya verilen numaralar (örneğin K3 gibi) alıntıların sonuna eklenmiştir.

3.BULGULAR

Araştırmanın bulguları araştırmada kullanılan formdaki soru sırasına göre verilmektedir. Katılımcıların görüşlerine göre belirlenen temalar tablolarda görülmektedir. hemen ardından da katılımcıların örnek ifadeleri yer almaktadır.

3.1. Grupla psikolojik danışma uygulamaları dersinin psikolojik danışman adaylarına mesleki katkıları

Katılımcılara grupla psikolojik danışma uygulamaları dersinin onlara mesleki anlamda sağladığı katkılar; grup dinamiğini yönetme, psikolojik danışma becerileri, grup sürecindeki güçlüklerle başetme olarak kategorize edilerek sorulmuştur. Grup dinamiğini yönetme sorusuna katılımcıların verdikleri yanıtlar Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. Grupla psikolojik danışma uygulamaları dersinin psikolojik danışman adaylarına grup dinamiğini yönetme konusunda katkıları

	Frekans
Liderin danışmanlık ve liderlik becerilerini gözlemledim	22
Zor üyelerle/davranışlarla başetme	10
Grup dinamiği için geribildirim vermenin ve liderin önemli olduğunu fark ettim.	10
Grup yönetme konusunda beceri kazandım ve bu konuda kendime güvenim arttı.	10
Yeni yöntem ve teknikler öğrendim ve bunları başka derslerde kullandım	2
Üyelerin gönüllü olması ve kendini açmasının önemini fark ettim	2
Şimdi ve burada'ya odaklanmanın önemi fark ettim	1
Kuralların içselleştirilmesini sağlamanın önemini fark ettim	1
Oturumların bana grup dinamiği ile ilgili bana bir katkısı olmadı	2

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların yarısına yakınını grup dinamiğini yönetme konusunda liderin danışmanlık ve liderlik becerilerini gözlemlemenin onlara katkı sağladığını belirtmişlerdir. Bazı üyeler zor üyeler ve davranışlarla baş etme konusunda grupla psikolojik danışma sürecinden yararlandıklarını ifade ederken bazıları da grup yönetme konusunda beceri kazandığını ve bu konuda kendine güveninin arttığını belirtmiştir. Bazı üyeler grup dinamiği için geribildirim vermenin ve

liderin ne kadar önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Az sayıda üye ise yeni yöntem ve teknikler öğrendiğini, üyelerin gönüllü olması ve kendini açmasının önemini fark ettiğini, grup sürecindeki kuralları içselleştirmenin önemini fark ettiğini belirten katılımcılar da vardır. Az sayıda katılımcı ise oturumların mesleki anlamda grup dinamiği ile ilgili olarak bir katkısı olmadığını belirtmiştir.

Sürecin mesleki anlamda grup dinamiğini yönetme konusunda kendilerine katkısı olduğunu ifade eden katılımcılardan ikisinin ifadeleri aşağıda görülmektedir.

"Lider ve yardımcı liderin tutum ve davranışlarını, tepkilerini, müdahalelerini, etkinlik yürütme becerilerini, yapılandırma ve sonlandırma becerilerini, terapötik ilişki kurmadaki sözel ifadelerini somut olarak görmekten büyük yarar sağladım" (K16).

"*Grupta meydana gelen duygusal, çatışmalı anlarda lider müdahalesini gözlemlemek mesleki anlamda katkısının olduğunu düşünüyorum. Grup dinamiğinin grubun ilerlemesi açısından önemli olduğunu bu grupta deneyimledim. Üyeler arasındaki etkileşim ve geri bildirim verme konusunda önemli bir yol kat ettiğimizi düşünüyorum*" (K38).

Grupla psikolojik danışma dersinin mesleki anlamda psikolojik danışma becerilerine katkısı ile ilgili sorulan soruya katılımcıların verdiği yanıtlar Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2. Grupla psikolojik danışma uygulamaları dersinin psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma becerileri konusunda katkıları

	Frekans
Psikolojik danışma becerilerim gelişti	21
Liderin grup yönetme ve danışmanlık becerilerini gözlemledim.	15
Grup sürecinde öğrendiklerimi hayata geçirdim	6
Becerilerim konusunda yapıcı geribildirimler aldım ve özeleştiri yaptım	3
Geribildirim vermenin önemini ve zorluğunu fark ettim	3
İletişimde ben dilinin ve net olmanın önemini fark ettim.	2
Soru sorma becerilerim gelişti ve etkili soru sormanın önemini fark ettim	2
Etkin dinlemenin önemini fark ettim	2
Kendimi yetkin hissetmemi sağladı	2
Tarafsızlığın önemini fark ettim.	2
Zor konularda nasıl konuşulabileceğini öğrendim	1
Oturumlar bana psikolojik danışma becerilerine dair bir şey katmadı	1

Tablo 2'de görüldüğü gibi katılımcıların yarısına yakını grupla psikolojik danışma sürecinde psikolojik danışma becerilerinin geliştiğini belirtmiştir. Bunun yanında liderin grup yönetme ve danışmanlık becerilerini gözlediğini ifade eden katılımcıların sayısı da toplam katılımcıların dörtte birinden fazladır. Bunun yanında grup sürecinde öğrendiklerini hayata geçirdiğini, süreçte becerileri ile ilgili yapıcı geribildirim aldığını, geribildirim vermenin önemini ve zorluğunu fark ettiğini ifade eden katılımcılar da vardır. Az sayıda katılımcı ise iletişimde ben dilini ve net olmanın önemini, soru sorma becerilerinin geliştiğini, etkin dinleme becerilerinin geliştiği tarafsızlığın önemini fark ettiğini ve zor konularda konuşulabilmeyi öğrendiğini belirtmiştir. Bir katılımcı ise grup sürecinin psikolojik danışma becerilerine dair bir katkısı olmadığını belirtmiştir.

Sürecin psikolojik danışma becerilerine katkısı olduğunu ifade eden bir katılımcı ve hiçbir katkısı olmadığını ifade eden bir katılımcının ifadeleri aşağıda yer almaktadır.

*"Grup yöneticisinin verdiği tepkiler bazen çok dikkatimi çekti. Bence grup liderimiz tepkiler konusunda çok iyi. O tepki verirken onu izleyip bundan sonra buna böyle tepki vermem dediğim durumlar oldu. Farklı konulara yaklaşım ve farklı konulara vereceğim tepkiler konusunda etkili olan bir süreçti" (*K1)

"Danışmanlık becerilerimi tüm süreç boyunca iyi kullandığımı düşünüyorum. Oturumlar bu konuda bana ekstra bir şey katmadı"(K43)

Grupla psikolojik danışma dersinin grup sürecindeki güçlüklerle baş etme ile ilgili katkıları konusunda katılımcıların verdiği yanıtlar Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3. Grupla psikolojik danışma uygulamaları dersinin psikolojik danışman adaylarına grup sürecindeki güçlüklerle başetme konusunda katkıları

	Frekans
Zor konu ve davranışlarla çalışma konusunda lideri gözlemledim	21
Paylaşımlar karşısında grubu ihmal etmemem gerektiğini öğrendim	2
Hazır hissetmeyen üyeye ısrarın yararsız olduğunu anladım	2
Yapıcı geribildirim verme ve almayı öğrendim.	2
Benzer yaşantı paylaşımının üyelere katkısını fark ettim	1
Yaşanılan güçlüklerin grupta konuşulması gerektiğini gördüm	1
Kendini açan üyeye nasıl tepki verileceğini gördüm	1
Bu konuda bir kazanımım olmadı	7

Tablo 3'te görüldüğü gibi katılımcıların yarısına yakını zor konu ve davranışlarla baş etme konusunda lideri gözlemlediklerini belirtmişlerdir. Bunun yanında az sayıda katılımcı da paylaşımlar karşısında grubu ihmal etmemek gerektiğini, hazır hissetmeyen üyeye ısrar edilmemesi gerektiğini fark ettiklerini ve yapıcı geribildirim verme ve almayı öğrendiğini belirtmişlerdir. Ayrıca benzer yaşantı paylaşımının üyelere katkısı olduğunu, yaşanılan zorlukların grupta konuşulması gerektiğini, kendini açan üyeye nasıl tepki verileceğini öğrendiklerini belirten üyeler de vardır. Yedi üye ise grup sürecinden güçlüklerle baş etme konusunda bir kazanım elde etmediğini belirtmiştir.

Sürecin güçlüklerle başetme konusunda katkısı olduğunu düşünen ve düşünmeyen birer katılımcının ifadeleri aşağıda yer almaktadır.

"*Grupta zaman zaman dirençler meydana geliyordu. Bunu ben de zaman zaman yaptım ancak bununla nasıl başedileceğini görmüş oldum ya da sınırımızın ne kadar olduğunu görmüş oldum. Ayrıca bunun dışındaki süre, iyi etkili kullanma v.b. konusunda da oldukça yarar sağladı"*(K7).

"Grupla psikolojik danışmada gündeme hangi konuların geleceği belirsizdir ve böyle olması benim için önceden daha fazla ürkütücüyken şimdi bu durumdan daha az korkuyorum. Grup süreci ile ilgili bir güçlük gözlemlemedim bu derste"(K18).

3.2.Grupla psikolojik danışma uygulamaları dersinin aday psikolojik danışmanların kişisel gelişimlerine katkısı

Katılımcılardan grupla psikolojik danışma uygulamaları dersinin onların kişisel gelişimlerine katkısını duygusal, bilişsel ve davranışsal anlamda değerlendirmeleri istenmiştir. Tablo 5'te katılımcıların bu sorulara verdikleri yanıtlar yer almaktadır.

Tablo 5'te görüldüğü gibi grupla psikolojik danışma sürecinin aday psikolojik danışmanlar üzerindeki etkileri duygusal, bilişsel ve davranışsal olarak üç gruba ayrılmıştır. Katılımcılar, grupla psikolojik danışma sürecinin kişisel gelişimlerine duygusal katkısının en fazla kendi duygularını anlama ve empati kurma konusunda ardından da duyguları denetleme ve ifade etme konusunda olduğu belirtmişlerdir. Daha az sayıda katılımcı içgörü kazandığını, diğer üyelerle benzer duygular yaşadığını, kendimi açıp anlaşıldığını, sürece karşı gerçek yaşamdaki gibi ambivalan duygular yaşadığını ve yetersiz hissettiğini ifade etmiştir.

Sürecin duygusal anlamda katkısını ifade eden iki katılımcının ifadeleri aşağıda yer almaktadır.

"Duygusal anlamda baktığımızda bu süreç sayesinde içsel dünyamda benim için sıkıntılı durumları açığa çıkmasını ve bunlardan kurtulmamı sağladı"(K23)

"Burada daha güçlü olmayı öğrendim. Herkesin yaşadığı duyguların farklı olduğunu yaşanan katarsislerle hepimizin ortak duygular yaşayabildiğini ve fark etmediğim duyguları burada yaşama imkanı edindim"(K44).

Tablo 4. Grupla psikolojik danışma uygulamaları dersinin psikolojik danışman adaylarının kişisel gelişimine katkısı

		Frekans
Duygusal	Kendi duygularımı anlamamı ve empati kurmamı sağladı	17
	Duygularımı denetlememe ve ifade etmeme yardım etti	13
	İçgörü kazanmamı sağladı	9
	Diğer üyelerle benzer duygular yaşadığımı fark ettim.	3
	Kendimi açtım ve anlaşıldığımı gördüm	1
	Gerçek yaşamdaki gibi ambivalan duyguları birarada yaşadım	1
	Yetersiz hissettim	1
Bilişsel	Akılcı olmayan inançlarımı fark ettim	12
	Farklı bakış açılarını fark ettim	10
	Bilişsel esnekliğim arttı	9
	Grupla psikolojik danışma süreciyle ilgili şema oluşturdum	3
	Kendimle ilgili düşünmemi sağladı	2
	Yalnız olmadığımı fark ettim	2
	Sabırlı ve saygılı olmayı öğrendim	1
	Özgüvenim arttı.	1
	Grupta gizlilik kuralına daha çok önem veriyorum	1
	Karşı cinsin düşünce ve davranışlarını anlamamı sağladı	1
Davranışsal	Davranışsal bir katkısı olmadı	13
	Daha atılgan oldum	5
	Duygularımı davranışlarıma yansıtmaya başladım	4
	Çatışma çözme becerilerim gelişti	3
	Daha iyi geribildirim vermeye başladım	1
	Daha esnek davranmaya başladım	1
	Şu ana odaklanmamı sağladı	1
	Daha sıcakkanlı davranıyorum	1
	Yaşamdan daha fazla keyif alıyorum	1
	Kaygım / psikosomatik belirtilerim azaldı.	1

Bilişsel anlamda, katılımcılar grupla psikolojik danışma sürecinin en fazla akılcı olmayan inançları fark etme konusunda katkı sağladığını belirtmişlerdir. Ardından farklı bakış açılarını fark etme, bilişsel esnekliğin artması ve grupla psikolojik danışma süreciyle ilgili şema oluşturmayı önemli katkı olarak ifade etmişlerdir. Daha az sayıda katılımcı ise bu süreç sayesinde kendiyle ilgili

düşündüğünü, yalnız olmadığımı fark ettiğini, sabırlı ve saygılı olmayı öğrendiğini, özgüveninin arttığını, grupta gizlilik kuralının önemini anladığını ve karşı cinsin düşünce ve davranışlarını daha iyi anlamaya başladığını belirtmiştir.

Sürecin bilişsel anlamda katkısını ifade eden iki katılımcının ifadeleri aşağıda yer almaktadır.

"*Tam olarak akılcı olmayan düşüncelerle değiştiremesem de insanların gözünden nasıl göründüğüm ile ilgili olan düşüncelerimin aslında yanlış ve işlevi olmayan düşünceler olduğunu öğrendim*" (K15).

"*Üyelerin yaşantılarını dinlerken sorunlarımızın ortak olduğunu ama çözümlerin farklı farklı olduğunu gördüm. Benim bakış açım sorunu çözemiyorsa o zaman farklı açılardan sorunlarıma yaklaşmam gerektiğini anladım*" (K24).

Tablo 5'te görüldüğü gibi katılımcıların dörtte birinden fazlası grupla psikolojik danışma sürecinin davranışsal anlamda hiçbir katkısı olmadığını belirtmişlerdir. Bunun yanında daha az sayda katılımcı ise daha atılgan olduğunu, çatışma çözme becerilerinin geliştiğini ve duygularını davranışlarına yansıtmaya başladığını ifade etmiştir. Ayrıca daha iyi geribildirim vermeye, daha esnek davranmaya başladığını, şu ana odaklandığını, daha sıcakkanlı davrandığını, yaşamdan daha çok keyif aldığını ve kaygısının/psikosomatik belirtilerinin azaldığını ifade eden katılımcılar da vardır.

Sürecin davranışsal anlamda katkısı olduğunu ifade eden iki katılımcının ifadeleri aşağıda yer almaktadır.

"*Grup üyesi olarak daha önce hiçbir grupta olmadığım kadar atılgan olmak istedim ve oldu. Bu grup üyeleriyle samimiyetimi arttırdı. Bazı üyelerle ilgili önyargılarım kırıldı ve ilişkimizi olumlu anlamda geliştirdik*" (K6).

"*Yeni davranışlar deneme konusunda çok büyük katkıları oldu. Etkili baş etme yolları açısından yeni şeyler denemek farklı yolları denemek açısından*" (K25).

3.3.Psikolojik danışman adaylarının grupla psikolojik danışma uygulamaları dersinde yapmak istedikleri değişiklikler

Katılımcılardan grupla psikolojik danışma sürecinin başına dönecek olsalar neyi değiştireceklerini ifade etmeleri istenmiştir. Katılımcıların bu soruya verdikleri yanıtlar süreçle ilgili öneriler ve farkındalıklar olarak iki gruba ayrılmıştır. Az sayıda katılımcı ise süreçle ilgili herhangi bir farklılık yapmayacağını belirtmiştir. Verilen yanıtlar tablo 7'de görülmektedir.

Tablo 7. Grupla psikolojik danışma uygulamaları dersinde yapmak istedikleri değişiklikler

		Frekans
Öneriler	Birbirini tanımayan grup üyelerinin olmasını isterdim	6
	Kendimizi açmamız beklenmemeli	3
	Daha yapılandırılmış bir süreç olmalı	3
	Daha küçük gruplar oluşturulmalıydı	3
	Bireyden çok grup etkileşimine önem verilmeliydi	2
	Grup kuralları ile ilgili daha açık konuşurdum	2
	Gönüllü üyelerden oluşmalı grup	1

	Geç kalanlara bir yaptırım uygulanmalı	1
	Gündem gruba göre belirlenmeli	1
	Süreçte ara verilmeliydi	1
Farkındalıklar	Kendimi daha çok açardım	14
	Süreçte daha etkin olurdum	6
	Bu sürece fazla umut bağlamazdım	1
	Kendimi açma konusunda daha temkinli olurdum	1
Bir farklılık yapmazdım		7

Tablo 7'de görüldüğü gibi, bu soruya verilen yanıtlar 3 tema altında toplanmıştır. Katılımcıların yarısına yakını süreçle ilgili öneriler getirmiştir. Süreçle ilgili öneriler getiren katılımcılar, grup üyelerinin birbirini tanımayan kişilerden seçilmesi gerektiğini, kendilerini açma konusunda bir beklentinin olmaması gerektiğini, daha yapılandırılmış bir süreç olması gerektiğini, üye sayısının daha az olması gerektiğini, bireyden çok grup içi etkileşime önem verilmesi gerektiğini, geç kalanlara yaptırım uygulanması gerektiğini, gündemin gruba göre belirlenmesi gerektiğini ve süreçte ara verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Katılımcıların yarısı ise farkındalıklarını ifade etmişlerdir. Kendilerine dair farkındalıklarından bahseden bu katılımcılar, sürecin başına dönme şansları olsa, kendilerini daha çok açacaklarını, süreçte daha etkin olmak isteyeceklerini, grupla danışma sürecine daha az umut bağlayacaklarını ve kendini açma konusunda daha temkinli olacaklarını ifade etmişlerdir. Bunların yanında az sayıda katılımcı da süreçle ilgili hiçbir değişiklik yapmayacağını belirtmiştir.

Grupla psikolojik danışma sürecinde yapmak istedikleri değişimlerle ilgili öneride bulunan, farkındalığını ifade eden ve hiçbir değişiklik yapmayacağını belirten birer katılımcının ifadelerine aşağıda yer verilmiştir.

"Grupla psikolojik danışma dersinde keşke normal-ikinci öğretim karması olsaydı. Grup sürecinde kendimizi açmamız daha kolay olurdu. Zaman zaman arkadaşlarımı dinlemekte zorlandım. Uygulamadan gelip direkt derse girmek yorucuydu. Bazen de kendimi açmakta zorlandım. Belki bunu değiştirirdim" (K43).

"Kendimi açabilirdim. Bu beni rahatlatabilirdi ancak buna emin olmadığımı için açmama durumundan şikayetçi değilim. Dinleyici olmayı ve bireysel çalışmalar yapmayı daha çok sevdiğimi fark ettim"(K17).

"*Süreçte elimden gelen her şeyi yaptım*" (K23).

4. SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırma sonucunda Grupla Psikolojik Danışma Uygulamaları dersinin psikolojik danışman adaylarına mesleki ve kişisel anlamda katkı sağladığı belirlenmiştir. Katılımcılar, sürecin mesleki katkılarını; liderin danışmanlık ve liderlik becerilerini gözlemleme, geribildirim vermenin önemini fark etme, grup yönetme konusunda beceri kazanma, yeni yöntem ve teknikler öğrenme, temel psikolojik danışma becerilerinin gelişmesi, öğrendiklerini hayat geçirme ve becerileri ile ilgili geribildirim alma, zor konu ve davranışlarla nasıl çalışılacağını gözlemleme şeklinde ifade etmişlerdir. Aladağ ve diğerleri (2011) tarafından yapılan çalışmada, bu çalışmaya benzer şekilde, psikolojik danışman adayları, Grupla Psikolojik Danışma Uygulamaları dersinde mesleki anlamda deneyim ve beceri kazandıklarını, öz-değerlendirme yaptıklarını ve gelişim sağladıklarını belirtmişlerdir.

Psikolojik danışman eğitiminde temel psikolojik danışma becerilerinin geliştirilmesi önemlidir (Ivey ve diğerleri, 1986). Bu konuda sınırlı sayıda araştırma yapılmış olsa da alan yazındaki çalışmalar da bu çalışma sonucuna benzer şekilde Grupla Psikolojik danışma Uygulamaları dersinin temel psikolojik danışma becerilerinin geliştirilmesine katkı sağladığını belrtmektedir. Ancak bu ders kapsamında yapılan çalışmaların belirli bir kuramsal çerçeve ile yapılması kazanımların daha sistemli olarak elde edilmesine katkı sağlayacaktır.

Katılımcılar, Grupla Psikolojik Danışma Uygulamaları dersinde üye olarak bulunmanın onlara kişisel katkılarının da olduğunu belirtmişlerdir. Bu katkılar duygusal, bilişsel ve davranışsal katkılar olarak ele alınmıştır. Katılımcılar bu sürecin onlara duygusal anlamda; duygularını anlama ve empati, duyguları yönetme ve ifade etme ve duygularıyla ilgili içgörü kazanma diğer üyelerle benzer duygular yaşadığımı fark etme, kendimi açma ve anlaşıldığını hissetme gibi katkıları olduğunu belirtmişlerdir. Az sayıda katılımcı ise gerçek yaşamdaki gibi ambivalan duyguları birarada yaşadığını ve kendini yetersiz hissettiğini belirtmiştir. Sürecin bilişsel katkılarını; akılcı olmayan inançları fark etme, farklı bakış açıları kazanma ve bilişsel esneklik kazanma, kendiyle ilgili düşünmeyi sağlama, yalnız olmadığımı fark etme, sabırlı ve saygılı olmayı öğrenme, özgüvenin artması, grupta gizlilik kuralının önemini anlama ve karşı cinsin düşünce ve davranışlarını anlamayı sağlama şeklinde ifade etmişlerdir. Katılımcıların yarısına yakını sürecin kendilerine davranışsal anlamda katkısı olmadığını, daha az sayıda kişi ise daha atılgan davranmaya başladığını ve duygularını davranışlarına yansıtabildiğini belirtmiştir. Aladağ ve diğerleri (2011) de grupla psikolojik danışma sürecinin, psikolojik danışman adaylarının kişisel gelişimine katkı sağladığını, psikolojik danışman adaylarının sürecin sonunda daha hassas ve yapıcı oldukları, sorumluluk almaya başladıkları belirlemişlerdir. Ayrıca üye olarak kendilerini açma olanağı bulduklarını, anlaşılmış hissettiklerini, akran geribildirimleri ile de farkındalık kazandıklarını belirtmişlerdir (Aladağ ve diğerleri, 2011). Çalışmada katılımcıların duygusal ve bilişsel anlamda grupla psikolojik danışma sürecinden yararlandıkları ancak davranışsal anlamda aynı düzeyde yarar sağlayamadıkları görülmektedir. Bilindiği gibi davranış değişimi içsel bir hazırlık gerektirir. Hatta bazen kişi bir konuda değişim yaşamış olsa bile, buna uygun bir ortam olmadığı için bu değişimi davranışlarında gözlemlemek mümkün olmayabilir. Yani davranış değişikliği zaman gerektirir. Bu açıdan bakıldığında süreçte, oturum sayısının on oturumla sınırlı olmasının varolan değişimlerin davranışsal anlamda gözlenmesini zorlaştırdığı düşünülebilir. Ayrıca üyelerin üç buçuk yıldır birbirini tanıyor olmasının birbirleriyle ilgili geçmiş deneyimlerinin de sürece dahil olmasına ve değişime karşı daha dirençli davranmalarına neden olmuş olabileceği düşünülebilir. Corey (2008) etkili bir psikolojik danışmanın kaygı ile başaçıkabilen, otantik ve kendini ifade edebilen biri olması gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca psikolojik danışmanın sahip olduğu kişisel özelliklerin danışma sürecinin başarısını etkilediğini belirten araştırmalar mevcuttur (Heppner & Heescaker,1983; Brams, 1961; Rowe, Murphy & Csipkes, 1975). Bu açıdan bakıldığında grupla psikolojik danışma sürecinin psikolojik danışman adaylarının kişisel gelişimlerine sağladığı katkının, aynı zamanda mesleki gelişimlerini de etkilediği söylenebilir.

Sürecin başına dönseler neyi farklı yapacaklarına dair soruya katılımcılar, süreçle ilgili farkındalıklarını ve önerilerini ifade ederek yanıt vermişlerdir. Az sayıda katılımcı hiçbir şeyi değiştirmeyeceğini belirtmiştir. Farkındalık olarak, süreçte kendini daha çok açacağını ifade eden katılımcıların yanında, az sayıda katılımcı da kendini açtığına pişman olduğunu belirtmiştir. Bunun yanında sürecin başında dönseler, süreçte daha etkin olacağını belirten katılımcıların yanında sürece

fazla umut bağlamayacağını yani hayal kırıklığı yaşadığını belirten katılımcılar da vardır. Psikolojik danışman adaylarının, süreçten genel olarak memnun oldukları söylenebilir. Bu durum, grupla psikolojik danışmanın sadece ilke ve tekniklerini değil; uygulamasına da görmeleriyle ilgili olduğu düşünülebilir. Aladağ ve diğerleri (2011) bu çalışma sonucuna benzer şekilde psikolojik danışman adaylarının çoğunluğunun grupla psikolojik danışma sürecinden memnun olduğunu; az sayıda psikolojik danışmanın adayı ise sosyal ilişkilerden kaynaklı olarak, akran geribildirimlerinin yapıcı ve objektif olmadığını ifade ettiğini belirtmişlerdir. Bu bulgunun bu çalışmada az sayıda psikolojik danışman adayı tarafından ifade edilen süreçle ilgili pişmanlık ve hayal kırıklığı yaşanması durumuyla benzer olduğu söylenebilir.

Katılımcılar öneri olarak dersin işlenişine dair fikirlerini belirtmişlerdir. Birbirini tanımayan grup üyeleriyle bu süreci yaşamak isteyen katılımcıların yanında, kendini açmasının beklenmemesi gerektiğini ifade eden katılımcılar da vardır. Bunun yanında bu sürecin daha yapılandırılmış bir süreç olması gerektiğini ifade edenlerin yanında süreci yapılandırılmış bulup gündenim gruba göre belirlenmesi gerektiğini öneren katılımcılar da vardır. Daha küçük gruplarla bu sürecin yürütülmesi gerektiğini, grup içinde bireyden çok grup etkileşimine önem verilmesi gerektiğini, grup kuralları ile ilgili daha açık konuşulması gerektiğini, grupların yalnızca gönüllü üyelerden oluşturulması gerektiğini, geç kalanlara süreçte bir yaptırım uygulanması gerektiğini ve ara verilmesi gerektiğini belirten katılımcılar da vardır. Aslında bu süreçte katılımcılar tarafından ifade edilen bu öneriler, uygulamanın ve çalışmanın sınırlılığını da ifade etmektedir. Bu çalışma kapsamında aynı sınıfta bulunan RPD son sınıf öğrencileri, beş ayrı küçük gruba ayrılmıştır. Bu durum, grup üyelerinin birbirlerini tanıması sınırlılığını gündeme getirmiştir. Çalışmanın birbirini tanımayan üyelerden oluşturulan gruplarda tekrar edilmesinin alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. diğer yandan bu çalışma kapsamında psikolojik danışman adaylarının Grupla Psikolojik Danışma Uygulamaları dersine dair görüşleri araştırmacı tarafından hazırlanan form aracılığıyla yazılı olarak alınmıştır. bu durum, katılımcıların verdiği cevapların netleştirilmesi konusunda zorluk yaşanmasına neden olmuştur. Bu nedenle daha sonraki araştırmalarda veriler görüşme yolu ile toplanıp konuyla ilgili daha ayrıntılı bilgiler elde edilebilir. Ayrıca Grupla Psikolojik Danışma Uygulamaları dersi kapsamında katılımcılar yalnızca grup üyesi olma deneyimi yaşamış ve yalnızca buna dair deneyimlerini aktarmışlardır. Sonraki çalışmalarda danışman adaylarının grup lideri ve gözlemci olması sağlanıp bu rollerin onlara katkısı üzerine çalışılabilir.

KAYNAKLAR

Aladağ, M., Kağnıcı, D. Y., Çankaya, Z. C., Kocabaş, E. Ö., & Barış, Y. A. K. A. (2011). Psikolojik danışman eğitiminde grupla çalışma yeterliğinin kazandırılması: Ege Üniversitesi örneği. *Ege Eğitim Dergisi, 12*(2), 21-43.

Avcı, R., & Sanberk, Ý. (2019). Psikolojik Danışma ve Rehberlik Yüksek Lisans Öğrencilerinin Bir Grup Lideri Olarak Kendilerine İlişkin Değerlendirmeleri. *Mersin University Journal of the Faculty of Education, 15*(1), 104-117.

Brams, J. M. (1961). Counselor chracteristics and effective communication in counseling. Journal of Counseling Psychology, 8(1), 25-30.

Büyükgöze-Kavas, A. (2011). Bireysel ve grupla psikolojik danışma uygulamalarına yönelik bir değerlendiirme. *Journal of Turkish Educational Sciences, 9*(2), 411-432.

CACREP Psikolojik Danışmanlık ve İlgili Programların Akreditasyonu Konseyi (The Council for Accreditation of Counseling and Related Programs [CACREP]) Standartları (2016). Retrieved September 03, 2020, from https://www.cacrep.org/section-3-professional-practice/

Corey, G. (2008). Psikolojik Danışma, Psikoterapi Kuram ve Uygulamaları (çev. T. Ergene). Ankara: Mentis Yayıncılık (2005).

Doğan, S. (2001). *Psikolojik danışma ve rehberlik lisans programlarının yeniden yapılandırılması için çağrı.* VI. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Gladding, S. T. (2013). *Psikolojik danışma: Kapsamlı bir meslek* (Çev. Ed. N. Voltan Acar). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Hackney, H. & Cormier, S. (2008). *Psikolojik danışma ilke ve teknikleri: Psikolojik yardım süreci el kitabı*. (Çev: T. Ergene ve Aydemir, S.S.). Ankara: Mentis Yayıncılık.

Heppner, P. P. & Heescaker, M. (1983). Perceived counselor characteristics, client expectations, and client satisfaction with counseling. Journal of Counseling Psychology, 30(1), 31-39.

İkiz, F. E. (2006). *Danışma becerileri eğitiminin danışmanların empatik eğilim, empatik beceri ve tükenmişlik düzeyleri üzerindeki etkisi.* Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

İkiz, F. E., & Totan, T. (2014). Etkili Psikolojik Danışman Niteliklerinin Değerlendirilmesine İlişkin Ölçek Geliştirme Çalışması. *Turkish Psychological Counseling & Guidance Journal, 5*(42), 269-279.

Kara, A. ve Şahin, C. (2019, Ekim). *Psikolojik Danışman Eğitimindeki Psikolojik Danışma Beceri eğitim Programlarının Kuramsal değerlendirilmesi* [Tam metin] 21. Uluslararası Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongres'nde sunulan bildiri, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Antalya.

Karataş, Z. ve Yavuzer Y. (2018). Psikolojik danışma, psikolojik danışmada etik ve çokkültürlülük. Z. Karataş & z. Yavuzer (Edt.), *Psikolojik Danışma ve Psikoterapi Kuramları* içinde (s. 1-24). Ankara: Pegem Akademi.

Koydemir, S. (2014). Grubun doğası ve Yapısı. A. Demir & S. Koydemir (Edt.), Grupla Psikolojik Danışma (5. Baskı) içinde (s.1-24). Ankara: Pegem Akademi.

Nelson-Jones, R. (2015). Temel Psikolojik Danışma Becerileri (G. Sart, çev.). London: SAGE Publication (2012).

Rowe, W., Murphy, H. B. & Csipkes, R. (1975). The relationship of counselor characteristics and counseling effectiveness. Review of Educational Research, 45(2), 231-246.

Yıldırım, A.& Şimşek, H. (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin

LİSE ÖĞRENCİLERİNİN İYİMSERLİK DÜZEYİ VE DENETİM ODAĞI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Yaprak BİÇER
Çorum Başöğretmen Atatürk İlkokulu, ÇORUM
yaprak1935@hotmail.com
Yaşar KIYIKLIK
Çorum Başöğretmen Atatürk İlkokulu, ÇORUM
yasar.kiyiklik@hotmail.com

ÖZET

Bireyler, sosyal gelişim sürecinde çocukluktan itibaren davranışlarının, ne tür sonuçları doğuracağı, hangi sonuçların kendi davranışlarından kaynaklandığı konusunda tutarlı beklentiler geliştirmektedir. Hızlı ve geniş kapsamlı değişimlerin yaşandığı gelişim dönemi olan ergenlik boyunca kişilik yeniden yapılandırılarak çocukluktan yetişkinliğe geçilerek fiziksel, bilişsel ve psiko-sosyal gelişim alanlarında önemli değişiklikler oluşur. Kişilik ve toplumsal davranış; ana babalardan, diğer aile üyelerinden, yaşıtlardan ve okul yaşantısından etkilenir ve önemli değişimler içerir (Doğan ve Ceyhan, 2008). Birey, davranışının pekiştiriciyle sonuçlandığını algıladığında, o pekiştiricinin bu davranıştan sonra ilerde de devam edeceğine dair bir beklenti oluşturur. Birey pekiştiricilerin kendi ya da kendisinin dışındaki güçlerin veya şans ve kaderin kontrolünde olduğuna dair genel bir beklentiyi benimseyebilmektedir (Dağ, 1991). Ergenlerin yaşamlarının sorumluluğunu alabilmelerinin, davranışlarını ve davranışlarının sonuçlarını kontrol edebilecekleri inancını geliştirebilmelerinin, kişiliğin bir boyutu olarak ele alınan denetim odaklarıyla ilişkili olduğu görülmektedir (Doğan ve Ceyhan, 2008).

Denetim odağı, bireyin başına gelen olayların sorumluluğunu kime ve neye yüklediği ile ilgili bir kavram olarak bireyin hayatını yönetebilme gücüyle ilgili değerlendirmeleridir. Eğer kişi kararlarını kendisi verebilirse, kararlarının sorumluluğunu üstlenerek karşılaştığı problemleri kendine güvenerek çözmeye çalışacaktır. Problemlerin çözümüyle birlikte benlik saygısı artacak, geleceğine umutla bakabilecektir. Denetim odağı genel olarak içsel ve dışsal denetim odağı olarak ele alınsa da insanların birçoğu iki uç arasında bir yerde bulunduklarından hangi uca yakınsa ona göre nitelenirler (Selcen, 2009). İçten denetimli bireyler, yaşadıkları olayların sonuçlarını kendi çabalarına, yeteneklerine bağladıklarından olayları kontrol edebildiklerini, olayların sonuçlarını değiştirebilme gücünün olduğuna; dıştan denetimli bireylerse, yaşadıkları başarı ve başarısızlıkları kendi dışlarındaki şans, kader gibi güçlerde arayarak, sonuçları değiştirmenin ellerinde olmadığına inanırlar (Gültekin, 2003).

Bireylerin sahip oldukları denetim odakları ve iyimserlik düzeyleri arasında ilişki olduğu görülen araştırmalar bulunmaktadır (Şar ve Işıklar, 2012). İyimserlik olumsuz olaylardan çok olumluları algılama eğilimi olarak açıklanmaktadır (Türküm, 1999). İyimserliğin kişilik özelliği ve durumsal iyimserlik olmak üzere iki türü bulunmaktadır. Kişilik özelliği olarak ele alınan iyimserlik eğilimindeki bireyler, yaşam olaylarını değerlendirirken daha çok olumlu olaylara odaklanmaktadır. Durumsal iyimserlik eğilimindeki bireylerse bazı özel durumlarda iyi şeylerin ortaya çıkacağını beklemektedirler (Eryılmaz ve Atak, 2011). İyimserlik eğilimi yaşamın pek çok alanında etkili olmakta, zorluklara, engellemelere rağmen bireyin hayata olumlu bakabilmesinde, ruh sağlığının geliştirilmesinde etkili olmaktadır (Sapmaz ve Doğan, 2012). Bu bakımdan ergenlik dönemi yoğun duygusal gelişimlerin yaşandığı yetişkinliğe geçiş dönemi olduğu için ergenlerin sahip oldukları iyimserlik düzeylerini belirlemek önemlidir. Yukarda verilen bilgilere dayanarak, ergenlerin denetim odaklarının iyimserlik düzeylerine göre farklılaşabileceği düşünülmektedir. Bu nedenle araştırmada lise öğrencilerinin denetim odağı ile iyimserlik düzeyi arasındaki ilişki incelenmiştir.

Araştırmanın çalışma grubunu Çorum'da öğrenim gören lise öğrencileri oluşturmaktadır. Ölçekler 1 akademik lise, 2 meslek lisesi öğrencilerine uygulanarak 553 öğrenci örneklemi oluşturmuştur. Araştırmanın bağımlı ve bağımsız değişkenleri arasında ilişkisel tarama yapılmıştır. Kişisel Bilgi Formu, Rotter İç-Dış Denetim Odağı Ölçeği ve İyimserlik Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma verileri SPSS 17 istatistik paket programı kullanılarak çözümlenmiştir. Cinsiyet, sınıf, okul türü, sosyo ekonomik düzey ve akademik başarıya göre öğrencilerin denetim odağı ve iyimserlik düzeyi açısından anlamlı bir farklılığın olup olmadığı araştırılmış ve araştırmada ifade edilen alt amaçlar doğrultusunda Pearson Korelasyon analizi ve Manova tekniği kullanılmıştır.

Elde edilen bulgulara göre iyimserlik ve denetim odağı arasında ters yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu; iyimserlik ve denetim odağı üzerinde cinsiyet, sosyo ekonomik düzey ve akademik başarının temel etkisinin anlamlı olmadığı; sınıf düzeyinin ise iyimserlik üzerinde etkisi anlamlı bulunmazken denetim odağının sınıf düzeyi yükseldikçe içselleştiği görülmüştür. Okul türüne göre iyimserlik düzeyi ve denetim odağında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Çeşitli değişkenlerin denetim odağı ve iyimserlik düzeyine etkilerinin belirlendiği araştırma sonucunda ortaya çıkan verilerin rehberlik servisinin öğrencilere yönelik farklı boyutta bilgi sahibi olmalarına, yeni uygulamalar geliştirmelerine yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Denetim Odağı, İyimserlik, Eğitim

ABSTRACT

In the social development process, individuals develop consistent expectations about what kind of consequences their behaviors will have from childhood and which consequences stem from their own behaviors. During adolescence, which is the developmental period in which rapid and wide-ranging changes are experienced, personality is restructured and important changes occur in the areas of physical, cognitive and psycho-social development by transitioning from childhood to adulthood. Personality and social behavior; It is influenced by parents, other family members, peers and school life and includes significant changes (Doğan & Ceyhan, 2008). When the individual perceives that his behavior results in reinforcement, he or she creates an expectation that the reinforcer will continue after this behavior. The individual may adopt a general expectation that reinforcers are under the control of his or her own forces or by chance and destiny (Dağ, 1991). Adolescents' ability to take responsibility for their lives and develop the belief that they can control their behaviors and the consequences of their behaviors are seen to be related to the control focuses considered as a dimension of personality (Doğan & Ceyhan, 2008).

The locus of control is the individual's assessment of the power of managing his life as a concept about who and what he puts the responsibility for the events that happen to him. If the person can make their own decisions, they will assume responsibility for their decisions and try to solve the problems they encounter with confidence. With the solution of the problems, his self-esteem will increase and he will be able to look at his future with hope. Although the locus of control is generally considered as the internal and external locus of control, most of the people are characterized according to which end they are located since they are located between the two extremes (Selcen, 2009). Internally controlled individuals attribute the results of the events they experience to their own efforts and abilities, so they can control the events and have the power to change the results of the events; Externally controlled individuals, on the other hand, believe that they are not in their power to change the results by seeking their success and failures in powers such as chance and fate outside themselves (Gültekin, 2003).

There are studies that show that there is a relationship between individuals' locus of control and their level of optimism (Şar & Işıklar, 2012). Optimism is explained as a tendency to perceive positive rather than negative events (Türküm, 1999). There are two types of optimism as personality trait and situational optimism. Individuals with optimism tendencies, which are considered as personality traits, focus more on positive events while evaluating life events. Individuals with situational optimism tend to expect good things to come out in some special situations (Eryılmaz & Atak, 2011). The optimistic tendency is effective in many areas of life, in spite of the difficulties and obstacles, the individual can look at life positively and improve mental health (Sapmaz & Doğan, 2012). In this respect, it is important to determine the level of optimism that adolescents have

since adolescence is the transition period to adulthood where intense emotional developments are experienced. Based on the information given above, it is thought that the control focus of adolescents may differ according to their level of optimism. For this reason, the relationship between locus of control and optimism level of high school students was examined in the study.

The research universe is composed of high school students studying in Çorum. The scales were applied to 1 academic high school and 2 vocational high school students and formed a sample of 553 students. Relational screening was conducted between the dependent and independent variables of the study. The Personal Information Form, the Savunma Internal-External Locus of Control Scale and the Optimism Scale were used. The research data were analyzed using SPSS 17 statistical package program. It was investigated whether there is a significant difference in terms of locus of control and optimism level of students according to gender, class, school type, socio-economic level and academic achievement, and Pearson Correlation analysis and Manova technique were used in line with the sub-purposes stated in the study.

According to the findings, there is an inverse moderately significant relationship between optimism and locus of control; The main effect of gender, socio-economic level and academic achievement on optimism and locus of control is not significant; The effect of grade level on optimism was not significant, whereas locus of control became internalized as the grade level increased. It is seen that there is a significant difference in optimism level and locus of control according to school type. It is thought that the data obtained as a result of the research, in which the effects of various variables on the locus of control and the level of optimism are determined, will help the counseling service to gain different information about students and develop new applications.

Keyword: Locus of Control, Optimism, Education

1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Denetim odağı konusunda pek çok araştırmanın yapıldığı görülmüştür. Bu çalışmalarda denetim odağı ile daha çok kişilik, ana-baba tutumları, benlik saygısı, davranış sorunları, problem çözme becerileri, saldırganlık, sınav kaygısı, denetim odağı içte ya da dışta olan bireylerin özellikleri incelenmiştir.

Yapılan ön bir taramada lise öğrencilerinde iyimserlik ile denetim odağı arasındaki ilişkiyi araştıran bir çalışmaya rastlanmamıştır. Kontrol odağı ve iyimserlik düzeyinin bireyin gelişiminde önemli bir yere sahip olduğu düşüncesinden yola çıkarak bu iki kavram arasındaki ilişkinin araştırılmasının gerekli olduğu görülebilir. Bu nedenle denetim odağı yönünün ve iyimserlik düzeyinin bireylerin olumlu bir kişilik geliştirmesinde etkili olabileceği düşünülmektedir.

Bu çalışmanın sonunda çeşitli değişkenlerin denetim odağı ve iyimserlik düzeyine olan etkiler belirlenmiştir. Araştırma sonucunda ortaya çıkan verilerin sınıf öğretmenleri ve rehberlik servisi tarafından öğrencilere yönelik farklı boyutta bilgi sahibi olmalarına ve yeni uygulamalar geliştirmelerine yardımcı olacağı düşünülmektedir.

1.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Çorum'da öğrenim gören ve basit tesadüfü örnekleme yöntemiyle seçilen 553 lise öğrencisi oluşturmaktadır.

Tablo 1. Çalışma Grubunun Genel Dağılımı

		N	%
Cinsiyet	**Kız**	224	40.5
	Erkek	329	59.5
Sınıf	**9**	286	51.7
	10	159	28.7
	11	85	15
	12	23	4
Okul Türü	**Anadolu Lisesi**	191	35
	İmam Hatip Lisesi	162	29
	Meslek Lisesi	200	36
Toplam		553	100

1.3. Araştırma Deseni

Bu araştırma genel tarama modeli ile yapılmıştır. Tarama Modeli geçmiş te ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi durumları içinde ve var olduğu gibi tanımlamaya çalışılır (Karasar, 2000). Araştırmanın bağımlı ve bağımsız değişkenleri arasında ilişkisel tarama yapılmıştır.

1.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmada Kişisel Bilgi Formu, Rotter İç-Dış Denetim Odağı Ölçeği ve İyimserlik Ölçeği kullanılmıştır.

1.4.1. Kişisel Bilgi Formu

Örneklemin özelliklerini belirlemek ve araştırmanın bazı değişkenleri hakkında veri toplamak amacıyla bir "Kişisel Bilgi Formu" hazırlanmıştır. Bu formda öğrencilerin sosyo-demografik özelliklerine ilişkin sorular yer almıştır.

1.4.2. Rotter İç-Dış Denetim Odağı Ölçeği

Rotter (1966), tarafından geliştirilen bu ölçek 29 maddeden oluşmakta ve bireylerin genelleşmiş kontrol beklentilerinin, içsellik-dışsallık boyutu üzerindeki konumunu saptamayı amaçlamaktadır. Her madde, zorunlu seçmeli cevaplama türünde ikişer seçeneği kapsamaktadır. 6 madde ölçeğin amacını gizlemek için dolgu olarak yerleştirilmiştir ve diğer 23 maddenin dışsallık yönündeki seçenekleri birer puanla değerlendirilmektedir. Böylece ölçek puanları 0 ila 23 puan arasında değişmekte ve yükselen puan dış denetim odağı inancının artmasına işaret etmektedir

1.4.3. İyimserlik Ölçeği

Balcı ve Yılmaz (2002) tarafından üniversite öğrencilerinin iyimserlik düzeylerini ölçmek amacıyla geliştirilen ölçek 24 maddeden oluşmakta ve 4'lü likert tipi bir ölçektir. Bireylerden ölçeğin her bir maddesinin karşısında yer alan; (1) Benim gibi hiç değil, (2) Benim gibi değil, (3) Bazen

benim gibi ve (4)Tam benim gibi seçeneklerinden birini işaretlemeleri istenmektedir. Ölçekte bazı maddeler ise tersten puanlanmaktadır. Bireylerin ölçekten alabilecekleri en düşük puan 24, en yüksek puan ise 96' dır. Puanın yüksek olması bireyin "iyimser" olarak algılandığına işaret etmektedir.

1.5. Verilerin Analizi

Araştırmanın örnekleminden elde edilen veriler SPSS 17 istatistik paket programı kullanılarak çözümlenmiştir. Cinsiyet, okul türü, sosyo ekonomik düzey ve akademik başarıya göre öğrencilerin denetim odağı ve iyimserlik düzeyi açısından anlamlı bir farklılığın olup olmadığı araştırılmış ve araştırmada ifade edilen alt amaçlar doğrultusunda Pearson Korelasyon analizi ve Manova tekniği kullanılmıştır.

2. GELİŞME

Bu bölümde lise öğrencilerinin iyimserlik düzeyi ve denetim odağı arasındaki ilişkiyi test etmek için yapılan Pearson Korelasyon analizi sonuçları ve iyimserlik düzeyi ve denetim odağının cinsiyet, sınıf, okul türü, başarı düzeyi, sosyo ekonomik düzeye göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü MANOVA sonuçları verilmiştir.

Denence 1: Lise öğrencilerinin iyimserlik düzeyleri ile denetim odağı arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Araştırmanın 1. denencesinin sınanması için lise öğrencilerin İyimserlik Ölçeği ve Rotter Denetim Odağı Ölçeğinden almış oldukları puanlar üzerinde Pearson Korelasyon analizi yapılmıştır. Lise öğrencilerinin iyimserlik düzeyleri ve denetim odağı arasındaki ilişki için yapılan Korelasyon analizi sonuçları, Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. İyimserlik ve Denetim Odağı Arasındaki İlişki (N=553)

Değişkenler	Denetim odağı	İyimserlik
İyimserlik	-.41**	
Denetim odağı		-.41**

**P<.001

Tablo 2. incelendiğinde iyimserlik ve denetim odağı arasında ters yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki ($r= -.410$, $p<.001$) olduğu görülmektedir.. Bu sonuç araştırmanın 1. denencesini doğrulamaktadır.

Denence 2: *Lise öğrencilerinin iyimserlik düzeyleri ile denetim odağı arasındaki ilişki cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.*

Araştırmanın ikinci denencesinin test edilmesi için lise öğrencilerinin İyimserlik Ölçeği ve Rotter Denetim Odağı Ölçeğinden almış oldukları puanların cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğinin anlaşılması için MANOVA testi kullanılmıştır. Lise öğrencilerinin iyimserlik düzeyi ve denetim odağı arasındaki ilişkinin cinsiyete göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan MANOVA sonuçları Tablo 3.'de verilmiştir.

Tablo 3. Lise Öğrencilerinin Cinsiyete Göre İyimserlik ve Denetim Odağı Puanlarına Ait MANOVA Sonuçları

Etki	Wilk's Lambda	F	Serbestlik derecesi (Hipotez)	Serbestlik Derecesi (Hata)	P
Cinsiyet	.998	.580	2.00	550.00	.560

p>.05

Tablo 3 incelendiğinde iyimserlik ve denetim odağı üzerindeki cinsiyet temel etkisi anlamlı olmadığı (∧=.99, F (2, 550)=.58, p>.05) görülmektedir. Bu bulgu iyimserlik ve denetim odağı düzeyinin cinsiyete bağlı olarak değişmediğini göstermektedir. Bu sonuç araştırmanın 2. denencesini doğrulamamaktadır.

Denence 3: *Lise öğrencilerinin iyimserlik düzeyleri ile denetim odağı arasındaki ilişki devam edilen okul türüne göre anlamlı bir fark göstermektedir.*

Lise öğrencilerinin iyimserlik düzeyi ve denetim odağı arasındaki ilişkinin devam edilen okul türüne göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan MANOVA sonuçları Tablo 6' da verilmiştir.

Tablo 4. Lise Öğrencilerinin Okul Türüne Göre İyimserlik ve Denetim Odağı Puanlarına Ait MANOVA Sonuçları

Etki	Wilk's Lambda	F	Serbestlik derecesi (Hipotez)	Serbestlik Derecesi (Hata)	P
Okul Türü	.944	8.00	4.00	1098.00	.000*

P<.05

Tablo 4' te gösterilen MANOVA sonuçlarına göre iyimserlik ve denetim odağı üzerindeki devam edilen okul türünün temel etkisi anlamlı bulunmuştur (∧=.94, F (4, 1098)=.8.00, p<.05). Bu bulgu iyimserlik ve denetim odağı düzeylerinin devam edilen okul türüne bağlı olarak değiştiğini göstermektedir. Okul türüne göre ortaya çıkan farkın farkın kaynağının belirlenmesi için yapılan MANOVA testi sonuçları Tablo 5' te verilmiştir.

Tablo 5. Lise Öğrencilerinin Okul Türüne Göre İyimserlik ve Denetim Odağına Ait Puanların Gruplar Arası Farklılığını Gösteren Post Hoc Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Okul Türü	n	$\bar{X}$	s	sd	F	P
İyimserlik	Anadolu Lisesi	191	69,7	11,78	2-550	4.11	.017*
	İmam Hatip Lisesi	162	73,25	12,06			
	Endüstri Meslek Lisesi	200	71,6	11,00			
Denetim Odağı	Anadolu Lisesi	191	12,02	3,47	2-550	15.51	.000*
	İmam Hatip Lisesi	162	10,08	3,04			
	Endüstri Meslek Lisesi	200	10,33	4,19			

Tablo 5'e göre devam edilen okul türüne göre iyimserlik ve denetim odağı düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Farkın hangi okul türlerinde olduğunu belirlemek amacıyla Post Hoc testi uygulanmış ve sonuçları tablo 6' da verilmiştir.

Tablo 6. Lise Öğrencilerinin Okul Türüne Göre İyimserlik ve Denetim Odağına Ait Puanların Hangi Gruplar Arası Farklılaştığını Gösteren Post Hoc testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	(I) Okul Türü	(J) Okul	-X	s	p
İyimserlik	Anadolu Lisesi	İmam Hatip Lisesi	-3,5315*	1,23834	.013*
		Endüstri Meslek Lisesi	-1,9373	1,17296	.225
	İmam Hatip Lisesi	Anadolu Lisesi	3,5315*	1,23834	.013*
		Endüstri Meslek Lisesi	1,5943	1,22549	.395
	Endüstri Meslek Lisesi	Anadolu Lisesi	1,9373	1,17296	.225
		İmam Hatip Lisesi	-1,5943	1,22549	.395
		İmam Hatip Lisesi	-1,5943	1,22636	.477
Denetim Odağı	Anadolu Lisesi	İmam Hatip Lisesi	1,9345*	,38846	.000*
		Endüstri Meslek Lisesi	1,6909*	,36795	.000*
	İmam Hatip Lisesi	Anadolu Lisesi	-1,9345*	,38846	.000*
		Endüstri Meslek Lisesi	-,2436	,38443	.802
	Endüstri Meslek Lisesi	Anadolu Lisesi	-1,6909*	,36795	.000*
		İmam Hatip Lisesi	,2436	,38443	.802
		İmam Hatip Lisesi	,2436	,38083	.891

*p<.05

Tablo 6 incelendiğinde Anadolu lisesine giden öğrencilerle İmam Hatip Lisesine giden öğrencilerin iyimserlik düzeyleri anlamlı farklılık gösterirken (p=.01, p<.05); Anadolu lisesine giden öğrenciler ile endüstri meslek lisesine ve imam hatip lisesine giden öğrencilerin denetim odağı düzeylerinde anlamlı bir fark bulunmaktadır (p=.00, p<.05). Bu sonuç araştırmanın 3. denencesini doğrulamaktadır.

Denence 4: *Lise öğrencilerinin iyimserlik düzeyleri ile denetim odağı arasındaki ilişki sosyo ekonomik düzeye göre anlamlı bir fark göstermektedir.*

Lise öğrencilerinin iyimserlik düzeyi ve denetim odağı arasındaki ilişkinin sosyo ekonomik düzeye (S.E.D.) göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan MANOVA sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Lise Öğrencilerinin Sosyoekonomik Düzeyine Göre İyimserlik ve Denetim Odağı Puanlarına Ait MANOVA Sonuçları

Etki	Wilk's Lambda	F	Serbestlik derecesi (Hipotez)	Serbestlik Derecesi (Hata)	P
Sosyo Ekonomik Düzey (S.E.D.)	.990	1.33	4.00	1098.00	.257

p>.05

Tablo 7'de gösterilen MANOVA sonuçlarına göre iyimserlik ve denetim odağı üzerinde sosyoekonomik düzeyin temel etkisi anlamlı bulunmamıştır (∧=.99, F (4, 1098)=1.33, p>.05). Bu bulgu iyimserlik ve denetim odağı düzeylerinin sosyo ekonomik düzeye bağlı olarak değişmediğini göstermektedir. Bu sonuç araştırmanın 4. denencesini doğrulamamaktadır.

Denence 5: *Lise öğrencilerinin iyimserlik düzeyleri ile denetim odağı arasındaki ilişki akademik başarıya göre anlamlı bir fark göstermektedir.*

Lise öğrencilerinin iyimserlik düzeyi ve denetim odağı arasındaki ilişkinin akademik başarıya göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan MANOVA sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Lise Öğrencilerinin Akademik Başarılarına Göre İyimserlik ve Denetim Odağı Puanlarına Ait MANOVA Sonuçları

Etki	Wilk's Lambda	F	Serbestlik derecesi (Hipotez)	Serbestlik Derecesi (Hata)	P
Akademik Başarı	.984	1.45	6.00	1096.00	.190

p>.05

Tablo 8' de gösterilen MANOVA sonuçlarına göre iyimserlik ve denetim odağı üzerinde akademik başarının temel etkisi anlamlı bulunmamıştır (∧=.98, F (6, 1096)=1.45, p>.05). Bu bulgu iyimserlik ve denetim odağı düzeylerinin akademik başarıya bağlı olarak değişmediğini göstermektedir. Bu sonuç araştırmanın 5. denencesini doğrulamamaktadır.

3. SONUÇ VE TARTIŞMALAR

3.1. Lise Öğrencilerinin İyimserlik Düzeyleri Ve Denetim Odakları Arasındaki İlişkiler

Lise öğrencilerinin iyimserlik düzeyi ve denetim odağı arasındaki ilişkiyi test etmek amacıyla yapılan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon analizi incelendiğinde Tablo 2'de görüldüğü gibi iyimserlik ve denetim odağı arasında ters yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre lise öğrencilerinin iyimserlik düzeyleri ve denetim odakları arasında anlamlı bir ilişki olduğu yönündeki denence araştırma bulgularına göre doğrulanmıştır.

Araştırma sonuçlarıyla benzer biçimde Burke ve arkadaşlarının (2006), Şar ve Işıklar (2012)'ın yaptığı çalışmada da içsel denetim odağı inancı ile iyimserlik düzeyleri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Durna ve Şentürk (2012)'ün üniversite öğrencileriyle yaptığı araştırmada sahip olunan denetim odağının hayattan memnun olma derecesine göre farklılık göstermediği görülmüştür.

İç denetimli bireyler çevrelerini kendi yararlarına değiştirebileceklerine inanırlar (Dönmez, 1984), başlarına gelen olayların sonuçlarının, büyük ölçüde kendi içsel özellikleri olan zekâları, azimleri veya çekiciliklerine bağlı olduğu inancına sahiptirler ve yaşamlarını istedikleri yöne çevireceklerine inançları bulunur (Cüceloğlu,1991). İyimser bireyler de olayları daha olumlu biçimde yorumlama eğiliminde oldukları ve içten denetimli bireylerin de kendilerine yönelik olumlu benlik saygıları olması araştırmamızda iyimserlikle iç denetim odağı arasında anlamlı bir ilişki çıkmasını desteklemiş olabilir.

Yapılan araştırma sonucunda da iyimserlik düzeyi arttıkça denetim odağı puanının azalması, içsel denetim odağının artması lise öğrencilerinde iyimserlik ile içsel denetim odağı arasında ilişkinin anlamlı olması bireylerin içsel denetim ile birlikte davranışlarının sorumluluklarını alması, durumlara daha olumlu yaklaşmaları bakımından bu görüşü desteklemektedir.

3.2. Cinsiyete Göre Lise Öğrencilerinin İyimserlik Düzeyleri ile Denetim Odağı Arasındaki İlişkiler

Lise öğrencilerinin iyimserlik düzeyi ve denetim odağı arasındaki ilişkinin cinsiyete göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan MANOVA sonuçlarına göre Tablo 3'te görüldüğü gibi iyimserlik ve denetim odağı üzerindeki cinsiyet temel etkisi anlamlı bulunmamıştır. Bu sonuca göre lise öğrencilerinin iyimserlik düzeyleri ile denetim odağı arasındaki ilişkinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiği yönündeki denence doğrulanmamıştır.

Bu bulgular literatür açısından incelendiğinde araştırma sonuçlarına benzer sonuçlarla karşılaşılmıştır. Houston (1984), Yeşilyaprak (1988), Köksal (1991), Çakar (1997), Şar (1997), Yağcı (1999), Erol ve Arkadaşları (2000), Gültekin (2003), Cengil (2004), Gültekin ve Baran(2005), Akbağ, Sayıner ve Sözen (2005), Yaşar (2006), Cırcır (2006), Coşkun (2007), Yağışan, Sümbül ve Yücelan (2007), Gülveren (2008), Kıralp, Şahin ve Dinçyürek (2008), Serin ve Derin (2008), Başol ve Türkoğlu (2009), Gezgin (2010), Yalçın, Tetik ve Açıkgöz (2010), Durna ve Şentürk (2012)'ün araştırma sonuçlarında da denetim odağı ile cinsiyetler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır. Araştırma sonucunda farklı olarak Aslan (2008)'in özel lise öğrencileriyle yürüttüğü araştırmada farkın erkekler lehine; Ören (1991), Doğan ve Ceyhan (2008)in yaptığı araştırmada ise farkın kızlar lehine anlamlı olduğu görülmüştür.

Araştırma bulgularımız ve benzer araştırma sonuçları bir arada düşünüldüğünde denetim odağı üzerinde cinsiyetin temel etkisinin anlamlı olmadığı görülmektedir. Cinsiyete göre beklenen farklı rol ve davranış biçimlerinin ergenlerin denetim odağını etkilemediği söylenebilir. Cinsiyetin denetim odağı yönünü etkilemede tek başına yeterli olmayabileceği, ailenin çocuğa yönelik tutumu, yaşanılan toplumun farklı cinsiyetlere yönelik tutum farklılıklarının denetim odağının farklılaşmasına sebep olabileceği düşünülmektedir.

İyimserlik ve cinsiyet ilişkisini inceleyen araştırmalarda kısmen tutarlı sonuçlarla karşılaşılmıştır.

İyimserlikle cinsiyet ilişkisini inceleyen araştırmalardan Sarı Cenk (2008) , Uğurlu (2011), Singh ve Jha (2013) araştırma sonucuyla benzer biçimde ergenlerde cinsiyet ile iyimserlik düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı saptanırken, araştırma sonucundan farklı biçimde Açıkgöz (2006) tarafından yapılan araştırmada cinsiyete göre iyimserlik ortalamaları arasında, anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca göre, erkek öğrencilerin iyimserlik düzeyleri kız öğrencilerin iyimserlik düzeylerine göre yüksek bulunmuştur. Çalık (2008)'in ilköğretim öğrencileriyle ve Ünüvar, Avşaroğlu ve Uslu (2012)'nun ergenlerle yaptığı araştırmada ise cinsiyetler arasında iyimserlik düzeyinde fark bulunmuş ve kızların erkeklere göre daha iyimser olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonucunda cinsiyete göre erkeklerle kızlar arasında iyimserlik düzeyinde anlamlı bir farklılık olmamasında her iki cinsiyetin de gelecekle ilgili olumlu beklentileri, problemi fırsat olarak değerlendirme ve hedeflere ulaşma düşüncelerinin cinsiyetler arasında farkın çıkmasını önlemiş olabilir.

3.3. Okul Türüne Göre Lise Öğrencilerinin İyimserlik Düzeyleri ile Denetim Odağı Arasındaki İlişkiler

Lise öğrencilerinin iyimserlik düzeyi ve denetim odağı arasındaki ilişkinin devam edilen okul türüne göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan MANOVA sonuçları incelendiğinde devam edilen okul türüne göre iyimserlik ve denetim odağında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Tablo 8'e göre Anadolu lisesine giden öğrencilerle İmam Hatip Lisesine giden öğrencilerin iyimserlik düzeyleri anlamlı farklılık gösterirken; Anadolu Lisesine giden öğrenciler ile Endüstri Meslek Lisesine ve İmam Hatip Lisesine giden öğrencilerin denetim odağı düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Denetim odağı düzeyine göre İmam Hatip Lisesi ve Endüstri Meslek Lisesi öğrencilerinin Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrencilere göre içsel denetime sahip olduğu, iyimserlik düzeyine göre ise İmam Hatip Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin iyimserlik düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgulara göre lise öğrencilerinin iyimserlik düzeyleri ile denetim odağı arasındaki ilişkinin devam edilen okul türüne göre anlamlı bir fark gösterdiği yönündeki denence doğrulanmıştır.

Bu bulgular literatürle kıyaslandığında araştırmanın sonuçlarını kısmen destekleyen bulgularla karşılaşılmaktadır. Araştırmamızla benzer biçimde dini eğitim alan öğrencilerin daha içsel denetim odağına sahip olduğunu belirten araştırmalar da bulunmaktadır (Cengil, 2004). Buradan hareketle alınan din eğitiminin öğrencilerin denetim odakları üzerinde iç denetimlilik lehine etkili olduğu söyleyebilir.

Araştırma sonucuyla paralel olarak Erbaş (2009)'ın yaptığı araştırmada farklı okul türüne giden öğrencilerin denetim odaklarının anlamlı biçimde farklılaştığı saptanmıştır. Elde edilen bulgular öğrenim görülen lise türü ile denetim odağının yönü arasında bir ilişki olduğunu göstermektedir. Genel lise ile Meslek lisesinde okuyan öğrencilerin içten denetimli, Fen lisesi ve Anadolu lisesinde okuyan öğrencilerin ise dıştan denetimli olduğu görülmüştür.

Araştırma sonuçlarından farklı olarak Şar (1997) genel lisede okuyan öğrencilerin, meslek lisesine giden öğrencilerden daha içsel denetim odağına sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Gülveren (2008) ve Yaşar (2006)'nın yaptığı araştırmada ise genel lise ve meslek lisesi öğrencileri arasında iç-dış kontrol inancında arasında anlamlı farklılık görülmemiştir.

Bireyin kendisi için önemli kararları alabilme özgürlüğü kazanması, aile ve çevresine karşı göreli bir bağımsızlığa ulaşması ve kendi başına daha yeterli bir duruma gelme çabaları içten denetimlilik yolunda ilerlediğinin kanıtı olarak görülmektedir. İmam Hatip Lisesinde ve Meslek Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin Anadolu Lisesine devam eden öğrencilere göre mesleki anlamda yön çizmiş olmaları içsel denetim odağına sahip olmalarını etkileyebilirken; Anadolu lisesine giden öğrencilerin ise geleceklerine dair yaşadıkları belirsizliğin ergende dışsal uyaranların daha baskın olmasına neden olabileceği düşünülmektedir.

İmam Hatip Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin iyimserlik düzeylerinin Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek olmasında aldıkları dini eğitimin etkili olduğu düşünülmektedir.

3.4. Sosyo Ekonomik Düzeye Göre Lise Öğrencilerinin İyimserlik Düzeyleri ile Denetim Odağı Arasındaki İlişkiler

Lise öğrencilerinin iyimserlik düzeyi ve denetim odağı arasındaki ilişkinin sosyo ekonomik düzeye göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan MANOVA sonuçlarına göre iyimserlik ve denetim odağı üzerinde sosyo ekonomik düzeyin temel etkisi anlamlı bulunmamıştır. Bu bulgulara göre lise öğrencilerinin iyimserlik düzeyleri ile denetim odağı arasındaki ilişkinin sosyoekonomik düzeye göre anlamlı bir fark gösterdiği yönündeki denence doğrulanmamıştır.

Üst sosyo ekonomik düzeye sahip gençlerin isteklerini elde etme ve diğer gençlere kıyasla daha avantajlı bir ortamda yetişmelerinin onların daha içten denetimli ve daha iyimser olmalarını sağlayacağı düşünülmüş; daha düşük sosyo ekonomik düzeye sahip gençlerin ise daha kaderci yaklaşarak daha dışsal denetimli olacakları ve içinde bulundukları ortama karşı daha kötümser olacakları düşünülmüştür; ancak araştırma sonuçları denenceyi doğrulamamıştır.

Araştırma sonuçlarıyla paralel biçimde Yeşilyaprak(1981), Alisinanoğlu (2003), Gültekin (2003), Cengil (2004), Baştürk (2005), Yaşar (2006), Aslan (2008) ve Başol ve Türkoğlu (2009)'nun yaptıkları araştırma sonuçlarında da sosyo ekonomik düzey ve denetim oadağı arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmazken; Gezgin (2010) ve Güleri (1998)'in yaptıkları araştırma sonuçlarına göre ailenin ekonomik durumu ile ergenin denetim odağı arasında bir ilişki olduğu, yüksek gelir grubuna sahip gençlerin daha içsel denetimli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ünüvar, Avşaroğlu ve Uslu (2012)'nun araştırmasında sosyo ekonomik düzeyi yüksek olan gençlerin göre daha iyimser olduğu görülmüştür. Bu durum öğrencilerin ekonomik koşulları dolayısıyla kendilerini daha güvende hissetmeleriyle ilgili olabilir; fakat araştırtma sonuçlarına göre iyimserlik düzeyi ile sosyo ekonomik koşullar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Gezgin (2010)'un araştırma sonuçlarından farklı olarak yaptığı araştırma bulguları düşük sosyoekonomik düzeyde olan işçi gençlerin, üniversite gençlerine oranla daha kötümser oldukları yönündedir. Üst sosyoekonomik düzey ailelerinin çocuklarında başarı güdüsü, iç kontrole inanç ve iyimserlik gözlenirken, alt sosyoekonomik düzey ailelerden gelen gençlerden daha çok dış kontrole inanç, başarı ve gelecek beklentisinde kadercilik, düşük benlik algısı ve karamsarlık gibi özellikler gözlenmektedir. Bu durum örneklemi oluşturan ailelerin çocuklarının ihtiyaçlarını mümkün olduğunca karşılama çabasında olmaları, öğrencilerin ailelerinin ekonomik koşullarını kabullenmeleri, kaygı verici bir durum olarak algılamamaları ve geleceğe yönelik iyimser beklentilerini korudukları, önemli olanın öğrencilerin ekonomik durumlarını algılama ve bu durumdan etkilenme biçiminin olduğu seklinde yorumlanabilir.

3.5. Akademik Başarıya Göre Lise Öğrencilerinin İyimserlik Düzeyleri ile Denetim Odağı Arasındaki İlişkiler

Lise öğrencilerinin iyimserlik düzeyi ve denetim odağı arasındaki ilişkinin akademik başarıya göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan MANOVA sonuçlarına göre iyimserlik ve denetim odağı üzerinde akademik başarının temel etkisi anlamlı bulunmamıştır. Bu

bulgulara göre lise öğrencilerinin iyimserlik düzeyleri ile denetim odağı arasındaki ilişkinin akademik başarıya göre anlamlı bir farklılık gösterdiği yönündeki denence doğrulanmamıştır.

Öğrencilerin akademik başarıları için çaba sarf eden öğrencilerin daha içten denetimli olacakları ve başarılarına dair daha iyimser olacakları düşünülmüştür. Öğrencilerin başarılarını kendilerine, başarısızlıklarını ise dışsal faktörlere atfetme eğilimi göstereceği düşünülmüş; fakat araştırma sonunda öğrencilerin akademik başarılarının denetim odaklarını ve iyimserlik düzeylerini etkilemediği görülmüştür. Akademik başarının denetim odağının yönünü belirlemede yeterli olmadığı söylenebilir.

Literatür incelendiğinde araştırma sonucunun kısmen desteklendiği görülmektedir. Yeşilyaprak (1988), Cengil (2004), Başol ve Türkoğlu (2009), Gezgin (2010)'nun çalışmasında araştırma sonuçlarıyla benzer biçimde denetim odağı ile akademik başarı arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak Findley ve Cooper (1983), Korkut (1991), Yağcı (1999), Serin ve Derin (2008), Erbaş (2009)ve Yalçın, Tetik ve Açıkgöz (2010)'ün çalışmalarında ise akademik başarı ile denetim odağı düzeyi arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Sonuçlar, akademik başarı düzeyi arttıkça denetim odağının yönünün içe döndüğünü ve içten denetimli kişilerin akademik yönden başarılı olduklarını göstermektedir. Akademik başarısı yüksek olan öğrenciler başarılarını kendi çabalarının sonucu olarak görebilir ve içsel denetimli olmalarını sağlayabilir. Ancak ülkemizdeki eğitim ve sınav sistemi öğrencilerin başarılarına yönelik kontrolün sadece kendilerinde olmadığını düşünmelerine ve araştırma sonuçlarına göre denetim odağı ve akademik başarı arasında bir ilişki çıkmamasını etkilemiş olabilir.

İyimserlik düzeyiyle ilgili olarak literatür incelendiğinde araştırma sonuçlarının kısmen desteklendiği görülmektedir. Araştırma bulgularıyla benzer biçimde Chang ve arkadaşları (1994), Kümbül Güler ve Emeç (2006), McCulloch (2006) un çalışmalarında iyimserlik ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki gözlenmezken; araştırma sonucundan farklı olarak Aydın ve Tezer (1991), Sarı Cenk (2008)'in araştırma sonuçlarına göre iyimser öğrencilerin akademik alanda da daha başarılı oldukları, akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin akademik başarısı düşük olanlara göre iyimserlik düzeyinin daha yüksek olduğu saptanmıştır. Lise öğrencilerinin üniversite sınavına odaklanmaları ve sınav sonucuna yönelik kaygıları öğrencilerin iyimserlik düzeylerini etkileyebilir, kaygıya, umutsuzluğa kapılmalarına sebep olabilir.

Araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda şu öneriler getirilebilir;

- Denetim odağı konusunda bireylerin erken yaşlarda özellikle eğitim süreci içinde bilgilendirilmesi
- Eğitim kurumlarında özellikle rehber öğretmenler tarafından öğrencilere yönelik kendilerini tanıma, anlama, kendilerini özgürce ifade edebilme ile ilgili olarak uygulamalara yer verilmesi
- Okullarda uygulanan bireyi tanıma tekniklerinde iyimserlik düzeyi düşük olan ve dışsal denetimli olan öğrencilerin saptanmasına yönelik tekniklerin uygulanarak, belirlenen öğrencilerle bireysel ve grupla psikolojik danışma faaliyetlerinin düzenlenmesi

- Okullarda iyimserlik düzeyi düşük olan öğrencilerin iyimserlik düzeylerini artırıcı seminer, grup rehberliği programlarının düzenlenmesi
- Dışsal denetimli olan öğrencilerin daha içsel denetimli olabilmeleri amacıyla öğrencilere ve ailelere yönelik seminer, grup rehberliği programlarının uygulanması
- Okullarda öğrencilerin kendilerini daha rahat ifade edebilecekleri okul kültürünün oluşturularak bireylerin davranışlarının sorumluluğunu üstlenebilmesinin sağlanması
- Dıştan denetimli öğrencilere sosyal ilişki kurmayı gerektirecek görevler verilerek bireyin kendini ifade edebilme, duygu ve düşüncelerini başkasına ihtiyaç duymadan aktarabilme imkanı sunulması
- İyimserlik düzeyiyle ilgili olarak lise öğrencilerinin daha farklı değişkenlerle iyimserlik düzeyinin incelenmesi
- Yapılan araştırmalarda lise öğrencilerinin denetim odağının farklı değişkenler ele alınarak incelenmesi
- Denetim odağı ve iyimserlik düzeyi ile ilgili daha ayrıntılı araştırmalar yapılması

KAYNAKLAR

Açıkgöz, S. (2006). Üniversite Öğrencilerinin Beslenme Alışkanlıkları ile Özyetkinlik ve İyimserlik İlişkisi, Yüksek Lisans Tezi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Akbağ, M., Sayıner, B., Sözen, D., Üniversite Öğrencilerinde Stres Düzeyi, Denetim Odağı ve Depresyon Düzeyi Arasındaki İlişki Üzerine Bir İnceleme, M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi Yıl : 2005, Sayı 21, Sayfa : 59-74.

Alisinanoğlu, F., (2003), "Çocukların Denetim Odağı ile Algıladıkları Anne Tutumları Arasındaki ilişkinin İncelenmesi", Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, Cilt:1, Sayı:1, 97-108.

Aslan, D., (2008), Özel Okullarda (yAvcılar ve Beylikdüzü Bölgesindeki Özel Okullar) Öğrenim Görmekte Olan 16-18 Yaş Grubundaki Öğrencilerin Bazı Kişilik Özellikleri ile Denetim Odağı Düzeylerinin Karşılaştırılması, Yüksek Lisan Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Aydın, G. ve Tezer, E. (1991). İyimserlik Sağlık Sorunları ve Akademik Başarı Ilişkisi, Psikoloji Dergisi, 7, 2-9.

Balcı, S., Yılmaz, M., İyimserlik Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14,(2002); 54-60.

Basım, N., Çetin, F., Meydan, H., C. (2009). Kişilerarası Çatışma Çözme Yaklaşımlarında Kontrol Odağının Rolü, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi , 21.

Baştürk, D., (2005), 14-16 Yaş (B Genç) Futbolcuların Denetim Odağının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Selçuk Üniversitesi, Konya.

Başol, G. ve Türkoğlu, E. (2009). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Düşünme Stilleri ile Kontrol Odağı Durumları Arasındaki İlişki, Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, Cilt:6 Sayı:1.

Burke, K., L., Czech, D., R., Knight, J., L., Scott, L. A., Joyner, A. B. (2006). Running head: An Exploratory Investıgatıon of Superstıtıon an Exploratory Investigation of Superstition, Personal Control, Optimism and Pessimism in NCAA Division I Intercollegiate Student-Athletes, Athletcih Inside, The Online Journal Of Sport Psychlogy, Volume 8, Issue 2, June.

Çakar, M. (1997). Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Mesleki Olgunluk Düzeyleri İle Denetim Odağı Düzeylerinin Karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Çalık, E., (2008), İlköğretim Öğrencilerinin İyimserlik Düzeylerinin ve Okula İlişkin Algılarının İncelenmesi, *Yüksek Lisans Tezi*, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitimde Psikolojik Hizmetler Bilim Dalı, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Cengil, M., Gazi Üniversitesi Çorum İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Denetim Odaklarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi, Gazi Üniversitesi Çorum İlahiyat Fakültesi Dergisi, 2004/1, c. III, sayı: 5, ss. 65-88.

Chang, E. C., D' Zurilla, T., J., Maydeu-Olivare, A., Assessing The Dimensionality of Optimism and Pessimism Using a Multimeasure Approach, Cognitive Therapy and Research, Volume 18, No 2, 1994.

Chang, E., C., Maydeu-Olivare, A., Zurilla T., J., D., Optımısm and Pessımısm as Partıally Independent Constructs: Relatıonshıp to Posıtıve and Negatıve Affectıvıty and Psychologıcal Well-Beıng, *Person. indioid. Di/':* Vol. 23, No. 3. pp. 433440, 1997.

Cırcır, B., (2006), Öğretmen Adaylarının Denetim Odakları ve Mükemmelliyetçilik Tutumlarının Bazı Özlük Niteliklerine Göre Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Selçuk Üniversitesi, Konya.

Coşkun, Y., Lise Öğrencilerinde Öğrenilmiş Güçlülük ve Kontrol Odağı Algılama Düzeyi İlişkisinin İncelenmesi, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 2007, Cilt 25, Sayı 25.

Cüceloğlu, D. (1991). İnsan ve Davranışı, 2. Basım Remzi Kitabevi, İstanbul.

Dağ, İ. (1991). Rotter'ın Iç-Dış Kontrol Odağı Ölçeği (RİDKOÖ)nin Üniversite Öğrencileri İçin Güvenirliği ve Geçerliği, Psikoloji Dergisi, Cilt 7, Sayı 26.

Dağ, İ., Kontrol Odağı, Öğrenilmiş Güçlülük ve Psikopatoloji İlişkileri, Psikoloji Dergisi, 1992,Cilt 7-Sayı 27.

Doğan, M. ve Ceyhan, E. (2008). Genel Lise Öğrencilerinin Aile İşlevlerinin ve Denetim Odaklarının İncelenmesi, T.C. Başbakanlık Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü Eğitim - Kültür ve Araştırma Dergisi, Yıl : 10, Cilt: 4, Sayı: 15 Temmuz - Ağustos – Eylül.

Dönmez, A., "Belirli Toplumsal Durumların Algılanmasında Denetim Odağının Etkisi", *AÜEBF Dergisi*, 1984, c: XVII, sayı: 1-2.

Durna, U., Şentürk, K., *Üniversite Öğrencilerinin Denetim Odaklarını Çeşitli Değişkenler Yardımıyla Tespit Etmeye Yönelik Bir Çalışma*, ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt 8, Sayı 15, 2012.

Erbaş, N. (2009), Lise Son Sınıf Öğrencilerinde Denetim (kontrol) Odağı İnancının Risk Alma Davranışına Etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

Erol, A., Toprak, G., Yazıcı, F., Erol, S., Üniversite Öğrencilerinde Yeme Bozukluğu Belirtilerini Yordayıcı Olarak Kontrol Odağı ve Benlik Saygısının Karşılaştırılması, Klinik Psikiyatri, 2000;3:147-152.

Eryılmaz, A., Atak, H., *Ergen Öznel İyi Oluşunun Öz Saygı ve İyimserlik Eğilimi ile İlişkisinin İncelenmesi,* Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, Yaz-2011 Cilt:10 Sayı:37 (170-181).

Findley, M. J. and Cooper, H. M.(1983), "Locus of Control and academic achievement: A Literature Review", Journal of Personality and Social Psychology, 44(2); 419 - 427.

Gezgin, M., (2010), Suça Sürüklenen Ergenlerde Denetim Odağı: İzmir Örneğinde Bir Çalışma, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Güleri, M. (1998). Üniversiteli ve İşçi Gençliğin Gelecek Beklentileri ve Kötümserlik-İyimserlik Düzeyleri. Kriz Dergisi, 6 (1), 55-65.

Gültekin, G., (2003), 9-14 Yaş Grubundaki Akut ve Kronik Hastalığı Olan Çocukların Denetim Odağı ve Benlik Kavramı Düzeylerinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Gültekin, G., Baran, G., 9-14 Yaş Grubu Akut ve Kronik Hastalığı Olan Çocukların Denetim Odağı Düzeylerinin İncelenmesi, Türk Pediatri Arşivi 2005; 40: 211- 20.

Gülveren, H., (2008), Lise Son Sınıf Öğrencilerinde İç-Dış Kontrol Odağı, Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzları İle Zeka Arasındaki İlişkinin Araştırılması, Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Maltepe Üniversitesi, İzmir.

Hisli Şahin, N. Basım, H. N., Çetin, F. Kişilerarası Çatışma Çözme Yaklaşımlarında Kendilik Algısı ve Kontrol Odağı, Türk Psikiyatri Dergisi 2009; 20(2):153-163.

Houston. L. N. (1984). "Self–Esteem, Locus of Control and Conservatism", Psychological Reports, 55; 851 – 854.

Kağıtçıbaşı, Ç., (1999), Yeni İnsan ve İnsanlar Sosyal Psikolojiye Giriş, Evrim Yayınları, İstanbul.

Karaırmak, Ö., Siviş-Çetinkaya, R., Benlik Saygısının ve Denetim Odağının Psikolojik Sağlamlık Üzerine Etkisi: Duyguların Aracı Rolü, Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi / 2011, 4 (35);30-43.

Kılınç, A., Ç., Öğretmenlerin Denetim Odağı Puanları İle Yıldırma Yaşama Düzeyleri Arasındaki İlişki, Türk Eğitim Bilimleri Dergisi Güz 2012, 10(4), 805-835.

Kıralp, Y.,A., Sülen Şahin, F., Dinçyürek, S., Denetim Odağı Farklı Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik (Pdr) Öğrencilerinin Epistemolojik İnançları, Dokuz Eyül Üniversitesi buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 23:98-106 (2008).

Korkut, F., İlkokul Öğrencilerinin Kendilerine İlişkin Bazı Değişkenlerin Denetim Odakları Üzerine Etkisi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesl Dergisi, 1991/ Sayı: 6/ 135-141.

Köksal, F., (1991), Denetim Odağı İle Saldırgan Davranışlar Arasındaki İlişkiler, Doktora Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Kümbül Güler, B., Emeç, H., Yaşam Memnuniyeti ve Akademik Başarıda İyimserlik Etkisi, D.E.Ü.İ.İ.B.F. Dergisi Cilt:21 Sayı:2, Yıl:2006, ss:129-149.

Lilly, F. R., 2006.Optimism Levels of Student Teachers within Teacher Education Credential Programs: A Guided Inquiry in Everyday Creativity, Workshop presented at the International Conference in Creativity. L'Universite' De Rene' Descarte, Paris, France.

Main, J.D. & Rowe, M.B. (1993). The Relation Of Locus Of Control Orientation And Task Structure To Problem Solving Performance Of Sixth Grade Student Pairs. Journal of Research in Science Teaching. 30(4),401-420.

McCulloch, L. M., The Relationship Among Hope, Optimism, Gender, and Academic Achievement, Running head: Optımısm and Hope, 2006.

Mulis, A.K. and Mullis, R.L. (1997), "Vocational Interests of Adolescents: Relationships Between Self-Esteem and Locus of Control", Psychological Reports, 81: 1363–1371.

Pacico, J. C., Zanon, C., Bastianello, M. R. & Hutz, C. S. (2011). Adaptation and Validation of the Hope Index for Brazilian Adolescents, Psicologia: Reflexão e Crítica, 24 (4), 666-670.

Parkes, K., Locus of Control, Cognitive Appraisal, and Coping in Stressful Episodes. Journal of Personality and Social Psychology, Vol 46(3), Mar 1984, 655-668.

Patton, W., Bartrum, D. A. and Creed, P. A. (2004) Gender differences for optimism, self-esteem, expectations and goals in predicting career planning and exploration in adolescents. International Journal forEducational and Vocational Guidance 4(3):193-209.

Ören, N., *Denetim Odağı İle Kendini Kabul Arasındaki İlişkiler*, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, Cilt 1, Sayı 2, 1991.

Sapmaz, F., Doğan, T., Mutluluk ve Yaşam Doyumunun Yordayıcısı Olarak İyimserlik, Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 8, Sayı 3, Aralık 2012, ss.63-69.

Sarı Cenk, D., (2008), The Relationship Between Parenting Style, Gender And Achedemic Achievement With Optimism Among Adolescents, Thesis, Educational Sciences, Middle East Technical University, Ankara.

Scioli, A., Chamberlin, C. M., Samor, C. M., Lapointe, A. B., Campbell, T. L., Macleod, A. R., Mclenon, J., A Prospective Study of Hope, Optimism, and Health, [This article appeared in Psychological Reports, 1997, 81, 723-733).

Segerstrom, S. C., Taylor, S. E., Kemeny, M. E. and Fahey J. L, Optimism Is Associated With Mood, Coping, and Immune Change in Response to Stress, Journal of Personality and Social Psychology 1998, Vol. 74, No. 6, 1646-1655.

Selcen, A., (2009), Denetim Odağı Eğitim Programının İlköğretim 6. 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Denetim Odağı Düzeyine Etkisi, Yüksek Lisans Tezi.Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı, İzmir.

Serin, N., B., Derin, R. (2008), İlköğretim Öğrencilerinin Kişilerarası Problem Çözme Becerisi Algıları ve Denetim Odağı Düzeylerini Etkileyen Faktörler, Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, Cilt:5 Sayı:1.

Singh, I., Jha, A., Anxiety, Optimism and Academic Achievement among Students of Private Medical and Engineering Colleges: A Comparative Study, Journal of Educational and Developmental Psychology; Vol. 3, No. 1; 2013.

Şar, A., H., (1997), "Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Kişilik Tercihlerinin ve Denetim Odaklarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi", Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Şar, A. H., Işıklar, A., *Examınatıon of Locus of Control, Subjectıve Well-Beıng and Optımısm AsThe Predıctors of Sport Confidence*, Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi Ve Spor Bilimleri Dergisi Cilt 6, Sayı 1, 2012.

Tümkaya, S., İlkokul Öğretmenlerindeki Denetim Odağı ve Tükenmişlikle İlişkisi, PAÜ Eğitim Fakültesi Dergisi 2000, Sayı:8 ,Özel Sayı.

Türküm, S. A. (1999). Stresle Başa Çıkma ve İyimserlik., Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Uçak Şimşek, E., 2003, Bilişsel-Davranışçı Yaklaşımla ve Rol Değiştirme Tekniğiyle Bütünleştirilmiş Film Terapisi Uygulamasının İşlevsel Olmayan Düşüncelere ve İyimserliğe Etkisi, Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Uğurlu, O., Genel ve Zihinsel Sağlığın Yordayıcıları Olarak İyimserlik ve Karamsarlık, Çankaya University Journal of Humanities and Social Sciences, 8/1 (Mayıs 2011), ss.81–90.

Ünüvar, A., (2012),Gerçeklik Kuramına Dayalı Psiko-Eğitim Programının Lise Öğrencilerinin Denetim Odağı ve Yılmazlık Düzeyi Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi, Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Ünüvar, Ş., Avşaroğlu, S., Uslu, M., An Evaluation of Optimism and Life Satisfaction of Undergraduate Students in the School of Tourism and Hotel Management, Asian Social Science; Vol. 8, No. 12; 2012.

Yağcı, F., (1999),Genel Liselerde Okuyan Öğrencilerin Denetim Odağı ve Güdülenme Düzeyleri ile Öğrenci Seçme Sınavı (ÖSS) Başarıları Arasındaki İlişkinin. İncelenmesi. (Gaziantep Örneği), Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

Yağışan, N., Sünbül, A., M., Yücelan, Ö., B., Müzik Bölümü Öğrencilerinin Benlik İmgeleri ve Denetim Odaklarının İncelenmesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Sayı : 22 Yıl : 2007/1 (243-262 s.).

Yalçın, B.,Tetik, S., Açıkgöz, A., *Yüksekokul Öğrencilerinin Problem Çözme Becerisi Algıları ile Kontrol Odağı Düzeylerinin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma,* Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi Cilt 2, Sayı 2, 2010 ISSN: 1309 -8039 (Online).

Yanbastı, G., (1990), Kişilik Kuramları, Ege Üniversitesi Basımevi, İzmir.

Yaşar, V., (2006), Farklı Liselerde Öğrenim Görmekte Olan 16–18 Yaş Grubundaki Öğrencilerin Denetim Odağı Düzeyleri ile Bazı Kişilik Özelliklerinin Karşılaştırılması, Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Yeşilyaprak, B.(1988), Lise Öğrencilerinin İçsel ya da Dışsal Denetimli Oluşlarını Etkileyen Etmenler, Doktora Tezi, Sosyal Bilimler, Enstitüsü, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Yılmaz, E., (2002), Ön-Ergenlerde (13-14 yaş) Ego-Santrik Düşüncenin Denetim Odağı ile İlişkinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Selçuk Üniversitesi, Konya.

FEN ÖĞRETİM PROGRAMLARININ KAZANIM AÇISINDAN İNCELENMESİ

Gökhan TAŞKIN
Milli Eğitim Bakanlığı, Tuzlukçu Ortaokulu, Konya
gkhntskn4288@gmail.com
Prof. Dr. Gökhan AKSOY
İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Malatya
aksoygok44@gmail.com

ÖZET

Bu çalışmanın amacı çağdaş eğitim ilkelerine göre hazırlanan fen öğretim programlarının amaçlarında yer alan bilgi ve becerilerin kazandırılması konusunda kazanımların yeterliliği açısından değerlendirmektir. Çalışmanın deseni nitel araştırma yöntemleri içerisinde yer alan doküman incelemesidir. Çalışmada 2000, 2005, 2013 ve 2018 fen programlarına ait 1749 kazanım yenilenmiş Bloom taksonomisine göre değerlendirilmiştir. Çalışmada kazanımlar detaylı bir şekilde incelendiğinden dolayı veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Elde edilen bulgulara göre, güncellenen fen öğretim programlarındaki kazanımlar programların amaçlarında yer alan fen okuryazarı bireyde bulunması gereken bilgi ve becerileri karşılamaya yönelik geliştirildiği belirtilmiş ancak kazanımların daha çok alt düzey bilişsel (hatırlama ve anlama) düzeyde yoğunlaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca fen öğretim programları güncellendikçe üst düzey bilişsel süreç boyutu karşılayan kazanım sayısını arttığı görülmüştür. Çalışma kapsamında Milli Eğitim Bakanlığı'nın kazanımları revize etmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Fen öğretim Programı, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi, Doküman İncelemesi

ABSTRACT

The aim of this study is to evaluate in terms of the adequacy of the acquisitions in terms of gaining knowledge and skills included in the aims of science education programs prepared according to contemporary education principles. The pattern of the study is the document analysis that takes place in the qualitative research methods. In the study, 1749 acquisitions of 2000, 2005, 2013 and 2018 science programs were evaluated according to the renewed Bloom taxonomy. Since the gains were examined in detail in the study, the data were subjected to content analysis. According to the findings obtained, it was stated that the gains in the updated science education programs were developed in order to meet the knowledge and skills that should be present in the science literate individual, but it was concluded that the gains were mostly concentrated at the lower level of cognitive (remembering and understanding). İn addition, as the science education programs were updated, it was seen that the number of gains meeting the high level cognitive process dimension increased. Within the scope of the study, it is recommended that the Ministry of National Education revise the gains.

Keywords: Science Curriculum, Renewed Bloom Taxonomy, Document Analysis

1.GİRİŞ

Eğitim programı öğrenene, okul içi ve okul dışı yaşantılar yoluyla kazandırılması planlanan tüm faaliyetleri kapsamaktadır (Demirel, 2011). Öğretim programı, bir dersin eğitim öğretim süreci ile ilgili tüm faaliyetleri kapsamaktadır (Demirel, 2012). Eğitim öğretim süreci dinamik bir yapıya sahip olan eğitim programının temel öğelerinden birisidir. Programın diğer öğeleri ise kazanım (hedef), içerik ve değerlendirmedir (Demirel, 2007). Öğelerin her birisi programın yapısını oluşturmakla beraber çatısını kazanımlar oluşturmaktadır. Program ‘’nasıl’’ bir birey yetiştirmek istiyorsa kazanımlarını ona göre belirler. Fen öğretim programı en son 2018 yılında güncellenmiştir. Programda nasıl bir birey yetiştirilmesi gerektiği fen okuryazarı birey olarak tanımlanmıştır (MEB, 2018). Fen okuryazarı kavramı ilk olarak 2005 programında fen ve teknoloji okuryazarı olarak tanımlamıştır. Fen ve teknoloji okuryazarı bireylerde bulunması gereken becerileri; araştıran, sorgulayan, problem çözebilen, karar verebilen, yaşam boyu öğrenebilen, merak duygusu oluşan, bilimsel bilgiyi ve bilimin doğasını anlayabilen, temel fen kavramlarıyla ilgili ilke, yasa ve kuramları kullanabilen bireyler belirtmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı 2013 yılında fen öğretim programını tekrar güncellemiştir. 2013 fen öğretim programında fen ve teknoloji okuryazarı bireyi, fen okuryazarı olarak belirtmiş ve fen okuryazarı bireyde bulunması gereken becerilere 2005 fen ve teknoloji yazarı bireyde bulunması gereken becerilerin üzerine bir takım beceriler (kendine güvenen, işbirliğine açık, etkili iletişim kurabilen ve sürdürülebilir kalkınma becerileri eklemiştir (MEB, 2013). Öte yandan 2018 fen öğretim programında beceri sayısını artırarak fen programının amaçlarını da fen okuryazarı bireylere dâhil etmiştir.

Öğretim programlarında kazanımların hangi bilişsel düzeyde olduğunu tespit etmek yaygın olarak Bloom taksonomisi’ne göre değerlendirilmektedir. Bloom ve arkadaşları (Bloom, Englehart ve Furst, 1956 tarafından oluşturulan taksonominin bilişsel düzeyi altı basamaktan (bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez değerlendirme) oluşmaktadır. Oluşturulan taksonomide kazandırılması gereken davranışın gerçekleşmesi için alt düzeydeki davranışların kazanılmış olması gerekmektedir (Krathwohl, 2002). Bu durum Bloom taksonomisinin davranışçı kuram etkisinde hazırlandığını ve günümüzde değerlendirme bakımından Bloom taksonomisinin yetersiz kaldığını göstermektedir. Ayrıca Bloom taksonomisinin bilişsel düzey basamaklarının tek boyutta sınıflandırılmış olması da eleştiri konusu olmuştur. Tüm bu durumlar Bloom taksonomisi’nin tekrar revize edilmesini zorunlu kılmıştır. Bloom taksonomisinde görülen bu eksiklikler üzerine Anderson ve arkadaşları Bloom taksonomisini revize etmişlerdir (Andrson et al, 2001). Revize edilen Bloom taksonomisi Yenilenmiş Bloom Taksonomisi (YBT) olarak adlandırılmıştır. YBT de alt düzeydeki davranışların kazandırılması zorunluluğu kaldırılmıştır. YBT bilişsel süreç boyutu ve bilgi boyutu olmak üzere iki boyutta sınıflandırılmıştır. Ayrıca Bloom taksonomisindeki bilgi basamağı hatırlama, kavrama basamağı anlama, analiz basamağı ise çözümleme olarak değiştirilmiştir. Ayrıca en üst basamak olan değerlendirme basamağı ile sentez basamağı ile yer değiştirmiştir.

Öğretim programlarında yapılan güncellemeler programın her bir öğesini ayrı ayrı etkilemektedir. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) son iki programda (2013 ve 2018 fen öğretim programı) kazanım sayısını azaltmaya ve kazanımların üst düzey bilgi ve bilişsel becerileri kazandırmayı amaçlayan kazanımlar ortaya koymaya çalışmıştır. Nitekim 2005 fen öğretim programında 796 kazanım bulunurken, 2013 fen öğretim programında 252 kazanım, 2018 fen programında ise 223 kazanım bulunmaktadır. Kazanımların üst düzey bilişsel becerileri ölçüp ölçmediği ise bilimsel

araştırmaların üzerine yoğunlaştığı bir konudur. Literatürde bu kazanımların hangi bilişsel boyutlarda olduğunu değerlendiren çalışmalar mevcuttur (Ayyıldız, Aydın &Nakiboğlu, 2019; Zorluoğu, Şahintürk & Bağrıyanık, 2019). Ancak literatürde 2000, 2005, 2013 ve 2018 fen öğretim programlarının bilişsel boyutlarıyla ele alıp değerlendirme yapan bir çalışma bulunmamaktadır. Bu bakımdan yapılan çalışmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Türkiye Cumhuriyeti tarihinde fen öğretim programı toplamda on bir kere revize edilmiştir. İlk beş program geleneksel anlayışla yani müfredat anlayışı ile revize edilmiştir. Çağdaş eğitim program ilkeleri dikkate alınarak hazırlanan ilk program 1968 programıdır. Daha sonraki programlarda (2000, 2005, 2013 ve 2018 fen öğretim programları) bu ilkelerden hareket edilerek hazırlanmıştır. Bu bakımdan çalışmanın amacı çağdaş eğitim ilkelerine göre hazırlanan fen öğretim programlarının amaçlarında yer alan bilgi ve beceriler kazandırılması konusunda kazanımların yeterliliği açısından değerlendirmektir.

1.2.Araştırmanın Önemi

Fen öğretim programları güncel gelişmelere bağlı olarak güncellenmektedir. Çalışmada fen öğretim programlarındaki kazanımların sayısının ve yenilenmiş Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi program kazanımlarının ne şekilde güncellendiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca dört fen öğretim programının kazanımlarının bir arada incelendiği bir çalışma literatürde mevcut değildir. Bu durum çalışmanın önemini ortaya koymaktadır.

1.3.Problem Durumu

Dinamik bir yapı olan eğitim süreci sürekli bir şekilde değişim ve gelişim yaşamaktadır. Eğitimde yaşanan gelişmeler eğitim ve öğretim programlarını etkilemektedir. Öğretim programları güncel gelişmelere göre nasıl bir okuryazar yetiştirmesi gerektiğini açıklamaya çalışır. Örneğin fen okuryazarı birey için 2013 fen programında kazandırılması gereken beceriler ile 2018 fen öğretim programındaki fen okuryazarı bireye kazandırılması gereken beceriler aynı değildir. Dolayısıyla bu duruma paralel olarak programların kazanımları da güncellenerek değişmektedir. Bu durumlar dikkate alındığında problem durumu *''Fen programlarının kazanımlarının yenilenmiş Bloom taksonomisinin bilişsel süreç boyutu yönüyle nasıl değişmektedir?''* olarak belirlenmiştir. Problem durumu dikkate alınarak 2000, 2005, 2013 ve 2018 fen öğretim programlarının kazanımları yenilenmiş Bloom taksonomisine göre değerlendirilecektir ayrıca programlarda fen okuryazar bireylerinin becerilerini kazandırmada yeterliliği tartışılacaktır.

2.YÖNTEM

2.1.Araştırmanın Modeli

Çalışmanın deseni nitel araştırma yöntemleri içerisinde yer alan doküman incelemesidir. Doküman incelemesi tek bir yöntem olarak kullanılacağı gibi farklı yöntemlerde konunun derinlemesine incelenmesi yönüyle de kullanılabilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2015). Doküman

incelemesi yoluyla içerik analizi yapılan metin belirli kategorilere göre sayısallaştırılabilir (Karasar, 2008). Bu sayısallaştırma yoluyla geçerli, güvenilir sonuçlar ve objektif bir değerlendirme yapılabilir. Çalışmada fen öğretim programlarının kazanımları yenilenmiş Bloom taksonomisine göre bilişsel süreç boyutu yönüyle incelenmiştir. Çalışma kapsamında 1749 kazanım incelenmiştir.

2.2.Veri Toplama Aracı

Çalışmada veri toplama aracı olarak 2000 Fen Öğretim Programı, 2005 fen Öğretim Programı, 2013 Fen Öğretim Programı, 2018 Fen Öğretim Programı kazanımları kullanılmıştır. Program kazanımları şu şekilde elde edilmiştir; 2000 fen öğretim programı kazanımları 08.09.2000 tarihli MEB 2518 Sayılı tebliğler dergisinden elde edilmiştir (MEB, 2000), 2005 fen öğretim programı kazanımları 2012 yılında MEB tarafından ders kitabı olarak kullanılan; 5. sınıf fen ve teknoloji ders kitabı, 6. sınıf fen ve teknoloji ders kitabı, 7. sınıf fen ve teknoloji ders kitabı ve 8. sınıf fen ve teknoloji ders kitabı kullanılmıştır. 2013 fen öğretim programının kazanımları 2015 yılında basılan ve okullara dağıtılan program kitapçığı kullanılmıştır. 2018 fen öğretim programı MEB Talim Terbiye Kurulunun resmi web sayfasından sağlanarak kullanılmıştır.

2.3.Verilerin Analizi

Çalışmada verilerin analizinde öncelikle program kazanımlarının Yenilenmiş Bloom taksonomisine göre boyutları belirlenmiştir. Program kazanımları yenilenmiş Bloom taksonomisine göre belirlenirken Tablo 1'de yer alan anahtar kelimelere göre belirlenmiştir.

Tablo1. Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Bilişsel Süreç Boyutu Anahtar Kelimeleri

Hatırlama	Anlama	Uygulama	Çözümleme	Değerlendirme	Yaratma
Tanımlar	Sınıflandırır	Göster	İlişkilendir	Takdir eder	Besteler
Sıralar	Çevirir	Çöz	Karşılaştır	Yargılar	Tasarlar
Listeler	Örnek verir	Uygula	Sonuç çıkar	Eleştirir	Bütünleştirir
Eşleştir	Tartışır	Hesapla	Ayırt eder	Kanıtlar	Planlar
Okur	Geneller	Yap	Deney yapar	Çerçeveleme	Yaratır
İfade eder	Açıklar	Katıl	Sınırlandırır	Destekler	Derler
Gösterir	Tahmin eder	Öngörü	Analiz eder	Karar verir	Formule eder
Bildirir	Çıkarsama yapar	Birleştir	Diyagram yapar	Yorumlar	Bireyselleştirir

Çalışmanın güvenirliği bakımından analiz edilen veriler uzman görüşüne sunulmuştur. Güvenirlik çalışması Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği uzman görüşlerinin uyum yüzdesi; Uyum yüzdesi= (Görüş Birliği) / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100 formülü ile hesaplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda araştırmacı ile 2 uzmanın görüşleri arasında 1749 kazanımdan 1658 kazanımda ortak basamak bulunmuş olup 91 kazanımda görüş birliği sağlanamamıştır. Bu verilere göre uyum yüzdesi %95'tir.

3.BULGULAR

Fen programları kazanımları Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre değerlendirilmiş ve toplamda 1749 kazanım analiz edilmiştir. Analiz sonucu elde edilen bulgular tablo ve şekiller halinde gösterilmiştir. Fen öğretim programlarının kazanım sayıları sınıflara göre Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Fen Öğretim Programlarının Kazanım Sayıları

Program	Sınıf	Kazanım sayısı	Toplam
2018	5	36	223
	6	59	
	7	67	
	8	61	
2013	5	44	252
	6	52	
	7	78	
	8	78	
2005	5	196	796
	6	199	
	7	204	
	8	197	
2000	5	106	478
	6	146	
	7	104	
	8	122	
Toplam			1749

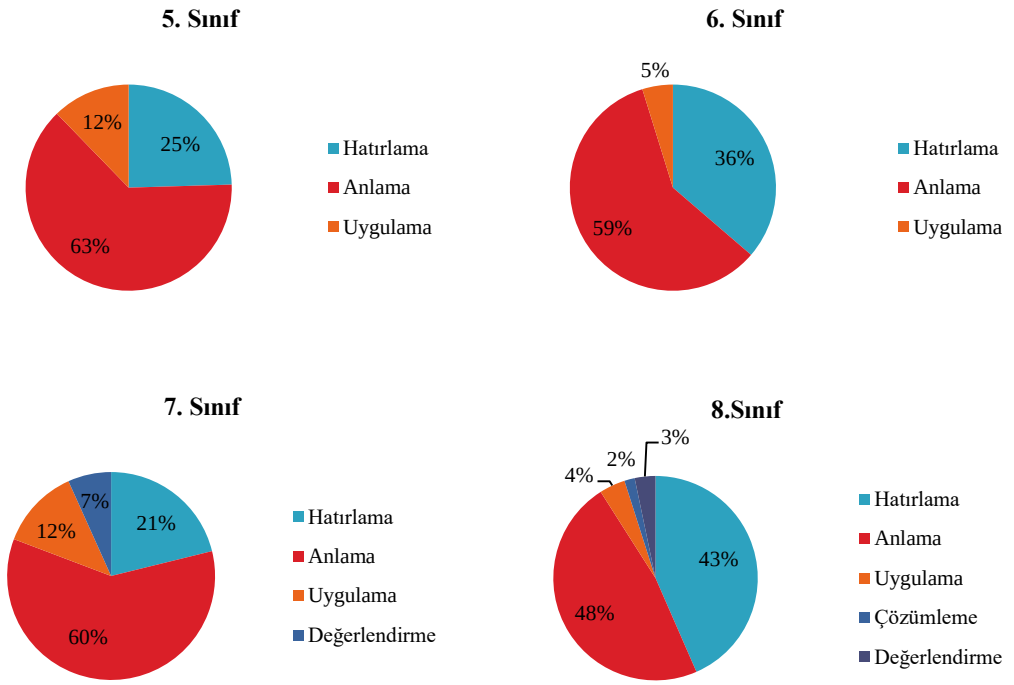
Tablo 1'de görüldüğü gibi en fazla kazanım (*f*=796) 2005 fen öğretim programında yer almaktadır. Ancak 2023 fen öğretim programında kazanım sayısı (*f*=252) azaltılmış, 2018 fen öğretim programında kazanım sayısı (*f*=223) daha da azaltılmıştır. 2000 fen öğretim programında ise kazanım sayısı (*f*=478) 2013 ve 2018 fen öğretim programlarından fazla 2005 fen öğretim programından azdır. Fen öğretim programlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre bilişsel süreç boyutu olarak değerlendirilmesi sonucu elde edilen bulgular Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Fen Öğretim Programı Kazanımlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Durum Frekansı

Programlar	Sınıf	Hatırlama (f)	Anlama (f)	Uygulama (f)	Çözümleme (f)	Değerlendirme (f)	Yaratma (f)
2018	5	5	11	4	3	6	5
	6	7	23	8	5	3	4
	7	8	37	4	16	9	4
	8	8	31	9	17	7	6
2013	5	3	12	4	6	7	4
	6	9	27	5	5	8	5
	7	7	28	7	15	1	8
	8	10	23	5	13	5	3
2005	5	73	64	18	29	2	8
	6	68	78	17	24	7	5
	7	87	62	21	16	1	6
	8	70	57	24	27	2	2
2000	5	26	67	13	-	-	-
	6	53	86	7	-	-	-
	7	22	62	13	-	7	-
	8	53	58	5	2	4	-

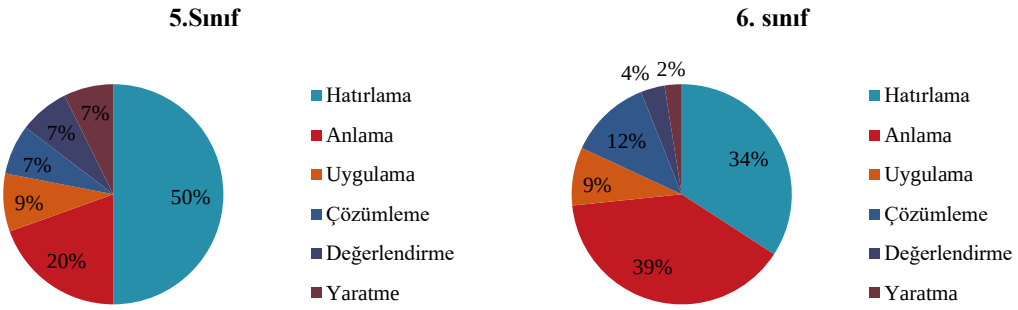
Tablo 2'de görüldüğü gibi Programlar Bloom taksonomisine göre değerlendirildiğinde konu özelliklerine göre üst düzey veya alt düzey bilişsel alanları ölçtüğü görülmektedir. Tüm fen öğretim programlarında bilişsel süreç boyutu yönüyle kazanım anlama basamağındadır (2000 FÖP *f*=273; 2005 FÖP *f*=.261; 2013 FÖP *f*= 90; 2018 FÖP *f*=102).Yaratma basamağında ise 200 fen öğretim programının hiç kazanımı bulunmamaktadır. Diğer programlarda da yaratma basamağındaki kazanım

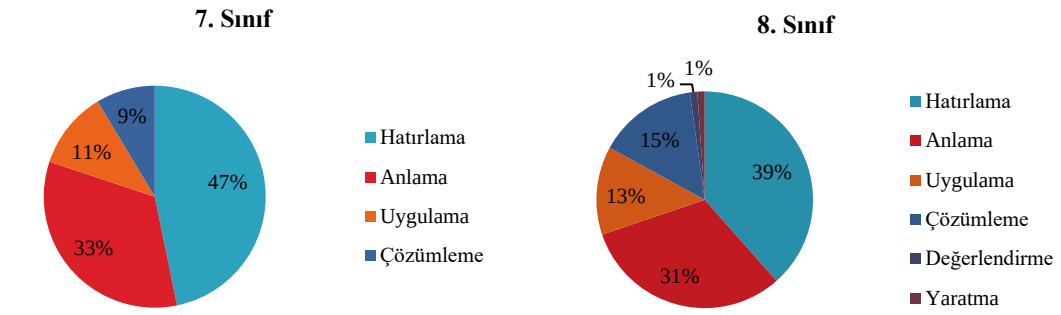
sayısı azdır (2005 FÖP *f*=21; 2013 FÖP *f*= 23; 2018 FÖP *f*=19). 2000 fen öğretim programında 5. Ve 6. Sınıf düzeyinde çözümleme, değerlendirme ve yaratma basamaklarında kazanım bulunmamaktadır. Fen öğretim programının sınıf düzeyinde kazanım yüzdeleri hesaplanmıştır. 2000 yılı fen öğretim programı sınıf düzeylerinin Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre yüzdeleri Şekil.1'de gösterilmiştir.



Şekil 1. 2000 Fen Öğretim Programı Kazanımlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Bilişsel Süreç Boyutuna Göre Sınıf Yüzdeleri

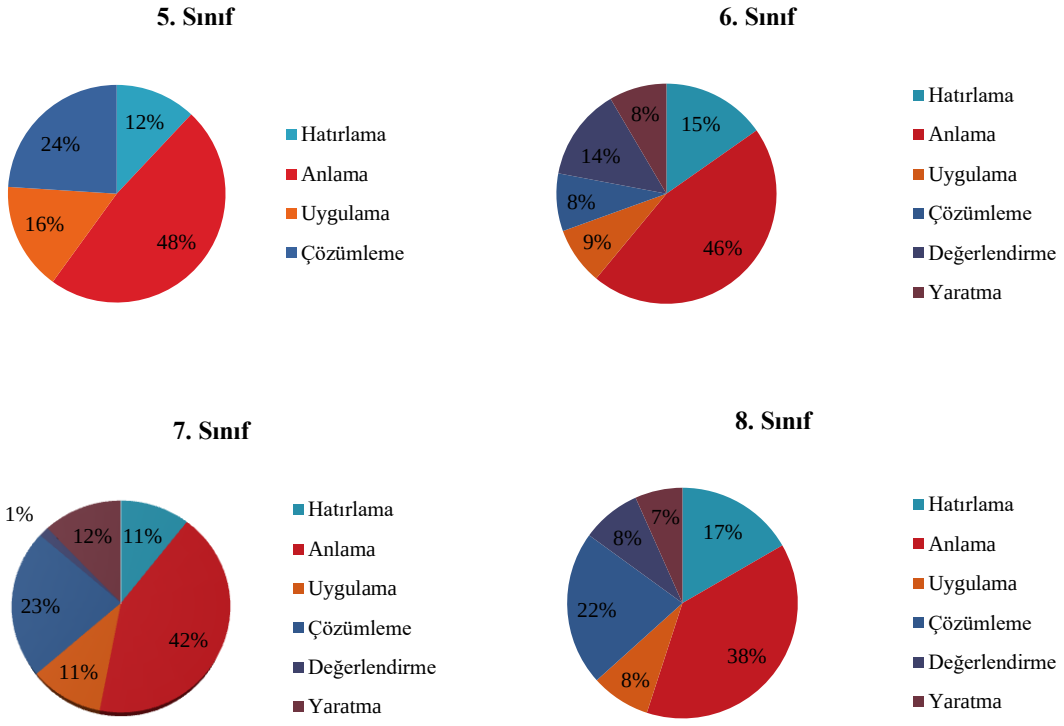
Şekil 1'de 2000 fen öğretim programı kazanımları sınıf düzeyinde ele alındığında tüm sınıf düzeylerinde anlama basamağında kazanımların yoğunlaştığı görülmektedir (5. sınıf %63, 6. sınıf %59, 7.sınıf %60 ve 8.sınıf %48). Hatırlama düzeyinde kazanım en fazla 8. sınıflarda bulunmaktadır (8. sınıf %43). 5. sınıf ve 6. sınıf düzeyinde üst düzey bilişsel boyutta yer alan kazanım bulunmamaktadır. Tüm sınıf düzeylerinde yaratma basamağı bulunmamaktadır. 2005 fen öğretim programı kazanımlarının sınıf düzeyinde yenilenmiş Bloom taksonomisine göre yüzdeleri Şekil.2'de gösterilmiştir.





Şekil 2. 2005 Fen Öğretim Programı Kazanımlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Bilişsel Süreç Boyutuna Göre Sınıf Yüzdeleri

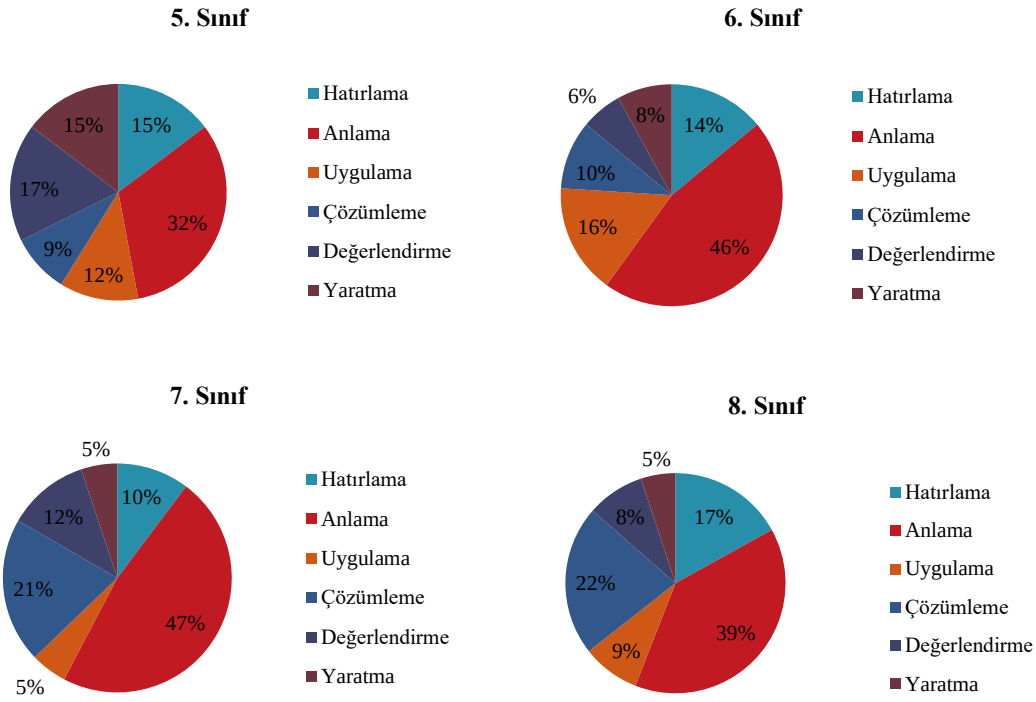
Şekli 2'de görüldüğü gibi sınıf düzeylerine göre kazanımlar 5. Sınıf (%50) , 7.sınıf (%47) ve 8. Sınıflarda (%39) olmak üzere hatırlama basamağıdır. 6. Sınıflarda ise en fazla anlama basamağı yer almaktadır. 7. Sınıflarda değerlendirme ve yaratma basamağında yer alan kazanım bulunmamaktadır. Üst düzey bilişsel basamaklarda (çözümleme, değerlendirme ve yaratma) yer alan kazanım en fala 5. Sınıf (%21) düzeyindedir. 2013 fen öğretim programı kazanımlarının sınıf düzeyinde Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre yüzdeleri Şekil.3'de gösterilmiştir.



Şekil 3. 2013 Fen Öğretim Programı Kazanımlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Bilişsel Süreç Boyutuna Göre Sınıf Yüzdeleri

Şekil 3'te görüldüğü gibi 2013 fen programı 5. Sınıf kazanımlarında en fazla anlama (%42) basamağında kazanımlar bulunmaktadır. İkinci sırada Hatırlama (%23) basamağında kazanım bulunmaktadır. Çözümleme (%11) ve uygulama (%11) basamaklarında eşit oranlarda kazanım

bulunurken, en az değerlendirme (%1) basamağında kazanım bulunmaktadır. 2018 fen öğretim programı kazanımlarının sınıf düzeyinde Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre yüzdeleri Şekil.4'de gösterilmiştir.



Şekil 4. 2018 Fen Öğretim Programı Kazanımlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Bilişsel Süreç Boyutuna Göre Sınıf Yüzdeleri

Şekil 4'te görüldüğü gibi 2018 fen öğretim programında 5., 6. ve 7. sınıflarda en fazla anlama basamağında kazanım görülmektedir (5. sınıf %32, 6. sınıf %46 ve 8.sınıf %39). 7. Sınıf düzeyinde ise en fazla hatırlama basamağında kazanım görülmektedir (7.sınıf %58). Tüm sınıf düzeylerinde bilişsel süreç becerilerinin tüm basamaklarından kazanım olduğu görülmektedir.

4.TARTIŞMA VE SONUÇ

Uygulamaya konulan son dört fen bilimleri programlarının (2000, 2005, 2013 ve 2018) ortaokul düzeyindeki (5., 6., 7., ve 8.sınıf) kazanımlar bilişsel süreç boyutları bakımından incelenmiş olup toplamda 1749 kazanım yenilenmiş Bloom taksonomisine göre analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda 2000 fen programında üst düzey (çözümleme, değerlendirme ve yaratma) bilişsel süreç boyutu ile ilgili kazanım bulunmazken kazanımlar anlama düzeyde yoğunlaşmıştır. Anderson ve Krathwohl (2001) etkili bir programın kazanımlarının en az anlama düzeyinde olması gerektiğini belirtmişlerdir. Nitekim alt bilişsel süreç boyuttan oluşan program kazanımları öğrencileri basit düşünmeye üst düzey bilişsel süreç boyuttan oluşan program kazanımları ise öğrencileri daha fazla zihinsel faaliyet göstermesine neden olur ki bu durum öğrencileri yenilikçi düşünmeye sevk eder (Çepni, Ayvacı ve Keleş, 2001). 2005 fen ve teknoloji öğretim programı incelendiğinde kazanımların

6. sınıflarda anlama basamağında diğer sınıflarda ise hatırlama basamağında yoğunlaştığı görülmüştür. 2013 fen öğretim programında en fazla anlama basamağında kazanım yer almaktadır. Literatürde 2013 fen öğretim programları ile ilgili yapılan çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır (Yaz & Kurnaz, 2013; Zorluoğlu, Şahintürk & Bağrıyanık, 2017). Yapılan çalışma sonuçlarına bakıldığında 2013 fen bilimleri öğretim programın kazanımlarının anlama basamağında olduğu üst düzey bilişsel becerilere yeteri kadar yer verilmediği görülmüştür (Zorluoğlu, Şahintürk & Bağrıyanık, 2017). 2018 fen öğretim programında da kazanımların anlama basamağı yoğunlaşmaktadır. Bunun yanı sıra 2018 fen bilimleri öğretim programına yapılan çalışmalarda kazanımların anlama basamağı ile birlikte değerlendirme basamağında yoğunlaştığı sonucuna ulaşmışlardır (Yolcu, 2019).

Güncellenen fen programlarındaki kazanımlar programların amaçlarında yer alan fen okuryazarı bireyde bulunması gereken bilgi ve becerileri (problem çözebilen, eleştirel düşünebilen yaratıcı girişimci ve sorumluluk bilinci vb.) karşılamaya yönelik geliştirilmiştir (MEB, 2000, 2005, 2013, 2018) ancak kazanımlardaki bu basamaklar bu bilgi ve becerileri karşılamakta yeteli değildir (Zorluoğlu, Şahintürk & Bağrıyanık, 2017). Son programda yer alan değerlendirme (%9) ve çözümleme (%17) basamağındaki kazanımlar öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini kazandırma yönünden önemlidir. Ayrıca yenilikçi düşünme açısından yaratma (%15) basamağı da önem arz etmektedir. Nitekim 2018 fen öğretim programının kazandırılması gereken en önemli beceri yenilikçi (inovatif) düşünme becerisi vurgulanmıştır (MEB, 2018). Ancak Anderson ve Krathwohl (2001) programlarda sınıf düzeyleri bakımından ilk sınıflarda bilişsel süreç boyutunun alt basamaklarının, son sınıflarda üst basamaklardaki boyutlarının ön plana çıkması gerektiğini vurgulamışlardır. Çalışma kapsamında incelenen fen öğretim programları sonuçlarına göre bu durumun dikkate alınmadığı görülmüştür.

Bu sonuçlardan hareketle öğretim programlarında yer alan kazanımların hazırlanması sürecinde belirli bir taksonomik yapıya göre hareket edilmesi, kazanımların belirlenen taksonomiye uygun şekilde sıralanması gerekmektedir. Araştırma sonuçlarına göre kazanımların çoğunlukla bilişsel süreç boyutuna göre anlama basamağında yer aldığı saptanmıştır. Bu sonuçlardan hareketle kazanımların taksonomik açıdan daha dengeli bir dağılım gösterecek şekilde revize edilmesi gerektiği önerilebilir. Ayrıca üst düzey basamaklarda yer alan kazanımların yetersiz kalması öğrencilerin bilişsel becerilerinin gelişmesinin önünde bir engel olarak değerlendirilebilir. Bu durumda üst düzey basamaklarda bulunan kazanımların sayısının arttırılması önerilebilir.

KAYNAKÇA

Anderson, L. W. & Krathwohl, D.R. (Eds.). (2001). Taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Anderson, L.W. (Ed.), Krathwohl, D.R. (Ed.), Airasian, P.W., Cruikshank, K.A., Mayer, R.E., Pintrich, P.R., Raths, J., & Wittrock, M.C. (2001). A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy o Educational Objectives (Complete edition). New York: Longman.

Bloom, B. S., Englehart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. (1956). Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I:Cognitive domain. New York: Longmans, Green.

Demirel, Ö. (2012). Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Demirel, Ö. (2011). Öğretim ilke ve yöntemleri öğretme sanatı. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Demirel, Ö. (2007). Eğitimde program geliştirme. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Krathwohl, D.R. (2002). A Revision of Bloom's taxonomy: An overview. Theory Into Practice,41 (4),212-264.

MEB. (2018). İlköğretim kurumları fen bilimleri dersi öğretim programı. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

MEB. (2013). İlköğretim kurumları fen bilimleri dersi öğretim programı. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

MEB. (2004). İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi (4-5. Sınıflar) Öğretim Programı. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.

MEB. (2004). İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi (6-8. Sınıflar) Öğretim Programı. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.

MEB. (2000). İlköğretim kurumları fen bilimleri dersi öğretim programı. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Yaz, Ö. V., & Kurnaz, M. A. (2013). 2013 fen bilimleri öğretim programının incelenmesi. Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 2017 (8), 173-184.

Yolcu, H. H. (2019). İlkokul öğretim programı 3 ve 4. sınıf fen bilimleri dersi kazanımlarının revize edilmiş Bloom Taksonomisi açısından analizi ve değerlendirilmesi. Elementary Education Online, 18(1).

Zorluoğlu, S. L., Şahintürk, A., & Bağrıyanık, K. E. (2017). 2013 yılı fen bilimleri öğretim programı kazanımlarının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre analizi ve değerlendirilmesi. Bartın Üniversitesi Egitim Fakültesi Dergisi, 6(1), 1.

ÜSTÜN YETENEKLİ ÇOCUKLARIN VE ANNELERİNİN MÜKEMMELİYETÇİLİK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

Fatma Betül ŞENOL

Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitim ABD

fbetululu@aku.edu.tr

Selda KOCA

Dumlupınar Bilim Sanat Merkezi

seldak80@gmail.com

ÖZET

Çalışmanın amacı üstün yetenekli çocukların ve annelerinin mükemmeliyetçilik düzeylerinin belirlenmesi ve yüksek ve düşük mükemmeliyetçilik düzeyine sahip olan annelerin üstün yetenekli çocuklarının mükemmeliyetçilik düzeylerinin karşılaştırılmasıdır. Bu amaç doğrultusunda çalışma genel tarama modelinde desenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Afyonkarahisar Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı Bilim Sanat Merkezi'ne devam eden 79 çocuk ve 79 anne oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Oral (1999) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği ve Uz Baş ve Siyez (2010) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış Çocuk ve Ergen Mükemmeliyetçilik Ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde, demografik özelliklerin değerlendirilmesinde frekans, yüzde hesaplanmıştır. Ölçekten elde edilen puanlar ortalama, standart sapma olarak sunulmuştur. Ölçeklerden elde edilen verilere Kolomogrov Smirnof testi uygulanmış ve normal dağıldığı tespit edilmiştir. Annesi yüksek ve düşük mükkemmeliyetçilik derecesine sahip çocukların mükemmeliyetçilik düzeylerinin karşılaştırılmasında t Testi kullanılmıştır. Çocukların mükemmeliyetçilik düzeyinin 65,56±10,73 ve ebeveynlerin mükemmeliyetçilik düzeyi 4,09±0,70 olarak bulunmuştur. Yapılan yüksek ve düşük düzeyde mükemmeliyetçiliğe sahip annelerin çocuklarının mükemmeliyetçilik düzeyi karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p>0.05$). Bu doğrultuda annelerin mükemmeliyetçilik düzeylerinin üstün yetenekli çocuklarının mükemmeliyetçilik düzeyleri üzerinde etkisi olmadığı değerlendirilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Üstün yetenekli çocuk, Mükemmeliyetçilik, Ebeveyn mükemmeliyetçilik

ABSTRACT

The aim of the study is to determine the perfectionism levels of gifted children and their mothers and to compare the perfectionism levels of gifted children of mothers with high and low perfectionism levels. For this purpose, the study is patterned in general scanning model. The study group of the research consists of 79 children and 79 mothers attending the Science and Art Center affiliated to Afyonkarahisar National Education Directorate in the fall semester of the 2019-2020 academic year. Multidimensional Perfectionism Scale adapted to Turkish by Oral (1999) and Child and Adolescent Perfectionism Scale adapted to Turkish by Uz Baş and Siyez (2010) were used as data collection tools. In the analysis of the data obtained, frequency and percentage were calculated in the evaluation of demographic characteristics. The scores obtained from the scale are presented as mean, standard deviation. Kolomogrov Smirnof test was applied to the data obtained from the scales and it was determined that they were distributed normally. The t-Test was used to compare the perfectionism levels of children whose mothers had high and low perfectionism. The perfectionism level of the children was 65.56 ± 10.73 and the perfectionism level of the parents was 4.09 ± 0.70. When the perfectionism level of the children whose mothers had high and low level of perfectionism were compared, no statistically significant difference was found ($p> 0.05$). Accordingly, it is evaluated that mothers' perfectionism levels do not have an effect on the perfectionism levels of their gifted children.

Keywords: Gifted child, Perfectionism, Parental perfectionism

GİRİŞ

Üstün yetenekli çocuklar, akranlarına göre genellikle daha erken ve hızlı gelişim gösteren (Callard-Szulgit, 2010); zihinsel, yaratıcılık, sanat, liderlik veya özel akademik alanlarda performansları yüksek olan (MEB, 2012) ve gelişimlerinin desteklenmesi için özel eğitimlere, hizmetlere ve uygulamalara gereksinim duyan çocuklardır (Sumreungwong, 2003). Üstün yetenekli çocuklar akranlarına göre üstün gelişim özellikleri gösterebilmekte, bazı alanlarda daha üst başarı gösterirken, bazı alanlarda tipik, bazı alanlarda düşük başarı gösterebilmektedirler (Saranlı, 2017; Davis ve Rimm 2011).

Üstün yetenekli çocukların normal gelişen çocuklardan farklı gelişimsel özelliklere sahip olmaları onların kişilik gelişimine ve tutumlarına etki etmekte (Peterson & Moon, 2008) ve mükemmeliyetçi bir yapıya sahip olmalarına neden olmaktadır (Altun & Yazici, 2015).

Mükemmeliyetçilik, bireylerin kendileri için zor ve yüksek standartlar belirlemesi, kusursuz olmayı isteme beklentisidir. Mükemmeliyetçilik, olumlu ve olumsuz olmak üzere iki boyutludur. Yapılacak işlerde ulaşılamayacak hedefler belirleme, mutlu olmama, sürekli olumsuz yanlara odaklanma, ufak hataları bile kabul etmeme olumsuz; yaptığı işlere motive olma, herşeyin iyi yönünü görme, hata yapmalarına rağmen performanslarını başarı olarak görme olumlu mükemmeliyetçilik özelliklerindendir (Fletcher & Speirs Neumeister, 2012; Slaney, Rice, Mobley, Trippi, & Ashby, 2001; Stoeber & Otto, 2006).

Mükemmeliyetçilik ve üstün yetenek arasında bir bağlantı olduğu düşünülmektedir (NAGC, 2014). Üstün yeteneklilerde görülen mükemmeliyetçilik tek başına ayırt edici bir özellik değildir, ancak mükemmeliyetçiliğin üstün yetenekli çocukların yaşamlarını etkilediği değerlendirilmektedir (MENDAGLİO, 2007). Mükemmeliyetçilik üstün yetenekli çocukların eğitim hayatlarını, başarıya yönelik motivasyonlarını (Fletcher & Speirs Neumeister, 2012; Leana-Taşcılar & Kanli, 2014), yaşam doyumlarını (Chan, 2012), öznel iyi oluşlarını (Chan, 2007), içsel ve dışsal motivasyonlarını (Gaudreau & Thompson, 2011) ve karar verme becerilerini (Ersoy & Deniz, 2016) etkilemektedir. Üstün yetenekli çocukların mükemmeliyetçilik düzeyleri, normal gelişen akranlarına göre yüksek düzeydedir (Fletcher & Speirs Neumeister, 2012). Bu nedenlerle üstün yetenekli çocukların olumlu mükemmeliyetçiliklerinin desteklenmesi önem taşımaktadır (Leana-Taşcılar & Kanli, 2014).

Üstün yetenekli çocukların mükemmeliyetçi yapıları içsel faktörlerden olan kendi gelişimsel özelliklerinin yanı sıra dışsal faktörler arasında yer alan aile ilişkilerinden de kaynaklanabilmektedir (Peterson & Moon, 2008). Üstün yetenekli çocukların aile ilişkileri, çocukların gelişimlerinin desteklenmesinde önemli bir yere sahiptir. Üstün yetenekli çocukların farklı özelliklere sahip olması, aile içerisinde farklı bir etkileşimin, farklı aile tutumlarının oluşmasına neden olmaktadır (Öztabak, 2018). Üstün yetenekli çocukların aileleri hırslı ve mükemmeliyetçi olabilmekte, hatta çocuklarından beklentileri, çocuklarını eleştirme düzeyleri, çocukları hata yaptığında endişeleri ve verdikleri tepkileri farklı olabilmektedir (Frost, Marten, Lahart, & Rosenblate, 1990; Stoeber & Otto, 2006). Ebeveynler mükemmeliyetçi tavırlarıyla çocukların mükemmeliyetçiliklerini olumsuz yönde etkileyerek onların kendilerini mutsuz ve yetersiz hissetmelerine neden olmaktadırlar. Çocukların karşılaştıkları olumsuz mükemmeliyetçi davranışlar, kendilerini negatif yönlü eleştirmelerine ve öz yeterliklerinin gelişimine engel olmaktadır. Ebeveynler olumlu mükemmeliyetçilik özelliklerini destekleyerek ise çocukların

yaptıklarından doyum almalarına, başarılı olmalarına ve mutlu olmalarına olanak sağlamaktadırlar (Klein, 2007; Lens & Rand, 2000; Winebrenner, 2001). Bu şekilde ebeveynlerin çocuklarının mükemmeliyetçiliklerinin olumlu yönde destekleyebilmeleri ve çocuklarını anlayabilmeleri için ebeveynlere çocukları hakkında bilgi verilmesi gerekmektedir. Çünkü çocukları hakkında bilgi sahibi olan ebeveynler çocuklarının sorunlarının üstesinden gelebilmek, gelişimlerini destekleyebilmek için daha çok çaba göstermektedirler (Çitil & Ataman, 2018; Saranlı, 2011).

Ebeveynlerin davranışlarının üstün yetenekli çocuklarına olan etkisi göz önüne alındığında, ebeveynlerin ve çocukların mükemmeliyetçilik düzeylerinin belirlenmesinin alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Alan yazındaki çalışmalar incelendiğinde üstün yetenekli çocukların mükemmeliyetçilikleri ile ilgili çok sayıda çalışma olduğu görülmektedir. Bu çalışmalardan bazıları üstün yetenekli çocukların mükemmeliyetçilik düzeyleri (Kahraman & Bulut Pedük, 2014), mükemmeliyetçilik düzeyleri ve problem çözme becerilerinin psikolojik iyi hal ile ilişkisi (Toplu, 2013), mükemmeliyetçilik düzeyleri ile aile tutumu arasındaki ilişkiyi (Ogurlu, Yalın, & Yavuz Birben, 2015; Tamul, 2019), üstün yetenekli çocuğu olan ebeveynlerin sınav kaygısı ve mükemmeliyetçilik düzeyleri arasındaki ilişkiyi (Akca, 2020) inceleyen çalışmalar olarak sıralanabilir. Ancak yüksek ve düşük mükemmeliyetçilik düzeyine sahip olan annelerin üstün yetenekli çocuklarının mükemmeliyetçilik düzeylerini karşılaştıran çalışmaya rastlanmamıştır. Bu doğrultuda çalışmanın amacı üstün yetenekli çocukların ve annelerinin mükemmeliyetçilik düzeylerinin belirlenmesi ve yüksek ve düşük mükemmeliyetçilik düzeyine sahip olan annelerin üstün yetenekli çocuklarının mükemmeliyetçilik düzeylerinin karşılaştırılmasıdır.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- Üstün yetenekli çocukların mükemmeliyetçilik düzeyleri nedir?
- Üstün yetenekli çocukların annelerinin mükemmeliyetçilik düzeyleri nedir?
- Yüksek ve düşük mükemmeliyetçilik düzeyine sahip olan annelerin üstün yetenekli çocuklarının mükemmeliyetçilik düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık var mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Üstün yetenekli çocukların ve annelerinin mükemmeliyetçilik düzeylerinin belirlenmesi ve yüksek ve düşük mükemmeliyetçilik düzeyine sahip olan annelerin üstün yetenekli çocuklarının mükemmeliyetçilik düzeylerinin karşılaştırılması amacıyla yapılan araştırmada nicel araştırma yaklaşımlarından biri olan tarama yöntemi kullanılmıştır. Tarama yöntemi, “bir konuya ya da olaya ilişkin katılımcıların görüşlerinin, ilgi, beceri, yetenek ya da tutum gibi özelliklerinin belirlendiği araştırmalardır” şeklinde açıklanmaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2016). Bu çalışmada da üstün yetenekli çocukların ve ebeveynlerinin görüşleri alınmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Afyonkarahisar Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı Bilim Sanat Merkezi'ne devam eden 79 çocuk ve 79 anne oluşturmaktadır. Çalışma grubunun seçiminde "Kolay Ulaşılabilir Örneklemesi" yöntemi kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir örnekleme, araştırmacının kendisi için erişmesi kolay olan çalışma grubunu seçip, hız ve pratiklik kazanmasını sağlar (Yıldırım & Şimşek, 2011).

Çalışma grubundaki çocukların demografik özellikleri incelendiğinde, çocukların %53,2'sinin kız, %46,8'inin erkek; %7,6 sının yedi, %31,6'sının sekiz, %39,2'sinin dokuz, %21,5'inin on yaşında; %25,3'ünün ikinci sınıf, %43,0'ının üçüncü sınıf, %31,6'sının dördüncü sınıf olduğu görülmektedir.

Annelerin demografik özellikleri incelendiğinde, yaş ortalamasının 37,6; %8,9'unun ilkokul, %1,3'ünün ortaokul, %17,7'sinin lise, %6,3'ünün önlisans, %54,4'ünün lisans, %8,9'unun yüksek lisans, %1,3'ünün doktora mezunu, %51,9'u memur, %6,3'ü işçi, %5,1'i serbest ve %36,7'si ev hanımı olduğu görülmektedir. Gelir durumlarını ise %45,6'sı iyi, %45,6'sı orta, %3,8'i kötü olarak belirtmişlerdir.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu, Çocuk ve Ergen Mükemmeliyetçilik Ölçeği ve Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Çocuklar ve anneleri hakkındaki kişisel bilgileri toplamak amacıyla geliştirilen bu form, çocukların cinsiyeti, yaşı, sınıf düzeyi; annelerin yaşı, eğitim durumu, mesleği ve gelir durumunu içeren sorulardan oluşmaktadır. Kişisel bilgi formları her çocuk için anneleri tarafından doldurulmuştur.

Çocuk ve Ergen Mükemmeliyetçilik Ölçeği (T-CAPS)

Ölçek Flett ve arkadaşları (2001) tarafından geliştirilmiş ve Baş ve Siyez (2010) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek 22 maddeden ve kendine yönelik mükemmeliyetçilik (11 madde) ve sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik (11 madde) olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek beşli likert tipindedir. Ölçekten alınan yüksek puanlar daha yüksek mükemmeliyetçiliği göstermektedir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayıları kendine yönelik mükemmeliyetçilik .64 ve sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik .82 olarak bulunmuştur (Baş & Siyez, 2010).

Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği (ÇBMÖ)

Hewitt ve Flett (1991) tarafından geliştirilen ve Oral (1999) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği, "kendine yönelik" mükemmeliyetçilik, "başkalarına yönelik" mükemmeliyetçilik ve "sosyal odaklı" mükemmeliyetçilik alt boyutlarından ve toplam kırkbeş maddeden oluşmaktadır. Yanıtlar 7'li Likert tipi ölçekle, (1= Kesinlikle Katılmıyorum 7= Kesinlikle Katılıyorum) değerlendirilmektedir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .91 olarak bulunmuştur. Alt

boyutların Cronbach alfa katsayıları sırasıyla, "kendine yönelik" mükemmeliyetçilik için .91; "başkalarına yönelik" mükemmeliyetçilik için .73 ve "sosyal odaklı" mükemmeliyetçilik için .80 olarak belirlenmiştir (Oral, 1999).

Veri Toplama Süreci

Veriler Afyonkarahisar İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan izinlerden sonra Dumlupınar Bilim Sanat Merkezinde öğrenim gören ve çalışmaya katılmak için gönüllü olan üstün yetenekli çocuklar ve çocukların ebeveynlerinden toplanmıştır. 2019-2020 eğitim öğretim yılı güz döneminde çalışmaya dahil edilen okul müdürü, öğretmenler ve ebeveynlerle görüşülerek araştırma hakkında bilgi verilmiştir. Sonrasında ölçme araçları çocuklara ve ebeveynlere dağıtılmış, ölçme araçlarının nasıl doldurulacağı anlatılmış ve veriler çocuklar ve ebeveynlerden toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Kişisel bilgi formu aracılığı ile toplanan demografik veriler frekans ve yüzde değerleri olarak verilmiştir. Çocukların ölçeklerden aldıkları puanların normal dağılım gösterip göstermediği Kolmogorov-Smirnov (K-S) normallik testi ile analiz edilmiş ve verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Normallik testi sonucunda, gruplar arası farklılık incelenirken parametrik testlerden t-testi kullanılmıştır. Anlamlılık seviyesi olarak .05 alınmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde üstün yetenekli çocukların ve annelerinin mükemmeliyetçilik düzeylerinin belirlenmesi ve yüksek ve düşük mükemmeliyetçilik düzeyine sahip olan annelerin üstün yetenekli çocuklarının mükemmeliyetçilik düzeylerinin karşılaştırılması amacıyla yapılan çalışmadan elde edilen bulgular sunulmuştur.

Tablo 1. Çocukların ve annelerin mükemmeliyetçilik ölçeklerinden aldıkları puanlar

	Alt Boyutlar	Ort	ss	Min.	Maks.
T-CAPS	Kendine yönelik	33,19	6,25	19,00	45,00
	Sosyal kaynaklı	32,37	6,26	17,00	45,00
	Toplam	65,56	10,73	36,00	90,00
ÇBMÖ	Kendi yönelik	4,84	0,92	2,00	7,00
	Başkalarına yönelik	4,01	0,93	1,00	6,00
	Sosyal odaklı	3,42	0,85	1,00	5,00
	Toplam	4,09	0,70	1,00	6,00

Tablo 1 incelendiğinde, çocukların T-CAPS'in "kendine yönelik mükemmeliyetçilik" alt boyutundan 33,19±6,25, "sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik" alt boyutundan 32,37±6,26 ve toplamından 65,56±10,73 puan aldıkları görülmektedir. Bu sonuçlar çocukların nispeten yüksek derecede mükemmeliyetçi olduklarını göstermektedir.

Ebeveynlerin ÇBMÖ'nün "kendine yönelik mükemmeliyetçilik" alt boyutundan 4,84±0,92, "başkalarına yönelik mükemmeliyetçilik" alt boyutundan 4,01±0,93, "sosyal odaklı mükemmeliyetçilik" alt boyutundan 3,42±0,85 ve toplamından 4,09±0,70 puan aldıkları

görülmektedir. Ölçekten alınan puanlar incelendiğinde, ebeveynlerin mükemmeliyetçilik düzeyinin orta olduğu söylenebilir.

Tablo 2. Mükemmeliyetçilik düzeyi düşük ve yüksek olan ebeveynlerin üstün yetenekli çocuklarının mükemmeliyetçilik düzeylerinin karşılaştırılması

T-CAPS	Ebeveyn Mükemmeliyetçilik Düzeyi	n	Ort.	Ss	t	p
kendine yönelik	düşük	40	34,21	6,14	1,483	0,142
	yüksek	39	32,14	6,27		
sosyal kaynaklı	düşük	40	31,87	6,42	0,724	0,471
	yüksek	39	32,89	6,12		
Toplam	düşük	40	66,08	10,82	0,432	0,667
	yüksek	39	65,03	10,76		

Tablo 2 incelendiğinde, düşük ve yüksek mükemmeliyetçilik düzeyine sahip ebeveynlerin çocuklarının mükemmeliyetçilik düzeyleri incelenmiş ve aralarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

TARTIŞMA

Çalışma, üstün yetenekli çocukların ve annelerinin mükemmeliyetçilik düzeylerinin belirlenmesi ve yüksek ve düşük mükemmeliyetçilik düzeyine sahip olan annelerin üstün yetenekli çocuklarının mükemmeliyetçilik düzeylerinin karşılaştırılması amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın sonuçlarının ilki üstün yetenekli çocukların ve annelerinin mükemmeliyetçilik düzeyleri hakkında bilgi vermektedir. Üstün yetenekli çocukların kendine yönelik, sosyal kaynaklı ve toplam mükemmeliyetçilik puanının yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Mükemmeliyetçilik, üstün yetenekli çocukların özellikleri arasında yer almaktadır (Davis & Rimm, 2004). Mükemmeliyetçiliğin düzeyi üstün yetenekli çocuklar için bazen sorun olurken (Altun & Yazici, 2015) bazen başarıya daha da motive edici (Verner-Filion & Gaudreau, 2010) olabilmektedir. Çalışmada yüksek ve düşük düzey olarak belirtilen mükemmeliyetçiliğin başka araştırmalarda uyumlu-uyumsuz, olumlu-olumsuz mükemmeliyetçilik olarak da incelendiği görülmektedir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde üstün yetenekli çocukların genellikle uyumlu mükemmeliyetçilik puanlarının yüksek olduğu görülmektedir (Chan, 2007; Kaçmaz & Yıldız Demirtaş, 2020; Schuler, 2002). Yaptıkları çalışmada mükemmeliyetçilik kapsamında üstün yetenekli çocukların en yüksek düzeyde "kişisel standartlar, hatalara aşırı ilgi ve düzen" mükemmeliyetçi oldukları sonucuna ulaşmışlardır (Tamul, 2019). Az sayıda da olsa bazı çocukların mükemmeliyetçilik düzeylerinin düşük ya da uyumsuz olmasının, sınav baskısından ve rekabetten (Curran & Hill, 2019) üstün yetenekli olmanın çocuklar üzerindeki baskıdan, etiketten, aile, öğretmen etkisinden kaynaklandığı söylenebilir. Üstün yetenekli çocuklar yüksek potansiyel gösterdikleri için yüksek standartlar belirleyip yüksek düzeyde mükemmeliyetçi olmalarının normal bir durum olduğu söylenebilir. Burada üzerinde durulması gereken noktanın, mükemmeliyetçiliğin üstün yetenekli çocukları olumlu etkilemesi olduğu söylenebilir.

Çalışmadan elde edilen bir diğer sonuç, annelerin mükemmeliyetçiliklerinin orta düzeyin biraz üzerinde olduğudur. Akca'nın (2020) üstün yetenekli çocukların ebeveynleri ile yaptığı çalışmanın sonucunda, ebeveynlerin mükemmeliyetçilik ölçeğinden 103,9±23,1(medyan:97, min:53, maks:158) puan aldıkları görülmektedir. Bu çalışmada ebeveynlerin uyumlu mükemmeliyetçi tutuma sahip ebeveynlerin çocuklarından beklentileri daha gerçekçi olduğu vurgulanmıştır (Akca, 2020). Anneler bir bebek sahibi olacağı haberini aldıklarında genellikle çocuklarının muhteşem özelliklere sahip

olacağı ile ilgili hayaller kurdukları söylenebilir. Çocuklarının üstün yetenekli olduğunu öğrenmeleri ile birlikte çocukları ile ilgili bu hayalleri pekişir. Böylelikle üstün yetenekli çocukların annelerinin çocuklarından daha üstün beklentileri oluşmaya başlayarak mükemmeliyetçi bir yapıya sahip olabilirler. Çalışmamızda üstün yetenekli çocukların annelerinin mükemmeliyetçilik puanlarının orta düzeyin biraz üzerinde çıkmasının nedeninin bu durum olduğu söylenebilir.

Ekolojik sistem teorisine göre, bireyler mikrosistemlerinde yer alan ve kendilerine en yakın dışsal faktörler içinde bulunan ebeveynlerinin tutum ve davranışlarından etkilenmektedirler (Bronfenbrenner, 1977). Bu teoriden hareketle, üstün yetenekli çocukların en yakınında etkileşim içerisinde oldukları ebeveynleri incelenerek üstün yetenekli çocuklar hakkında bilgi edinilebilir (Crawford, Snyder, & Adelson, 2020). Gilleard (1987) bilişsel davranışçı yaklaşımda bireylerin davranışlarının kendi algıları ve beklentileri ile ilgili olduğu belirtilmektedir (Akt. Bilge & Arslan, 2001). Bilişsel davranışçı yaklaşıma göre ebeveynlerin mükemmeliyetçilik düzeylerinin, çocuklarına yönelik tutumları, çocuklarından yüksek beklentileri, çocuklarının ulaşması için belirledikleri yüksek standartlar ile ilişkili olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda, çalışmada annelerin mükemmeliyetçilik düzeylerinin üstün yetenekli çocukların mükemmeliyetçilik düzeyleri üzerindeki etkisi araştırılmış ve çalışmanın sonucunda annelerin mükemmeliyetçilik düzeylerinin düşük ya da yüksek olmasının üstün yetenekli çocuklarının mükemmeliyetçilik düzeyleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı bulunmuştur. Yapılan çalışmalarda olumlu tutum (kabul, ilgi gibi) içerisinde bulunan ebeveynlerin mükemmeliyetçilik düzeylerinin (Tamul, 2019; Tire, 2011), olumsuz tutum (aşırı kontrolcü, eleştirel gibi) gösteren ebeveynlere göre düşük olduğu (Dinç, 2001; Flett, Hewitt, Oliver, & Macdonald, 2002; Kenney-Benson & Pomerantz, 2005) sonucuna ulaşılmıştır. Ebeveynlerin üstün yetenekli çocuklarını desteklemek için yeterli bilgileri olmadığı için çocuklarının gelişimlerini destekleyecek iyi eğitim kurumları, öğretmenler arayışına girip, çocuklarının üstün standartlara ulaşmasını isteyip mükemmeliyetçi tutum gösterebilmektedirler (Johnsen, 2017). Ancak bu çalışmadan ve başka çalışmalardan elde edilen sonuçlar, ebeveynlerin mükemmeliyetçilik düzeylerinin ve tutumlarının çocukların mükemmeliyetçilik düzeyleri üzerinde etkisi olmadığını vurgulamaktadır (Ogurlu et al., 2015; Parker, 2000). Çalışmadan elde edilen sonucun üstün yetenekli çocukların farklı kişisel gelişim özelliklerine sahip olmalarından, yaşadıkları kültürden, ailelerinin üstün yetenekli çocukları hakkındaki bilgi düzeylerinden kaynaklanabileceği söylenebilir. Üstün yetenekli çocukların mükemmeliyetçilik düzeylerinin dışsal faktörlerden etkilenmemeleri, onların gelişimini olumlu yönde etkileyeceği söylenebilir (Fletcher & Speirs Neumeister, 2012). Çünkü dışsal faktörlerden etkilenen üstün yetenekli çocukların endişeli, kaygılı, depresif ve öfkeli oldukları görülmektedir (Miserandino, 1996). Tüm bu açıklamaların ve çalışmaların bu çalışmadan elde edilen bulguyu desteklediği düşünülmektedir.

SINIRLILIKLAR VE ÖNERİLER

Çalışmadan elde edilen sonuçlar alana katkı sağlayacak nitelikte olsa da çalışmada bazı sınırlılıklar bulunmaktadır. Çalışma grubunu oluşturan katılımcı sayısının yüksek olmaması sonuçların genellenememesine neden olmaktadır. Ayrıca ebeveynler için gönderilen mükemmeliyetçilik ölçeğinin sadece anneler tarafından doldurulmuş olması, babalardan dönüş alınamamış olması, annelerin ve babaların birlikte değerlendirilememesine neden olmuştur. İleriki çalışmalarda annelerin ve babaların mükemmeliyetçiliklerinin birlikte değerlendirilmesi önerilebilir. Mükemmeliyetçilik çok faktörden etkilenen bir yapı olduğu için diğer faktörler (yaş, kardeş sayısı, anne eğitim durumu, mesleği vb.) de

değerlendirilmeye alınabilir. Üstün yetenekli çocukların ve annelerinin mükemmeliyetçilik ile ilgili farkındalık ve bilgi düzeylerini arttıracak müdahale programları düzenlenebilir, okullardaki psikolojik danışma ve rehberlik merkezleri bu konuda danışmanlık hizmeti sunabilir.

KAYNAKLAR

Akca, E. (2020). *Üstün Zekâlı Tanısı İçin Başvuran Ebeveynlerde Mükemmeliyetçilik ve Kaygı Düzeyinin İncelenmesi*. Çağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

Altun, F., & Yazici, H. (2015). Gifted and Nongifted Students' Perfectionism, School Motivation, Learning Styles and Academic Achievement. *Croatian Journal of Education - Hrvatski Časopis Za Odgoj i Obrazovanje*, *16*(4). https://doi.org/10.15516/cje.v16i4.559

Baş, A. U., & Siyez, D. M. (2010). Çocuk ve Ergen Mükemmeliyetçilik Ölçeği'nin Türkçe'ye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Elementary Education Online*, *8*(3), 898–909.

Bilge, F., & Arslan, A. (2001). Yetişkinlerin akılcı olmayan düşüncelerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, *2*(16), 23–31.

Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, *32*, 513–531.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., K., Akgün, Ö., E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Callard-Szulgit, R. D. (2010). *Parenting and teaching the gifted*. Lanham, Maryland: R&L Education.

Chan, D. W. (2007). Positive and Negative Perfectionism among Chinese Gifted Students in Hong Kong: Their Relationships to General Self-Efficacy and Subjective Well-Being. *Journal for the Education of the Gifted*, *31*(1), 77–102. https://doi.org/10.4219/jeg-2007-512

Chan, D. W. (2012). Life Satisfaction, Happiness, and the Growth Mindset of Healthy and Unhealthy Perfectionists Among Hong Kong Chinese Gifted Students. *Roeper Review*, *34*(4), 224–233. https://doi.org/10.1080/02783193.2012.715333

Çitil, M., & Ataman, A. (2018). İlköğretim Çağındaki Üstün Yetenekli Öğrencilerin Davranışsal Özelliklerinin Eğitim Ortamlarına Yansıması ve Ortaya Çıkabilecek Sorunlar. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*, *38*(1), 185–231.

Crawford, B. F., Snyder, K. E., & Adelson, J. L. (2020). Exploring obstacles faced by gifted minority students through Bronfenbrenner's bioecological systems theory. *High Ability Studies*, *31*(1), 43–74. https://doi.org/10.1080/13598139.2019.1568231

Curran, T., & Hill, A. P. (2019). Perfectionism is increasing over time: A meta-analysis of birth cohort differences from 1989 to 2016. *Psychological Bulletin*, *145*(4), 410–429. https://doi.org/10.1037/bul0000138

Davis, G., & Rimm, S. (2004). *Education of the gifted and talented* (5th Editio). Boston: Pearson Education.

Dinç, Y. (2001). *Predictive Role of Perfectionism on Depressive Symptoms and Anger: Negative Life Events as The Moderator*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Ersoy, E., & Deniz, M. E. (2016). Üstün Yetenekli Çocukların Öfkeyle Başa Çıkma ve Karar Verme Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *İlköğretim Online*, *15*(3). https://doi.org/10.17051/io.2016.20367

Fletcher, K. L., & Speirs Neumeister, K. L. (2012). Research on perfectionism and achievement motivation: implications for gifted students. *Psychology in the Schools*, *49*(7), 668–677. https://doi.org/10.1002/pits.21623

Flett, G.L., Hewitt, P.L., Boucher, D.J., Davidson, L.A., & Munro, Y. (2001). The child and adolescent perfectionism scale: development, validation, and association with adjustment. *Unpublished Manuscript*.

Flett, G. L., Hewitt, P. L., Oliver, J. M., & Macdonald, S. (2002). Perfectionism in Children and Their Parents: A Developmental Analysis. In *Perfectionism: Theory Research and Treatment* (pp. 89–132). Washington DC: American Psychological Association.

Frost, R. O., Marten, P., Lahart, C., & Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*, *14*(5), 449–468. https://doi.org/10.1007/BF01172967

Gaudreau, P., & Thompson, A. (2011). Erratum to "Testing a 2 × 2 model of dispositional perfectionism" [Personality and Individual Differences 48 (2010) 532–537]. *Personality and Individual Differences*, *50*(1), 126. https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.09.001

Hewitt, P. L., & Flett, G. L. (1991). Perfectionism in the self and social contexts: Conceptualization, assessment, and association with psychopathology. *Journal of Personality and Social Psychology*, *60*(3), 456–470. https://doi.org/10.1037/0022-3514.60.3.456

Johnsen, S. K. (2017). School Choice and Gifted Education. *Gifted Child Today*, *40*(2), 69–69. https://doi.org/10.1177/1076217517691194

Kaçmaz, N., & Yıldız Demirtaş, V. (2020). Özel Yetenekli Çocuklarda Öz-Düzenlemeli Öğrenme, Öz-Yeterlik ve Mükemmeliyetçilik. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 389–404. https://doi.org/10.26468/trakyasobed.664763

Kahraman, S., & Bulut Pedük, Ş. (2014). 6, 7 ve 8. Sınıf Üstün Yetenekli Öğrencilerin Mükemmeliyetçilik Düzeylerinin Belirlenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *16*(2), 137–150.

Kenney-Benson, G. A., & Pomerantz, E. M. (2005). The Role of Mothers' Use of Control in Children's Perfectionism: Implications for the Development of Children's Depressive Symptoms. *Journal of Personality*, *73*(1), 23–46. https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2004.00303.x

Klein, B. (2007). *Raising gifted kids. everthing you need to know to help your exceptional child thrive*. New York: Amacom American Management Association.

Leana-Taşcılar, M. Z., & Kanli, E. (2014). Investigation of Perfectionism and Self–Esteem Scores of Gifted and Average Students. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, *47*(2), 1–20.

Lens, W., & Rand, P. (2000). Motivation and cognition: Their role in the development of giftedness. In K. A. Heller, F. J. Monks, R. J. Sternberg, & R. F. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (pp. 193–202). Kidlington, Oxford, UK: Elsevier Science Ltd.

MEB. (2012). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. Retrieved September 2, 2020, from https://orgm.meb.gov.tr/alt_sayfalar/mevzuat/Ozel_Egitim_Hizmetleri_Yonetmeligi_son.pdf

Mendaglio, S. (2007). Should perfectionism be a characteristic of giftedness? *Gifted Education International*, *23*(3), 89–100.

Miserandino, M. (1996). Children who do well in school: Individual differences in perceived competence and autonomy in above-average children. *Journal of Educational Psychology*, *88*(2), 203–214. https://doi.org/10.1037/0022-0663.88.2.203

NAGC. (2014). Perfectionism. Retrieved September 2, 2020, from National Association for Gifted Children website: https://www.nagc.org/index.aspx?id=1214

Ogurlu, Ü., Yalın, H. S., & Yavuz Birben, F. (2015). Üstün Yetenekli Çocukların Mükemmeliyetçilik Özelliklerinin Aile Tutumu İle İlişkisi. *Journal of Turkish Studies*, *10*(Volume 10 Issue 7), 751–751. https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.8314

Oral, M. (1999). *The Relationship between Dimensions of Perfectionism, Stressful Life Events and Depressive Symptoms in University Students: A Test of Diathesis-Stress Model of Depression*. Ortadoğu Teknik Üniversitesi.

Öztabak, M. Ü. (2018). Özel/Üstün Yetenekli Çocukların Ailelerine Yönelik Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi Teori ve Uygulama*, *9*(17), 80–104.

Parker, W. D. (2000). Healthy Perfectionism in the Gifted. *Journal of Secondary Gifted Education*, *11*(4), 173–182. https://doi.org/10.4219/jsge-2000-632

Peterson, J. S., & Moon, S. M. (2008). Counseling the gifted. In *Handbook of giftedness in children: Psycho-educational theory, research, and best practices* (pp. 223–246). New York: Springer.

Saranlı, A. G. (2011). *Üstün yetenekli çocukların ailelerine yönelik geliştirilen aile rehberliği programlarının etkililiğinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Schuler, P. A. (2002). *Perfectionism in Gifted Children Adolescent: Neihart. M. and N. A. f. G. Children. the Social and emotianal development of gifted children: what do we know?* TX: Prufrocks Press.

Slaney, R. B., Rice, K. G., Mobley, M., Trippi, J., & Ashby, J. S. (2001). The Revised Almost Perfect Scale. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, *34*(3), 130–145. https://doi.org/10.1080/07481756.2002.12069030

Stoeber, J., & Otto, K. (2006). Positive Conceptions of Perfectionism: Approaches, Evidence, Challenges. *Personality and Social Psychology Review*, *10*(4), 295–319. https://doi.org/10.1207/s15327957pspr1004_2

Sumreungwong, U. (2003). *Preservice elementary teachers' attitudes toward the characteristics and needs of gifted children.* University of Northern Colorado,Greeley, Colorado.

Tamul, Ö. F. (2019). Üstün Yetenekli Öğrencilerin Mükemmeliyetçilik Düzeyleri ve Öğrencilerin Algilarina Göre Ailelerinin Çocuk Yetiştirme Tutumlari Arasindaki İlişki. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *4*(2), 155–173.

Tire, Y. (2011). *Ön ergenlerde olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik ile algılanan anne baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Çukurova Üniversitesi, Adana.

Toplu, E. (2013). *Üstün Yetenekli Ergenlerde Görülen Mükemmeliyetçi Tutumlar Ve Problem Çözme Becerilerinin Psikolojik İyilik Hali İle İlişkisi*. Ankara Üniversitesi.

Verner-Filion, J., & Gaudreau, P. (2010). From perfectionism to academic adjustment: The mediating role of achievement goals. *Personality and Individual Differences*, *49*(3), 181–186. https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.03.029

Winebrenner, S. (2001). *Teaching gifted kids in the regular classroom*. Minneapolis: Free Spirit Publishing Inc.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

ORTAOKUL MATEMATİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ UZAMSAL YETENEK TEST PERFORMANSLARINI ETKİLEYEN DEĞİŞKENLERİN İNCELENMESİ

Feyza KURBAN
Necati Topay Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Bucak, BURDUR
feyza.1526@gmail.com
Hüseyin Bahadır YANIK
Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ESKİŞEHİR
hbyanik@anadolu.edu.tr
Yasin MEMİŞ
Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ESKİŞEHİR
ysnmemis@gmail.com
Özlem GELİCİ
Nuri Üysen Ortaokulu, İskenderun, HATAY
ozlem_g@anadolu.edu.tr

ÖZET

Her uzamsal görev bireylerde aynı derecede zorluk oluşturmamaktadır. Uzamsal yetenek testlerinde yer alan bazı görevler katılımcıların çoğu tarafından doğru olarak yanıtlanırken, bazıları için durum tam tersidir. Bu çalışmada, matematik öğretmen adaylarının (91 katılımcı) uzamsal yetenek test performanslarında etkili olan değişkenleri incelemek amaçlanmıştır. Çalışmada örnek olay betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Bu kapsamda katılımcıların hepsinden 36 görevden oluşan Purdue Uzamsal Görselleştirme Testini (PSVT) yanıtlamaları istenmiştir. PSVT, her bir bölümünde (açınım, döndürme ve yönelim) 12'şer görev bulunan çoktan seçmeli bir testtir. Çalışmada testte yer alan her bir görevin madde zorluğu hesaplanmış, buradan hangi görevlerin katılımcıların çoğu tarafından doğru (ya da yanlış) yanıtlandığı belirlenmiştir. Görevlerin her biri sahip oldukları özelliklere göre içerik analizi ile geliştirilen kodlama şeması ile kodlanmış, bu kodların madde zorluğuna etkisi sorgulanmıştır. Çalışma katılımcıların uzamsal yetenek test performanslarının çeşitli değişkenlerden (örneğin, cismin karmaşıklığı, cismin görünmeyen yüz sayısı, zihinde döndürme işleminin karmaşıklığı, seçeneklerde çeldiricilerin bulunması, bakış yönü, bakış yönünden cismin girintili çıkıntılı görünmesi) etkilendiğini göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Uzamsal Yetenek, Matematik Öğretmen Adayları, Test Performansını Etkileyen Değişkenler.

ABSTRACT

Every spatial task do not create the equal degree of spatial difficulty on individuals. While some tasks in the spatial ability tests are answered correctly by most of the individuals, the situation is just the opposite for some of the others. In this study, it was aimed to investigate the variables that affect the spatial ability test performances of pre-service mathematics teachers (91 participants). The study was carried out using the descriptive survey model. In this scope, all participants were asked to answer the Purdue Spatial Visualization Test (PSVT) consisting 36 tasks. PSVT is a multiple choice test consisting three sections (surface development, mental rotation and views) with 12 tasks for each section. While analyzing the data, the item difficulty of each task in the test was calculated. Thus, it was determined which tasks were answered correctly (or wrongly) by most of the participants. Each of the tasks was coded with the coding scheme developed by using content

analysis according to the features which they had, and the effect of these codes on item difficulty was queried. The study showed that the participants' spatial ability test performances were affected by various variables (for example, the complexity degree of the object, the number of invisible faces of the object, the complexity degree of the process of mental rotation, inclusion of distractors in options, viewing direction, the objects' apearances who have recesses and protrusions from the viewpoint).

Keyword: Spatial Ability, Pre-Service Mathematics Teachers, Variables Affecting Test Performance.

1. GİRİŞ

"Uzamsal yetenek, görsel imajları doğru bir şekilde algılama, zihinsel temsiller inşa edebilme, görsel bilgiyi zihinde canlandırabilme, nesneler arasındaki uzamsal ilişkileri anlama ve manipüle edebilme kapasitesi (Khine, 2017, s.3)" olarak ifade edilmektedir. Uzaydaki nesnelerin düzeni ve şekilleri, nesnelerin deformasyonu gibi uzamsal süreçler ile nesnelerin uzaydaki hareketleri hakkında düşünme (Marunic & Glazar, 2014, s.140) uzamsal yeteneğin içinde yer alır. Görsel-uzamsal yetenek, 'bir şekil ya da şekil parçasının yönelimini, düzenini ve konumunu tanıma, hafızada tutma ve hatırlama; imajların içinde sunulan bilgiyi okuma, yorumlama ve anlama; düşünceleri, fikirleri ve verileri imajlar olarak sunma' gibi farklı ama birbiri ile ilişkili beceriler kümesini içerir (örneğin, Gorgorio, 1998; Linn & Peterson, 1985; Tartre, 1990; Fulmer & Fulmer, 2014).

Uzamsal yetenek farklı araştırmacılar tarafından faklı bilişsel süreçlerin birleşimi olarak tanımlanmaktadır. Örneğin, McGee (1979) uzamsal yeteneği iki (uzamsal görselleştirme ve uzamsal yönelim), Linn ve Petersen (1985) ise üç (uzamsal algı, zihinde döndürme ve uzamsal görselleştirme) bilişsel sürecin birleşimi olarak görmektedir. Bu çalışma kapsamında uzamsal yetenek, uzamsal görselleştirme, zihinde döndürme ve uzamsal yönelim olmak üzere üç bileşenin birleşimi olarak ele alınmıştır. *Uzamsal görselleştirme,* karmaşık ve çok adımlı zihinsel dönüşüm/ döndürme (Miyake, Friedman, Rettinger, Shah & Hegarty, 2001; Linn & Petersen, 1985) işlemleri yapma ya da uzamsal imaj örüntülerini diğer düzenlemelere dönüştürme ya da manipüle etme (Ekstrom, 1976, s.173); *zihinde döndürme,* iki ya da üç boyutlu şekillerin tek adımlı zihinsel dönüşüm/ döndürme (Miyake vd., 2001) işlemini yapma ya da iki boyutlu/üç boyutlu uzayda döndürüldüklerinde nesnelerin nasıl görüneceğini zihinde canlandırma (Martin-Gutierrez & Acosta-Gonzalez, 2017); *uzamsal yönelim,* görsel uyaran örüntüsü içinde ögelerin düzeninin kavranması ve sunulan düzen içinde değişen yönelime rağmen kafası karışmadan kalabilme (McGee, 1979, s.893) ya da farklı bakış açılarından nesnelerin görünümlerini hayal etme (McGee, 1979), yeteneği olarak ifade edilmektedir.

Bireylerin uzamsal yetenekleri standartlaştırılmış uluslararası testlerle ölçülmektedir (Nagy-Kondor, 2017). Testler uzamsal yeteneğin bilişenlerini değerlendirmeyi içeren birtakım görevlerden oluşmaktadır (Nagy-Kondor, 2017). Uzamsal yeteneğin görselleştirme bileşeni için Thustone (1950) Kağıt Katlama Testi ve Yüzey Geliştirme Görevlerine, zihinde döndürme için Shepard ve Metzler (1971) zihinde döndürme görevleri ya da Vandenberg ve Kuse (1978) Zihinde Döndürme Testi'ne, uzamsal yönelim için Guilford- Zimmerman'ın (1948) 'tekne testi' ya da Hegarty ve Waller (2004) uzamsal yönelim görevleri gibi ölçme araçlarına başvurulabilmektedir. Ayrıca literatürde uzamsal yeteneğin üç bileşenini (görselleştirme, döndürme ve yönelim) aynı anda değerlendirmek için Roland Guay (1976) tarafından tasarlanan PSVT'ni (Purdue Spatial Visualization Test) kullanan birçok çalışma (Örneğin, Özdemir & Göktepe-Yıldız, 2015; Yue, 2006; Güven ve Kösa, 2008; Sevim ve

Delice, 2010; Baki, Kösa ve Güven, 2011; Eryılmaz-Çevirgen, 2012; Sukumar, 2013; Karakuş & Peker, 2015; Kösa, 2016; Kurtuluş, 2013; Uygan & Kurtuluş, 2016) bulunmaktadır. Uzamsal yeteneğin bileşenlerini değerlendirmede kullanılan test ya da testler, bileşenlerin nasıl tanımlandığına göre değişiklik göstermektedir (Bkz., Cohen & Hegarty, 2007).

Uzamsal yetenek bireylerin akademik başarısı ile, özellikle matematik başarısı ile yakından ilgilidir (Bkz., Hegarty & Waller, 2005; Battista, 1990; McGee, 1979; Sherman, 1979; Smith, 1964; Lowrie, Logan, & Ramful, 2016; Altıner, & Doğan, 2018; Van Garden, 2006). Uzamsal düşünme, matematiği öğretme ve öğrenme sürecinde önemli bir role sahiptir (Halpern, 2000; Presmeg, 2006; Nagy-Kondor, 2017, s.35). Çeşitli çalışmalar matematik başarısı yüksek öğrencilerin uzamsal yetenek test performanslarının da yüksek olduğunu göstermektedir (Bkz., Seng & Chan, 2000; Yenilmez & Kakmacı, 2015). Fakat çeşitli çalışmalar gelişmiş uzamsal yeteneğe sahip oldukları düşünülen matematik öğretmen adaylarının uzamsal görevlerde iyi performans göstermediklerine dikkat çekmektedir (Bkz., Güven & Kösa, 2008; Sevimli & Delice, 2010; Turğut & Yılmaz, 2012). Bununla birlikte birçok çalışma 'düşük uzamsal yeteneğe sahip' bireylerin uzamsal zorlukları ile ilgili detaylı bir inceleme yapmaksızın onların uzamsal yeteneklerini geliştirmeye yönelik reçeteler sunmakta ya da tedavi yöntemleri önermektedir (Bkz., Adanez & Velasco, 2004; Güven & Kösa, 2008; Katsioloudis & Jovanovic, 2014; Karakuş & Peker, 2015). Oysa uzamsal görevlerdeki performans, test maddelerinin özellikleri ile ilgili çeşitli değişkenlerden etkilenebilmektedir. Bu değişkenlerin neler olduğunu bilmek bireylerin uzamsal becerilerini geliştirmede tasarlanacak öğretimler için araştırmacılara yol gösterebilir.

1.1. Problem Durumu

Bu çalışmada, "matematik öğretmeni adaylarının PSVT bağlamında uzamsal yetenek test performanslarını etkileyen değişkenleri belirlemek" amaçlanmıştır. Bu doğrultuda takip eden araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

- PSVT yüzey geliştirme bölümü test maddeleri bağlamında öğretmen adaylarının görselleştirme performanslarını etkileyen değişkenler nelerdir?
- PSVT döndürme bölümü test maddeleri bağlamında öğretmen adaylarının zihinde döndürme performanslarını etkileyen değişkenler nelerdir?
- PSVT görünüşler bölümü test maddeleri bağlamında öğretmen adaylarının yönelim performanslarını etkileyen değişkenler nelerdir?

2. ARAŞTIRMA YÖNTEMİ

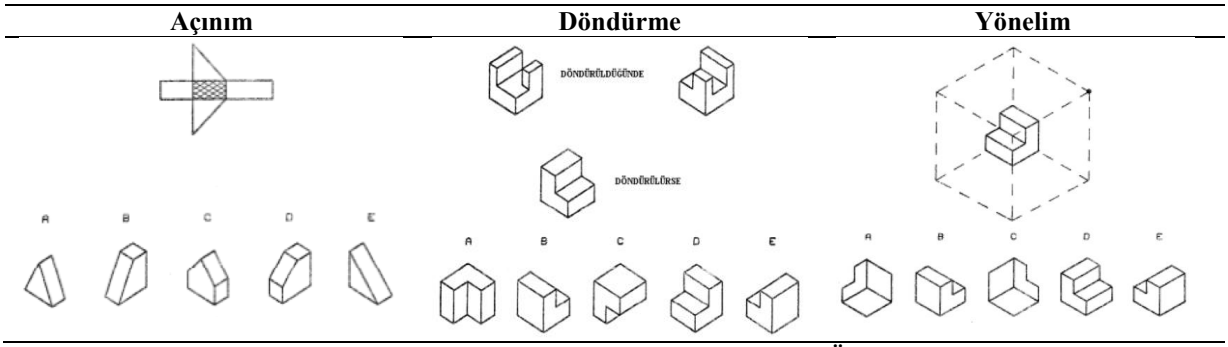
Örnek olay betimsel tarama modelinin kullanıldığı çalışmada, uzamsal görevlerin özelliklerinin matematik öğretmen adaylarının performanslarını etkileyip etkilemediği araştırılmıştır. Çalışmada kullanılan model mevcut durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi sağlamıştır (Karasar, 2007).

2.1. Katılımcılar

Bu çalışmanın katılımcılarını 2015-2016 öğretim yılı güz döneminde İç Anadolu Bölgesi'ndeki bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesine bağlı Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Matematik Eğitimi Anabilim Dalı İlköğretim Matematik Öğretmenliği Programı ikinci sınıfında öğrenim gören 91 öğretmen adayı oluşturmuştur.

2.2. Veri Toplama Süreci

Öğretmen adaylarına uzamsal görselleştirme testi (PSVT) uygulanmıştır. Roland Guay (1976) tarafından geliştirilen test üç bölümden oluşmaktadır: Açınım, döndürme ve yönelim. Test, her bir bölümde 12'şer olmak üzere toplam 36 test maddesinden oluşmaktadır. Her bir bölümde katılımcılardan beklenen uzamsal beceriler takip eden şekilde maddelenebilir: (a) İç yüzeyi tabanının bulunduğu düzleme açılmış bir cismi temsil eden geometrik şekil örüntüsünü (açınım) zihninde katlayarak cismin kapalı yüzeyini oluşturma (Açınım Bölümü). (b) Bir cisim ve döndürülmüş haline ait görüntüden yararlanarak, başka bir cisme aynı dönme hareketi ya da hareketlerini zihninde uygulama ve elde edilecek son görüntüyü zihninde tutma (Döndürme Bölümü). (c) Saydam bir küpün ortasına konumlandırılmış bir cisme, küpün işaretlenen köşe noktasından baktığında elde edilecek görüntüyü zihninde canlandırma (Yönelim Bölümü).



Şekil 1. PSVT Açınım, Döndürme ve Yönelim Bölümleri Örnek Test Maddeleri

2.3. Veri Analizi

Çalışma verileri analiz edilirken içerik analizi ile madde güçlük indeksine başvurulmuştur. İçerik analizi, iletişim içeriğini nesnel, sistematik ve nicel olarak ifade etmeyi sağlayan bir araştırma tekniğidir (Berelson, 1952; Kassarjian, 1977; Neuendorf, 2002). İçerik analizinde kodlama şemaları tasarlama ve uygulama (Weber, 1990) verilerin düzenlenmesini ve anlamlandırılmasını sağlar. Elde edilen verileri analiz etmek için Weber'in (1990) çalışmasında tanımladığı kodlama şeması tasarlama yönergelerinden yararlanarak Tablo 1.1'de sunulan kodlama şeması oluşturulmuştur. Bunun için açınım, döndürme ve yönelim bölümlerinde yer alan her bir test maddesinin soru ve seçeneklerinin özellikleri tek tek incelenmiştir. Öncelikle her bir test maddesinde yer alan cisim ya da cisimlerin özellikleri (cismin hangi katı cisim ailesine ait olduğu ve kombine cisimlerin kombine edilme biçimleri) dikkate alınarak iki kategori (KCT ve KEB) meydana getirilmiştir. Sonra açınım bölümü için dört, döndürme bölümü için iki ve yönelim bölümü için üç kategori oluşturulmuştur (Bkz., Tablo 1.1).

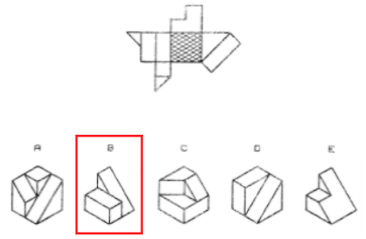
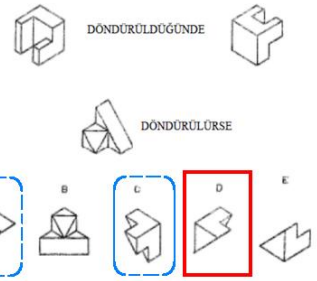
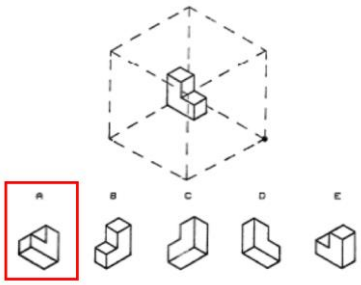
Tablo 1.1. Kodlama Şeması

	PSVT Soru ve Yanıtları ile İlgili Kodlar
Cisim Özellikleri	-KCTa: Dış bükey çokgen prizma -KCTb: İç bükey çokgen prizma -KCTc: Bir ya da iki düzlemle kesilmiş bütüncül cisim (Modifiye cisim) -KCTd: Aşina iki cismin kombine edilmesi ile oluşturulmuş cisim -KCTe: Aşina üç cismin kombine edilmesi ile oluşturulmuş cisim -KCTf: Modifiye bir cisimle aşina bir cismin kombine edilmesi ile oluşturulmuş cisim -KEBa: Kombine cisimlerde, yüzleri çakıştırılarak kombine etme -KEBb: Kombine cisimlerde, yüzleri kesiştirilerek kombine etme
Açınım Bölümü	-A1: Cismin yüz sayısı -A2: Mevcut bakış açısından cismin görünmeyen yüz sayısı -A3a: Tabana komşu olan yüz sayısının tabanın kenar sayısından fazla olması -A3b: Tabana komşu olan yüz sayısının tabanın kenar sayısına eşit olması -A4a: Yan yüzlerin hepsini taban etrafına açma (ya da yan yüzlerin yarısı ya da yarısından fazlasını taban etrafına açma) -A4b: Yüzleri, yan yüzlerden birine açtıktan sonra tabana açma (ya da yüzlerin çoğunu yan yüzlerden birine açtıktan sonra tabana açma)
Döndürme Bölümü	-D1a: Belirli bir eksen etrafında, belirli bir yönde 90 derece dönme (Tek eksende dönme hareketi) -D1b: Belirli bir eksen etrafında, belirli bir yönde 180 derecelik dönme (Tek eksende dönme hareketi) -D1c: Önce, belirli bir eksen etrafında, belirli bir yönde 90 derece dönme, sonra, başka bir eksen etrafında, belirli bir yönde 90 derece dönme (İki eksende dönme hareketi) -D1d: Önce, belirli bir eksen etrafında, belirli bir yönde 90 derece dönme, sonra, başka bir eksen etrafında, belirli bir yönde 180 derece dönme (İki eksende dönme hareketi) -D2a: (i) İlk cismin U şeklindeki yüzünün konumundaki değişim ile uyumlu ikinci cismin ilgili yüzünün konumundaki değişimi içeren sadece bir cevap seçeneğinin olması ya da (ii) Dönme hareket ya da hareketleri ile cismin düzlemsel alt tabanın üste, üst tabanının alta geldiği durumlarda (cismin tepe taklak olması), doğru cevap seçeneği dışında cismin tepe taklak görüntüsünü içeren çeldiricinin bulunmaması -D2b: (i) İlk cismin U şeklindeki yüzünün konumundaki değişim ile uyumlu ikinci cismin ilgili yüzünün konumundaki değişimi içeren birden fazla cevap seçeneğinin olması ya da (ii) Dönme hareket ya da hareketleri ile cismin düzlemsel alt tabanın üste, üst tabanının alta geldiği durumlarda (cismin tepe taklak olması), doğru cevap seçeneği dışında cismin tepe taklak görüntüsünü içeren en az bir çeldiricinin daha bulunması
Yönelim Bölümü	-Y1a: Cisme sağ-üst ya da sol-üst köşe noktasından bakma -Y1b: Cisme sağ-alt ya da sol-alt köşe noktasından bakma -Y1c: Cisme arka-üst köşe noktasından bakma -Y1d: Cisme arka-alt köşe noktasından bakma -Y2a: Yeni bakış noktasından cismin görünmeyen bir tarafının görünür hale gelmesi -Y2b: Yeni bakış noktasından cismin görünmeyen iki tarafının görünür hale gelmesi -Y2c: Yeni bakış noktasından cismin görünmeyen üç tarafının da görünür hale gelmesi -Y3a: Bakış noktasından cismin görünen kısımlarının girintili-çıkıntılı olması -Y3b: Bakış noktasından cismin görünen kısımlarının düzlemsel olması

PSVT soru ve yanıtları Tablo 1.1'e göre kodlandıktan sonra, kategorilerde yer alan özelliklerin katılımcıların performanslarına olan etkisini belirleyebilmek için her bir test maddesinin güçlük indeksi hesaplanmıştır (Bkz., EK 1). Madde zorluğu, belirli bir maddenin doğru yanıtlanma oranı (Maeda ve Yoon, 211, s.8) şeklinde tanımlanmaktadır. Güçlük indeksi, maddeye doğru cevap veren katılımcı sayısı, tüm katılımcı sayısına oranlanarak bulunmaktadır.

Kodlama şeması (Bkz., Tablo 1.1) ve soruların madde zorluğundan yararlanılarak açınım, döndürme ve yönelim bölümü test maddelerinin birer tanesi üzerinde yapılan örnek kodlamalar Tablo 1.3'de sunulmuştur.

Tablo 1.3. Açınım, Döndürme ve Yönelim Bölümü Test Maddeleri Örnek Kodlamaları

Açınım	Döndürme	Yönelim
		
Soru No: 7	Soru No: 17	Soru No: 31
Yanıtı: B	Yanıtı: D	Yanıtı: A
Madde Zorluğu: Katılımcıların %37.4'ü tarafından doğru yanıtlanmıştır.	Madde Zorluğu: Katılımcıların %42.9'u tarafından doğru yanıtlanmıştır.	Madde Zorluğu: Katılımcıların %30.8'i tarafından doğru yanıtlanmıştır.
Özellikleri -9 yüzü var (A1) -Kare prizma ve üçgen prizmanın kesiştirilerek kombine edilmesiyle oluşmuş cisim (KCTd, KEBb) -Bakış noktasından cismin görünmeyen üç yüzünün bulunması (A2) -Tabana komşu olan yüz sayısının tabanın kenar sayısından fazla olması (A3a) -Yan yüzlerin yarısından fazlasını taban etrafına açma (A4a)	Özellikleri - Kesik küp ve üçgen prizmanın çakıştırılarak kombine edilmesiyle oluşmuş cisim (KCTf, KEBa) - Tek dönme hareketi: y-sy-180 ya da y-syt-180 (D1b) - Cismin tepe taklak olması ve doğru cevap şıkkı dışında cismin tepe taklak görüntüsünü içeren iki çeldiricinin daha bulunması (D2b)	Özellikleri - L harfine benzeyen iç bükey prizma (KCTa) - Cisme sağ alt köşe noktasından bakılması (Y1b) - Cismin görünmeyen iki tarafının görünür hale gelmesi (Y2b) - Bakış noktasına göre cismin girintili-çıkıntılı olarak algılanması (Y3a)

PSVT'ini kodlama süreci, örnek bir test üzerinde kodlamalar test edilinceye ve uzman iki araştırmacı kodlama kurallarında uyuşuncaya kadar devam etmiştir. Bunun haricinde PSVT'den elde edilen verilerin güvenilirliğini değerlendirmek için Alfa Modeline başvurulmuştur. Alfa Modeli çoktan seçmeli testlerin güvenilirliğini değerlendirmede kullanılmaktadır (Örneğin, Kalaycı, 2010). Modele göre (Cronbach) Alfa katsayısı sıfır (0) ile bir (1) arasında değişmektedir. Bu değer 0.6 ile 0.8 aralığında ise uygulanan test oldukça güvenilirdir (Kalaycı, 2010, s.405). Bu çalışmada PSVT'nin genel güvenilirlik katsayısı (Cronbach Alfa) 0.718 olarak bulunurken, açınım bölümü için güvenilirlik katsayısı 0.725, döndürme bölümü için 0.712 ve yönelim bölümü için 0.704 olarak hesaplanmıştır. Buradan matematik öğretmen adaylarına uygulanan PSVT'den elde edilen verilerin oldukça güvenilir olduğu söylenebilir.

Çalışmada, veri analizi boyunca kategoriler ve madde zorlukları arasında bağlantı kurularak varsayımlar türetilmiş, bu varsayımlardan bazıları çürütülürken, diğerlerinin doğrulandığı gözlemlenerek birtakım bulgulara ulaşılmıştır.

3. BULGULAR

Çalışma PSVT'de yer alan bazı soruların katılımcılar tarafından doğru cevaplanma oranlarının diğerlerinden dikkate değer biçimde yüksek ya da düşük olmasının görevlerin özelliklerinden kaynaklanan birtakım değişkenlerle bağlantılı olduğuna işaret etmektedir. Açınım, döndürme ve yönelim bölümlerinin her biri için ulaşılan bulgular takip eden alt başlıklarda yer almaktadır.

Açınım Bölümü

Katılımcıların açınım bölümü performanslarının dört değişkenden etkilendiği tespit edilmiştir. Bunlar; kombine cisimlerde kombine etme işleminin nasıl uygulandığı, cismin görünmeyen yüz sayısı, cisimde tabana komşu yüz sayısı ve cismin karmaşıklık derecesi şeklindedir. PSVT testinde en fazla oranda hata yapılan sorular, aşina cisimlerin çakıştırılarak kombine edilmesiyle değil kesiştirilerek kombine edilmesiyle oluşturulanlar olmuştur. Aşina üç cismin kesiştirilerek kombine edilmesiyle oluşmuş cismi içeren 12. sorunun doğru yanıtlanma oranı %30.7, aşina iki cismin kesiştirilerek kombine edilmesi ile oluşmuş cismi içeren 7. sorunun doğru yanıtlanma oranı %37.4'dür.

Görünmeyen yüz sayısı (iki ya da üç) fazla olan sorularda, diğer sorular ile karşılaştırıldığında nispeten daha fazla katılımcı tarafından hata yapılmıştır. Üç yüzü görünmeyen 4., 7. ve 12. soruların katılımcılar tarafından doğru yapılma oranları sırayla %53.8, %37.4 ve %30.8 şeklindedir.

Bir cismin tabanına komşu yan yüz sayısının, tabanının kenar sayısından fazla olması sorunun karmaşıklık derecesini artırmıştır. Bu koşulu sağlayan cisimleri içeren 7. 11. ve 12. soruların doğru yanıtlanma oranları, diğerlerinden nispeten daha düşük oranda kalmıştır (Sırayla, %37.4, %52.7 ve %30.8).

Çalışma katılımcıların açınım test performansında "cismin yüz sayısı", "cismin karmaşıklık derecesinin" ve "cismin yüzeyini açmak için uygulanmış stratejinin nispeten kolay ya da zor olmasının" etkili olmadığı belirlenmiştir.

Döndürme Bölümü

Katılımcıların döndürme bölümü performanslarının cisme uygulanan döndürme işlemi, seçeneklerde çeldiricilerin bulunması ve cismin karmaşıklığı olmak üzere üç değişkenden etkilendiği tespit edilmiştir. Çalışmada tek eksende saat yönü ya da tersi yönde 90 derecelik dönme (13-15. sorular) hareketini içeren soruların katılımcılar tarafından doğru cevaplanma oranları (sırayla %87.9, %64.8 ve %54.9), diğer sorulardan nispeten daha yüksek olmuştur. Bununla birlikte tek eksende saat yönü ya da tersi yönde 180 derecelik dönme hareketini içeren sorular için aynı durum söz konusu olmamıştır. Örneğin, tek eksende dönme hareketini içeren 16. soru ile çift eksende dönme hareketini içeren 20. sorunun katılımcılar tarafından doğru yanıtlanma oranları birbirine yakın çıkmıştır (Sırayla %44 ve %45.1).

Yanıtlarda çeldiricilerin bulunması soruların madde zorluğunu artırarak, onların doğru yanıtlanma oranlarını azaltmıştır. Bir cisme 'x-sy-180' ya da 'y-sy-180' dönme hareketleri uygulanırsa, cismin alt tarafı üst, üst tarafı ise alt taraf haline gelir (Tepe taklak) ve bu tür dönme hareketini içeren soruların madde zorluklarının nispeten daha az oldukları düşünülebilir. PSVT'de 16. soru 'x-sy-180', 17. soru 'y-sy-180' ve 18. soru 'x-sy-180' bu dönme hareketlerini içermektedir. Bu soruların katılımcılar tarafından doğru yanıtlanma oranları incelendiğinde, bu oranların nispeten düşük seviyede kalmıştır (Sırayla %44, %42.9 ve 39.6). Çünkü 16-18. soruların cevap seçeneklerinde, alt tabanın üst yüz olduğu ikişer çeldirici vardır.

Cismin karmaşıklık derecesini artırmak (örneğin, üç cismin kombine edilmesiyle oluşturulmuş cisim) soruların katılımcılar tarafından doğru yapılma oranını düşürürken, azaltmak (örneğin, iki

cismin kombine edilmesi ile oluşturulmuş cisim) soruların katılımcılar tarafından doğru yapılma oranını artırmıştır. Örneğin, 22. soruda üzerine dönme hareketleri uygulanacak cisim, iki cismin, 24. soruda ise üç cismin kombine edilmesi ile oluşmuştur. Karmaşıklık derecesi fazla olan cismi içeren sorunun katılımcılar tarafından doğru cevaplanma oranı (24. soru, %12.1), diğer sorudan daha düşük oranda kalmıştır (22. soru, %48.4).

Yönelim Bölümü

Katılımcıların yönelim bölümü performanslarının "küpün hangi noktasından cisme bakıldığından", "bakış yönünden cismin görünür taraflarının düzlemsel ya da girintili-çıkıntılı bir yapıya sahip olması" ve "cismin karmaşıklık derecesinden" etkilendiği gözlenmiştir. Cisme küpün sağ-üst ve sol-üst köşe noktalarından bakmayı gerektiren sorularda nispeten daha düşük oranda (örneğin, 25., 26., 27. ve 28. soruların doğru cevaplanma oranı sırayla %56, %60, %46.2 ve %60.4 şeklindedir) hata yapılmıştır. Cisme küpün arka ve alt köşe noktalarından bakmayı gerektiren soruların ise daha çok katılımcı tarafından hatalı yapıldığı belirlenmiştir.

Verilerden elde edilen bulgular, bakılan köşe noktasından yapının görünen kısımlarının düzlemsel olmasının, görünüşü zihinde canlandırılmayı kolaylaştırdığına, girintili-çıkıntılı olmasının zorlaştırdığına işaret etmektedir. Örneğin, 31. ve 33. soru, iç bükey bir prizmaya sırayla küpün sağ-alt ve sol-alt köşe noktasından baktığını düşünmeyi gerektirmektedir. 31. soruda bakış noktasından cismin görünen kısımları girintili-çıkıntılı bir yapıya sahip görünürken, 33. soruda düzlemsel bir yapıya sahip görünmektedir. Bu nedenle 33. sorunun katılımcılar tarafından doğru yapılma oranı (%58.2), 31. sorudan (%30.8) daha yüksek olmuştur.

Karmaşıklık derecesi fazla olan (örneğin, aşina iki cismin kombine edilmesi ile oluşturulmuş cisim, aşina üç cismin çakıştırılarak kombine edilmesi ile oluşturulmuş cisim) cisimlerin, bakış yönünden elde edilecek görüntüsünü zihinde canlandırmanın, karmaşıklık derecesi az olan (örneğin, iç bükey prizma, modifiye cisim) cisimlerden daha zor olduğu belirlenmiştir. Bu duruma örnek olarak, 31. ve 32. sorulardaki katılımcı doğru cevap oranları (sırasıyla %30.8 ve %19.8) verilebilir.

Çalışmada açınım, döndürme ya da yönelim bölümlerinde yer alan her bir görevin yukarıda bahsedilen ilgili değişkenlerden kaçına sahip olduğunun madde zorluğunu etkilediği belirlenmiştir. Bu nedenle görevler ve doğru yapılma oranları ile ilgili bulgular belirgin hale getirilirken öncelikle benzer özelliklere sahip görevler olup olmadıkları ele alınmıştır. Örneğin, 32. soruda üç aşina cismin ve 35. soruda iki aşina cismin kombine edilmesi ile oluşturulmuş cisim yer almaktadır. 32. Soruda bakış yönünden cismin görünen kısımları girintili-çıkıntılı bir yapıya sahipken, 35. Sorudaki cismin bakış yönünden görünen kısımları düzlemsel bir yapıya sahiptir. 32. Soru cisme küpün sağ-alt ve 35. Soru cisme küpün arka-alt tarafından yönelmeyi gerektirmektedir. 32. sorudaki cismin bakış yönünden görüntüsü, 35. sorudaki cisimden daha karmaşık olmasına rağmen, 35. Soruda bakış yönünden cismin hiçbir kısmının görünür olmaması belirtilen soruların birbiri ile eş zorlukta algılanmasına neden olmuş ve iki soru da katılımcıların %19.8 tarafından doğru yanıtlanmıştır.

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Çalışmada matematik öğretmen adaylarının görselleştirme, döndürme ve yönelim test performanslarını etkileyen çeşitli değişkenler olduğu belirlenmiştir. Açınım bölümü sorularının

zorluğunu artıran faktörler; soruda yer alan cismin, aşina cisimlerin kesiştirilerek kombine edilmesiyle oluşturulması, cismin görünmeyen yüz sayısının üç ya da daha fazla olması ve cismin tabana komşu yüz sayısının tabanın kenar sayısından fazla olması şeklinde belirlenmiştir. Bu durum Velez, Silver ve Tremaine'nin (2005) çalışma bulguları ve Yue'nin (2006) çalışması içinde sunduğu düşüncelerle paraleldir. Velez, Silver ve Tremaine (2005), görselleştirmede mevcut bakış açısından görünmeyen yüzeylerin nesne imajlarının kavranmasını zorlaştırdığını ve düşük uzamsal yeteneğe sahip olanlar için durumun daha da zorlaştığını bulmuştur. Yue (2006) ise, bazı kompleks ve gömülü yüzlere sahip cisimlerin kapalı hallerini elde etmenin önemli sayıda ardışık katlama gerektirdiği için bu tür görevlerde düzlemsel örüntüleri zihinde katlayarak kapalı yüzeyi elde etmenin zor bir iş olduğuna dikkat çekmektedir.

Açınım bölümü sorularında yer alan cismin yüz sayısı ve/veya cismin karmaşıklık derecesinin soruların zorluk düzeyi hakkında bilgi vermede yetersiz kalmıştır. Oysa Yue (2006) çalışmasında, açınım görevleri için basit nesnelerin kapalı hallerini elde etmenin de oldukça kolay olduğuna dikkat çekmektedir.

Döndürme bölümü sorularının zorluğunu artıran faktörler; sunulan cisme uygulanacak dönme işleminin karmaşıklık derecesinin fazla olması, dönme işlemi uygulanacak cismin karmaşık derecesinin fazla olması ve cevap seçenekleri içinde çeldiricilerin bulunması şeklinde belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlardan biri Yue'nin (2004) çalışması ile uyuşsa da diğerinin onun çalışması ile tam olarak uyuşmadığı tespit edilmiştir. Desteklenen sonuç dönme hareketinin karmaşıklığı ile ilgilidir ve Yue (2004) dönme ekseni sayısının uzamsal görselleştirme görevlerinin zorluğunu artırdığını ifade etmiştir. Tam olarak örtüşmeyen sonuç ise dönme açısı ile ilgilidir. Yue (2004) dönme açısındaki artışın uzamsal görselleştirme görevlerinin zorluğunu artırdığını belirtmiştir. Fakat bu çalışma kapsamında elde edilen bulgular, 180 derecelik dönme hareketini içeren soruların doğru yanıtlanma oranlarının nispeten (90 derecelik dönme hareketini içeren sorulara göre) düşük olmasının açı ölçüsündeki artıştan değil ilgili soru seçeneklerindeki çeldiricilerden kaynaklandığını göstermiştir.

Yönelim bölümü sorularının zorluğunu arttıran faktörler; cisme küpün üst-arka ve alt köşe noktalarından bakma, bakış noktasından cismin girintili çıkıntılı bir yapıya sahip olması ve cismin karmaşıklık derecesinin fazla olması şeklinde belirlenmiştir. Çalışma katılımcıların cisme küpün alt köşe noktalarından bakma sorularında, sağ-üst ve sol-üst tarafların bakmaya göre daha fazla zorlandıklarını göstermiştir. Bu sonuç Yue'nin (2006) çalışması içinde ifade ettiği durumlarla büyük oranda benzerlik taşımaktadır. Yue'e göre insanlar görüntüleme tercihleri ve alışkınlıklarından dolayı kuş bakışı görünümleri solucan bakışı görünümlere tercih etmektedirler. Bu nedenle insanlar kuş bakışı yönelme gerektiren görevlerde (cisme küpün üst köşe noktalarından bakma) zorlanmazken, solucan bakışı yönelme (cisme küpün alt köşe noktalarından bakma) gerektiren görevlerde zorlanabilmektedirler.

KAYNAKLAR

Adanez, G.P. and Velasco, A.D. (2004). Training visualization ability by technical drawing. *Journal for Geometry and Graphics*, 8(1), 107-115.

Altıner, E. Ç. & Doğan, M. C. (2018). Investigating the spatial reasoning skills of students in the context of mathematical thinking profiles, *European Journal of Education Studies,* 4(11), 26-38.

Baki, A., Kösa, T., & Güven, B. (2011). A comparative study of the effects of using dynamic geometry software and physical manipulatives on the spatial visualization skills of pre-service mathematics teachers, *British Journal of Educational Technology*, 42(2), 291–310.

Battista, M. T. (1990). Spatial visualization and gender differences in high school geometry. *Journal for Research in Mathematics Education, 21*, 47–60.

Berelson, B. (1952). *Content analysis in communication research*, New York: The Free Press.

Cohen, C. A., & Hegarty, M. (2007). Sources of difficulty in imagining cross sections of 3D objects. In D. S. McNamara, & J. G. Trafton (Eds.), *Proceedings of the Twenty-Ninth Annual Conference of the Cognitive Science Society* (pp. 179–184). Austin TX: Cognitive Science Society.

Ekstrom, R. B., French, J. W., Harman, H. H. & Dermen, D. (1976). *Manual for kit of factor-referenced cognitive tests*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.

Fulmer, L. & Fulmer, G. W. (2014). Secondary students' visual-spatial ability predicts performance on visual-spatial electricity and electromagnetism test (VSEEMT), *Science Education Review Letterss*, 2014, 8-21.

Gorgorio, N. (1998). Exploring the functionality of visual and non-visual strategies in solving rotations problems, *Educational Studies in Mathematics*, 35 (3), 207-231.

Guay, R. B. (1976). *Purdue spatial visualization test.* West Lafayette, Indiana: Purdue Research Foundation.

Guilford, J. P., & Zimmerman, W. S. (1948). The Guilford–Zimmerman Aptitude Survey. *Journal of Applied Psychology*, 32, 24–34.

Güven, B., & Kösa, T. (2008). The effect of dynamic geometry software on student mathematics teachers' spatial visualization skills. *The Turkish Online Journal of Educational Technology,* 7(4): 100–107.

Halpern, D. F. (2000). *Sex differences in cognitive abilities*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates. From http://books.google.com.tr/books?id=2zNNhXqlJP4C. Retrieved on October 17, 2009.

Hegarty, M., & Waller, D. (2004). A dissociation between mental rotation and perspective- taking spatial abilities. *Intelligence, 32*, 175-191.

Karakuş, F. & Peker, M. (2015). The effects of dynamic geometry software and physical manipulatives on pre-service primary teachers' Van Hiele levels and spatial abilities, *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education,* 6(3), 338-365.

Karasar, N. (2007). *Bilimsel Araştırma Yöntemi.* Ankara: Bilim Kitap Kırtasiye Yayınevi.

Kassarjian, H.H. (1977). Content analysis in consumer research, *Journal of Consumer Research*, 4, 8–18.

Katsioloudis, P. J., & Jovanovic, V. (2014). Spatial visualization ability and impact of dra ing models: A quasi experimental study, *Engineering Design Graphics Journal*, 78(2), 1-11.

Khine, M. S. (2017). Spatial Cognition: Key to STEM Success, In Khine, Myint Swe (ed.), *Visual-spatial ability in STEM education. Transforming research into practice.* Switzerland: Springer International Publishing.

Kösa, T. (2016). Effects of using dynamic mathematics software on pre- service mathematics teachers' spatial visualization skills: The case of spatial analytic geometry, *Educational Research and Reviews,* 11(7): 449-458.

Kurtuluş, A. (2013). The effects of web-based interactive virtual tours on the development of prospective mathematics teachers' spatial skills, *Computer & Education*, 63, 141-150.

Linn, M. C., & Petersen, A. C. (1985). Emergence and characterization of sex differences in spatial ability: A meta-analysis, *Child Development*, 56: 1479–1498.

Lowrie, T., Logan, T., & Ramful, A. (2016). Spatial Reasoning Influences Students' Performance on Mathematics Tasks. In White, B., Chinnappan, M. & Trenholm, S. (Eds.). *Opening up mathematics education research (Proceedings of the 39th annual conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia)*, pp. 407–414. Adelaide: MERGA.

Martin-Gutierrez, J. & Acosta-Gonzalez, M. M. (2017). Ranking and Predicting Results for Different Training Activities to Develop Spatial Abilities, In Khine, Myint Swe (ed.), *Visual-spatial ability in STEM education. Transforming research into practice.* Switzerland: Springer International Publishing.

Nagy-Kondor, R. (2017). Spatial Ability: Measurement and Development, In Khine, Myint Swe (ed.), *Visual-spatial ability in STEM education. Transforming research into practice.* Switzerland: Springer International Publishing.

Neuendorf, K. A. (2002). *The content analysis guidebook*. Thousand Oaks: Sage.

Sherman, J. (1979). Predicting mathematics performance in high school girls and boys. *Journal of Educational Psychology, 71*, 242–249.

Smith, I. F. (1964). *Spatial ability: Its educational and social significance*. San Diego: Knapp.

Maeda, Y., & Yoon, S. Y. (2011, June), *Scaling the Revised PSVT-R: Characteristics of the First-Year Engineering Students' Spatial Ability*, Paper presented at 2011 ASEE Annual Conference & Exposition, Vancouver, BC.

Marunic, G. & Glazer, V. (2014). Improvement and assessment of spatial ability in engineering education, *Engineering Review*, 34(2), 139-150.

McGee, M. G. (1979). Human spatial abilities: Psychometric studies and environmental, genetic, hormonal, and neurological influences. *Psychological Bulletin, 86*(5), 889–918.

Miyake, A., Friedman, N. P., Rettinger, D. A., Shah, P., & Hegarty, M. (2001). How are visuospatial working memory, executive functioning, and spatial abilities related? A latent- variable analysis. *Journal of Experimental Psychology: General*, 130(4), 621–640.

Presmeg, N. (2006). Research on visualization in learning and teaching mathematics. In A. Gutiérrez & P. Boero (Eds.), *Handbook of research on the psychology of mathematics educa- tion: Past, present, and future* (pp. 205–235). Rotterdam: Sense Publishers.

Seng, S. & Chan, B. (2000). *Spatial ability and mathematical performance: gender differences in an elementary school.* National Institute of Education, Nanyang Technological University, Singapore.

Sevimli, E. & Delice, A. (2010). The influence of teacher candidates' spatial visualization ability on the use of multiple representations in problem solving of definite integrals: A qualitative analysis, *Proceedings of the British Society for Research into Learning Mathematics*, 30(2), 53-58.

Shepard, R. N., & Metzler, J. (1971). Mental rotation of three-dimensional objects. *Science*, 171, 701-703.

Vandenberg, S. G., & Kuse, A. R. (1978). Mental rotations, a group test of three-dimensional spatial visualization, *Perceptual and Motor Skills*, 47, 599 604.

Tartre, L. A. (1990). Spatial orientation skill and mathematical problem solving. *Journal for Research in Mathematics Education*, 21 (3), 216-229.

Turğut, M. & Yılmaz, S. (2012). Relationships among preservice primary mathematics teachers' gender, academic success and spatial ability, *International Journal of Instruction*, 5(2), 5-20.

Uygan, C. & Kurtuluş, A. (2016). Effects of teaching activities via google sketchup and concrete models on spatial skills of preservice mathematics teachers, *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 7(3): 510-535.

Velez, M. C., Silver, D. & Tremaine, M. (2005). Understanding visualization through spatial ability differences. *Proceedings of the IEEE visualization 2005 conference*.

Weber, R. P. (1990). *Basic content analysis*. Beverly Hills, CA: Sage.

Yenilmez, K. & Kakmacı, Ö. (2015). Investigation of the relationship the spatial visualization success and visual/spatial intelligence capabilities of sixth grade students, *International Journal of Instruction*, 8(1): 189-204.

Yue, J. (2004). Spatial visualization by orthogonal rotations. *Proceedings of the American Society for Engineering Education (ASEE) Annual Conference and Expositions*, Salt Lake City, Utah.

Yue, J. (2006). Spatial visualization by isometric drawing, *Proceedings of the2006 IJME-INTERTECH Conference*, Union, New Jersey.

EK 1: *PSVT için Madde Güçlük İndeksi*

S. No	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
DS	62	79	63	49	45	66	34	57	54	62	48	28
%	68.1	86.8	69.2	53.8	49.5	72.5	37.4	62.6	59.3	68.1	52.7	30.8

a. Açınım Bölümü Görevleri için Madde Güçlük İndeksi

S. No	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
DS	80	59	50	40	39	36	38	41	36	44	56	11
%	87.9	64.8	54.9	44	42.9	39.6	41.8	45.1	39.6	48.4	61.5	12.1

b. Zihinde Döndürme Bölümü Görevleri için Madde Güçlük İndeksi

S. No	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36
DS	51	55	42	55	33	20	28	18	53	35	18	36
%	56	60	46.2	60.4	36.3	22	30.8	19.8	58.2	38.5	19.8	39.6

c. Yönelim Bölümü Görevleri için Madde Güçlük İndeksi

TÜRKÇE EĞİTİMİNDE DEĞERLER EĞİTİMİ BAĞLAMINDA KUTADGU BİLİG ÜZERİNE BİR İNCELEME

Dr. Neşe KARA ÖZKAN
MEB, Gazipaşa Ortaokulu, Aksaray
ns_kr@hotmail.com
Öğr. Gör. Selçuk DAĞDELEN
Aksaray Üniversitesi TÜRKÇEM

ÖZET

Türkçe eğitiminin öncelikleri amaçları Türkçeyi doğru ve etkili kullanan, okuduğunu anlayan ve bunlar üzerinde eleştirel bakış açısı geliştirerek yorum yapabilen, kitap okuma alışkanlığını kazanmış bireyler yetiştirmektir. Ayrıca Türk edebiyatında mihenk taşı sayılan eserlerden verilecek örnekler ile dilimizin zenginliğini ve derin tarihini göstermenin yanı sıra Türk kültürü hakkında da bilincin oluşması Türkçe eğitimi ile sağlanacaktır. Yaşadığı toplumun bir ferdi olmanın verdiği sorumluluğun bilincinde olarak, çevresindeki kişilere ve yaşananlara karşı duyarlı olan nesiller yetiştirmek eğitimin temel amaçları arasında yer almaktadır. Bu açıdan bakıldığında geleceğin bilinçli ve duyarlı vatandaşlarının yetiştirilmesinde değerler eğitiminin önemi yadsınamaz. Dolayısıyla Türkçe eğitiminin bahsedilen öncelikli amaçlarının yanında, toplumda genel kabul gören ahlâkî değerleri özümsemiş bireylerin yetiştirilmesini sağlamak da Türkçe eğitiminin kapsamına girmektedir. Kutadgu Bilig İslâmî Dönem Türk Edebiyatının ilk yazılı ürünüdür ve edebî olarak bir siyasetname türündedir. Eser, yöneticilerin halkı nasıl yönetmesi gerektiği konusunda tavsiyelerde bulunması açısından bir siyasetnamedir. Ayrıca eserin tamamında din, ahlâk ve sosyal konularda öğretici unsurların bulunması dolayısıyla da Kutadgu Bilig bir nasihatnamedir. Bu bağlamda eserde hoşgörü, anlayış, saygı, sevgi, alçakgönüllülük, bilgili olmak, iyilik, yardımseverlik, dürüstlük vb. gibi değerlerin önemine yer verilmiştir. Bu çalışmanın amacı Kutadgu Bilig zemininde Türkçe eğitimi aracılığıyla değerler eğitiminin işlevselliğini incelemektir. Bu amaçla araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yoluyla Kutadgu Bilig değerler eğitimi açısından incelenmiş ve uygulama konusunda önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Türkçe Eğitimi, Değerler Eğitimi, Kutadgu Bilig

ABSTRACT

The primary purpose of Turkish language education is to raise individuals with reading habit that can use Turkish correctly and effectively, understand what they read and make comments on them with a critical point of view. Also, demonstrating the wealth of our language and deep rooted history through the examples from literary works that are considered the touchstones of Turkish literature and creating awareness about Turkish culture will be ensured with Turkish language education. Raising sensitive generations to the people and environment by recognizing the responsibilities of being a member of the society they live in is one of the basic goals of education. From this point of view, the importance of values education for raising the sensitive and conscious citizens of the future is incontrovertible. Thereby, in addition to formerly mentioned primary purpose of Turkish language education, providing to raise individuals who internalized the generally received moral values is included in the scope of Turkish language education. Kutadgu Bilig is the first written work of the Islamic Period Turkish Literature and a political treatise, in the sense that it gives suggestions to the leaders about how to rule a country and the people in it. Also, it is a "nasihatname", in consequence of the whole work including didactic ingredients about religion, morals, and social topics. In this connection, the importance of values like indulgence, understanding, esteem, amity, modesty, wisdom, delicacy, favor, righteousness etc. was given a huge place in the work. The purpose of this study is to analyze the functionality of values education

through Turkish language on the basis of Kutadgu Bilig. For this purpose, in the research, Kutadgu Bilig was examined through document analysis from the qualitative research methods with a view to values education, and suggestions were made on implementation.

Keywords: Turkish Language Education, Values Education, Kutadgu Bilig

1.GİRİŞ

Değerler, bireylerin toplumda uyum içinde yaşamasını mümkün kılar. Bu nedenle her birey, parçası olduğu toplumda genel kabul görmüş değerleri içselleştirmeli, davranışa dökmeli ve toplumun geleceği için sonraki nesillere aktarılmasını sağlamalıdır. Bu noktada eğitim devreye girer. Değerler eğitimi öncelikle ailede başlar. Aile, toplumun en küçük birimidir ve o toplumun değerlerine ait izler taşır. Ebeveynler çocuklarını ait oldukları toplumun değerlerine uygun şekilde yetiştirirler. Böylelikle çocuk zamanla bir birey olarak o toplumda kendine bir yer kazanır.

Milletler devamlılığını sağlamak için sahip oldukları değerleri korumak durumundadır. Değerlerin zamanla kayba yönelik değişime uğraması toplumdaki yozlaşma o milleti felakete götürebilir. Değerlerin hafızlarda ve yaşamda tazeliğini koruyarak ve zenginleşerek varlığını koruması ve hayata aktarılması o millet için büyük bir güç kaynağıdır. Bu nedenle maddî ve manevî değerlerin süreklilik göstermesi önemlidir. Dolayısıyla milleti millet yapan temel değerlerin tekrarının sağlanarak canlı tutulması gerekmektedir (Tekşan, 2012: 2).

Kişinin yaşadığı çevreyle uyum içinde yaşamını sürdürebilmesi o değerleri kabullenmesiyle ve davranış olarak kazanmasıyla doğru orantılıdır. Değerler eğitimi ailede başlar ancak aile ile sınırlı değildir. Ailenin kazandırdığı değerlerin yerleşmesi ve eksikliklerin giderilmesinde çevre ve okulun da sorumluluğu vardır. Okullar, değerler üzerine inşa edilmiş bir öğrenme alanıdır (Akyüz, 1991: 247). Okullar, öğrencilerin iyi bir vatandaş ve iyi bir insan olarak yetiştirilmesinde oldukça önemlidir. Çünkü okullar eğitim ve öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirildiği yerlerdir. Eğitimin temel hedeflerinden biri toplumun değer yargılarını bir sonraki nesle aktarmaktır. Bu aktarım, hazırlanan ders programları ile gerçekleştirilmektedir (Altun, 2003: 10).

Değer ve kültür birbiri ile ilişkili iki kavramdır. Yapılan araştırmalara göre değerler kültürü destekleyerek toplumun yapılanmasında yardımcı olur. Ayrıca okulu, verimliliği ve sosyal refahı etkiler. Değerler genel olarak toplumun gelişmişlik seviyesini ve insan ilişkilerini etkiler. Bu seviyede toplumsal etkisi olan değerlerin oluşumu şansa bırakılmamalıdır (Akbaş, 2004: 80). Kültür bir toplumun maddî ve manevî değerlerinin hem belirleyicisi hem de aktarıcısıdır. Öyleyse kültürün bir toplumun benliğini ve bazı değerlerini gelecek nesillere aktarmasında önemli bir etken olduğu görülmektedir (Açık, 2019: 44). Değerler, içinde yaşanan kültürün paçasıdır. Örneğin Türklerde misafiri en iyi şekilde ağırlamak, onu memnun etmeye çalışmak bir kültürdür ve dolayısıyla misafirperverlik de bir değer olarak karşımıza çıkmaktadır.

Edebiyat eserleri hem bireysel hem de toplumsal hayatla ilgili olarak iyiye, güzele, doğruya yönelme ve yeni değerler kazandırma yolunda telkinlerde bulunur, insanları bu doğrultuda eğitir. Sanatçılar eserleriyle doğrudan ya da dolaylı olarak değer ve kültür aktarımına hizmet ederler. Bu nedenle edebî eserlerin değer eğitiminde önemli bir yeri vardır (Kavcar, 1999: 6). Yazarlar ve şairler

eserlerinde içinde yaşadıkları toplumdan izler yansıtırlar. Bunların içinde değerlerin olması kaçınılmazdır. Okurlar edebî eserleri okuduklarında değerle karşılaşacaklar ve onları günlük yaşamda da göreceklerinden içselleştirmiş olacaklardır. Kutadgu Bilig İslâmî dönem Türk edebiyatının ilk yazılı eserlerinden biridir ve aynı zamanda ilk siyasetnamedir. Eserde iyi bir yöneticinin ve devlet düzeninin nasıl olması gerektiği hakkında bilgiler verilmektedir. Bunun yanı sıra baba-oğul, yönetici-halk, eş-dost-akraba bağlamında sahip olunması gereken değerler hakkında öğütler verdiği için de bir nasihatnamedir. Bu açıdan bakıldığında iyilik, doğruluk, yardımseverlik, hoşgörü, merhamet, adalet ve daha pek çok değer eserde beyitler halinde ele alınmıştır. Hükümdar Küntogdı adaleti, vezir Aytoldı devleti, vezirin oğlu Ögdülmiş aklı ve Ögdülmiş'in akrabası Odgurmış da kanaati temsil etmektedir (Özkan, 2019: 49). Eserde hükümdar Küntogdı devlet işlerinde kendisine yardım edecek bilgili ve ufku geniş bir yardımcı aramaktadır. Bilgisine güvenen Aytoldı onun yardımcısı olmak için hükümdarın karşısına çıkar ve onun beğenisini kazanır. Aytoldı'nın ölümünden sonra oğlu Ögdülmiş hakanın emrine girer ve o da babası gibi Küntogdı'nın takdir ve güvenini kazanır. İlerleyen bölümlerde Ögdülmiş'in akrabası Odgurmış ortaya çıkar. Hakan Küntogdı onun bilgili biri olduğunu öğrenir ve hizmetinde çalışmasını ister. Ancak Odgurmış bunu kabul etmez, hakanın ısrarlarına dayanamaz ve sadece onunla yüz yüze konuşmak için sarayına gelir. Eser bu dört karakter arasında geçen konuşmalardan oluşmaktadır. Kutadgu Bilig'de Yusuf Has Hacib, hem bu dünyada hem de ölümden sonra diğer alemde mutluluğu yakalamak için sahip olunması gereken nitelikleri ve yapılması gerekenleri anlatmaktadır. Ona göre kişi her şeyden önce bilgili olmalıdır. Sahip olunması gereken saygı, hoşgörü, adalet, iyilik, doğruluk, merhamet, sabır vb. değerlerin bilgili kişilerde bulunabileceğini anlatmaktadır.

1789 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunun 2. maddesinin 1. bendinde Türk millî eğitiminin genel amacının Türk milletinin bütün fertlerini "Atatürk inkılâp ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk milletinin millî, ahlâkî, insanî, manevî ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan, insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti'ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek" olarak tanımlanmaktadır.

Türk eğitim sisteminin temel amacı değerlerimiz ve yetkinliklerle bütünleşmiş bilgi, beceri ve davranışlara sahip bireyler yetiştirmektir. Değerlerimiz toplumumuzun millî ve manevî kaynaklarından süzülerek geçmişten günümüze ulaşmış ve geleceğe aktaracağımız öz mirasımızdır. Yetkinlikler ise bu mirasın hayata ve insanlık ailesine katılmasını ve katkı sunmasını sağlayan eylemsel bütünlüklerdir. Bu yönüyle değerler ve yetkinlikler birbirinden ayrılmaz bir şekilde teori-uygulama bütünlüğündeki aslî parçayı oluşturur. Bir toplumun geleceği değerlerini benimsemiş insanlara bağlıdır. Eğitim sistemi yalnız akademik açıdan başarılı, belirlenmiş bazı bilgi, beceri ve davranışları kazandıran bir yapı değildir. Temel değerleri benimsemiş bireyler yetiştirmek aslî görevidir. Eğitim sistemi, değerleri kazandırma amacı çerçevesindeki işlevini, öğretim programlarını da içine alan eğitim programlarıyla gerçekleştirir. Öğretim programlarında değerlerimiz ayrı bir öğrenme alanı, ünite, konu vb. olarak görülmemiştir. Tam aksine değerlerimiz, öğretim programlarının her birinde ve her biriminde yer almıştır (TDÖP, 2019: 4). Türkçe Dersi Öğretim Programı Genel Amaçları içerisinde bulunan "Millî, manevî, ahlâkî, tarihî, kültürel, sosyal değerlere önem vermelerinin sağlanması, millî duygu ve düşüncelerinin güçlendirilmesi" ve "Türk dünya kültür ve

sanatına ait eserler aracılığıyla estetik ve sanatsal değerleri fark etmelerinin ve benimsemelerinin sağlanması" maddeleri değerler eğitiminin önemini ve gerekliliğini vurgulamaktadır (TDÖP, 2019: 8).

Millî Eğitim Bakanlığı'nın 2010/53 sayılı genelgesinde küreselleşme kaynaklı olarak bireyi, aileyi ve yaşadığımız toplumu tehdit eden risk ve sorunlara dikkat çekilmiştir. Bu sorunların çözümünde toplumsal yaşamımızın temelini oluşturan millî, manevî, sosyal, ahlâkî ve kültürel değerlerimizden olan yardımlaşma, dayanışma, hoşgörü, misafirperverlik, vatanseverlik, doğruluk, iyilik, temizlik, çalışkanlık, dürüstlük, sevgi, saygı, duyarlı olma, adil olma, paylaşımcı olma gibi kazanımlarımızın en önemli referans kaynağı olduğu belirtilmiştir. Eğitim sistemimiz öğrencilere akademik bilgi vermek ve beceri gelişimini sağlamak yanında dengeli ve gelişmiş kişiliğe sahip, insanî değerleri özümsemiş iyi insanların yetişmesini hedeflemektedir. İnsanlar arasında kuvvetli bağların oluşması, sağlıklı sosyal ilişkilerin kurulması ve manevî değerlerin tüm bireylere kazandırılması eğitimle mümkündür (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 1973).

1.1. Amaç

Bu çalışmanın amacı Kutadgu Bilig zemininde Türkçe eğitimi aracılığıyla değerler eğitiminin işlevselliğini incelemektir.

2.YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Türkçe dersinde değerler eğitiminin verilmesinde Kutadgu Bilig'den yararlanmak üzerine bir incelemenin yapıldığı bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi modeli kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ve olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Dokümanlar, nitel araştırmalarda etkili bir şekilde kullanılması gereken bilgi kaynaklarıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 187-188).

2.2.Veri Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin incelenmesinde içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizi metin veya metinlerden oluşan bir kümenin içindeki belli kelimelerin veya kavramların varlığını belirlemek amacıyla yapılır. Araştırmacılar bu kelime ve kavramların varlığını, anlamlarını ve ilişkilerini belirler ve analiz ederek metinlerdeki mesajla ilgili çıkarımlarda bulunurlar (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013: 240).

3.BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde Kutadgu Bilig'de yer alan beyitlerden *doğruluk, paylaşmak* ve *merhametli olmak* ile ilgili olan beyitlerle değerler aktarımına yönelik araştırma sonuçlarına yer verilmiştir.

3.1.Doğruluk Değerine İlişkin Bulgular

Doğruluk, insanlara küçük yaşlarda kazandırılması gereken bir değerdir. Öğrencilere hangi durumda olurlarsa olsunlar her zaman doğrudan yana olmaları gerektiği fikri aşılanmalıdır.

Araştırmada Kutadgu Bilig'de yer alan doğrulukla ilgili beyitler yöneticilik ve babadan nasihatler bağlamlarında verilmiştir. Öncelikle yöneticilik bağlamındaki beyitler üzerinde durulmuştur.

(360) Yılma, ayrılma doğruluk yolundan
Gençliği boşa geçirme, ondan yararlan

Yukarıdaki beyitler Yusuf Has Hacib'in kitabın yorumunu yaptığı ve kendi yaşlılığı hakkında bilgi verdiği bölümde yer almaktadır (11. Bölüm). Bu beyitlerde şair okuyucuya gençliğini boşa geçirmemesi, çalışması ve bu yolda da doğruluktan ayrılmamasını öğüt vermektedir. Bu anlamda Türkçe dersinde öğrencilere henüz genç oldukları için bunun farkında olmayabilecekleri söylenir. Gençliklerinin kıymetini çok iyi bilmeleri, zamanın çok hızlı geçtiği anlatılarak kendileri ve çevreleri için yararlı işlerle uğraşmaları anlatılır. Ömür boyunca doğruluğu kendilerine rehber edinmeleri gerektiği de vurgulanır. Hacib, yukarıdaki beytin yer aldığı bölümde kitabın adını neden Kutadgu Bilig olduğunu açıklamaktadır. Şair, eserinde her iki dünyada da mutlu olmanın yolunu göstermektedir.

(800) Bak ben buyum, doğruluk ve yasa
Yasanın özelliği budur, dikkat et buna

(809) Doğruluk üzerine keserim ben işi
Ayırmam ben bey ya da kul diye kişiyi

(819) Bak bu beyliğin temeli doğruluktur
Doğrulukla beyler dirlik bulur

(821) Doğruluk üzerinedir beyliğin temeli
Doğruluk yoludur bu beyliğin kökü

(822) Yasa yaparken ile doğru olursa
Bey dilek ve arzularına kavuşur

Yukarıdaki beyitler hakan Küntogdı'nın Aytoldı'ya adalet sıfatının nasıl olması gerektiğini anlattığı bölümden alınmıştır (18. Bölüm). Bu beyitlerde şair doğruluk ve adaleti birlikte ele almıştır. Burada Küntogdı devletin yöneticisidir ve yasa koyucudur. Yasanın özelliği doğru olmasıdır, doğruluğa dayanmasıdır. Hakan yasayı uygularken adil davranır, insanların toplumdaki statülerine göre hareket etmez. Yani yasalar önünde herkes eşittir. Ayrıca bu beyitlerde adaletin yanı sıra devletin temelinin de doğruluk olduğu belirtilmiştir. Aynı bölümde Ay Toldı, hakana adının neden Küntogdı olduğunu sorar ve hakan da bunu şöyle açıklar:

(824) Hakan dedi: Bilge benim tavrımı
Görüp güneşe benzeterek verdi bu adımı

(825) Güneşe bak, küçülmez hep doludur
Parlaklığı eksilmez, hep aynıdır

(826) Benim de yaradılışım ona benzer
Doğrulukla doludur, hiç eksilmez

Yusuf Has Hacib burada doğruluğu güneşe benzetmiştir. Güneş aydınlık doludur, tamdır eksiksizdir. Hakan, hiç eksilmeyen güneş gibi aydınlık doludur. Küntogdı adaleti temsil etmektedir. Dolayısıyla güneşin aydınlığının hiç azalmaması ya da yok olmaması gibi hakanın da adaleti hiç eksilmeden var olacak ve her zaman doğrudan yana olacaktır. Aynı bölümde Ay Toldı, hakana doğruluğun nasıl bir şey olduğunu sorar. Küntogdı'nın doğruluk tanımı şöyledir:

(862) Hakan bak doğru insanın kendi
Sözü, gönlü ve özü birdir dedi

(863) Dışı içi gibi, içi dışı gibidir
Bu insan tam doğru kişidir

(864) Gönlünü çıkarıp avcuna koyar
Yanıldığını görüp utanmadan yürür

(865) Kuta ermek için doğruluk gerekir
İnsanlık doğruluğun tam adıdır

(866) Ender bulunan insan değil insanlıktır
Az olan insan değil doğruluktur

Şair burada devletin yöneticisi olarak hakan ile doğruluğu özdeşleştirmiştir. Ona göre doğru kişinin gönlünden geçen sözlerine dökülür, yani duygu ve düşünceleri ne ise dili onu söyler. Bir başka deyişle doğru kişinin – burada yönetici esas alınmış – içi dışı bir (aynı) olan kişi olduğu belirtilirken yanılmaktan utanmadığı da vurgulanmıştır. Yani kişi için önemli olan doğruluktur. Eserde kişinin kendi nefsini terbiye etmesi; beşerî hırslardan kurtulması; doğruluk, adalet, merhamet, hoşgörü, saygı gibi duyguların güçlenmesi sonucunda kişi kut kazanmış olur. Ancak bu davranışların kalıcılığı da oldukça önemlidir. Kutadgu Bilig'e göre devleti yöneten kişinin kut kazanmış olması gerekir. Yukarıdaki beyitte (865) kuta ulaşmak için kişide doğruluk bulunmalı, doğruluktan hiçbir zaman ayrılmamalıdır. Hacib'e göre yeryüzünde insan çoktur ama insanlık ve doğruluk azdır. Burada da görüldüğü gibi doğruluk, insan olmanın temel gereklerinden biridir.

Doğrulukla ilgili olarak üzerinde durulan beyitlerden bazıları babadan nasihatler bağlamında verilmiştir. Aşağıdaki beyitler bu doğrultuda yer almaktadır.

Vezir Aytoldı'nın, oğlu Ögdülmiş ile yaptığı konuşmada Aytoldı şunları söyler (22. Bölüm):

(1278) Gönlünü, dilini doğru tut, Tanrı'ya tap
Aymaz olma, yarınki işini şimdiden yap

(1282) Yolun doğru olsun yanıltma kendini,
Gönlünü, dilini küçük tut, büyütme sözünü

(1289) Doğru ol, dürüst davran
İki dünyayı da kazanır doğru olan

(1290) Ne der işit doğru tavırlı er

Tavrı doğru olan her iki dünyayı elde eder

(1291) Erinçle geçirmek isterse insan gününü
Doğruluk içindedir bundan emin olmanın yolu

Bu beyitler, bir babanın doğruluk konusunda oğluna nasihatleri bağlamında ele alınmalıdır. Buna göre yalandan ve yanlıştan uzak durarak dilinde ve gönlünde doğruluk olsun, bu davranışla Tanrı'ya inan diye sesleniyor. Daima uyanık olmasını, aklını kullanmasını, işlerini ertelemeden yarının işini bugünden yapmasını öğütlüyor. Aytoldı oğluna doğru yoldan hiç ayrılmamasını, büyük söz etmeden düşünerek, az ve öz konuşmasını tavsiye ediyor. Doğru ve dürüst olanın hem ahirette hem de bu dünyada mutluluğu kazanacağını; insanın huzur içinde bir yaşam sürmesinin doğru olmaktan geçeceğini söylüyor. Türkçe dersinde değerler eğitimi bağlamında bir babanın oğluna nasihatleri şeklinde bu beyitlerden faydalanılabilir.

Aytoldı hastalanır ve ölümün yaklaştığını anlar. Ölmeden önce hakan Küntogdı'ya vasiyetname hazırlar. Bu vasiyetnamede doğrulukla ilgili olarak şu beyitler yer alır (23. Bölüm):

(1355) Bu dünya işinde arkadaşlıkla
İşini yürüttüm doğrulukla

(1356) Şimdi artık sana bağlılıkla
Yazdığım bu ayrılık sözlerini oku

(1505) Aymaz olma, başıboş koşup durma
Doğru ol, alçakgönüllü ol, sözünde dur

Vezir Aytoldı, sevip saydığı hakanının işlerini doğrulukla yaptığını söylerken büyük bir sadakat duyduğu Küntogdı'nın (hakanın) bu vasiyetnameyi okumasını istiyor. Hakana, onun çevresinde (ülkesinde) olup bitenlere karşı duyarlı olmasını vasiyet ediyor.

Aşağıdaki beyitlerde Ögdülmiş'in, babası Aytoldı'nın ölümünden sonra yaptıkları anlatılmaktadır (24. Bölüm):

(1564) Aytoldı'nın oğlu ölüm yemeği verdi
Yoksula pay etti gümüş ve ipeği

(1565) Böylece geçirdi baba kaygısını
İyi insanları kendine yakın kıldı

(1566) Baba öğüdü tuttu doğrudan ayrılmadı
Kutu günden güne arttı, günü parladı

Burada Ögdülmiş'in babasının ölümünün ardından Türk geleneklerine göre çevresine ölüm yemeği verdiği, babasının vasiyetine uygun olarak yoksula mal dağıttığı ve iyi insanlarla ilişki kurduğu belirtilmiştir. Şair Ögdülmiş'in, babasının vasiyetine uygun olarak doğruluktan ayrılmadığı için talihinin (bahtının) açıldığını söylüyor. Böylelikle Hacib, doğruluğu kendine alışkanlık edinenin iyiliklerle ve güzelliklerle karşılaşacağını müjdeleyerek doğruluğun önemini vurguluyor.

Vezir Ay Toldı'nın ölümünden bir süre sonra oğlu Ögdülmiş hakanın hizmetine girer ve hakan ona birtakım sorular yöneltir (26. Bölüm). Hakanın Ögdülmiş'e sorduğu sorulardan biri insan için yararlı olan şeylerin neler olduğudur. Cevap olarak Ögdülmiş şunları söyler:

(1659) İki günlük dünyada insana yararlı olan
İyilik yapmaktır ey soylu insan

(1660) İkincisi edep, üçüncüsü doğruluktur
Bu üç şeyle insan kut güneşini bulur.

Yusuf Has Hacib'in insanlara yararlı olduğunu düşündüğü değerler iyilik, edep ve doğruluktur. Bunlar günümüz için de güncelliğini korumaktadır. Dolayısıyla değerler eğitimi bağlamında doğruluğun öğrencilere kazandırılmasında Türkçe dersinde bu beyitler üzerinde durulabilir.

(1747) Bu dünyada zenginlik dilerse özün
Doğru ol, doğruluk üzerine tut sözün

(1748) Öbür dünyayı da elde etmek istersen
Doğru olsun gönlün, dilin ve sözün

(1749) Ey hakan, dikkat et kişinin günü
Ne görkemli geçer yürürse doğru

(1750) Doğruluk ve inancı eş et kendine
İnsanlıkla yap her türlü işi

Yusuf Has Hacib Kutadgu Bilig'i bu dünyada ve kişinin ölümünden sonra ahiret hayatında da mutluluğu, huzuru elde edebilmesinde ona yol gösterici bilgiler sunmak için yazmıştır. Öğrencilere Kutadgu Bilig'in yazılış amacı anlatıldıktan sonra yukarıdaki beyitlerden hareketle doğruluğun İslâmî inanç bağlamında da önemi gösterilmiş olur.

Ögdülmiş ile hakanın arasında geçen konuşmalardan birinde Kün Togdı ona beyliğe yaraşan bir beyin nasıl olması gerektiğini sorar ve Ögdülmiş de şunları söyler (28. Bölüm):

(1963) Halk için beyin çok seçkin olması gerek
Gönlü, dili doğru, tavrı ılımlı olması gerek

(2010) Beyin dili dürüst, gönlü doğru olmalı ki
Halka yararlı olsun ve doğsun güneşi

(2011) Eğer beylerin gönlünde hıyanet olursa
Halka yararı olmaz, ondan vazgeçmeli

(2012) Gönlü, dili, tavrı olmazsa doğru
Kut kaçar, o ilden geçmez yolu

(2013) Sözünden dönen beye umut bağlama

Yaşamın boşa geçer, pişman olursun

(2168) Bilgili olmalı bey, akıllı ve doğru
Ününün yayılması için yürekli ve tedbirli

Hacib bu beyitlerde iyi bir beyde bulunması gereken nitelikleri Ögdülmiş'in ağzından bizlere aktarmıştır. Öğrencilere halkını refaha ulaştıracak, devleti güçlendirip kalkındıracak yöneticinin doğruluğu kendine ilke edinmiş, akıllı, cesur, verdiği sözde duran, dürüst bir kişi olması gerektiği belirtilir. Beyitte geçen *kut*un (2012) bu erdemlere sahip olması durumunda kazanılabilecek üstün bir değer olduğu anlatılır. Gelecekte kendilerinin de bir kurum, şehir ya da ülke yöneticisi olabilecekleri dolayısıyla doğruluk ve dürüstlükten hiçbir zaman ayrılmamaları gerektiği anlatılarak değerler eğitimi bağlamında Kutadgu Bilig'den yararlanılabilir.

3.2.Paylaşmak Değerine İlişkin Bulgular

Vezir Aytoldı hastalanır ve ölüm döşeğinde iken oğlu Ögdülmiş'i yanına çağırarak ona öğütler verir. "Paylaşma" ile ilgili olarak verdiği öğütlerden biri şudur (21. ve 22. Bölümler):

(1192) Paylaştır malını insanlara, yedir içir
Mal seni harcamasın, sen onu harca

(1328) Tuz ekmeğini bol tut, yedir insanlara
Kişi ayıbını görürsen gider, açma

Kutadgu Bilig'de Vezir Aytoldı ömrü boyunca hakanın yanında ona sadakatle bağlı kalmış ve yardımcı olmuştur. Doğrulukla işlerini yürüten Aytoldı, hakanın beğenisini ve güvenini kazanmıştır. Çalışmaları karşılığında pek çok malı olmuş ve onları biriktirmiş, kimseyle paylaşmamıştır. Ölüm yaklaştığında da buna pişman olmuş, oğlu Ögdülmiş'e paylaşımcı olması yönünde nasihatlerde bulunmuştur. Yukarıdaki beyitlerde kazandığı malı insanlarla paylaşması, mal kazanma hırsıyla ömrünü geçirirse bu süreçte harcananın kendisi olacağı vurgulanmaktadır. Bunun yanı sıra insanların ayıplarını gördüğünde bunu açığa vurmaması konusunda ona öğüt vermiştir. Aşağıdaki beyitte de Ögdülmiş'in, babasının sözlerini yerine getirdiği görülmektedir (24. Bölüm):

(1564) Aytoldı'nın oğlu ölüm yemeği verdi
Yoksula pay etti gümüş ve ipeği

Kutadgu Bilig'in 30. Bölümünde kumandanların nasıl olması gerektiği konusunda Ögdülmiş ve hakan arasında geçen konuşmada Ögdülmiş paylaşmak ile ilgili olarak şunları söyler:

(2276) Erata paylaştırmalı var olan malını
Çokça arkadaş, koldaş ve erdeş edinmeli

(2280) Yedirmeli içirmeli ve giydirmeli
At koşum, çokça köle ve kız vermeli

(2281) Bundan ötürü yiğitler onun etrafında toplanırlar
Sevgili canlarını feda edip dağlar, kayalar gibi yatarlar

Paylaşmak, kişinin sahip olduğu bir şeyden başkasının da faydalanması için kullanılmasına izin vermek ve hatta kullanması için kendisinin teklifte bulunmasıyla mümkündür. Bu noktada paylaşım için söz konusu olan varlık ona sahip olan kişi için değerli bile olabilir. Burada önemli olan, kişinin bencillikten uzak bir şekilde, karşıdaki kişinin ihtiyacının giderilmesidir. Paylaşmak aynı zamanda kişilerin kendilerine değer verildiğini hissetmelerini de sağlar. Bunun yanı sıra bir başka önemli husus da bu işin karşılıksız yapılmasıdır. Yani öğrencilere, herhangi bir okul gerecini, yiyeceklerini, paralarını vb. arkadaşlarıyla paylaşmaları durumunda bunu karşılıksız yapmaları gerektiği vurgulanmalıdır. Paylaşmanın temelinde insan sevgisi bulunur. İçinde insan sevgisi taşıyan, kendisine ait bir şeyi karşılık beklemeden başkasıyla paylaşmayı bilen nesillerin yetişmesi eğitimin amaçlarından biridir. Kutadgu Bilig'de bu bağlamda kaynaklık edebilecek beyitlerden birkaçı da yukarıda verilmiştir. Yusuf Has Hacib, toplumun hangi kesiminden olursa olsun insanların paylaşmayı bilmeleri gerektiğini, dünya malına gereğinden fazla değer verilmemesi gerektiğini eserinin pek çok yerinde vurgulamıştır. Yukarıdaki beyitlerde de konuya kumandanlık açısından bakmış ve askerleriyle malını paylaşması durumunda askerlerin mutlu olacağı, kendilerine değer verildiğini hissettiklerinden canlarını seve seve feda edebilecekleri vurgulanmaktadır.

(3977) Kötü desen olmaz bu dünya malına
Bunu yiyip sevinmesi için dağıtmalı halka

(3983) Malı olmazsa alıp vermeye
Elini uzatamaz insan iyiliklere

Hakan, devlet işlerinde kendisine yardımcı olması için bilgili bir kişi aramaktadır. Ögdülmiş'e böyle bir tanıdığı olup olmadığını sorduğunda Ögdülmiş, Odgurmış adında bir akrabasından söz eder. Odgurmış toplumdan kendini soyutlamış ve bir dağda gece gündüz ibadet ederek günlerini geçirmektedir. Hakan Küntogdı Ödürmiş ile mektup göndermiş ve kendisinin yanında çalışmasını istemektedir. Ancak Odgurmış bu şekilde yaşamaktan memnundur ve saraya gelmek istemez. Ögdülmiş ise onun insanlardan uzakta, kimseye faydası dokunmadan yaşamasını istemiyor, hakanın hizmetine girmesini ve bilgisinden başkalarının yararlanmasını istiyor. Yukarıdaki beyitler hakanın, ilk teklifini kabul etmeyen Odgurmış'a ikinci kez mektup göndererek çağrıda bulunması üzerine Odgurmış ile Ögdülmiş arasındaki konuşmadan alınmıştır (46. Bölüm). Burada Ögdülmiş, bencillik yapmadan mal sahibi olmanın insanlar için faydalı olduğunu söylemektedir. Ona göre bu dünyada sahip olunan mal, başkalarıyla paylaşıldığında - özellikle ihtiyacı olanlarla – onların sevinme sebebi olduğu gibi paylaşan açısından da iyilik yapma vesilesidir. İnsanlar sahip oldukları mala böyle bakmalıdırlar. Kişinin sahip olduğu şey, başkalarıyla paylaşıldığında değer kazanır. Türkçe dersinde paylaşmanın önemi Kutadgu Bilig'den verilecek bu örneklerle anlatılabilir.

3.2.Merhamet Değerine İlişkin Bulgular

Merhamet insan olmanın gereklerinden biridir. Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirildiği okullarda bunun gibi insanî değerlerin pekiştirilmesi de yapılmaktadır. Türkçe dersi içerik olarak bu değerlerin kazandırılması açısından çok uygundur. Kutadgu Bilig'de de merhamet içerikli beyitler bulunmaktadır. Bunlardan bazılarına aşağıda yer verilmiştir.

(3246) Merhametli olmalı insan bağrını açıp
Doğruyu göstermeli kötülere acıyıp

(3272) Merhametli olur halka iyi kişi
Merhametli olursan oldun iyi kişi

Hakan Küntogdı, Odgurmış'ın devlet işlerinde kendisine yardımcı olması için ona mektup yazar. Yukarıdaki beyitler bu mektuptan (39. Bölüm) alınmıştır. Merhametli olmak zor durumda olanlara karşı duyulan acıma duygusudur. İlk beyitte kötülere acımaktan bahsedilmektedir. Kötülere acımak onların doğruyu bilmediklerinden ya da görmek istemediklerinden, kendi çıkarlarını öncelikli tutmaktan, hırslarına yenik düşmekten vb. sebeplerden kaynaklanmaktadır. Hacip burada hakanın dilinden kötülere de merhamet göstererek onlara doğruyu göstermeli diyor. Doğruyu gösterme işini de bilgisine güvendiği Odgurmış'tan istiyor. Diğer beyitte merhametli insanların iyi olacağından bahsediyor. Çevresindekilere karşı merhametli davranan kişinin iyi insan olarak nitelendirilebileceğinden bahsediyor.

Küntogdı'nın mektubuna karşılık saraya gelmek istemediğini, halkın içine karışmak istemediğini söyler Odgurmış. Bunun üzerine hakan onu ikna etmek için ikinci bir çağrı mektubu daha yazar. Aşağıdaki beyit (45. Bölüm) bu mektuptan alınmıştır.

(3933) Merhametli değildir kendini koruyan
Merhametli olan, başkalarının iyiliğini isteyen

Odgurmış inzivaya çekildiği dağda ibadet ederek yaşamaktan memnundur. Böylelikle günahlardan uzak durduğunu, nefsine hakim olduğunu düşünmektedir. Küntogdı onun böyle yaparak yalnız kendini koruduğunu, başkalarına hiç faydasının dokunmadığından yakınmaktadır. Ona göre insan merhametli olmalı ve başkalarının iyiliğini düşünmelidir. Çünkü merhametli insan bencil olamaz.

Odgurmış, hükümdar Küntogdı'nın ısrarlarına dayanamaz ve onu ziyaret etmek için saraya gider. Bu gidişinde hükümdar onun kalıcı olmadığını bilmektedir. Küntogdı, bilgeliğine güvendiği bu kişiyi bir kez tanıyıp görmek istediği için Odgurmış bir akşam hakanın yanına gelir. Aşağıdaki beyit Odgurmış'ın hakana öğüt verdiği bölümden alınmıştır (71. Bölüm):

(5197) Merhametli ol bütün halk üzerine
Töreye göre davran büyüğe küçüğe

Bu beyitte şair, yöneticinin halkına karşı merhametli olması gerektiğini belirtirken, yönetimde töreyi esas almasını vurgulamaktadır. Yani büyüğe saygı ve küçüğe sevgiyle yaklaşmak gerekir.

Odgurmış hastalanır ve yatağa düşer. Bu hastalığının ölümü getirdiğine inanır ve ölmeden önce akrabası Ögdülmiş'e bazı nasihatlerde bulunur. Onun iyilik yapmasını, dünya işine aldanmayıp ibadetini eksik etmemesini, ölümü unutmamasını, güler yüzlü ve tatlı dilli davranmasını ister. Bunların arasında aşağıdaki beyit de yer almaktadır (81. Bölüm):

(6089) Merhametli ol bütün canlılar üzerine
İbadet et Tanrı'ya, bir olsun dilin gönlünle

(6102) Yararlı kişidir halkın seçkini
Merhametli kişidir halkın saygı gösterdiği

Bu beyitlerde Odgurmış Ögdülmiş'e merhametli olması konusunda tavsiyelerde bulunmaktadır. Ona göre sadece insanlara değil doğadaki tüm canlılara merhamet göstermek gerekir. Tanrı'ya ibadet etmesini hatırlatıyor ve gönlüyle dilinin bir olmasını istiyor. Yani gönlünden geçenle söylediklerin aynı olsun, özün sözün bir olsun diyor. Şair topluma yararlı insanların seçkin olduğunu belirtiyor. Kutadgu Bilig'de bencilliğin insan hayatında olmaması gereken, nefis terbiyesiyle uzaklaştırılması gereken bir davranış olduğu belirtilirken; bunun yerine kişinin kendine olduğu kadar topluma da faydalı olmasının önemi vurgulanmaktadır. Bunların yanı sıra merhametli kişilere halkın saygı duyacağından da söz ediliyor.

Yukarıdaki beyitler hükümdar Küntogdı ile Odgurmış ve Odgurmış ile Ögdülmiş arasında geçmektedir. Türkçe dersinde değerler eğitimi yapılırken merhamet duygusunun yerleşmesi için Kutadgu Bilig'de yer alan bu beyitlerden yararlanılabilir.

4.SONUÇ VE ÖNERİLER

Verilmek istenen değerler birbiriyle uyumlu beyitler halinde verildiğinde kuruluktan uzak olduğu için öğrencilerde daha çok etkili olacağı düşünülmektedir. Bu değerler nesir biçiminde verilseydi bu kadar dikkat çekici ya da etkileyici olmayabilirdi.

Davranış ve karakter eğitiminin temeli olarak nitelendirebileceğimiz değerler eğitiminin gerçekleşebilmesi özellikle çocukluk ve ilk gençlik dönemlerinde mümkündür. "Ağaç yaş iken eğilir" atasözünde de vurgulandığı gibi eğitimin kalıcı olabilmesi küçük yaşta verilmesine bağlıdır. Bu eğitim öncelikle ailede başlar ve ilerleyen yaşlarda okul ile birlikte devam eder. Okullar eğitim ve öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirildiği yerlerdir. Dolayısıyla okullarda yalnız bilgi aktarımı yapılmaz. Toplumda sevilen, sayılan, örnek gösterilen, çevresiyle uyumlu, sağlıklı ilişkiler geliştirebilen nesillerin yetiştirilmesi için değerler eğitiminin verilmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda Türkçe dersinde işlenen metinler saygı, sevgi, adil olma, yardımlaşma, doğruluk, paylaşımcı olma, merhamet, fedakârlık gibi değerlerin benimsenmesinde bir araç olarak kullanılabilir.

Bu çalışmada Türk edebiyatının ilk manzum nasihatnamesi olan Kutadgu Bilig üzerinde yapılan incelemede eserin değerler eğitimi açısından oldukça zengin olduğu görülmüş ve bu içerikten Türkçe derslerinde faydalanılabileceği görüşü ileri sürülmüştür.

Günümüzden yaklaşık bin yıl önce kaleme alınmış olan Kutadgu Bilig'in manevî değerleri özümsemiş insanın yetişmesinde, sunduğu bilgilerle güncelliğini koruduğu görülmüştür.

KAYNAKLAR

Açık, F. (2019). Kutadgu Bilig'de çocukların eğitimi ve dürüstlük kavramı. *Türk Yurdu,* 386, 44-46.

Akbaş, O. (2004). *Türk millî eğitim sisteminin duyuşsal amaçlarının ilköğretim ikinci kademedeki gerçekleşme derecesinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Akyüz, H. (1991). *Eğitim Sosyolojisinin Temel Kavram ve Alanları Üzerine Bir Araştırma*, MEB: İstanbul.

Altun, S. A. (2003). Eğitim yönetimi ve değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1 (1), 7-18.

Kavcar, C. (1999). *Edebiyat ve eğitim*. Engin Yayıncılık: Ankara.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi.

Milli Eğitim Bakanlığı (1973). *Milli Eğitim Temel Kanunu.* https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf sayfasından erişilmiştir.

MEB (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. MEB Yayınları: Ankara.

Özkan, Ö. (2019). Değerler eğitimi açısından Kutadgu Bilig'e bakış. *Türk Yurdu*, 386, 47-51.

Tekşan, K. (2012). Türkçe dersi değerler eğitiminde Kutadgu Bilig'in kullanımı. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi,* 3(3), 2-17.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE SÖZ VARLIĞININ GELİŞTİRİLMESİNDE BAĞLAM KULLANIMI

Dr. Neşe KARA ÖZKAN
MEB, Gazipaşa Ortaokulu, Aksaray
ns_kr@hotmail.com

ÖZET

Metinler Türkçe eğitiminde hedeflenen kazanımlara ulaşılmasında kullanılan önemli araçlardan biridir. Bu kazanımlardan biri de öğrencilerin söz varlığının geliştirilmesi ile ilgilidir. Kelime hazinesi anlama ve anlatma becerilerinin temelini oluşturur. Kişinin kelime hazinesi ne kadar zenginse okuduklarını ve dinlediklerini o kadar kolay anlamlandırabilir. Ayrıca kendini ifade etme becerisi de gelişmiş olur. Türkçe eğitiminde söz varlığını geliştirme yollarından biri bağlamdan yararlanmaktır. Bağlam, dilin kurallarına göre bir arada kullanılan kelimelerin anlam ve dil bilgisel yapı olarak birbirlerini etkilemesi sonucu oluşan yapıdır. Dolayısıyla bağlam, anlam bütünlüğünün oluşmasında etkilidir. Söz varlığının geliştirilmesinde bağlamın kullanımı etkili ve gereklidir. Bu çalışmanın amacı 7. sınıf öğrencilerinin bağlamdan hareketle bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamlarına yönelik yaptıkları tahminlerde doğru anlama ulaşıp ulaşamadıklarını değerlendirmek ve eksiklikler görülmesi durumunda konuyla ilgili öneriler geliştirmektir. Araştırmada 7. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan iki farklı metinden yararlanılmıştır. Bunlar hikâye türünde olan "Ak Sakallı Bilge Dede" ve "Benim Adım Şeker Çocuk" metinleridir. Metinler ders kitabında yer alan yönergeye göre okunmuştur. Ardından öğrencilerin bağlam yoluyla anlama ulaşmaları amacıyla anlamı bilinmeyen kelimelerin bağlamda bulunan ipuçları ışığında anlamın tahminine yönelik olarak söz varlığını geliştirme etkinliği yapılmıştır. Tahminlerini tamamlayan öğrenciler yeni kelimelerin anlamlarını sözlükten bularak tahminlerini kontrol etmişlerdir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 7. sınıfta eğitim gören 60 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada öğrenciler, *gönlü razı olmamak, hakkını yemek, hakkını gözetmek, zoruna gitmek, hormon, doz* ve *doğuştan* kelimelerinin anlamlarına bağlamdan hareketle ulaşmaya çalışmışlardır. Öğrenci tahminlerinin içerik analiziyle incelendiği araştırma sonunda öğrencilerin *hormon* kelimesinin anlamına ulaşmakta zorluk çektikleri, diğer kelimelerin anlamlarını bu kelimeye kıyasla daha kolay buldukları görülmüş ve öğrencilerin bağlamdan hareketle kelime anlamına ulaşabilmeleri için öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Türkçe Öğretimi, Söz Varlığı, Bağlam

ABSTRACT

Texts are one of the tools being used for reaching at the achievement goals in Turkish language education. One of those achievements is related to improve the vocabulary of children. Vocabulary forms the basis of narrative and reading comprehension skills. The wealthier one's vocabulary knowledge, the easier that person understands what they read or listen to, and they can also develop a self expression skill. In Turkish language education, one of the ways to improve vocabulary is taking advantage of the context. Context is a structure comprised of the words, which are used together by the grammar rules, affecting one another in terms of meaning and grammatical structure. Therefore, context is really effective in forming content integrity. To improve vocabulary knowledge, use of context is effective and essential. The purpose of this study is to evaluate 7th grade students whether they can find the correct results by making predictions about the meanings of unknown word and word groups with reference to the context or not, and to offer related suggestions in case of deficiencies observed. 2 different texts from the 7th grade Turkish language textbook were benefited from in the research. Those texts are stories named "Wise Old Man" (Ak Sakallı Bilge Dede) and "My Name Is Candy Boy" (Benim Adım Şeker Çocuk). The texts were read according to the instructions involved in the book. Then, with

the purpose of making students reach the meaning by deriving them from the context, a vocabulary improving activity was made to predict the meanings of the unknown words in the light of the hints in the context. After that, the kids looked up in a dictionary to check their predictions. Document analysis from the qualitative research methods was used in the research. Working group of the research was composed of 60 secondary school students in 7th grade. Students tried to derive the phrases *not find it in one's heart, cheat somebody of his rights, protect one's right, cut to the quick* and the words *hormone, dose* and *congenital* from the context. At the end of the study that predictions of the children examined via content analysis, it was observed that students have had difficulty in predicting the word "hormone", and have found the meanings of the other words easier comparing to this word. Thus, some suggestions were offered to help students find the word meaning with reference to the context.

Keywords: Turkish Language Education, Vocabulary, Context

GİRİŞ

Kişi, dünyaya geldiği andan itibaren öncelikle ailesi ve yakın çevresinde işittiği dili öğrenir. Uzunca bir süre dinleyici olarak katıldığı bu süreç, belli bir zaman sonra konuşma ile devam eder. Birey, sahip olduğu kelime hazinesi sayesinde çevresi ile iletişim kurar ve bu sırada sistemsiz bir şekilde kelime öğrenir. Çünkü bu doğal bir süreçtir. Ancak okul hayatı ile birlikte kelime öğrenimi sistemlidir ve amaçlı bir program dahilinde gerçekleşir.

Kişinin, anlatmak istediklerini tam olarak ifade edebilmesi, sağlıklı bir iletişim kurabilmesi kelime hazinesinin zenginliğine bağlıdır. İnsanlar dil bilgisi kurallarına sonuna kadar bağlı kalmadan düşüncelerini ya da isteklerini anlatabilirler, ancak iletişim kurabilmek için yeterli kelimeleri bilmezlerse anlatımı gerçekleştirmek mümkün değildir. Bu nedenle etkili bir iletişim kurabilmek için yeterli kelime bilgisine sahip olmak oldukça önemlidir. Dil iskeleti ola bir yapıysa, en önemli organı kelimedir (Harmer, 1997: 153).

Bireyler, ne kadar çok kelime bilirlerse dünyayı o kadar iyi çözümleyebilir, olgular arasında ilişki kurabilir ve kavram alanlarını genişletebilirler (Dilidüzgün, 2014: 234). Kelime ve kavram zenginliği, düşünme sürecinde akıcılığı ve düşünce zenginliğini sağlar. Diğer bir deyişle, iletişim sürecinin işleyişinde, düşünce oluşumu ve düşüncelerin paylaşımının temelinde kelimeler bulunur (Budak, 2000: 19). İletişim kurma aracı olan dil; kişinin düşünce dünyasını harekete geçiren, çevresinde gördüklerini ya da okuduklarını anlamlandırmasını sağlayan ve zihnindekileri aktarmayı mümkün kılan bir araçtır. Bütün bunların gerçekleşebilmesi, kelime dağarcığının zenginliğine bağlıdır. Bu nedenle okullarda öğrencilerin kelime hazinelerinin genişlemesini sağlayacak şekilde dil eğitimi verilmektedir.

Kelime Hazinesi

Kelime hazinesi, bireyin öğrenme yaşantısı sonucunda bellekte depolanan birikimdir (Özbay ve Melanlıoğlu, 2008: 33). Vardar (1998: 190)'a göre kelime hazinesi, bir bireyin kullandığı kelimelerin tümüdür. Korkmaz (1992: 100)'a göre de bir kişinin veya bir topluluğun söz dağarcığında yer alan kelimeler toplamıdır. Tanımlardan da görüleceği üzere kelime hazinesi, bireyin öğrenme sonunda oluşan birikim ile söz dağarcığında bulunan kelimelerin tamamıdır.

Kelime hazinesi aktif kelimeler ve pasif kelimelerden oluşmaktadır. Yazılı ve sözlü anlatımda rahatlıkla kullanabildiğimiz kelimeler aktif (etkin), ara sıra duyduğumuz ya da bir metin içinde karşılaştığımızda anladığımız kelimeler ise pasif (edilgin) kelimelerdir (Karakuş, 2000: 128). Bireyler günlük yaşamda konuşmalarında ya da yazışmalarında etkin kelimeleri kullanırlar. Bu kelimeler ne çeşitli ve zenginse anlatım da o kadar güçlü ve etkili olur.

Kelime öğrenmenin ilk aşaması kelime tanımadır. Kelime tanıma, hem okuma hem de dinleme becerilerini kapsayacak biçimde, bir kelimenin duyum özelliklerine sahip olma ya da bu özelliklerin bilinmesi şeklinde tanımlanabilir. Duyum özellikleri, dikkatin duyulana ya da görülene odaklanmasıyla beyinde işlenir. Kelimenin gösterdiği anlama sahip olunmaması durumunda kelime tanınmış olsa da ayırt etme gerçekleşemez. Kelime ayırt etme, hem dinleme hem de okuma becerilerini kapsayacak biçimde, kelimenin duyum özelliklerine ve anlamına bir arada sahip olmak şeklinde tanımlanabilir. Kelime öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öğrencilerin yazılı ve sözlü iletişim süreçlerinde bulunmaları gereklidir. Çünkü bu süreçte onlar yeni kelimelerle karşılaşırlar ve bunlar söz varlığının gelişiminde son derece önemlidir. Burada dikkat edilmesi gereken nokta öğrencilerin sürekli aynı kelimelerle karşılaşmalarının önüne geçilmesidir. Aksi takdirde kelime hazinesinin zenginleşmesi engellenmiş olur. Bu nedenle okuma ve dinleme süreçlerinde öğrencilerin yeni kelimelerle karşılaşmalarına olanak verecek çalışmalar yapılmalıdır (Karadağ, 2019: 45-46). Nurlu ve Arıca (2015: 23)'ya göre kelime hazinesini geliştiren etmenler şunlardır: Okuma, yazılı ve sözlü anlatım, dinleme, ders kitaplarının etkili kullanımı, sözlük kullanma, öğrenim, kişisel ilgiler, gözlem, bulmacalar, aile-okul ve toplumsal çevredir. Okuma, öğrenme biçimleri, iletişim grupları ve iletişim kanalları kişinin kelime bilgisine yön veren kaynaklardır. Okumayı ve öğrenmeyi kendine yaşam biçimi edinmiş kişilerin kelime hazineleri de doğal olarak zengindir.

Kelime Öğretimi ve Bağlam

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (MEB, 2019: 8) özel amaçları içinde *"Okuduğu, dinlediği/izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerinin sağlanması"* maddesi yer almaktadır. Buna göre Türkçe dersi, öğrencilerin söz varlıklarının zenginleştirilmesi aracılığıyla anlama becerilerinin geliştirilmesinde etkili ve önemli bir derstir. Türkçe öğretiminde sağlanacak etkili bir kelime öğretimi ile onların duygu, düşünce ve hayal dünyalarının geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu kapsamda Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda 5., 6., 7. ve 8. sınıf Türkçe dersi kazanımlarında okuma öğrenme alanında *"Söz Varlığı"* alt başlığında kelime öğretimi ile ilgili olarak şu kazanım yer almaktadır, *"Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder."* (MEB, 2019: 36-48).

Ortaokul öğrencilerinin genelde söz varlıklarının özelde de kelime hazinelerinin geliştirilmesi adına bazı kelime öğretim esasları bulunmaktadır. Bu esaslar şu maddeler halinde sunulabilir:

1. Kelime öğretiminde dilin en sık kullanılan kelimelerine öncelik verilmelidir
2. Öğrencilere hangi kelimelerin öğretileceği hususunda onların yaş düzeylerine göre kelime hazinesinin tespit edilmesi gerekmektedir.

3. Öğretilmesi amaçlanan kelimelerle öğrencilerin sahip olduğu kelimeler arasında anlam ilişkileri kurulmalıdır.
4. Kelime öğretimi sürecinde kelime hazinesinin genişlik, derinlik ve ağırlık bakımından geliştirilmesi amaçlanmalıdır.
5. Yeni öğretilen kelimelerin konuşma ve yazma becerileri aracılığıyla etkin kelime hazinesine alınması sağlanmalıdır.
6. Kelimelerin söylenişleri öğretilmelidir.
7. Kelimelerin yazım özellikleri öğretilmelidir.
8. Hedef kelimeler bağlam aracılığıyla öğretilmelidir.
9. Türkçe kelimelerin öğretiminde kökteşlik özelliğinden faydalanılmalıdır.
10. Kelime öğretiminde öğrencilere kelime öğrenme stratejilerini kullanmaları kazandırılmalıdır (Karadağ, 2019: 55-61).

Kelime öğretiminin amacı öğrencinin kelimeleri etkin olarak öğrenmesi, günlük hayatta kullanması, kelime bilgi ve becerilerini geliştirerek yaşama yön vermesidir (Güneş, 2013: 7). Sahip olunan kelime hazinesi, öğrencinin hem eğitim hayatını hem de sosyal hayatını etkileyen önemli bir etmendir. Bunun için kelime hazinesinin zenginleştirilmesi amacıyla yapılan kelime öğretim çalışmaları büyük önem taşımaktadır (Duran ve Bitir, 2017: 71). Türkçe dersinde kelime hazinesine katılan kelimelerin yazılı ve sözlü iletişimde kullanılması, bunların edilgin durumda kalmasının önüne geçilmesini sağlar. Böylelikle yalnız okuma ve dinleme yoluyla anlamada kullanılan kelimeler, anlatımda kullanılmış olur ve bu becerinin gelişmesine etki eder. Kelime hazinesi zengin öğrenci, duygu ve düşüncelerini zorlanmadan anlatabilir. Bu yalnız derslerdeki başarısında değil çevresiyle olan iletişiminde de görülebilir.

Türkçe dersinde kelime öğretiminin hedeflendiği gibi gerçekleştirilmesi amacıyla ders kitaplarında kelime çalışmaları bölümü bulunur. Genellikle metinden hemen sonra yer alan bu bölümün işlenmesiyle metnin anlaşılmasına yönelik etkinliklere yer verilmektedir. Ders kitaplarındaki kelime öğrenimiyle ilgili olarak nitelikli etkinliklerin hazırlanması, sürecin öğretmen tarafından verimli yönetilmesi sonucunda öğrencilerde şu davranışlar gözlemlenebilecektir:

1. Okuduklarını kolay ve doğru anlamaya başlarlar.
2. Kelimeleri doğru söylemeye alışırlar.
3. Konuşma ve yazmalarında kelimeleri yerinde kullanmış olurlar.
4. Kelimelerin eş anlamlılarını, yakın anlamlılarını ve karşıtlarını tanırlar.
5. Kelimeleri doğru yazarlar.
6. Kelimelerin yapılışlarını bilirler.
7. Sözlük, yazım kılavuzu gibi başvuru kitaplarını sıklıkla kullanmaya başlarlar.
8. Dinlediklerinde kelimelerin anlamlarına dikkat ederler (Göğüş, 1978: 369-370).

Bağlam, bir dil birimini çevreleyen, ondan önce veya sonra gelen, birçok durumda söz konusu birim etkileyen, onun anlamını, değerini belirleyen birim veya birimler bütünüdür (TDK, 1998: 196). Korkmaz (2007: 75)'e göre bağlam, konuşmada, metinde veya bir cümlede bulunan herhangi bir kelimenin anlamının daha iyi belirlenebilmesi ve başka anlamlarından ayırt edilebilmesi için yakınında bulunan ve ilişkide bulunduğu diğer öge(ler)le oluşturduğu bütündür. Türkçede kelimeler tek bir anlamla sınırlı değildir, kelimelerin gerçek, mecaz, terim gibi farklı anlamları bulunabilir. Bu anlamlar kelimelerin içinde bulunduğu bağlamdan anlaşılır. Bunun için öncelikle kelimelerin yakınında bulunan diğer kelimelerle olan anlam ilişkisine ve kullanıldığı cümleye bakılır. Gerekli görülmesi durumunda da diğer cümleler üzerinde durulabilir. Bu incelemeler, yeni kelimenin anlamının bağlamdan hareketle bulunmasına olanak sağlayacaktır.

Öztürk ve Otluoğlu (2001: 47-49)'na göre kelime hazinesini geliştirme teknikleri şunlardır: Bağlam ipuçlarından faydalanma, sözlük kullanma ve yapısal analiz. Ders işleme sürecinde öğretmen, yeni bir kelimeyle karşılaşan öğrencilere anlamı hemen söylemek veya sözlükten öğrenmeleri yerine bağlamdan yararlanarak anlamı bulmaya çalışmasını sağlamalıdır. Sözlükten anlam bulunması yoluyla kelime hazinesinin geliştirilmesine yönelik çalışmalar, belirlenen hedeflere ulaşılması noktasında yetersiz kalmaktadır (Acat, 2008: 15). Türkçe ders kitaplarında kelime çalışmaları için etkinlik çeşitlerinden biri kelimenin anlamının tahmin edilmesine yönelik etkinliklerdir. Bunlar metnin bağlamından hareketle yeni kelimelerin anlamlarına ulaşılabileceğini, her kelime için sözlüğe bakmaya gerek olmadığını gösterir. Ayrıca kelimenin anlamını tahmin etme ve ardından sözlükten doğrulama etkinliklerinin öğrencinin zihinsel sözlüğünü geliştirmesi açısından önemli olduğuna dikkat çeker (Güneş, 2007: 151). Kelimeler, birlikte kullanıldığı diğer kelimelerle birlikte bir anlam bütünü oluşturur. Tek başlarına ele alındıklarında birden fazla anlamı kapsayabileceği görülmektedir. Karatay (2004: 23)'a göre kelimeler anlamın küçük birer parçaları olduğundan, onları yalnız sözlükteki anlamları ile öğretmektense cümle içinde kazandığı anlamlarıyla öğretmek daha uygun olacaktır.

Amaç

Bu araştırmanın amacı 7. sınıf öğrencilerinin bağlamdan hareketle bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamlarına yönelik yaptıkları tahminlerde doğru anlama ulaşıp ulaşamadıklarını değerlendirmek ve eksiklikler görülmesi durumunda konuyla ilgili öneriler geliştirmektir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

7. sınıf öğrencilerinin bağlamdan yararlanarak kelime/kelime gruplarının anlamlarına ilişkin tahminlerinin incelendiği bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi modeli kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ve olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Dokümanlar, nitel araştırmalarda etkili bir şekilde kullanılması gereken bilgi kaynaklarıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 187-188).

Veri Toplama Aracı

Araştırmada 2018-2019 Eğitim-Öğretim yılında 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda yer alan "Ak Sakallı Bilge Dede" başlıklı metin ile "Benim Adım Şeker Çocuk" başlıklı metinler veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Her iki metin de hikâye türündedir.

Veri Analizi

Araştırmada ulaşılan veriler üzerinde içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizi metin veya metinlerden oluşan bir kümenin içindeki belli kelimelerin veya kavramların varlığını belirlemek amacıyla yapılır. Araştırmacılar bu kelime ve kavramların varlığını, anlamlarını ve ilişkilerini belirler ve analiz ederek metinlerdeki mesajla ilgili çıkarımlarda bulunurlar (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013: 240).

BULGULAR

Araştırmada 7. Sınıf Türkçe ders kitabında yer alan "Ak Sakallı Bilge Dede" başlıklı metnin sözcük çalışmalarında yer alan *gönlü razı olmamak, hakkını yemek, hakkını gözetmek, zoruna gitmek* deyimleri ile "Benim Adım Şeker Çocuk" metninin sözcük çalışmalarında bulunan *doğuştan, hormon* ve *doz* sözcüklerinin anlamları üzerinde çalışılmıştır. Öncelikle "Ak Sakallı Bilge Dede" başlıklı metnin sözcük çalışmalarında ulaşılan bulgulara yer verilmiştir.

Gönlü Razı Olmamak Deyiminin Anlamına İlişkin Bulgular

Metinde *gönlü razı olmamak* deyimi *"Kadının gönlü bu işe pek razı olmamış."* cümlesinde geçmektedir. Sözcük anlamının tahmini için öğrenciler daha önceki cümlelerden de yararlanarak şu bağlamdan anlam çıkarmaya çalışmışlardır:

"Adam:

-Eğer şu göle girer ve sabaha kadar orada kalırsan sana tam yüz altın veririm.

Yoksul genç: "Biraz üşürüm ama sonunda yüz altın sahibi olurum. Annem de rahat eder, ben de." diye düşünmüş. Havanın ayazına, gölün dondurucu soğuğuna aldırmamış, titreye titreye göle girmiş.

Annesi, gün boyu oğlunu evde boşuna beklemiş. Hava kararınca iyice meraklanmış. Eline bir meşale alıp onu aramaya başlamış. Göl kıyısına gitmiş.

Bir de bakmış ki oğlu gölün ortasında öylece duruyor.

-Ne oldu oğlum, demiş. Niçin gölde bekliyorsun?

Çocuk olanları anlatmış annesine.

*Kadının **gönlü, bu işe razı olmamış**. Ama iş işten geçmişmiş. Sabaha zaten az bir zaman kalmışmış. "Yedi sekiz saat nedir ki tez gelir geçer. Yüz altını alır, biraz rahatlarız." diye düşünmüş. Oğlunu gölde bırakıp eve dönmüş…"*

Araştırmada 7. Sınıf öğrencilerinin yukarıdaki bağlamdan yararlanarak *gönlü razı olmamak* deyiminin anlamıyla ilgili olarak yaptıkları tahminler şunlardır:

Tablo 1. Gönlü Razı Olmamak Deyiminin Anlamına İlişkin Tahmin Cümleleri

Tema	Kod	*f*
Gönlü razı olmamak	İstememek	26
	İçine sinmemek	8
	Hoşlanmamak, beğenmemek	5
	İzin vermemek	4
	Emin olmamak	4
	Gönlü razı olmamak	4
	Gönlü el vermemek	2
	İnanmamak	2
	Şüphelenmek	2
	Pişman olmak	2
	İçi rahat olmamak	1
	Bir şey olacağını sezmek	1
	Aklı kalmak	1

Gönlü razı olmamak deyimi bir şeyi hiç istememek anlamındadır. Öğrencilerden bağlamdan hareketle "istememek (26), izin vermemek (4), içine sinmemek (8) ve gönlü el vermemek (2)" yönünde tahminlerde bulunanların, tahminlerinde isteksizlik anlamına yer verdikleri için anlamı keşfettiklerini söylemek mümkündür. Öğrenciler "İstememek" kodu kapsamında *"Hiç istememek, bir işi isteyerek yapmamak, bir işi istememek, kabullenmemek, kendisinin istememesi…"* vb. tahminlerde bulundukları; "izin vermemek" ile ilgili olarak *"O işe izin vermemek, bir işe isteksiz ve rahat olmadan izin vermek, bir şeyi ona yaptırmamak, izin vermemek"* olarak tanımladıkları görülmüştür. "İçine sinmemek" bağlamında ise *"İçine sinmemek ve tam olarak kabul etmemek, bir işin içine sinmemesi, yapılan bir iş akla yatmazlık ve içine sinmezlik…"* gibi tahmin cümleleri kurmuşlardır. "Gönlü el vermemek" anlamını ifade etmek için de *"İstememek ve gönlü el vermemek, bir iş yapmasına gönlü el vermemesi"* şeklinde tahmin etmişlerdir. Öğrencilerin bunlar dışında yaptıkları tahminlerde anlamı keşfedemedikleri görülmüştür. Bununla ilgili olarak yapılan tahminlerin bazıları şunlardır: "Hoşlanmamak (5)" ile ilgili olarak *"Yapılan işten memnun olmamak, bir iş veya olayın tam istediği gibi olmaması, hoşlanmamak, bir iş kendi istediği gibi yapılmaması"*; "emin olmamak (4)" kodu kapsamında *"Dediğini yapacağından emin olamamak, emin ol(a)mamak"* tahminleri yapılmıştır. "Gönlü razı olmamak (4)" bağlamında *"Bir kişinin söylediğine gönlü razı olmamak, bir şey aldığımda gönlüm razı olmaması…"* ve "İnanmamak (2)" ile ilgili olarak *"İnanmamak ve bir işin olacağına inanmamak."* gibi tahminler yapılmıştır. "Şüphelenmek (2)" kapsamında *"Şüphelenmek, güvenememek"* biçiminde tahminler yapılırken; "pişman olmak (2)" ile de *"Pişman olmak"* tahmini yapılmıştır. Bunlar dışında da tabloda da verildiği gibi içi rahat olmamak (1), bir şey olacağını sezmek (1) ve aklı kalmak (1) anlamlarında tahminler yapılmıştır. Sonuç olarak yapılan tahminlerin %68'inde bağlamdan yararlanarak kelime anlamına ulaşıldığı görülmüştür.

Hakkını Yemek Deyiminin Anlamına İlişkin Bulgular

"Ak Sakallı Bilge Dede" metninde öğrencilerin bağlamdan anlama ulaşmaya çalıştıkları bir diğer kelime grubu *hakkını yemek* deyimidir. Deyim, metinde şu bağlamda geçmektedir:

"…

Yargıç dayanamamış, yanına birkaç kişi alarak avluya çıkmış. Bir de bakmış ki ateş bir yerde, ateşin üstünde olması gereken kazanlar bir başka yerde.

-Bre Ak Sakallı, böyle yemek pişer mi?

-Pişer, demiş bilge. Kazanlar orada, ateş burada. Eninde sonunda kazanlar ısınır, kazanların içindekiler pişer. Yalnız biraz sabırlı olmak gerekir.

Yargıç kızmış:

-Senin bu yaptığın ak sakalına, bilge kişiliğine yakışır mı? Sen bizimle alay mı ediyorsun?

-Ne haddimize, demiş ak sakallı bilge kişi. Gölün kıyısındaki meşale, gölün ortasındaki delikanlıyı nasıl ısıttıysa bu köşedeki ateş de o köşedeki kazanı kaynatır.

Yargıç, bunun bir ders olduğunu anlamış. Verdiği kararın yanlışlığının bilincine varmış.

Varlıklı komşuya buyurmuş:

*-Çocuğun **hakkını yemeyelim**, demiş. İddiayı kazanan delikanlıdır. Hemen hakkı olan yüz altını veresin…"*

7. sınıf öğrencilerinin bağlamdan hareketle anlamını bulmaya çalıştıkları kelimelerden bir diğeri *hakkını yemek* deyimidir. Bununla ilgili olarak yapılan tahminler aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

Tablo 2. Hakkını Yemek Deyiminin Anlamına İlişkin Tahmin Cümleleri

Tema	Kod	*f*
Hakkını yemek	Bir kişinin hak ettiği şeyi ona vermemek	20
	Başkasına ait bir şeyi almak	10
	Başkasının hakkını yemek	9
	Haksızlık yapmak	7
	Yaptığı işin karşılığını alamamak	5
	Metinden alıntı yapanlar	4
	Başkasının bir şeyini yemek	2
	Örnek cümle ile açıklayanlar	2
	Hakkını aramak	1
	Pay etmek	1

Hakkını yemek deyimi, başkalarına ait olan veya onların emekleri sonucunda elde ettikleri şeyi sahiplenmek ya da o kişiye vermemek anlamındadır. Yapılan incelemelerde bir kişinin hak ettiği şeyi ona vermemek (20), başkasına ait bir şeyi almak (10), haksızlık yapmak (7) tanımlarını yapanların doğru anlama ulaştıkları görülmektedir. "Bir kişinin hak ettiği şeyi ona vermemek" kodu kapsamında *"Bir kişinin istediği şeyi ona vermemek, bir kişinin kazandığını ona vermemek, hakkı olan bir şeyi ona*

vermemek…" tahminleri yapılmıştır. "Başkasına ait bir şeyi almak" bağlamında *"Başkasına ait bir şeyi almak, kullanmak, onun hakkı olan bir şeyi elinden almak, bir kişinin rızası olmadan ona ait bir şeyi almak…"* gibi tahminler bulunmaktadır. "Haksızlık yapmak" ile ilgili olarak da *"Hak ettiği halde adaletsizlik yapmak, haklıyı haksız düşürmek, bir olayda haklı kişiyi haksız düşürmek…"* anlamlarında tahminler yapılmıştır. Ayrıca iki tahmin de örnek vererek *(Bir kişinin izinsiz sırasına geçmek, Sıra birindeyken önüne atlamak sıra benim diye)* açıklanmaya çalışılmıştır. Bu cümleler anlamına ve açıklamaya uygun görüldüğü için doğru kabul edilmiştir. Bu tahminler dışında kalanlar anlamı keşfedememişlerdir. *"Bir kişinin yaptığı işin bedelini alamamak, hak ettiği halde alacağı şeyden mahrum kalmak, karşılığını alamamak…"* cümleleriyle "yaptığı işin karşılığını alamamak" tanımında birleşilmiştir ki deyimin anlamı bu değildir. İki tanım cümlesinde *yemek* eylemi gerçek anlamıyla düşünülmüş ve *"Başkasının bir şeyini yemek, birine ait olan şeyi yemek"* olarak yer almıştır, dolayısıyla bu tahminler doğru değildir. Bunlar dışında dört tahminde metinden alıntı yapıldığı, "hakkını aramak" ve "pay etmek" anlamlarında kullanıldığı için doğru anlama ulaşılamadığı görülmüştür. Otuz dokuz tahmin cümlesinde bağlamdan yararlanılarak anlama ulaşılmıştır, dolayısıyla tahminlerin %64'ünde *hak yemek* deyiminin anlamı keşfedilmiştir.

Hakkını Gözetmek Deyiminin Anlamına İlişkin Bulgular

7. sınıf öğrencilerinin bağlamdan hareketle kelime kazanımına yönelik yapılan araştırmada anlamı bulunması beklenen bir diğer kelime *hakkını gözetmek*tir. Metinde deyim şu bağlamda geçmektedir:

"… Hak ettiği parayı alamamak, üstelik aptal yerine konmak delikanlının çok zoruna gitmiş. Ağlamaklı olmuş. Kentte herkesin saygı duyduğu, akıl danıştığı ak sakallı bir bilge varmış. Genç onun yanına gitmiş. Varsıl komşusuyla girdiği iddiayı anlatmış. Sabaha kadar buz gibi suyun içinde beklediğini söylemiş. Sonuçta iddiayı kazandığını ama komşusunun, parasını vermediğinden yakınmış. Ak Sakallı Bilge Dede:

Kentimizin dürüst bir yargıcı var. O çok adaletli birisidir. Tüyü bitmemiş yetimin bile ***hakkını gözetir****. Git, derdini ona anlat. O senin hakkını koruyacak, paranı almanı sağlayacaktır, demiş."*

Deyimin anlamına ulaşmaya yönelik yapılan tahminler şunlardır:

Tablo 3. Hakkını Gözetmek Deyiminin Anlamına İlişkin Tahmin Cümleleri

Tema	Kod	*f*
Hakkını gözetmek	Güvenilir ve adil olmak	14
	Kendi hakkını korumak ve aramak	13
	Birisinin hakkını savunmak/aramak	8
	Başka bir kişinin hakkını korumak	7
	Başkasının hakkında gözü olmak	4
	Başka bir kişinin hakkına bakmak	3
	Adaletsizlik yapmak	2
	Kendi hakkını almak	2
	Örnek cümle	2
	Birisinin izlemesi	1
	Göz etmek	1
	Emanet etmek	1

Hakkını gözetmek, başkasının hakkına saygı göstermek ve onu korumak demektir. Yapılan incelemelerde "Kendi hakkını korumak ve aramak (13)", "Başkasının hakkını savunmak/aramak" (8) ve "Başka bir kişinin hakkını korumak (7)" şeklinde tahmin cümleleri kuran öğrencilerin bağlamdan yola çıkarak anlama ulaştıkları görülmektedir. "Güvenilir ve adil olmak (14)" anlamını yazan öğrencilerin de başkasının hakkını gözeten bir kişinin sahip olması gereken nitelikleri belirtmesi açısından anlamı keşfettiklerini söylemek mümkündür. "Kendi hakkını korumak" ile ilgili olarak *"Hakkına sahip çıkmak, hakkını arayan kişi…"*; "Başkasının hakkını savunmak/aramak" kapsamında *"Birisinin ya da bir şeyin hakkını savunmak, haklı olan insanları savunmak…"* gibi tahminler yapılmıştır. "Güvenilir ve adil olmak" kodu bünyesinde *"Bir kişiye adaletli davranmak, İki taraf arasındaki anlaşmazlığı çözerken tarafların her ikisinin de haklı olabileceğini düşünerek yargılamak…"* vb. tahminlerde bulunulmuştur. "Başka bir kişinin hakkını korumak" ile ilişkilendirilen tahmin cümlelerinden bazıları şunlardır: *"Birinin hakkını korumak, haklı olan insanları korumak…".* "Kendi hakkını almak (2)" kodu altında da *"Hakkını sonuna kadar almak"* şeklinde anlam tahmini yapılmıştır. Buraya kadar bahsi geçen tanımların tamamı kendisinin ya da başkasının hakkını korumak, aramak ve adil olmak şeklinde yapıldığından ve bunların da hak gözetmek kapsamında bulunmasından dolayı deyim anlamının bağlamdan bulunduğu görülmektedir. Bunlar dışında yapılan tanımlarda anlam keşfedilememiştir. "Başkasının hakkında gözü olmak (4)" kodu kapsamında *"Hakkında gözü olmak. Onun hakkını almak istemek…"* gibi tahminler yapılmıştır. *Hakkını gözetmek* deyimini bu anlamla bir ilgisi yoktur. "Başka bir kişinin hakkına bakmak (3)" ile ilgili olarak *"Bir kişinin hakkını gözetmek, bakmak, bir kişinin veya kişilerin hakkına bakmak…"* vb. tahmin cümleleri kurulmuştur. "Adaletsizlik yapmak (2)" kapsamında da *"Yaptığı işte başkasının payına girmek, hak yemeye çalışmak"* tahminleri bulunmaktadır. Ayrıca *"Hocanın hakkını gözetenler sinirliler"* ve *"Arkadaşımın hakkını gözetliyor da sürekli."* cümlelerinde örneklerle açıklanmaya çalışılmışsa da cümleler anlamsız olduğundan deyim anlamına ulaşılamamıştır. Bu tahminler dışında "Birisinin izlemesi (1)", "Göz etmek (1)" ve "Emanet etmek (1)" tahminlerinde de anlamın keşfedilemediği görülmüştür. Sonuç olarak yapılan tahminlerin %76'sında *hakkını gözetmek* deyiminin anlamına ulaşıldığı görülmüştür.

Zoruna Gitmek Deyiminin Anlamına İlişkin Bulgular

"Ak Sakallı Bilge Dede" metninde anlamı tahmin yoluyla bulunmaya çalışılan kelimelerden sonuncusu *zoruna gitmek* deyimidir. Deyim şu bağlamda geçmektedir:

"… Hak ettiği parayı alamamak, üstelik aptal yerine konmak delikanlının çok ***zoruna gitmiş****. Ağlamaklı olmuş. Kentte herkesin saygı duyduğu, akıl danıştığı ak sakallı bir bilge varmış. Genç, onun yanına gitmiş. Varsıl komşusuyla girdiği iddiayı anlatmış. Sabaha kadar buz gibi suyun içinde beklediğini söylemiş. Sonuçta iddiayı kazandığını ama komşusunun parayı vermediğinden yakınmış."*

Araştırmada 7. sınıf öğrencilerinin *zoruna gitmek* deyiminin anlamı ile ilgili olarak yaptıkları tahminler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4. Zoruna Gitmek Deyiminin Anlamına İlişkin Tahmin Cümleleri

Tema	Kod	*f*
Zoruna gitmek	Kalbi kırılmak, üzülmek	17
	Alınmak, gücenmek, gocunmak	13
	Zoruna gitmek	8
	Gururuna dokunmak	6
	Hoşlanmamak	6
	Üzmek	4
	Ağır gelmek	2
	Kıskanmak	2
	Küçük düşmek	2
	Ağlamak	1
	Duygusallaşmak	1
	Sinirlenmek	1
	Emeğinin karşılığını alamamak	1
	Örnek cümle	1

Zoruna gitmek, bir söz veya davranışın bir kişinin gücenmesine sebep olmasıdır. 7. Sınıf öğrencilerinin anlam tahminlerine bakıldığında alınmak, gücüne gitmek, gücenmek (13) ve gururuna dokunmak (6), ağır gelmek (2) olarak tahmin eden ve örnek cümle (1) ile açıklamaya çalışan yirmi iki tahminde doğru anlama ulaşıldığı görülmektedir. "Alınmak, gücenmek, gocunmak" kodu kapsamında yine aynı tahminler yapılırken; "Gururuna dokunmak" deyimi kapsamında da *"Gururuna dokunmak, onuruna dokunmak, ağırına gitmek…"* gibi tahmin cümlelerine yer verilmiştir. "Ağır gelmek" ile ilişki kuranlar cümlelerinde yine aynı söz öbeğini kullanmışlardır. Örnek cümle ile açıklamaya çalışan öğrenci *(Arkadaşıma bisiklet alındı fakat bana alınmadığı için zoruma gitti.)* doğru anlamda kullandığı için anlama ilişkin bir tahmin cümlesi kurmasa da anlama uygun kullandığından anlamı keşfettiğini söylemek mümkündür. On yedi öğrenci "Kalbi kırılmak, üzülmek" bağlamında *"Çok üzülmek, bir kişi başkasının ağır sözleri karşısında çok üzülmek…"* vb. tahminlerde bulunmuşlardır. Bu tahminlerde öğrenciler kişinin zoruna gidecek bir durumda hissedeceği duygu üzerinde durmuşlardır. Sekiz öğrenci "zoruna gitmek" olarak anlamı bulunması beklenen deyimi tekrarladığı için değerlendirmeye alınmamıştır. "Hoşlanmamak (6)" ile ilgi kurarak tahmin eden öğrenciler *"İstemediği bir şeyi yapmak, hoşlanmamak, ona yapılan bir kötülükten hoşlanmamak, hoşuna gitmemesi…"* gibi tahminler yapmışlardır. "Üzmek (4)" bağlamında tanım yapanlar da *"Onu ağlatacak kadar üzmek, alay etmek, üzmek, bir kişinin kalbini kırmak…"* vb. şekilde belirtmişlerdir. Üzmek, kişinin zoruna giden bir duruma sebep olan kişi kaynaklı olarak düşünülmesi gereken bir kavramdır ve bu nedenle deyimin anlamını yansıtmamaktadır. "Kıskanmak (2)" olarak düşünenler *"Bir kişiyi kıskanmak, bir kişiyi çekememek"* tanımlarını yapmışlardır. "Küçük düşmek (2)" ile ilişki kuran öğrenciler *(Küçük düşmek, ezilmek)* zora gidecek bir duruma sebep olabilecek bir duruma odaklandıklarından doğru anlamı keşfedememişlerdir. Bunlar dışında "Ağlamak (1)", "Duygusallaşmak (1)", "Sinirlenmek (1)" ve "Emeğinin karşılığını alamamak (1)" tahminlerinde de öğrenciler *zoruna gitmek* deyiminin anlamına ulaşamamışlardır. Sonuç *zoruna gitmek* deyiminin anlamıyla ilgili olarak yapılan tahminlerin %34'ünde doğru anlama ulaşılmıştır.

Doğuştan Kelimesinin Anlamına İlişkin Bulgular

Araştırmada sözcük çalışmalarıyla ilgili olarak üzerinde çalışılan diğer bir metin "Benim Adım Şeker Çocuk" başlıklı hikâyedir. *Doğuştan* kelimesi *"Benim adım Şeker Çocuk. Bu adı katıldığım bir kampta aldım. Katıldığım kampın adı: Şeker Çocuk Kampı'ydı ve Diyabet Vakfı*

tarafından açılmıştı. Şimdi diyabet nedir, diyeceksiniz. Yaygın adıyla şeker hastalığıdır. Ben bir şeker hastasıyım yani diyabetliyim. Hastalığım ***doğuştanmış****…"* bağlamında geçmektedir. Metinde diyabet hastası bir çocuk *Şeker Çocuk* olarak adlandırılmıştır ve başından geçenler kendi ağzından anlatılmaktadır. *Doğuştan* kelimesinin metinde geçtiği bir başka yer de şurasıdır:

"Pankreasımın görevini yapmamasına çok kızardım. Elimi üzerine koyar, onunla konuşurdum:

- *Bak, görevini yapsaydın annem böyle üzülmeyecekti. Bedenimde tembel tembel oturuyorsun, yan gelip yatıyorsun. Senin görevini annem yapıyor.*

Annem gülerdi:

- *Yine pankreasınla mı konuşuyorsun?*
- *Evet, belki utanır da görevinin başına geçer.*
- *Hiç sanmıyorum. O tembelliğe alışmış bir kere.* ***Doğuştan*** *böyle…"*

Yukarıdaki bağlamlar incelendiğinde şeker hastalığının ve pankreasın tembelliğinin doğuştan geldiği belirtilmektedir. Yani bu durumlar sonradan kazanılmamıştır, kişinin doğduğu anda bulunan özelliklerdir. *Doğuştan* kelimesinin bağlamdan anlamın tahminini sağlayacak bir başka yer de şu cümlelerdir:

- *Bak Şeker Çocuk, bundan sonra iğneni kendin yapacaksın.*

Birden başımdan kaynar sular döküldü sandım. Korkuyla bağırdım.

- *Ama ben iğne yapmayı bilmiyorum ki!*
- *Kimse* ***doğuştan*** *iğne yapmasını bilmez. Ben sana öğreteceğim. Burada bütün Şeker Çocuklar iğnelerini kendileri yapar…"*

Yukarıda bahsi geçen cümlelere bakıldığında şeker hastası çocukların iğne yapmalarının doğdukları anda kazanılmış bir alışkanlık olmadığı belirtilmektedir. Bu üç bağlamın da *doğuştan* kelimesinin anlamının tahmini için yeterlidir. Öğrencilerin kelimenin anlamına yönelik yaptıkları tahminler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 5. Doğuştan Kelimesinin Anlamına İlişkin Tahmin Cümleleri

Tema	Kod	*f*
Doğuştan	Doğduğu (dünyaya geldiği) andan itibaren	40
	Bebeklikten beri	3
	Yeni doğum	3
	Anne karnında veya doğumda olan hastalık	3
	Baştan	3
	Küçüklükten beri	2
	Doğuştan gelen	2
	Hayatın ilk başlangıç dönemi	1
	Geçmeyen büyük hastalık	1
	Hayvan	1
	Örnek cümle	1

Doğuştan kelimesinin anlamı, doğumla beraber vücutta oluşan herhangi bir şeydir. Yapılan tahminlere bakıldığında en fazla tahmin edilen "Doğduğu (dünyaya geldiği) andan itibaren (40), bebeklikten beri (3)" cümleleri ile doğru anlama ulaşıldığı görülmektedir. Doğduğu andan itibaren ile ilgili olarak öğrencilerin *"Dünyaya geldiği andan beri, gözünü ilk açtığı zamandan bu zamana,*

doğumdan beri olan bir şey, doğduğu anda başlayan ve en başından beri olan" gibi tahminler yazmışlardır. Bebeklikten beri kodu kapsamında ise *"Bebeklikten, bebeklikten beri ve bebeklikten beri olan alışkanlık"* şeklinde tahminlerde bulunmuşlardır. Ayrıca anne karnında veya doğumda olan hastalık (3) ile ilgili olarak da *"Anne karnında olan hastalık, doğarken yaşadığımız sorun ve doğarken gerçekleşen hasar"* tanımları yapılmıştır. Dolayısıyla bu tahminlerin doğru olduğu görülmektedir. "Doğuştan gelen (2)" tahmin cümlelerinde anlamı bulunması istenen (doğuştan) kelime tekrar kullanıldığı için doğru tahminler içinde değerlendirilmemiştir. "Küçüklükten beri (2)" kodu bünyesinde *"Bir şeyin küçüklükten beri."* ve *"Bir şeyi küçüklükten beri yapamamak."* tahminleri yer almaktadır. Bu tahminlerde bir insanın doğumuyla birlikte olma ya da gerçekleşme anlamı bulunmadığı için anlam doğru kabul edilmemiştir. "Geçmeyen büyük hastalık (1)" tahmininde ise metinde geçen diyabet hastalığına odaklanılmıştır. Dolayısıyla bu tahminin doğru olduğu söylenemez. Bunlar dışında "Baştan (3)" ile ilgili olarak öğrenciler *"Baştan, sonradan olmayan, bir yerden başlayan sonsuza kadar gitmeyen."* tahminlerini yapmışlardır. Bu tahminlerde *doğuştan* kelimesinin anlamı ile ilişki kurulamamıştır. "Yeni doğum (3)" kodu kapsamında da *"Yeni doğum, yeniden doğmak ve dünyaya gelmek"* tahminlerinde bulunmuşlardır. Ancak bu tahmin cümlelerinde öğrenciler sadece doğmak kavramına odaklanmışlar, doğumla birlikte meydana gelen anlamına ulaşamamışlardır. "Hayatın ilk başlangıç dönemi (1)" ve "hayvan (1)" tahminlerinde bağlamdan yararlanarak anlamın keşfedilemediği görülmektedir. Tahminlerde yer alan örnek cümle *"Benim kuzenim doğuştan şeker."*dir. Burada öğrencinin anlama ilişkin bir tahminde bulunmadığını ancak örnek cümlede kelimenin anlamına uygun olarak kullanıldığı anlaşılmaktadır. Kelime anlamı çalışmasında 60 tahmin cümlesi yer almış ve yapılan tahminlerin %67'sinin doğru olduğunu söylemek mümkündür. "Doğduğu andan itibaren (40), bebeklikten beri (3), anne karnında veya doğumda olan hastalık (3)" tahminlerinde *doğuştan* kelimesinin anlamının doğru olduğunu söylemek mümkündür.

Hormon Kelimesinin Anlamına İlişkin Bulgular

Hormon kelimesi metinde iki ayrı yerde geçmektedir. Bunlardan ilki *"... Sonradan öğrendiğime göre diyabetlilerin pankreasları görevini yapmıyormuş. Benim pankreasım da görevini yapmıyor yani insülin hormonu salgılamıyordu. Bu nedenle annem her gün bana insülin iğnesi yapardı ve iğne yapmayı unutmaktan çok korkardı..."* bağlamında geçmektedir. Buradan *hormon*un vücudumuzdaki bir organ tarafından salgılanan bir salgı olduğu anlaşılmaktadır. Kelimenin geçtiği bir başka bağlam da şudur: *"... Diyabet, bir hastalık değil sorundur. Ne yapalım, sizin pankreasınız görevini tam yapamıyor. Bu nedenle vücudunuza gerekli dozda insülin hormonunu siz vereceksiniz. Yani vücudunuzun pankreası olacaksınız. Bunu başkalarından beklemeyin. Sorunlu pankreasınızla barışık yaşamayı öğrenmelisiniz."* Her iki bağlam incelendiğinde *hormon* kelimesinin insülin ile birlikte kullanıldığı görülmektedir. Yani pankreas insülin *hormonu* salgılayamadığından şeker çocuk kendi kendine iğne yaparak bu *hormon*u vücuduna dışarıdan takviye etmek durumunda kalmaktadır. Bu bağlamlar, kelimenin anlamının tahmini için yeterlidir. Öğrencilerin anlama ilişkin yaptıkları tahminler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 6. Hormon Kelimesinin Anlamına İlişkin Tahmin Cümleleri

Tema	Kod	*f*
Hormon	Hastalık	12
	Hücre	9
	Salgı	8
	Yapı	7
	Organ	6
	İlaç	5
	Sıvı	4
	Düzenli beslenme	1
	Enerji, vitamin	1
	İnsülin	1
	Cisim içinde	1
	Hormon	1
	Örnek cümle	2

Yukarıdaki tabloda en yüksek frekansın "hastalık (12)" ile ilgili olduğu görülmektedir. Bu kapsamda öğrenciler *"denge bozukluğu, vitaminsizlik, çok şişman olmak, vücuttaki hastalık vb."* tanımlamalar yapmışlardır. 9 cümlede "hücre" ile ilişkilendirilen tahminlerde *"hücre, insan vücudunda oluşan hücre, vücut hücreleri"* gibi ibareler yer alırken; "salgı (8)" ile ilgi kuranlar ise *"vücudumuzun ihtiyacı olan salgılar, vücuttaki salgı maddesi, vücutta salgılanan madde, vücudun gerekli yerlerinde olan salgıların adı"* gibi tahminlerde bulunmuşlardır. "Yapı (7)"ya ilişkin olarak *"vücudun ihtiyacı olan yararlı bir yapı, vücudumuzdaki genetik yapı taşları"* vb. cümleler yazmışlardır. *Hormon* kelimesinin anlamını "organ (6)" anlamı ile ilişkilendiren öğrenciler *"vücudumuzun çalışmasını sağlayan organ, bedenin içinde olan organ, vücuttaki bir organ, iç organ"* gibi tahminler yapmışlardır. "İlaç (5)" kapsamında *"ilaçlı gıda, sebze ve meyvenin hızlı büyümesini sağlayan ilaç, ilaç"* gibi tahminlerde bulunulurken; "sıvı (4)" ile ilgili olarak da *"vücudun gerekli yerlerinde olan sıvı, vücudumuzda dolaşan sıvı, vücudumuzda bulunan sıvı"* vb. tahminler yapılmıştır. 2 öğrenci de herhangi bir tanım yapmadan sadece örnek cümle ile anlamı açıklamaya çalışmışlardır. *"Bu çocuğun hormonlarında bozukluk var."* ve *"Benim kuzenim hormonunu kendi veriyor."* cümlelerinde kelimenin anlamına uygun kullanıldığı görülmektedir. Bunun dışında kalan kelimeler de [düzenli beslenme (1), enerji/vitamin (1), insülin (1), cisim içinde (1) ve hormon (1)]öğrencilerin yaptıkları tahminlerdir ve yukarıdaki tabloda bu tahminlere yer verilmiştir. *Hormon*, insan bedeninde iç salgı bezlerinden kana geçen ve organların düzenli çalışmasını sağlayan maddedir. Kelimenin anlamına ilişkin yapılan tahminlerden "salgı (8), yapı (7) ve sıvı (4)" ile ilgili olarak yapılan tahminler doğru kabul edilmiştir. Dolayısıyla yapılan tahminlerin %3s'sında öğrencilerin bağlamdan yararlanarak kelime anlamını keşfettiği görülmektedir.

Doz Kelimesinin Anlamına İlişkin Bulgular

"Benim Adım Şeker Çocuk" metninde araştırmacı tarafından bağlamdan yararlanarak anlamı bulunması gereken kelimelerden birisi *doz*dur. Kelime metinde şu bağlamda geçmektedir: *"... Diyabet, bir hastalık değil sorundur. Ne yapalım, sizin pankreasınız görevini tam yapamıyor. Bu nedenle vücudunuza gerekli dozda insülin hormonunu siz vereceksiniz. Yani vücudunuzun pankreası olacaksınız. Bunu başkalarından beklemeyin. Sorunlu pankreasınızla barışık yaşamayı öğrenmelisiniz…"*. Burada diyabetin hastalıktan ziyade bir sorun olduğundan ve pankreasın görevini yapamadığı için kişinin insülin hormonunu kendisinin vereceğinden bahsedilmektedir. Daha önceki cümlelerden birinde *"Bak Şeker Çocuk, bundan sonra iğneni kendin yapacaksın."* ifadesine yer

verilmiştir. Yani çocuk kendine iğne yaparak gerekli dozda insülin hormonunu vücuduna verecektir. Öğrencilerin bağlamdan hareketle yaptıkları anlam tahminleri aşağıdaki verilmiştir.

Tablo 7. Doz Kelimesinin Anlamına İlişkin Tahmin Cümleleri

Tema	Kod	*f*
Doz	Miktar	27
	Ölçü	13
	İlaç	9
	Vitamin/enerji	4
	Toz	3
	Sıvı	2
	Organ	1
	Sargı bezi	1
	İnsülin hastalığı	1
	Şeker aleti	1
	Örnek cümle	1

Doz, bir defada alınması gereken ilaç miktarıdır. Bu doğrultuda yukarıdaki tabloya bakıldığında en yüksek frekansa sahip olan "miktar (27)" ve "ölçü (13)" kodları kapsamındaki tahminler doğru kabul edilmiştir. Bağlamdan hareketle öğrencilerin miktar kapsamında yaptıkları tahminler içerisinde *"İlaç miktarı, vücuda verilecek ilaç miktarı, hasta ilacı miktarı, miktar"* vb. bulunmaktadır. "Ölçü" ile ilgili olarak da *"Belli bir miktarda yapılan ya da koyulan ölçü, bir şeyin ölçüsünün ayarlanması için kullanılır, ölçü"* gibi tahminler yapmışlardır. "İlaç (9)" kavramı ile bağlantı kurarak açıklamaya çalışan öğrenciler *"İğnenin içine koyulan ilaç, yüksek miktarda ilaç vermek, ilaç, hap…"* gibi tahminler yazmışlardır. *Doz*u "vitamin (4)" ile ilişkilendirenler *"Gerekli enerji, vitamin aşısı, vitamin, gerekli vitamin"* olarak tahmin ederken; "toz (3)" olarak düşünenler de sadece *toz* yazmışlardır. "Sıvı (2)" kodu ile bağlantılı olarak tahmin edenler *"Sıvı gibi akışkan olan şey"* ve *"İğnenin içinde olan sıvı"* olarak yazmışlardır. *Doz*u "organ (1)" olarak düşünen bir öğrenci de *"İnsan vücudunda olan bir organ"* olarak belirtmiştir. Bunlar dışında sargı "bezi (1), insülin hastalığı (1) ve şeker aleti (1)" olarak tahminler de bulunmaktadır. Bir öğrenci de *"Benim arkadaşım her hafta hastaneye gidip hormonunu yaptırıyor."* örnek cümlesi ile açıklamaya çalışmıştır. Bu cümle hem tanım cümlesi olmadığı hem de doğru anlamda kullanılmadığı için kabul edilmemiştir. Yapılan tahminlere bakıldığında yapılan tahminlerin %64'ünde (miktar ve ölçü) bağlamdan hareketle bilinmeyen kelimenin anlamına ulaşıldığı görülmüştür.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

7. sınıf öğrencilerinin bağlamdan hareketle kelime anlamına ulaşma becerilerinin incelendiği bu araştırmada Türkçe ders kitabında yer alan "Ak Sakallı Bilge Dede" ile "Benim Adım Şeker Çocuk" okuma parçaları üzerinde çalışılmıştır. Buna göre bağlamdan yararlanılarak anlamı bulunması beklenen kelimeler ve bunların anlamlarına ulaşılma yüzdelerine aşağıdaki tabloda yer verilmiştir:

Tablo 8. Kelime Anlamlarına Ulaşma Oranları

AK SAKALLI BİLGE DEDE	BENİM ADIM ŞEKER ÇOCUK
Gönlü razı olmamak: %68	Doğuştan: %67
Hakkını yemek: %64	Hormon: %36
Hakkını gözetmek: %76	Doz: %64
Zoruna gitmek: %34	

Tablodaki sonuçlar incelendiğinde öğrencilerin en çok *hormon* kelimesinin anlamına ulaşmakta zorlandıkları görülmektedir. Metin bağlamı anlama ulaşılması için yeterli olmasına rağmen öğrenciler anlamı bulmakta zorlanmışlardır. Bunun sebebinin, kelimenin tıp alanıyla ilgili terim anlamlı bir kelime olması muhtemeldir. Öğrencilerin anlamını bulmakta zorlandıkları bir diğer kelime de *zoruna gitmek* deyimidir. Tahminlerde çoğunlukla kişinin zoruna gidecek bir durum sonunda hissedecekleri duygular üzerinde yoğunlaşıldığı görülmüştür. Bu nedenle de anlam keşfedilememiştir. *Gönlü razı olmamak, hakkını yemek, doğuştan* ve *doz* kelimelerinin anlamlarına tahmin yoluyla ulaşılma oranları %60-%70 arasındadır. Öğrenciler *hakkını gözetmek* (%76) deyiminin anlamını diğerlerine göre daha kolay keşfetmişlerdir.

Metin bağlamı, bilinmeyen kelimelerin anlamlarına ulaşılması için yeterli ipuçlarına sahiptir. Ancak öğrencilerin hazır bulunuşlukları onların anlama ulaşmalarında önemli etkenlerden biridir. Yapılan araştırmada metin içeriğinin ve dilinin öğrenci seviyesine uygun olduğu halde bağlamdan anlam çıkarımının yüksek düzeyde olmayışının altında öğrenci hazır bulunuşluğunun zayıf olduğu gözlenmiştir.

Göçer (2015), araştırmasında mevcut çalışmanın sonucuna benzer olarak metin işleme sürecinde etkin sözcük dağarcığının oluşturulmasında bağlam temelli kelime öğretiminin etkili olduğunu ileri sürmüştür. Bitir ve Duran (2017), araştırmasında bağlam temelli kelime öğretim yönteminin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin kelime kazanımı üzerindeki etkisini belirlemeye çalışmış ve bağlam temelli kelime öğretim yönteminin, kelime anlamını sözlükten bularak öğrenmeden daha başarılı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Dolayısıyla bu çalışma da mevcut araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir. Gür (2014), araştırmasında ilkokul 3. sınıf öğrencileri ile bağlam temelli kelime öğretim yönteminin başarı üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmada başarı temel alındığında bu yöntemin geleneksel yöntemlere göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırma, önceden kelime listelerinin oluşturularak onlara uygun bağlamsal kurgular oluşturulması bakımından mevcut çalışmadan farklılık gösterse de, bağlamdan kelime anlamına ulaşmanın etkili bir yöntem olduğunu vurgulaması açısından her iki çalışmada aynı doğrultuda sonuçlara ulaşıldığını söylemek mümkündür.

Metinler, kelime ediniminin sağlanmasında oldukça gerekli ve önemlidir. Ders kitabında yer alan metinler öğrencilerin daha önceden öğrendikleriyle bağ kurarak yeni yapıların öğrenilmesinde etkilidir. Kişinin, kelime hazinesinin zenginleşmesi için okuduğunu anlaması ve bilinenden hareketle bilinmeyene ulaşması gerekir. Bağlamdan kelime anlamına ulaşılması için de öncelikle anlamanın gerçekleşmesi gerekmektedir. Yapılan araştırma, öğrencilerin ön bilgilerini kullanarak anlama ilişkin çıkarımda bulunması için onun yorum yapma becerisinin de gelişmiş olması gerektirdiğini göstermektedir. Dolayısıyla bağlamdan hareketle kelime anlamının bulunabilmesi için metinlerin gerekli bağlam ipuçlarını içermesi gerekmektedir. Bunun yanı sıra öğrencilere anlamı bulması için zaman tanınmalıdır. Anlamı keşfetmekte güçlük çeken öğrencilere bağlam ipuçlarıyla yol gösterilmeli, gerekli durumlarda öğretmen destek olmalıdır. Kelime anlamının bağlamdan bulunması durumunda öğrencinin o kelime ile özgün bir cümle kurması sağlanmalı ve anlama uygunluğu ile ilgili olarak dönüt verilmelidir. Öğrencilerin kelime anlamına ulaşabilmeleri amacıyla güdülenmelidirler.

KAYNAKLAR

Acat, M. B. (2008). Effectiviness of concept maps in vocabulary instruction. *Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal of Educational Research*, 33, 1-16.

Budak, Y. (2000). Sözcük öğretimi ve sözlüğün işlevi. *Dil Dergisi,* 92, *19-26.*

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi.

Dilidüzgün, Ş. (2014). Türkçe öğretiminde sözcük öğretme yöntemlerinin yeterliliği. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 17, 233-255.

Duran, E. & Bitir, T. (2017). Bağlam temelli kelime öğretim yönteminin kelime kazanımına katkısı. *Uluslararası eğitim Bilimleri Dergisi,* 11, 70-94.

Göçer, A. (2015). Türkçe dersi metin işleme sürecinde bağlam temelli sözcük öğretimi ve etkin sözcük dağarcığı oluşturmadaki işlevi. *Anadili Eğitimi Dergisi,* 3(1), 48-63.

Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarda Türkçe ve yazın eğitimi.* Ankara: Gül Yayınevi.

Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Güneş, F. (2013). Kelimelerin gücü ve zihinsel sözlük. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 1, 1-24.

Gür, T. (2014). Bağlam temelli öğretimin ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerine kelime öğretimnde kullanılması. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi.* 2(2), 242-253.

Harmer, J. (1997). *The practice of English language teaching.* London: New Edition. Harlow.

Karadağ, Ö. (2019). *Kelime öğretimi.* Ankara: Pegem Akademi.

Karakuş, İ. (2000). *Türkçe, Türk dili ve edebiyatı öğretimi (öğretmen el kitabı)*. Ankara: Sistem Ofset Yayınları.

Karatay, H. (2004). *İlköğretim ikinci kademede Türkçe ders kitaplarının ortak kelime kazandırma yönünden değerlendirilmesi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Korkmaz, Z. (1992). *Gramer terimleri sözlüğü.* Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

MEB. (2019). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: TTKB.

Özbay, M. & Melanlıoğlu, D. (2008). Türkçe eğitiminde kelime hazinesinin önemi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 4(1), 30-45.

Öztürk, C. & Otluoğlu, R. (2001). *Sosyal bilgiler öğretiminde edebî ürünler ve yazılı materyaller.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

TDK. (1998). *Türkçe sözlük.* Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Vardar, B. (1998). *Açıklamalı dil bilim terimleri sözlüğü.* İstanbul: ABC Kitabevi Yayınları.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

YAŞAM BOYU ÖĞRENMEDE HALK EĞİTİM MERKEZLERİNİN YETİŞKİN EĞİTİMİ ÜZERİNE ROLÜ VE ÖNEMİ

Fulya Soyata
Türk Sanat Müziği Korosu Yetişkin Eğitimi Kadıköy Halk Eğitimi Merkezi
fulya_soyata@hotmail.com
Hülya Narsap
Seramik ve Cam Teknolojisi Kadıköy Halk Eğitimi Merkezi

ÖZET

Batılı ülkelerde çok önem verilen yaygın eğitimin amacı genel olarak örgün eğitimin eksiklerini tamamlamaktır. Örgün eğitim, yani okul eğitiminin eksik kaldığı yerlerde yaygın eğitim onu tamamlayan bir eğitim türü olarak önem kazanmaktadır. Yaygın eğitimin kapsamında halk eğitimi merkezleri de bulunmakta, Türkiye'de yurt çapında açılan çok sayıdaki halk eğitimi merkezlerinde yetişkinlere (öğrencilere) çeşitli mesleki ve teknik alanlar ve dallarda eğitim sağladıkları görülmektedir. Halk eğitimi merkezlerine gelen öğrencilere mesleki ve teknik alanlarda bilgiler sağlanarak, bu alanlarda öğrencilerin yeteneklerini geliştirmeleri sağlanmaktadır. MEB 2023 Vizyon belgesin de insan merkez noktadadır. MEB 2023 Vizyon belgesinde ahlak telakisine dayalı ve insan merkezli bilgi anlayışını ön plana çıkarmıştır. Bireylerin kendini tanıması ve bu tanımanın sonucunda eğitim yolculuğunda kişiselleştirilmiş yol haritasına sahip olması anlamına gelmektedir. Eğitimci her bireyin farklı olduğunu her beynin farklı öğrendiği bilinciyle hareket eder. Halk eğitimi: OECD'nin tanımına göre halk eğitimi; zorunlu öğrenim çağının dışına çıkmış ve asıl uğraşısı okula gitmek olmayan bireylerin yaşamlarının herhangi bir kademesinde duyacakları öğrenme gereksinimlerini ve ilgilerini doyurmak üzere özellikle düzenlenen etkinlikler ya da programlardan oluşan bir süreçtir (OECD, 1977). Geray. C (2002: 71)'a göre de halk eğitimi yetişkinlere ve okul dışındakilere yönelmiş düzenli ve örgütlü bir eğitim çabasıdır. Ülkemizde yaygın olarak kullanılan "halk eğitimi" kavramı ve diğer ülkelerde kullanılan "sürekli eğitim" ve "hayat boyu eğitim" kavramları "yetişkin eğitimi" ile aynı anlamda kullanılmaktadır. Birey; hangi yaşta olursa olsun, eğitim seviyesi ne olursa olsun hayat boyu öğrenmenin bir parçasıdır. Bireyler bu süreçte yeni bilgiler edinir ve yeni beceriler kazanırlar. Öğrenmenin yaşı ve zamanı yoktur" ilkesine dayanan bir eğitim sistemidir diyebiliriz. Bireyin günlük hayatını topluma uyumlu bir şekilde sürdürebilmesi kendini yenilemesi ile mümkündür. kendini sürekli yenilemesi ise ancak yaşam boyu öğrenme ile sağlanabilir. "Yaşam boyu öğrenme" bireyin olduğu her yerde gerçekleşebilen; yer, zaman, yaş, eğitim düzeyi gibi her türlü kısıtlamayı ortadan kaldıran bir kavram olduğu için dünyada eğitim alanında yürütülen çalışmalar arasında öncelikli konuma gelmiştir.

Anahtar kelimeler: Yaygın Eğitim, Halk Eğitimi, Halk Eğitimi Merkezi, Hayat Boyu Öğrenme, Algı, Mesleki ve Teknik Alanlar ve Dallar, Bilimsellik ve Bütünlük, Geçerlilik, Gönüllülük, Herkese Açıklık, Her yerde Eğitim, İhtiyaca Uygunluk, İş Birliği ve Eş Güdüm, Planlılık, Süreklilik, Yenilik ve Gelişme.

ABSTRACT

The aim of non-formal education, which is very important in Western countries, is to supplement the deficiencies of formal education in general. Where school education is lackin non-formal education becomes important as a complementary type of education. In this context there exist many non-formal adult education centers throughout Turkey which provide public with educational programs in various vocational and technical fields and branches. Students who attend these public educational centers are provided with education in their chosen vocational and technical fields to enhance their skills and knowledge. The people (their education) are the focal point of the Ministry of National Education 2023 Vision document. MEB has highlighted the morality-

based and human-centered knowledge in its 2023 Vision document. This implies that individuals first must know about themselves, and then, they come up with a personalized road map in their educational journey. Educators act with the awareness that every individual is different and that every brain learns differently. Public education: According to the definition of OECD, public education is a process that consists of activities or programs which are specially organized to satisfy the learning needs and interests of individuals who are out of the compulsory education age and who don't attend regular school programs anymore (OECD, 1977). Similarly, according to Geray C. (2002), public education is a package of regular and organized educational efforts directed towards adults and people out of school in general. The concept of "public education", which is widely used in our country (Turkey), and the concepts of "continuous education" and "lifelong education" used in other countries all correspond to "adult education" in general. We assume that, an individual, regardless of age and education level, is always a part of a lifelong learning process. Individuals acquire new knowledge and acquire new skills in this process. We can say that it is an educational system which is based on the principle of "learning has no age or time limit". It is only possible for an individual to maintain his / her daily life in harmony within a society through self-renewal. Continuous self-renewal can only be achieved through lifelong learning. As "Lifelong learning" can take place wherever an individual lives, and since, it is a concept that removes all kinds of restrictions such as place, time, age, education level, it has become a principal type of education amongst all educational programs carried out in the field of education in the world.

Keywords: Non-formal Education, Public Education, Public Education Center, Lifelong Learning, Perception, Professional and Technical.

1. GİRİŞ

Eğitim bir öğretme ve öğrenme sürecidir. Eğitim sürecinde öğreten, öğrenen, öğrenilen olmak üzere üç temel öğe vardır. Bunun yanında, eğitim ortamı, araç-gereçler, programlar, yöntemler, örgüt ve yönetim gibi öğeler de vardır ve eğitim, bu öğelerin hepsinin etkileşimi sonucu doğar (Okçabol, 2006: 11-14). Eğitim, kişinin kendi isteğiyle ve kendi yaşantısıyla davranışlarında değişiklik oluşturulması sürecidir (Ertürk, 2013: 160). Yetişkinler mesleki tatmin, iş hayatlarında başarı, kişisel gelişim gibi ihtiyaçlarını gidermek ve kendilerini gerçekleştirebilmek için eğitime ihtiyaç duymaktadır. Fakat yetişkinler bunlar için gerekli zaman ve isteklerini karşılayan materyal bulmakta zorlanmaktadır (Gökkaya, 2014: 72-73).

Örgün eğitim dışındaki bireylerin sahip olduğu bilgi ve becerilerin yenilenmesi ve geliştirilmesi için yetişkin eğitimi gereklidir. Yetişkin eğitimi ile yetişkinlerin yeteneklerinin geliştirilmesi, bilgilerinin arttırılması, mesleki yeterliklerinin arttırılması ve yetişkinlerin kendilerini gerçekleştirmelerine olanak sağlanır. Yetişkin eğitimi planlı, sistemli ve düzenli eğitim süreçleridir (Yazar, 2012: 21-30). Yetişkinlere göre eğitim, hayatta karşılarına çıkabilecek problemlerinin üstesinden gelebilmek için yeteneklerini geliştirebilecekleri bir süreçtir. Yetişkinlere kazandırılmak istenen yeni bilgiler, beceriler, değerler ve tutumlar gerçek yaşam durumlarına uygun halde sunulduğu zaman yetişkin öğrenmesi gerçekleşir (Knowles, 1996: 288). Yetişkin eğitiminde uygulanan etkinliklerin planlı, programlı ve en önemlisi de sürekli olması gerekmektedir. Yani hem yetişkin eğitimcisinin hem de eğitim alan yetişkinlerin, eğitim almaya istekli ve bilinçli olmaları gerekmektedir (Duman, 2007: 301).

Öğrenme; öğrencinin yaşamı boyunca eski öğrendiklerinden, motivasyonundan, duyuşsal ve fiziksel özelliklerinden; öğreticinin özelliğinden, kullanılan yöntem ve stratejilerden, öğrenme

ortamından etkilenmektedir. Yetişkinler için de tüm bunlar geçerli olsa da yetişkinlerin öğrenmesi çocuklarınkinden farklıdır. Yetişkinler kendilerini yönetebilirler, yetişkinlerin yaşanmışlıkları daha fazladır, yetişkinler gerçek yaşam problemlerini çözmek ve öğrendiklerini gerçek hayatta uygulamak ister (Alper, 2004: 2-7). Yetişkin eğitiminde en önemli nokta; eğitim etkinliklerinin planlı, programlı ve sürekli hale getirilmesidir. Yani hem öğreticilerin hem de bu etkinliklere katılan kişilerin istekli ve bilinçli olmaları gerekmektedir (Duman, 2000: 301).

Yetişkin bireylerin öğrenmesi öğrenci özelliklerine ve eğiticinin desteğine, kullanılan yönteme, materyalin sunulmasına, bilgilerin tekrarlanmasına, bilginin öğrenildiği iklime ve alana göre şekillenmektedir. Bu kadar farklı özellikle karşı karşıya kalan yetişkinin eğitiminde en önemli olan faktör motivasyondur (Alper, 2004: 2-7). Yetişkinlerin fiziksel, toplumsal ve psikolojik gelişim özellikleri çocuklardan farklıdır ve bu durum yetişkinlerin öğrenme motivasyonlarının da farklı olmasına yol açmıştır. Yetişkin eğitiminde öğrenme güdüsü önemli rol oynamaktadır. Güdüler kişiyi harekete geçiren iç etkenlerdir. Yetişkin eğitiminde önemli olan öğreticinin yetişkini öğrenmeye yönelten güdüleri iyi bilmesidir. Bu durum, öğrenmeyi kolaylaştırır ve verimi arttırır (Geray, 2002: 350). Yetişkin eğitiminde eğitimin zorunlu olmaması yani bireylerin kendi istekleri doğrultusunda öğrenmeyi istemeleri ve bireylerin içsel motivasyona sahip olmaları önemlidir. Yetişkin eğitimi sistemi bilimsel buluşlardan ve yeniliklerden yararlanmalı yani her zaman çağdaş kalabilmelidir (Miser, 2002: 35).

Yetişkin eğitiminde motivasyonun önemi büyüktür. Çünkü motivasyon, öğrenmeyi geliştirir, yürütür ve yine motivasyon aslında öğrenmenin bir sonucudur. Yetişkin eğitiminde yetişkinler motive olurlarsa öğrenmeye olan merak ve istekleri artar. Yetişkinlerle iletişim kurmak kolaylaşır, eğitim düzenli bir halde yürür ve böylece öğrenme artar (Alper, 2004: 2-7). Bu bağlamda Halk Eğitim Merkezlerinin yetişkin eğitimindeki rolünü göz önünde bulundurduğumuzda kursiyerlerin motivasyonu, birincil etmenlerden sayılabilir.

İşte burada hayat boyu öğrenmenin önemi daha iyi ortaya çıkar. Belirli bir yaşa gelmiş yetişkin bireylerin içinde yaşadıkları bilgi toplumuna uyum sağlamalarına ve hayatlarını daha iyi kontrol edebilmelerine yönelik, olarak sosyal ve ekonomik yaşamın tüm basamaklarında bu bireylerin aktif katılımına bu sayede yer verilir onlara çeşitli imkanlar sağlanır.

Bir şeyi algılamada asıl amaç! bilinçli bir algılamayı gerçekleştirmektir. Bunun için algılamayı mükemmel kılacak; dikkat bilgi ve kültür öğelerine diğer bir sözcükle A PRİORİ olan öğrenmenin alt yapısına sahip olmak gerekir. Bireylerin sahip olduğu bilgi ve beceriler, yetişkin eğitimi sayesinde ortaya çıkartılabilir. Farklı alanlardaki yetenek ilgi ve istekler doğrultusunda birey hayata çok daha farklı bir bakışla bakmaya başlar. Entelektüel yeteneklerin gelişmesi daha kapılarını da açar. Çünkü teori, düşünme hayal gücü ve sezgi ile hem gelişir, hem de bu öğeleri geliştirir, bireylerde. Yeni teorilerde, her alanda yeni gelişmelere yol açabilir.

Yaşam boyu öğrenme geçensenin son çeyreğinde dünyanın gündeminde yer aldı. 2000'li yıllarda ülkemizde çok konuşulmaya başlanmıştır. 1970'lerde UNESCO'nun politikası olan yaşam boyu öğrenme kavramı, 1970 ve 1980'lere geldiğinde OECD başta olmak üzere bütün eğitimciler arasında sürekli eğitim olarak yer almıştır. Yaşam boyu eğitim, mevcut sistemi yeniden yapılandırmayı ve formal eğitim sisteminin dışında eğitimle ilgili potansiyeli geliştirmeyi amaçlar.

Öğrenmeyi öğrenmek yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitiminin en temel düşüncesidir aslında.

Dünyada yetişkin eğitimi ile ilgili tanımlara baktığımızda ise, Avrupa Birliği Yaşam Boyu Öğrenme veya hayat boyu öğrenmeyi şu şekilde tanımlıyor; bireylerin beceri ve bilgilerini yeteneklerini geliştirmek amacıyla belirli bir sürede yapılan eğitim faaliyetleridir (Odabaşı ve Polat, 2008).

Hayat boyu öğrenme MEGEP kapsamında geliştirilen Hayat Boyu Öğrenme Politika Belgesinde (2006); kişisel, toplumsal, sosyal veya istihdama dayalı bir perspektif ile bilgilerin, yeteneklerin ve yetkinliklerin geliştirilmesi amacıyla hayat boyunca gerçekleştirilen, tüm öğrenme faaliyetleri olarak tanımlanmaktadır (Demiralay ve Karadeniz, 2008: 92).

Eğitimden kopmuş bir bireyin toplumdan da kopma riski vardır. Günümüz teknoloji çağında bireylerin kendi hayatlarında mutlu, huzurlu ve ruhsal anlamda da sağlıklı olabilmeleri için, bireylerin kendilerini sürekli yenilemeleri topluma karışması, dış dünyayla bağlantılarını koparmaları gerekmektedir. İşte burada hayat boyu öğrenme devreye girer.

Sanat insan yaşamının her evresinde yer alan onsuz olunamayan bir olgudur. İnsan çevresindeki sanat eserleri algıladıkça o eserlerdeki yapılan yapıyı oluşturan öğeleri ve öğeler arası ilişkiler sorulan sezer, karar ve çözümler. İnsan sanatsal çevresiyle iletişim ve etkileşimde bulunurken, sanatla ilgili bir takım temel davranışlar kazanır. Bu sayede bu davranışlar kazandıkça, sanatla ve sanatsal çevresiyle daha duyarlı, daha bilgi ve bilinçli daha verimli bir iletişim ve etkileşim içine girer (Uçan, 1996a: 123).

Bu düşünceyle, bugün dünyamızda kabul gören kültür tanımını da sizlere hatırlatmak istiyoruz. 1970'lerde UNESCO'da bütün dünya devletler tarafından da kabul edilmiştir. kültür şöyle tanımlanıyor. Bir toplum kendi tarihi tekerrürü hususunda sahip olduğu bilinçtir. O suretteki o toplum ancak böyle bir bilince sahip olarak varlığını koruyabilir ve gelişmesini sürdürebilir. Bu bilinci yaygınlaştırıp ulusa maletmek hususunda ülkemizde en etkili kurumlarda en başta gelen halk eğitim merkezlerimizdir. Yetişkinler hem kendilerini geliştirip hem de farklı kültürlerimizin koruması ve yaşanması hususunda kurslarla faaliyet ve aktiviteleriyle bunu hayata geçirmeyi başarabilirler işte. Hayat boyu öğrenmede burda devreye girmiş olur.

Yaşam boyu öğrenmeyle, dünyadaki tüm gelişmeler takip edilmeli, toplumumuzun ihtiyaçlarına uygun akıla ve çağcıl yeni yaklaşım yöntem ve modeller ortaya konulabilmelidir. Daima daha iyiyi ve yeniyi bulma çalışmalarına hiç ara vermeden sürdürmek ve çağın ivmesel hızına uygun bir değişmeler sürecini sağlıklı bir biçimde gerçekleştirmek, çağdaşlığı ve dinamizmi korumanın temel bir koşuludur. yetişkin eğitiminde bunlara önem vermeliyiz.

Yetişkinlerin ilgileri ve ihtiyaçları doğrultusunda aldıkları eğitimde başarılı olabilmeleri için istekli ve güdülenmiş olmaları gerekmektedir (Okur, 1999: 20-23). 13.Milli Eğitim Şurasında yetişkin eğitimi ile ilgili alınan kararlardan bazıları şunlardır: "Halk Eğitimi Merkezleri sadece kurs verilen bir yer değil aynı zamanda yetişkinlerin bir araya geldiği, çeşitli sosyal ve kültürel etkinliklerde bulunduğu, ortak paylaşımlarda bulunulacak, sorunlara beraber çözüm yollarının aranacağı toplum merkezi haline getirilmelidir. Bu konuda yerel yönetimlerle işbirliği içinde olunmalıdır. Halk yaygın

eğitim konusunda bilgilendirilmeli ve halkın yaygın eğitime katılması için gereken motivasyon sağlanmalıdır." (Şirin, 2008: 26-30).

Yetişkin eğitiminin gerçekleştiği yerlerden biri de Türkiye'de Halk Eğitim Merkezleridir. Halk Merkezlerinin açılmasına neden olan "halk eğitimi" kavramı ile ilgili birçok tanım vardır. Halk eğitimi, toplumun ve bireylerin gereksinimlerini karşılamak için, bireylerin isteklerine göre belirlenmiş belirli programlar halinde verilen eğitimdir. Halk Eğitim Merkezleri, Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğüne bağlıdır. Halk Eğitim Merkezleri yetişkinlere bir iş ve meslek becerisi kazandırmak, gençleri okul haricindeki toplum ve iş hayatındaki yeni rollere hazırlamakla görevlidir. Ayrıca örgün eğitimini tamamlayamamış kişilerin eğitim seviyesini yükseltmek, bir taraftan da zaman içinde değişen toplumsal, sosyokültürel ve ekonomik şartların etkisi ile yetişkin nüfusun sürekli olarak artan eğitim gereksinimlerini gidermek Halk Eğitim Merkezlerinin görevleri arasındadır (Selçuk, 2017: 10-16).

Andragoji kavramı, 1970'li yıllarda yetişkin eğitimi literatüründe etkin olarak kullanılmaya başlandı.

Andragoji, yetişkinlerin özelliklerini temel alan temel yaklaşımlardan biridir ve genellikle Malcolm Knowles ile birlikte anılır. Knowles, tarih içinde çocukların öğretimiyle ilgili olarak ortaya çıkıp gelişen, fakat aynı zamanda yetişkinlere öğretme alanına da yerleşen ve çoğu kez yetişkinlerde bir öğrenme engeline dönüşen pedagojik modelin varsayımlarını yetişkinler için uygun bulmayıp, yetişkinlerin öğrenmesi konusunda andragoji terimini kullanmayı tercih etmiştir (Weingand, 2001:267). "Yetişkinlerin öğrenmesine yardım etme sanatı ve bilimi, yetişkin eğitimi kuram ve süreçleri ile teknolojisinin incelenmesi" anlamına gelen andragojinin (Titmus vd, 1997:23), bilme ihtiyacı, öğrenenlerin benlik algısı, deneyimin rolü, öğrenmeye hazır olma, öğrenmeye yönelim ve güdülenmeye ilişkin temel varsayımlarının hemen hemen bütünü yetişkin özelliklerinden etkilenmiştir (Knowles, 1983, 1990/1996, 2001; Krajnc, A. 1989; Weingand, 1984, 2001; Ayhan, 2003)

Yetişkinler, öğrenecekleri şeyi niçin öğrenmeleri gerektiğini bilmek ister. Öğrenme konusu, iş ve sorumluluklarına, sorunlarına, kısaca yaşamlarına uygulanabilir olmalıdır. Eğitimin ilk günlerinde kurs amaçlarının ve yetişkinlerin ilgilerinin, ihtiyaçlarının, beklentilerinin belirlenmesi ve sınıflandırılması yapılmalıdır. "Bilme ihtiyacını ortaya çıkarmak yetişkin öğrenenlere yardım için bir başlangıç noktasıdır."(Weingand, 2001:244) (4) Yetişkinlerin öğrenme yönelimleri yaşam/sorun merkezlidir. Öğrenecekleri şeyin yaşamlarında bir değişime yol açacağına veya bir sorunu çözmeye yardımcı olacağına inandıklarında öğrenme istek ve ilgileri artar. Bu noktada pratik bilgiye kuramsal bilgiden daha çok ilgi gösterebilirler. Böylelikle, kursun işlerine en çok yararlı olacak gibi görünen kısımlarına odaklanıp, o pratik bilginin arka planını dikkate almayabilirler. Kolaylaştırıcılar, katılımcıların bilginin bir bütün olarak gerekliliğini kavramalarına ve teori-uygulama ilişkisini dengeli kurmalarına yardımcı olmalıdır.

2.1. Hayat Boyu Öğrenme ve Hayat Boyu Eğitim

2.1.1. Hayat Boyu Öğrenme Kavramı

Hayat boyu öğrenmenin temeli çok eskiye dayanmaktadır. Öğrenmenin gerçekleşmesi için zaman ve yer sınırlamasının söz konusunun olmadığı, öğrenmenin insan yaşamının her anında ve iletişimin kurulduğu her yerde gerçekleşebileceği Türk kültüründe yüzyıllar öncesinde yer almış ve bu düşünce değer görmüştür (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2007: 5). Hayat boyu öğrenme fikri ilk olarak 1920'lerde John Dewey, Eduard Lindeman ve Basil Yeaxle tarafından, öğrenmenin günlük yaşamın ayrılmaz bir parçası olduğu düşünülerek ortaya atılmıştır. Bu fikir sayesinde eğitimin hayat boyu devam ettiği görüşü ortaya çıkmış, yetişkin eğitimi alanında çalışmalar yapılmış ve bu çalışmalar günümüze kadar gelmiştir (Ayhan, 2005: 2-14).

Hayat boyu öğrenme kavramı, 1980'li yıllarda gelişmiş ülkelerin eğitim sistemlerin meydana gelen çeşitli sorunların çözümü için tekrar ortaya atılmış ve daha sonra herkes için bu kavram önem kazanmıştır. Bireylerin değişen çağa ayak uydurmayı, gelişmelere uyum sağlamayı, kendini geliştirmeyi ve demokratikleşmeyi istemeleri; hayat boyu öğrenme kavramının ortaya çıkmasında etkili olmuştur (Aksoy, 2008: 18; Güleç, Çelik ve Demirhan, 2012: 34-35). Dolayısıyla hayat boyu öğrenme ülkelerin oluşmasında yapı taşı olan insan kaynağının niteliğinin arttırılmasında, ekonominin düzeltilmesinde ve istihdam edilebilirlik için önemli bir araç olarak kullanılmaktadır (Aksoy, 2013: 26). Hayat boyu öğrenmenin uygulanmasında etkin rol oynayan ve hayat boyu öğrenmenin temelini oluşturan ilkeler şunlardır:

- Öğrenenin merkezde yer alması
- Öğrenenlere eşit fırsatlar verilmesi
- Nitelikli ve konuya ilişkin öğrenme fırsatıdır (Tortop, 2010: 11).

Yetişkin eğitimine olan ilginin artması ve bu konuda başarılı sonuçlara ulaşılmasıyla 16 Haziran 1949' da 2. Uluslararası Yetişkin Eğitimi Konferansı, Danimarka'nın Elsinore şehrinde toplanmıştır. Bundan on bir yıl sonra da Kanada'nın Montreal şehrinde 22- 31 Ağustos 1960 tarihinde konferans düzenlenmiştir. "Değişen Bir Dünyada Yetişkin Eğitimi" temalı uluslararası bu konferansta 51 ülke temsil edilmiş ve yetişkin eğitiminin amaçları, işlevleri dünya geneli bir düzeyde incelenmiştir. Delegeler, yetişkin eğitiminin mesleki eğitimi de içine aldığını ve yetişkin eğitiminin amacı ve düzeyi fark etmeksizin, yetişkinleri eğitmeye yönelik düzenli çabaların tümünü kapsadığını belirtmiştir. Montreal 'de yapılan bu konferans hayat boyu öğrenmeyi, devletlerin gelecekteki politik amaçları arasına katan ilk uluslararası toplantı olmuştur. 1972 yılında Tokyo'da yetişkin eğitiminin hangi düzen içinde verileceğini belirlemek amacıyla, "Hayat Boyu Eğitim Çerçevesinde Yetişkin Eğitimi" adında uluslararası yetişkin eğitimi konferansı toplanmıştır (Lowe, 1985: 9).

Hayat boyu öğrenme, ülkelerin kalkınmaları ve gelişmeleri için, sosyal birlikteliğin sağlanması için, topluma demokratik anlayış kazandırılması için, bireylerin kişisel gelişimleri ve hayattan tatmin olmaları için geliştirilmiş bir kavramdır. Hayat boyu öğrenme kavramının dört temel amacı vardır. Bu amaçlar:

1. Bireyin, hayatında kendini yönetmeyi öğrenmesi,
2. Eğitimin, bireyin tüm yaşamı boyunca var olması,
3. Bireyin yaşam tecrübelerinin, eğitim işlevi görmesi,
4. Eğitimin, yaşamın tamamı ile bütünleşmesidir (Aksoy, 2008: 30-31).

UNESCO hayat boyu öğrenmenin özetini şu şekilde açıklamıştır: Eğitim hizmetleri okul yaşı ile sınırlı kalmamalı,

Yaşam kalitesinin artması için eğitime olan ilgi artmalı,

- Eğitim alanları günlük yaşam ihtiyaçlarına göre şekillendirilmeli,
- Eğitim ile ilgili kararlar alınırken, eğitimin tüm paydaşlarının fikirleri alınmalı, Hedef belirlenirken, planlama ve yönetim aşamasında açık fikirlere yer verilmelidir (Erkal, 2015: 6).

Halk Eğitimi Merkezleri, bireylere meslekleriyle ilgili ve sosyal kültürel amaçlı bilgi beceri ve tutum kazandıran, bireylerin gelirlerini arttırmayı sağlayan yaygın bir eğitim kurumudur (Yıldırım, 1996: 65). Halk Eğitim Merkezleri aynı zamanda yetişkinlere serbest zamanlarını en iyi şekilde değerlendirme imkânı da sunmaktadır (Kurt, 2000: 50-70). Halk Eğitim Merkezlerinde verilen bu eğitimler, yetişkinin öğrenme özelliklerine ve yetişkin eğitimi ilkelerine uygun olarak hazırlandıklarında, ölçme ve değerlendirmeler düzenli yapıldığında, fiziki koşullar düzenlendiğinde, tüm çalışanların eğitimleri desteklendiğinde ve çalışma koşulları iyileştirildiğinde yetişkin eğitiminde istenen düzeye ulaşılacaktır (Coşkun, 2012: 27).

Yetişkin bireylerin ihtiyaçları birbirinden farklıdır ve haliyle aldıkları eğitimden beklentileri farklılık gösterir (Geray, 2002: 25). Halk Eğitim Merkezlerinde eğitim alan yetişkinlerin cinsiyet, meslek, ekonomik durum vb. gibi demografik özellikleri farklılık gösterir. Halk Eğitim Merkezlerinde düzenlenen etkinliklere sosyal statüleri ne olursa olsum herkes katılabilir.

Halk eğitimi veren öğretmenin kendini sürekli yenileyen ve geliştiren, geniş dünya görüşüne sahip, hoşgörülü, başkalarının duygu, düşünce ve ihtiyaçlarına saygı duyan, eleştiriye açık, kültür birikimi olan, toplumun ve bireylerin gelişmesi için elinden geleni yapan biri olması gerekmektedir (Yıldırım, 1996: 14).

Ülkemizde her yıl binlerce insan Halk Eğitim Merkezlerinde sistemli, planlı, programlı eğitimlerden geçerek yeni bilgi, beceri, tutum ve değer kazanmaktadırlar. Halk Eğitim Merkezlerinde uygulanan eğitimler genel olarak bakıldığında şöyle sıralanabilir:

• Meslek eğitimi,
• Çıraklık eğitimi,
• Toplum eğitimi sosyal ve kültürel eğitim,
• Okuma yazma eğitimi,
• Temel eğitim,
• Sosyal kültürel faaliyetlerle ilgili eğitimlerdir (Köksal, 2017: 14).

Öğrenme merkezleri ile her yaşta ki öğrencilere ve gençlere, yetişkinlere bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma, boş zamanlarını kendilerine faydalı olan etkinliklerle değerlendirme imkanı sunulmaktadır ve bu etkinlikler tüm yıl, tam gün sürmektedir. Yani öğrenme merkezleri, yaşam boyu

eğitim sunmaktadır (Oktay, 2003: 12). Halk eğitimi faaliyetleri yer ve zamana takılı kalmadan her fırsatta düzenlenmekte hatta halk eğitim faaliyetleri vatandaşın kolay ulaşabilmesi için en yakınına kadar gitmektedir. Halk eğitimi faaliyetleri akşam saatleri ve hafta sonları da dâhil olmak üzere yılın 12 ayında devam etmektedir. Ayrıca düzenlenen kurslara ve kurs dışı eğitsel etkinliklere yetişkinlerin yanında okul öncesi eğitimi çağındaki çocuklar da dâhil olmak üzere her yaş, eğitim, kültür, sosyal statü ve gelir düzeyindeki vatandaşlar katılabilmektedir (Kavtelek, 2014: 51). Halk Eğitim Merkezlerinin faaliyetleri bunlarla sınırlı değildir; toplumun gelişmesi için konferans, açık oturum, edebiyat toplantıları, çeşitli yarışmalar ve spor faaliyetleri, gezi, film gösterileri düzenler (MEB, 2010; 4). Ayrıca kadınların sosyal yapı içinde daha aktif hale gelmeleri için gerekli çalışmaları yapar ve bu konuda kadın dernekleri ve kuruluşlarıyla sıkı bir işbirliği sağlar. Bölgeye ait özellik taşıyan el sanatlarının geliştirilmesine, topluma tanıtılmasına ve değerlendirilmesine yönelik çalışmalar yapar. Çevreden gelen istek ve ihtiyaçlar doğrultusunda diğer halk eğitimi çalışmalarını imkânların elverdiği ölçüde yapmak Halk Eğitim Merkezlerinin görevleri arasında yer almaktadır (Doğan, 2008: 36).

Halk Eğitimi Merkezleri, yetişkin eğitimine yönelik faaliyetlerini sürdürmektedir.

Yetişkin eğtiminde rolü ve önemi büyüktür.

Yetişkinlerin birçoğunun sertifika almak ve bu sertifika ile iş bulmak için kurslara katıldıkları tespit edilmiştir. Bu bağlamda kursiyerlerin kurs sonunda iş imkanı sağlayabilecekleri kursların sayısı ve çeşidi arttırılabilir. Bununla birlikte meslek edindirme kurslarına verilen önem arttırılarak katılımcıların kurs sonunda öğrendikleri ile maddi kazanç sağlamaları desteklenebilir.

Halk Eğitim Merkezlerinde açılan kurslar birçok alanda çeşitlilik göstermektedir.

Halk Eğitimi Merkezlerinin fiziksel koşullarının gözden geçirilerek iyileştirilmesi ve Halk Eğitim Merkezlerine gerekli materyal desteğinin sağlanması önerilebilir.

Halk Eğitim Merkezleri eğitimcilerinin, yetişkin eğitimi ve yetişkin eğitiminde motivasyonla ilgili eğitimler almaları sağlanabilir ve kişisel ve mesleki gelişimlerinin desteklenmesi önerilebilir.

Halk Eğitim Merkezleri eğitimcilerinin, yetişkin eğitimi ve yetişkin eğitiminde motivasyonla ilgili eğitimler almaları sağlanabilir ve kişisel ve mesleki gelişimlerinin desteklenmesi önerilebilir.

Bildirimizin problemi:

Göç, çeşitlilik ve bütünleşme bağlamlarında; yerel unsurlar, değişkenler de gereğince dikkate alınarak, halk eğitimi merkezlerinden işlevsel düzeyde yararlanılabilmesi yönünde gerçekçi plan ve programlar oluşturulup geliştirilebilmesi ve böylece halkın en kolay ve doğrudan (sınavsız vb. şekilde) erişebildiği eğitim kurumlarının başında yer almakta olan halk eğitimi merkezlerinin amacına azami derecede uygun faaliyet gösterebilmesi için çaba gösterebilmesine katkılar sunabilmek, bildirinin sorunsalıdır. Söz konusu sorunsaldan hareket ile; Kadıköy Halk Eğitimi Merkezi ve Akşam Sanat Okulu örneklemimizin, bir asra yaklaşan eğitim öğretim deneyimi ışığında oluşan, gelişen verilerinden yola çıkılarak; bugün ve gelecekte, söz konusu çalışma alanına ne gibi katkılar sunulabileceğinin tespit edilebilmesi ve ilgili kamuoyu ile paylaşılabilmesini bildirimizin problemi olarak görüyoruz .

Bildirinin Önemi:

Global krizler çağında; yetişkin eğitimi ve hayat boyu öğrenme olguları, hiç olmadığı derecede önem kazanmış bulunmaktadır. Bu süreçte; Kadıköy Halk Eğitimi Merkezi gibi yaklaşık bir asırlık eğitim öğretim odaklı veritabanını bünyesinde barındırabilen bir özgün yapı hakkında her disiplin tarafından ve elbette disiplinler arası yaklaşımla da ortaya konacak tüm çalışmalar, bireysel ve toplumsal anlamda günlük ve uzun vadeli yaşamsal çözüm önerileri oluşturulup geliştirilebilmesine de anlamlı ve önemli katkılar sunabilecektir.

Bildirinin Amacı:

Bildiri aracılığıyla; akademik çevreler başta olmak üzere, ilgili tüm çevrelerde, halk eğitimi merkezlerinin ve genel anlamda hayat boyu öğrenmenin güncel toplumsal yapılar ve o yapıların günlük ve gelecek ihtiyaçlarına yönelik eğitimsel çözümler üretebilme potansiyelinin ne denli yüksek ve gerçekçi olduğu konusunda farkındalık yaratabilmeye; söz konusu çerçevede yerel, ulusal, uluslararası işlevsel işbirlikleri oluşturup geliştirebilme, rol modeli olabilme potansiyelinin düzeyi hakkında da gereğince fikir verebilmek, yeni fikirlerin oluşup gelişmesine de, KAHEM somut örneği aracılığıyla katkı sunabilmek amaçlanmaktadır.

YÖNTEM

Ağırlıklı olarak Kadıköy Halk Eğitimi Merkezi bünyesinde oluşan hazır bilgiden yararlanılacak olan bildiride; diğer halk eğitimi merkezleri ve uluslararası projeler esnasında gözlediğimiz diğer emsâl kurumlar ve yetişkin eğitimi konusundaki ulusal ve uluslararası güncel yaklaşımlar da karşılaştırmalı olarak değerlendirilecektir.

Evren

Yetişkin eğitimi verilmekte olan kurumlar (Üniversitelerin sürekli eğitim merkezleri, yerel yönetimlerin eğitim merkezleri ve halk eğitimi merkezleri)

Örneklem

Halk Eğitimi Merkezleri ve Akşam Sanat Okulları çerçevesinde, Kadıköy Halk Eğitimi Merkezi ve Akşam Sanat Okulu

- Türkiye'de; halen, 970 Halk Eğitimi Merkezi faaliyet göstermektedir. Toplam kursiyer sayısı, 1 milyonun üzerinde bulunmaktadır. Bugün; Türkiye'ye yön veren yetişkin insanlarımızın kendilerini geliştirmelerinde önemli bir görev üstlenen hayat boyu öğrenme odaklı kurumların anlamı ve değeri, gün geçtikçe daha çok anlaşılmaktadır. Halk Eğitimi Merkezlerinin sadece dikiş-nakış kursları veren kurumlar olarak bilinmesini istemiyoruz. Kadıköy Halk Eğitimi Merkezi; Türkiye genelinde hayat boyu öğrenme çalışmalarının gerçekleştiği kurumlar arasında çok önemli ve özel bir yere sahiptir. Hayatın içindeyiz ve 7'den 70'e her bireye hizmet vermekteyiz. Güncel ve talep edilen kurslarla yetişkinleri buluşturmaya özen gösterirken; uluslararası projelerimizle de, Dünya'daki yenilikleri

kurumumuza taşımaya çalışmaktayız; bu yönümüzle, diğer kurumlara öncülük yapmakta, örnek ve destek olmaktayız. Hayat Boyu Öğrenme Kurumları; kişisel gelişim, iletişim, diksiyon, drama gibi hayata hazırlayan kursların yanı sıra; yabancı diller (*İngilizce, Almanca, Fransızca, Rusça, Çince, Yunanca vb*), bilgisayar-photo shop, grafik dizayn vb kursları gibi kariyer gelişimlerine yardımcı olan kursları da kamu yararına sunmaktadır. Sağlıklı beslenme, ilk yardım, hijyen, çevre koruma vb. kurslarda, kursiyerler; kendi sağlıklarını ve çevre sağlığını korumayı öğrenmektedirler. Mesleğe yönelik pek çok kurs verebiliyoruz.

- Kamuoyunda; sosyal sorumluluk faaliyetleri konusunda somut farkındalık ve destek sağlamaktan, denetimli serbestlik konumundaki bireylerin yeniden topluma kazandırılabilmesine; neredeyse çağın gerektirdiği tüm alanlarda yaygın okuryazarlık bilincinin ve eğitiminin oluşturulup geliştirilmesinden engelliler, göçmenler gibi dezavantajlı kesimlerin sorunlarının çözümüne katkılar sunmaya kadar çok geniş bir yelpazede; neredeyse hayatın tüm alanlarında ve neredeyse 7/24 çözüm odaklı etkili olmakta ve katkı sunmaktayız.
- Tüm çalışmalar arasında; 'çeşitlilik ve bütünleşme' bağlamında, uluslararası projeler de ayrıca önem arz etmekte.
- Bildirimiz kapsamında; örnek teşkil etmek üzere; kurumumuzdan birkaç somut örnek de paylaşmak isterim.
  - 3. Yaş Üniversitesi; Sağlık Bilimleri Üniversitesi ile ortak yürüttüğümüz projede 60 yaş üstü bireyleri üniversiteli yapıyoruz. Proje kapsamında yetişkinler onlar için ene önemli konulardan biri olan sağlıkla ilgili eğitimlerini üniversiteden, ilgi alanlarına yönelik resim-müzik vb eğitimlerini de bizden alıyorlar.
  - En umutsuz gibi görünen durumlara dahi sağlanabilecek bir katkı örneği olarak Rabia TOKAT geçmişte sağlık sorunları nedeniyle işini bırakmak zorunda kalan bir kursiyerimiz seramik kursuna başlamasıyla hayatı değişti. Kadın girişimcilik konusunun da kendisine verilen destekle kendi atölyesini kurdu. Hayat Boyu Genel Müdürlüğümüz tarafından yürütülen proje de; İnternet üzerinden yaptığı satışla; Türkiye 3. sü oldu.
  - **"Üç Kuşak Bir Arada Sanatla Terapi"** Validebağ Huzurevi, Nihat Işık İlkokulu ile birlikte yürütülen proje ile resim atölyesi bağlamında üç kuşak bir arada sanatsal etkinliklerde bulunuldu.
  - **"1 İlmek 1000 Yürek"** Sosyal Sorumluluk Projesi ile birlikte örgü kurslarımıza devam eden kursiyerlerimiz ihtiyaç sahibi çocuklar için atkı ve şapka örerek hediye etmekteler.
  - Bir başka kursiyerimiz Hayat Boyu Genel Müdürlüğümüz tarafından yürütülen proje de; Gülter COŞKUN; kendi tasarladığı çevre duyarlılığı olan çok kullanımlı çanta ile

Halk Eğitimi Merkezleri arasında İNOVASYON ödülüne layık bulundu. Bunun gibi uygulamaları çoğaltabiliriz.

- **AB- Erasmus- Ka1 "Çok Kültürlü Ortamlarda Güçlü İletişim, Önyargısız Eğitim"** projesi ile Halk Eğitimi Merkezimiz tarafından ortak olarak yürütülen; başta Suriyeliler olmak üzere farklı ülkelerden ülkemize gelen göçmelerin adaptasyonuna yönelik proje ile Portekiz ve Almanya'da incelemeler yapılarak öğretmenlerimizin"***Çok kültürlü Sınıf Ortamında -Etkili İletişim Becerileri*** " ve ***"Çok Kültürlü Ortamlarda Göçmenlerin Entegrasyonu"*** konusunda kurslara katılmaları sağlanarak kişisel ve mesleki becerilerini arttırırken göçmen kursiyerlerin de sosyal uyumlarını sağlamayı amaçlanmaktadır.
- **AB- Erasmus- Ka1 "Yetişkin Eğitiminde Engelliler İçin Bütünleşme Yoluyla Eğitim Uygulamalarının Güçlendirilmesi"** Projesi Kurumumuz tarafından yürütülmekte ve engelli bireylerin ayrıştırma değil bütünleştirme yoluyla eğitim almalarının sağlanması üzerinde Belçika ile yapılandırılmakta.
- AB- Erasmus- Ka1 **"İkinci Bir Şanş İçin Elele"** İstanbul Anadolu Denetimli Serbestlik Müdürlüğü ile ortak yer aldığımız proje de öğretmenlerimiz Denetimli Serbestlik kapsamındaki kursiyerlerimize yardımcı olabilmek adına ***"İletişim Becerileri ve Yaratıcı Drama"*** konusunda Almanya'da 5 gün eğitim ve işbirliği faaliyeti yapacaklardır.
- **"Ustalar Çırakları ile Buluşuyor"** Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğümüz tarafından yürütülen proje ile çıraklar ustaları ile buluşuyor. Kursiyerlerle birlikte Cam Köyü Ziyareti **Devlet Sanatçısı Sertaç BAYRAKTAR** ile kursiyerlerin buluşturulması bahçemizde düzenlenen **Tokat Baskı "Hamamiye"** Sergisi ile **Devlet Sanatçısı Tahsin İSTENGEL'in** ve **Modacı Halil ÜLGÜ** ile ortak defile hazırlanarak ustaların kursiyerlerle buluşmaları sağlanmıştır.
- **"Bir Işıkta Sen Yak"** İstanbul Anadolu Denetimli Serbestlik Müdürlüğü, İstanbul Ticaret Odası, İstanbul Hazır Giyim ve Konfeksiyon İhracatçılar Birliği, İŞKUR, İstanbul Sanayi Odası, Adil Işık Grup ortaklığı ile yürütülen proje ile yükümlülere konfeksiyon eğitimi verilerek işe yerleştirilmeleri sağlanmaktadır.
- İstanbul Üniversitesi ile ortak olarak yürüttüğümüz projemiz **"Sırdan Sırmaya Donanma-yı Hümayun" proje çalışması** Milli Eğitim Müdürlüğümüz tarafından "Eğitimde Özgün örneklerden biri olarak seçilmiştir.

Bu örnek projeleri Türkiye bağlamında Halk Eğitimi Merkezi çalışmalarına örnek olması amacıyla, Halk Eğitimi Merkezlerinin toplumda ki yerini ve önemini görebilmeniz açısından sizlerle paylaşmak istedim.

Bildirimizin tam metninde; daha detaylı örnekler ve karşılaştırmalar yer alacağı için, şimdi sonuçlarımızın ve önerilerimizin bir bölümünü paylaşmak istiyorum izninizle.

SONUÇLAR

- Hayat Boyu Öğrenme Kurumları; toplumsal yaşam kalitesinin artışı ve sürekliliği anlamında, her zaman büyük önem arz etmiştir, bu nedenle tüm taraflarca desteklenmesi gerekmektedir.
- Resmi ve özel 'hayat boyu öğrenme kurumları' arasında çok daha etkin, planlı, programlı, koordineli bir işbirliği sağlanması verimliliği daha da arttırabilecektir.
- Global krizler esnasında, hayat boyu öğrenme kurumları; toplumun tüm kesimleri için etkin ve işlevsel bir rol üstlenmektedir.
- Hayat boyu öğrenme kurumları; yaş, cinsiyet, dil, din vb ayrımı gözetmeksizin toplumun tüm kesimlerinden bireylerin; birbirlerinin deneyimlerinden de azami ölçüde yararlanabildikleri, birbirlerinin yaşantılarını objektif şekilde gözlemleyebildikleri birer sosyalleşme ve doğal terapi alanları gibi de etkili olabilmektedir.

ÖNERİLER

- Akademik ortamlarda ve çalışmalarda; hayat boyu öğrenme kurumlarının anlam, önem ve değeri, kolay erişilebilirliği daha çok vurgulanmalıdır.
- Kriz yönetimleri esnasında ve çerçevesinde; halk eğitimi merkezlerinin, toplumsal bütünleşme ve kaynaşma bağlamında birer doğal toplanma alanı olduğu düşüncesi; yerel ve ulusal medya tarafından da sıklıkla ve yoğunlukla vurgulanmalıdır.
- Üniversiteler bünyesinde; halk eğitimi merkezleri odaklı bölümlerin, işbirliklerinin ve akademik faaliyetlerin sayısı artırılmalı, içeriği güçlendirilmelidir.
- Üniversiteler; kendi sürekli eğitim merkezlerindeki faaliyetlerinin yanı sıra, maddi gücü kısıtlı bireyleri halk eğitimi merkezlerine yönlendirme konusunda çok daha istekli ve etkin olabilmelidirler.

KAYNAKÇA

Acun, H. (2015). Halk Eğitim Merkezi Kurslarına Katılan Kursiyerlerin Beklentileri Ve Memnuniyet Düzeyleri (Kastamonu İli Örneği). Yüksek lisans tezi, T.C. Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Açıkgöz, K.Ü. (2005). Etkili öğrenme ve öğretme (6.baskı). İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.

Ağın, A. (1985). Yetişkinlerin Örgün Meslekî Eğitimi. Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Akkuş, N. (2008). *Yaşam Boyu Öğrenme Becerilerinin Göstergesi Olarak 2006 Pısa Sonuçlarının Türkiye Açısından Değerlendirilmesi.* Yüksek lisans tezi: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.

Alkan, C. ve Hacıoğlu, F. (1996). Öğretmenlik Uygulamaları, Ankara: Alkım Yayınları.

Ayhan, S. (2003-a). "Yaşam Boyu Öğrenme", *Yetişkinlerde Öğrenme Ders Notları (2002-2003),* A.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü Halk Eğitimi Yüksek Lisans Programı, Çoğaltma

Ayhan, S. (2009). Yetişkin eğitimi; Paulo Freire: yaşamı, eğitim felsefesi ve uygulaması üzerine. (Ed.: A. Yıldız- M. Uysal). İstanbul: Kalkedon Yayınları.

Ayhan, S., Sayılan, F.(Ed.) ve Yıldız, A.(Ed.). (2005). Dünden bugüne yaşam boyu öğrenme: *yaşam boyu öğrenme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Bockstael, E.(1997. *Questions de Formation – Issues in the Education of Adults,* Global Transformation and the Education of Adults, Vol.VIII, No: 15 Edited by: Eric Bockstael, International Institute for Policy, Practice and Research in the Education of Adults

Borat, O. (2010). Hayat Boyu Öğrenme Kapsamında Eğitim Sektöründe Beklenen Gelişmeler. *Projeler Dergisi. Millî Eğitim Bakanlığı Projeler Koordinasyon Merkezi* (2), 32-44.

Brooks, G. Burton, M. (2008). European Adult Learning Glossary, Level 1. Call Number: EAC 11/2008. http://ec.europa.eu/education/more information/doc/2010/adultglossary1_en.pdf. (10 Haziran 2012'de erişildi).

Bülbül, S. (1991). Halk eğitimine giriş. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.

CEDEFOP- European Centre for the Development of Vocational Training (1998). *Work and learning in micro-enterprises in the printing industry,* Synthesis report, Luxembourg

Champoux, J.E. (2010). Organizational Behavior Integrating Individuals, Groups, and Organizations. New York: Routledge.

Cüceloğlu, D. (2005). İnsan ve davranışı - Psikolojinin temel kavramları (14. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Duman, A. (2000). Yetişkinler eğitimi, Ankara: Ütopya Yayınevi.

Duman, A. (2006). *Yetişkinler Eğitimi,* Ankara: Ütopya Yayınları.

Duman, A. (2007). Yetişkinler Eğitimi, Ankara: Ütopya Yayınevi (2. Baskı).

Edwards, R. ve Usher, R. (2008). Atroubled space of possibilities: lifelong learning and the postmodern. P. Sutherland and J. Crowther (eds.), Lifelong learning: concept and contexts içinde (ss. 58-67). London: Routledge.

Field, J. (2010). *Lifelong Learning. International Encyclopedia of Education 3rd Edition*, Elsevier, 89.

Gelpi, E. (1997). "Human development as a choice and as an action of the people", *Questions de Formation – Issues in the Education of Adults,* Global Transformation and the Education of Adults, Vol.VIII, No: 15 Edited by: Eric Bockstael, International Institute for Policy, Practice and Research in the Education of Adults

Geray, C. (2002). *Halk eğitimi*. Ankara: İmaj Yayıncılık.

Guba, E. G. ve Lincoln, Y. S. (1989). Fourth generation evaluation. Newbury Park: Sage.

Gündoğan, N. (2003). Avrupa Birliği'ne Üye Ülkelerde Bir İstihdam Politikası Aracı Olarak "Yaşamboyu Öğrenme" ve Bazı Örnek Program ve Uygulamalar. *Kamu İş 7 (2)*.

Günüç, S.Odabaşı, H. Kuzu, A. (2012). Yaşam Boyu Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi.* 11(2), 309-325.

Kaya, Z. (2001). Eğitimin Psikolojik Temelleri,(Ed. Özcan Demirel ve Zeki Kaya), Öğretmenlik Mesleğine Giriş. *Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.*

Kılıç, E. (1981). *Halk eğitiminde kuram ve uygulama.* Ankara: TODAİE Yayınları.

Knowles, M. (1996). Yetişkin öğrenenler, göz ardı edilen bir kesim (Çev. Serap Ayhan). Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara.

Knowles, S.M. (1990). *Yetişkin Öğrenenler, Göz Ardı Edilen Bir Kesim,* (Adult Learners: A Neglected Species) 4. Baskısından Türkçe'ye kazandıran Serap Ayhan, 1996, Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara

Lowe, J. (1985). Dünyada yetişkin eğitimine toplu bakış (Çev. Turhan Oğuz). Ankara: UNESCO Türkiye Milli Komisyonu.

Lowe, J. (1985). *Dünyada Yetişkin Eğitimine Toplu Bakış,* UNESCO Türkiye Milli Komisyonu, Ankara

MEB. (2007). Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı Türkiye hayat boyu öğrenme taslak strateji belgesi. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı yayını.

Merriam S.B. (2013). Nitel araştırma: desen ve uygulama için bir rehber (S Turan Çev.) Ankara: Nobel Yayıncılık.

Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi MEGEP (2007). *Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi (TASLAK):* Ankara. http://www.megep.meb.gov.tr/megep/genel/hayatboyu/ (12 Temmuz 2012'de erişildi)

Odabaş, H ve Polat, C. (2008). Bilgi Toplumunda Yaşam Boyu Öğrenmenin Anahtarı: Bilgi Okuryazarlığı. *Küreselleşme, Demokratikleşme ve Türkiye Uluslararası Sempozyumu Bildiri Kitabı: International Symposium on Globalization, Democratization and Turkey Proceedings içinde sunuldu (596-606)*, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.

Okçabol, R. (2006). *Halk eğitimi:(yetişkin eğitimi)*. Ankara: Ütopya Yayınevi.

Öncü, H. (2004). "Motivasyon". Sınıf yönetimi: Ed Leyla Küçükahmet. Sınıf yönetimi. Ankara: Nobel Yayınevi, 170-179.

Özcan, A. (2008). *Avrupa Birliği'nin Yaşam Boyu Öğrenme Stratejileri*. Yüksek lisans tezi: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.

Titmus, C., Buttedahl P., Ironside, D. ve Lengrad P. (1997). *Yetişkin Eğitimi Terimleri Sözlüğü,* Çeviren: Ferhan Oğuzkan, UNESCO Uluslararası Milli Komisyonu Yayını, Ankara.

Van Manen, M. (1990). Researching lived experiences. *State University of New York Press: Albany.*

Woolfolk Anita H. (2015). Eğitim psikolojisi. İstanbul: Kaknüs Yayınları.

Yıldırım, M. (1996).Yaygın Eğitim ve Halk Eğitim Merkezlerindeki Uygulamaları. Ankara: MEB, Çıraklık ve Yaygın Eğitim Gn. Md.

Yıldırım, M. (2009). Hayat boyu öğrenme kapsamında yaygın eğitim ve halk eğitimi merkezleri. Gazi Kitabevi.

Yıldız, A., ve Uysal, M. (2009). Yetişkin eğitimi. İstanbul: Kalkedon Yayıncılık.

İLKOKUL BASAMAĞINA HAZIRBULUNUŞLUK KONUSUNDA GERÇEKLEŞTİRİLEN LİSANSÜSTÜ EĞİTİM TEZLERİNE YÖNELİK BİR İNCELEME

Doç. Dr. Bülent GÜVEN
Sınıf Öğretmenliği Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
bulentg@comu.edu.tr
Emel KIRAT
Sınıf Öğretmenliği Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
emelkiratt@gmail.com

ÖZET

Temel eğitimin ilk basamağını oluşturan okul öncesi eğitim ile birlikte eğitim-öğretim alanında ilkokul basamağına hazırlık aşamasının ilk adımları gerçekleşmektedir. Okul öncesi eğitim basamağı ve ilkokul basamakları arası geçiş sürecinin başarılı şekilde gerçekleşebilmesi, okula uyum konusunda yaşanan sorunların çözümü için hazırbulunuşluk araştırmalarına ve bu araştırmaların ortaya koyduğu bulgulara ihtiyaç duyulmaktadır. Bilimsel araştırma bulgu ve sonuçlarının yeni araştırmalara, program hazırlayıcılara önemli fikir ve öneriler sunduğu gerçeğinden hareketle, bu araştırmada ilkokul dönemine hazırbulunuşluk konusunu ele alan lisansüstü eğitim tezlerinin belirlenen kriterler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Doküman analizi tekniği ile gerçekleştirilen araştırmada YÖK tez veri merkezinde erişime açık bulunan "ilkokula hazırbulunuşluk" konulu 56 adet lisansüstü eğitim tezi kapsama alınmıştır. Gerçekleştirilen inceleme sonucunda konu ile ilgili lisansüstü tezlerin çoğunlukla sosyal bilimler enstitüsü ve eğitim bilimleri enstitülerine bağlı olarak yüksek lisans tezi şeklinde yayımlandığı, tez danışmanlarının genellikle Dr. Öğr. Üyesi unvanına sahip oldukları ve tezlerin toplam örneklem sayısına yakın olarak çoğunluğunun tek danışmanla yürütüldüğü belirlenmiştir. Kurum bazında elde edilen bulgular Selçuk Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi ve Marmara Üniversitesi kurumlarında konu ile ilgili daha fazla sayıda lisansüstü tez çalışmasına yer verildiğini göstermektedir. Ayrıca araştırma yöntemi hakkında elde edilen bulgular çalışmaların sıklıkla nicel araştırma yöntemine dayalı olarak gerçekleştirildiğini, nicel araştırmalarda kullanılan desen ve analiz tekniklerinin kullanımını öne çıkarmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Hazırbulunuşluk, Okul Öncesi Eğitim, İlkokul

ABSTRACT

Along with the pre-school education, which constitutes the first step of basic education, the first steps of the preparation stage for the primary school level are realized in the field of education. Readiness studies and the findings of these studies are needed for the successful realization of the transition process between pre-school education level and primary school levels, and to solve the problems experienced in school adaptation. Based on the fact that the findings and results of scientific research offer important ideas and suggestions to new researches and program developers, it is aimed to examine the graduate education theses dealing with the issue of elementary school readiness in terms of determined criteria in this study. In the study conducted with the document analysis technique, 56 graduate education theses on "readiness to primary school", which are open to access in the YÖK thesis data center, were covered. As a result of the examination, it was determined that the postgraduate theses on the subject were mostly published in the form of graduate thesis depending on the social sciences institute and educational sciences institutes, the thesis advisors generally had the title of Assist. Prof. Dr. and the majority of the theses were carried out with a single advisor, close to the total sample number. The findings obtained on the basis of the institution show that more postgraduate thesis studies on the subject are included in Selcuk University, Hacettepe University and Marmara University institutions. In addition, the

findings about the research method highlight the fact that the studies are often carried out based on quantitative research method, and the use of design and analysis techniques used in quantitative research.

Keywords: Readiness, Pre-School Education, Primary School

GİRİŞ

Yaşantılar ve zamana bağlı olarak birbirini izleyen dönemler, geniş bir alanı ve uzun bir süreci ifade etmektedir. Bu boyutun bütünsel olarak değerlendirilmesi süreci anlamlı kılmakla birlikte hazırlık aşamasını ön plana çıkarmaktadır. Karşılaşılan yeni durum ya da olaylar, özümseme ve uyumsama becerileri ile kontrol altına alınarak yaşantılar içerisine yerleştirilmektedir (Üstündağ, 2014). Yeni yaşantıların oluştuğu bu boyutta hazırlık süreci her dönem ve her alan için belirleyici özellikler taşımaktadır. Bu noktada hazırbulunuşluk kavramının, söz edilen hazırlık sürecine ve süreç içerisinde elde edilen niteliklere işaret ettiği söylenebilir.

Eğitim alanında sıkça kullanılan hazırbulunuşluk kavramı, özellikle temel eğitimi kapsayan dönemlerde duyulan önemli ihtiyaçlardan biri haline gelmiştir. Bireylerin temel eğitimle birlikte sosyal alanda aktif olmaları, yaşamsal uyumun gerekliliğini desteklemektedir. Yeni başlangıçlara öncülük ederken yarar sağlayacak olan geçmiş yaşantı ve deneyimler uyum sürecini kolaylaştırmaktadır (Yenilmez ve Kakmacı, 2008). Okul öncesi eğitimle birlikte bireyler açısından daha aktif hale gelen sosyal yaşantılar, devamında ilkokul yıllarında da sürdürülmektedir. Okul döneminin başlangıç aşamasında yer alan okul öncesi eğitimle birlikte bireylerin çok yönlü gelişimi desteklenerek her alana ilişkin temel beceriler edinmeleri sağlanmaktadır. Bu dönemde elde edilen temel beceriler ilkokul basamağına başlangıç aşamasında ve devamında döneme özgü gelişim görevlerinin nitelikli bir şekilde tamamlanması için temel oluşturmaktadır. Dolayısıyla okul öncesi eğitim döneminin devamını oluşturan ilkokul basamağı için hazırbulunuşluk durumları bireyin okul uyumu sağlaması açısından ön koşul niteliği taşımaktadır (Senemoğlu, 2015).

Hazırbulunuşluk kavramına ilişkin gerçekleştirilen tanımlar incelendiğinde bu kavramın aşamalı şekilde sağlanan gelişimsel ilerleme olarak ifade edildiği görülmektedir. Eksik yönlerin tamamlandığı, hazıroluşluk olarakta nitelendirilen hazırbunuluşluk kavramı, bu anlamda gelişimsel hazırbulunuşluk türünde açıklanmaktadır (Jansen, 1969 ; Akt., Gökçearslan ve ark., 2017). Bu kavrama yönelik gerçekleştirilen bir başka tanım ise "Amaçlanan durumlara yeterli düzeyde ulaşabilmek için gerekli olan mevcut düzey" şeklinde ifade edilmiştir. Eğitim alanında gerçekleşen gelişmelerle birlikte yapılandırmacı yaklaşımın esas alındığı program yapısı çocuğu merkeze alarak bireysel farklılıkların önemine dikkat çekmektedir. Bu bağlamda bireysel farklılıkları oluşturan hazırbulunuşluk düzeyleri, çocukların ilkokul dönemine hazırlık aşamasındaki başarılarının belirleyici faktörlerinden biri olmaktadır (Lahey, 1978 ; Akt., Özgan ve Tekin, 2011). İncelenen kuramsal çerçevede ve literatürde ulaşılan araştırmalarda hazırbulunuşluk faktörünün değişkenlik gösteren bir yapı şeklinde ele alındığı dikkat çekmektedir. Bu doğrultuda gerçekleştirilen ve gerçekleştirilmesi hedeflenen araştırmaların incelenmesi yoluyla söz edilen dinamik yapıya katkı sağlanabilecek ayrıca gerçekleştirilen araştırmaların temel niteliklerini belirleyerek ilkokula hazırbulunuşluk konusunda çarpıcı araştırma özelliklerine ulaşmak ileriki araştırmalara ışık tutabilecektir.

Araştırmanın Amacı

Yukarıda anılan gerekçelerden hareketle bu araştırmada ilkokul dönemi öğrencilerinde hazırbulunuşluk konusu ile ilgili gerçekleştirilmiş olan lisansüstü eğitim tez çalışmalarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu temel amaca bağlı olarak oluşturulan araştırmanın alt amaçları ise aşağıda sıralanmaktadır.

Araştırma kapsamında incelenen;

a) Lisansüstü tezlerin kurumlara ilişkin dağılımı
b) Lisansüstü tezlerin enstitü türüne ilişkin dağılımı
c) Lisansüstü tezlerin tez türüne ilişkin dağılımı
d) Lisansüstü tezlerin yıllara ilişkin dağılımı
e) Lisansüstü tezlerin danışman sayılarına ilişkin dağılımı
f) Lisansüstü tezlerin danışman unvanlarına ilişkin dağılımı
g) Lisansüstü tezlerin içerik özelliklerine ilişkin dağılımı
h) Lisansüstü tezlerin ilgili araştırmalar bölümüne ilişkin dağılımı
i) Lisansüstü tezlerin araştırma yöntemlerine ilişkin dağılımı
j) Lisansüstü tezlerin kullanılan ölçek türlerine ilişkin dağılımı
k) Lisansüstü tezlerin kullanılan ölçek özgünlüğüne ilişkin dağılımı
l) Lisansüstü tezlerin kullanılan paket program çeşidine ilişkin dağılımı
m) Lisansüstü tezlerin kullanılan araştırma modeline ilişkin dağılımı
n) Lisansüstü tezlerin kullanılan analiz tekniğine ilişkin dağılımı

ne şekilde gerçekleşmiştir?

YÖNTEM

Araştırmanın temellendirildiği desen ile birlikte örneklem, veri toplama ve veri analizi süreçlerini içeren başlıklar bu bölümde yer almaktadır.

Araştırma Deseni

Literatür taraması yapılarak ulaşılan ilkokul dönemine hazırbulunuşluk konusunda gerçekleştirilmiş lisansüstü tez çalışmaları tarama deseninde incelenerek yürütülen bu araştırmada doküman inceleme tekniğine başvurulmuştur. Bu desende çalışmalardan elde edilen sonuçlar, çalışmalarda izlenen yollar objektif şekilde incelenerek tarama desenine ait "Nedir?" sorusuna yanıt verecek şekilde incelemeler yapılmaktadır (Karasar, 2017). Araştırmanın amaç ve alt amaçlarıyla ilişkilendirilen boyutlar üzerinde sürdürülmesi sebebiyle betimsel tarama deseni kullanılmıştır. Bu desen ile araştırma konusuna uygun içerikler gruplandırılmakta ve bir araya getirilmektedir (King ve He, 2005 ; Akt., Usluel ve ark., 2013).

Evren ve Örneklem

Türkiye'de ilkokula hazırbulunuşluk konusu kapsamında yapılan tüm lisansüstü eğitim tez çalışmaları araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Bu konuyu ele alan YÖK Ulusal Tez Merkezi'nde yayımlanmış ve erişim izni açık olan 56 adet lisansüstü tez çalışması araştırmanın örneklem grubunu oluşturmaktadır. Örneklem grubu ölçüt örnekleme temel alınarak araştırmanın alt problemleri

kapsamında belirlenen kriterlerle bağlantılı olacak şekilde incelenmiştir (Patton, 2014 ; Akt., Başaran, 2017).

Veri Toplama

Bu aşamada öncelikle YÖK Ulusal Tez Merkezi'nden belirlenen ölçütlere sahip dokümanlara ulaşılmıştır. Dokümanların kaydedilmesiyle birlikte araştırma problemlerine ve ölçütlere uygun olacak şekilde gruplar oluşturulmuştur. Ardından dokümanların içerdiği özellikler uygun gruplar ile eşleştirilerek veriler elde edilmiştir.

Veri Analizi

Veri toplama aşamasında gruplar halinde elde edilen veriler frekans ve yüzde değerlerinden yararlanılarak sayısal hale getirilmiştir. Bu değerler tablolar halinde bulgular bölümünde sunularak gruplara ait özelliklerin dokümanlar boyutunda en sık tekrar edilme durumları belirlenmiştir.

BULGULAR

Araştırma amaçlarına dayalı olarak belirlenen niteliklere sahip dokümanları içeren örneklem grubu, veri analizi aşamasında oluşturulan gruplara uygun şekilde incelenerek özelliklerin tekrar edilme durumları belirlenmiştir. Bu durumlar frekans ve yüzde değerleri ile ifade edilerek bu bölümde tablolar aracılığıyla sunulmuştur.

Lisansüstü Tezlerin Kurumlara İlişkin Dağılımı

Örneklem grubunu oluşturan toplam 56 adet lisansüstü tezin kurumlar boyutunda dağılımı Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1 Lisansüstü Tezlerin Kurumlara İlişkin Dağılımı

Üniversite	**F**
Selçuk Üniversitesi	8
Marmara Üniversitesi	6
Hacettepe Üniversitesi	5
Ankara Üniversitesi	2
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi	2
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	2
Ege Üniversitesi	2
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	2
Gazi Üniversitesi	2
Orda Doğu Teknik Üniversitesi	2
Okan Üniversitesi	2
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi	2
Yeditepe Üniversitesi	2
Amasya Üniversitesi	1
Beykent Üniversitesi	1
Boğaziçi Üniversitesi	1
Çukurova Üniversitesi	1
Düzce Üniversitesi	1
Erciyes Üniversitesi	1
Fırat Üniversitesi	1

İstanbul Aydın Üniversitesi	1
Koç Üniversitesi	1
Maltepe Üniversitesi	1
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	1
Ondokuz Mayıs Üniversitesi	1
Özyeğin Üniversitesi	1
Pamukkale Üniversitesi	1
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi	1
Uludağ Üniversitesi	1
Yıldız Teknik Üniversitesi	1
Toplam	**56**

Tablo 1 incelendiğinde ilkokula hazırbulunuşluk konusu kapsamında gerçekleştirilen toplam 56 adet lisansüstü tezin çoğunlukla Selçuk Üniversitesi kurumuna bağlı olarak hazırlandığı görülmektedir (n=8). Frekans değerleri yüksek olan diğer kurumlara bağlı olarak gerçekleştirilen araştırmalar incelendiğinde bu sırayı Marmara Üniversitesi (n=6) ve Hacettepe Üniversitesi (n=5) izlemektedir.

Lisansüstü Tezlerin Enstitü Türüne İlişkin Dağılımı

Örneklem grubunu oluşturan toplam 56 adet lisansüstü tezin enstitü türü boyutunda dağılımı Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2 Lisansüstü Tezlerin Enstitü Türüne İlişkin Dağılımı

Enstitü Türü	**F**	**%**
Sosyal Bilimler Enstitüsü	29	
Eğitim Bilimleri Enstitüsü	24	
Sağlık Bilimleri Enstitüsü	3	
Toplam	**56**	**100**

Tablo 2 incelendiğinde ilkokula hazırbulunuşluk konusu kapsamında gerçekleştirilen toplam 56 adet lisansüstü tezin çoğunlukla sosyal bilimler enstitülerine bağlı olarak yayımlandığı anlaşılmaktadır (n=29). Bunun ardından gelen frekans ve yüzde değerleri incelendiğinde çoğunluğa yakın olarak lisansüstü tezlerin eğitim bilimleri enstitülerine bağlı olarak yayımlandığı tespit edilmiştir (n=24). Bununla birlikte sağlık bilimleri enstitüsüne bağlı olarak yayımlanan tezlerin grup içerisinde en düşük frekans ve yüzde değerlerine sahip olduğu dikkat çekmektedir.

Lisansüstü Tezlerin Tez Türüne İlişkin Dağılımı

Örneklem grubunu oluşturan toplam 56 adet lisansüstü tezin tür boyutunda dağılımı Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3 Lisansüstü Tezlerin Tez Türüne İlişkin Dağılımı

Kaynak Türü	**f**	**%**
Yüksek Lisans Tezi	47	
Doktora Tezi	9	
Toplam	**56**	**100**

Tablo 3 incelendiğinde ilkokula hazırbulunuşluk konusu kapsamında gerçekleştirilen toplam 56 adet lisansüstü tezin çoğunlukla yüksek lisans tezi olarak oluşturulduğu belirlenmiştir (n=47). Bununla birlikte grup içerisindeki frekans ve yüzde değerleri incelendiğinde yüksek lisans tezlerine oranla doktora tezlerinin daha düşük değerlere sahip olduğu görülmektedir (n=9).

Lisansüstü Tezlerin Yıllara İlişkin Dağılımı

Örneklem grubunu oluşturan toplam 56 adet lisansüstü tezin yıllara göre dağılımı Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4 Lisansüstü Tezlerin Yıllara İlişkin Dağılımı

Yıllar	**f**	**%**
2015	9	
2018	8	
2014	7	
2019	6	
2016	5	
2017	5	
2011	4	
2007	2	
2009	2	
2010	2	
2013	2	
2004	1	
2005	1	
2012	1	
2020	1	
Toplam	**56**	**100**

Tablo 4 incelendiğinde ilkokula hazırbulunuşluk konusu kapsamında gerçekleştirilen toplam 56 adet lisansüstü tezin çoğunlukla 2015 yılında yayımlandığı görülmektedir (n=9). Frekans değerleri yüksek olan diğer kurumlara bağlı olarak gerçekleştirilen araştırmalar incelendiğinde bu sırayı 2018 (n=8), 2014 (n=7) ve 2019 (n=6) yıllarının takip ettiği belirlenmiştir.

Lisansüstü Tezlerin Danışman Sayılarına İlişkin Dağılımı

Örneklem grubunu oluşturan toplam 56 adet lisansüstü tezin danışman sayılarına göre dağılımı Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5 Lisansüstü Tezlerin Danışman Sayılarına İlişkin Dağılımı

Tezlerdeki Danışman Sayısı	**f**	**%**
1	54	
2	2	
Toplam	**56**	**100**

Tablo 5 incelendiğinde ilkokula hazırbulunuşluk konusu kapsamında gerçekleştirilen toplam 56 adet lisansüstü tezin çoğunlukla 1 danışman ile yürütüldüğü belirlenmiştir (n=54). Bununla birlikte grup içerisindeki frekans ve yüzde değerleri incelendiğinde 2 danışman ile yürütülen tezlerinin oldukça düşük değerlere sahip olduğu görülmektedir (n=2).

Lisansüstü Tezlerin Danışman Unvanlarına İlişkin Dağılımı

Örneklem grubunu oluşturan toplam 56 adet lisansüstü tezin danışman unvanlarına göre dağılımı Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6 Lisansüstü Tezlerin Danışman Unvanlarına İlişkin Dağılımı

Danışman Unvanları	**f**	**%**
Dr. Öğr. Üyesi	27	
Prof. Dr.	17	
Doç. Dr.	14	
Toplam	**58**	**100**

Tablo 6 incelendiğinde ilkokula hazırbulunuşluk konusu kapsamında gerçekleştirilen toplam 56 adet lisansüstü tezin çoğunlukla Dr. Öğr. Üyesi unvanına sahip danışmanlarla yayımlandığı görülmektedir (n=27). Diğer frekans ve yüzde değerleri incelendiğinde birbirine yakın değerlere sahip olmakla birlikte Prof. Dr. (n=17) ve Doç. Dr. (n=14) unvanına sahip tez danışmanlarının da sürece katkı sağladığı belirlenmiştir.

Lisansüstü Tezlerin İçerik Özelliklerine İlişkin Dağılımı

Örneklem grubunu oluşturan toplam 56 adet lisansüstü tezin içerik özelliklerine göre dağılımı Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7 Lisansüstü Tezlerin İçerik Özelliklerine İlişkin Dağılımı

Tez İçerikleri	**f**	**%**
Öğrenci Uygulamaları	29	
Öğretmen Görüşleri	9	
Öğrenci Uygulamaları + Öğretmen Görüşleri	5	
Öğrenci Uygulamaları + Veli Görüşleri	5	
Öğrenci Uygulamaları + Öğretmen ve Veli Görüşleri	5	
Öğretmen ve Veli Görüşleri	3	
Toplam	**56**	**100**

Tablo 7 incelendiğinde ilkokula hazırbulunuşluk konusu kapsamında gerçekleştirilen toplam 56 adet lisansüstü tezin çoğunlukla öğrenci uygulamalarına dayalı olarak gerçekleştirildiği belirlenmiştir (n=29). Ayrıca öğretmen görüşleri kapsamında gerçekleştirilen araştırmaların frekans ve yüzde değerleri açısından üst sırada yer aldığı göze çarpmaktadır (n=9). Bununla birlikte öğrenci, öğretmen ve veli konulu içeriklerin bir arada yer aldığı araştırmaların birbiri ile aynı ya da birbirine yakın değerlere sahip olduğu görülmektedir.

Lisansüstü Tezlerin İlgili Araştırmalar Bölümüne İlişkin Dağılımı

Örneklem grubunu oluşturan toplam 56 adet lisansüstü tezin ilgili araştırmalar bölümüne göre dağılımı Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8 Lisansüstü Tezlerin İlgili Araştırmalar Bölümüne İlişkin Dağılımı

İlgili Araştırmalar	f	%
Yurt İçi + Yurt Dışı	44	
Belirtilmemiş / Kullanılmamış	9	
Yurt İçi	3	
Toplam	**56**	**100**

Tablo 8 incelendiğinde ilkokula hazırbulunuşluk konusu kapsamında gerçekleştirilen toplam 56 adet lisansüstü tezde çoğunlukla yurt içi ve yurt dışı araştırmalara yer verildiği belirlenmiştir (n=44). Diğer frekans ve yüzde değerleri incelendiğinde 9 araştırmada bu bölüme yer verilmediği (n=9), 3 araştırmada ise bu bölümün yalnızca yurt içi araştırmalardan oluştuğu tespit edilmiştir (n=3).

Lisansüstü Tezlerin Araştırma Yöntemlerine İlişkin Dağılımı

Örneklem grubunu oluşturan toplam 56 adet lisansüstü tezin araştırma yöntemlerine göre dağılımı Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9 Lisansüstü Tezlerin Araştırma Yöntemlerine İlişkin Dağılımı

Kullanılan Yöntem Türü	f	%
Nicel Yöntem	44	
Karma Yöntem	7	
Nitel Yöntem	5	
Toplam	**56**	**100**

Tablo 9 incelendiğinde ilkokula hazırbulunuşluk konusu kapsamında gerçekleştirilen toplam 56 adet lisansüstü tezin yüksek oranda nicel yöntem temel alınarak gerçekleştirildiği görülmektedir (n=44). Bu frekans ve yüzde değeri örneklem grubunun tamamına yakın olmakla birlikte diğer değerler incelendiğinde karma yöntem türünde gerçekleştirilen 7 araştırma (n=7), nitel yöntem türünde gerçekleştirilen 5 araştırmanın grup içerisinde yer aldığı belirlenmiştir (n=5).

Lisansüstü Tezlerin Kullanılan Ölçek Türlerine İlişkin Dağılımı

Örneklem grubunu oluşturan toplam 56 adet lisansüstü tezin kullanılan ölçek türlerine göre dağılımı Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10 Lisansüstü Tezlerin Kullanılan Ölçek Türlerine İlişkin Dağılımı

Kullanılan Ölçek	f	%
Başarı Testi + Likert Tipi Ölçek	22	
Likert Tipi Ölçek	13	
Başarı Testi	8	
Görüşme Formu	4	
3 ve daha fazla ölçek kullanımı	3	
Görüşme Formu + Likert Tipi Ölçek	2	
Başarı Testi + Dereceli Puanlama Anahtarı	1	
Başarı Testi + Görüşme Formu	1	
Doküman	1	
Görüşme Formu + Gözlem Notları	1	
Toplam	**56**	**100**

Tablo 10 incelendiğinde ilkokula hazırbulunuşluk konusu kapsamında gerçekleştirilen toplam 56 adet lisansüstü tezde çoğunlukla başarı testi ve likert tipi ölçeğin bir arada kullanıldığı belirlenmiştir (n=22). Yüksek oranda öne çıkan bu frekans ve yüzde değerlerini takip eden diğer ölçek kullanımları likert tipi ölçek (n=13) ve başarı testi (n=8) olarak öne çıkmaktadır. Daha düşük sıklık sayısına ve oranlara sahip ölçek kullanımlarının ise nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanıldığı ya da nitel yöntemde gerçekleştirilen araştırmalardan oluştuğu görülmektedir.

Lisansüstü Tezlerin Kullanılan Ölçek Özgünlüğüne İlişkin Dağılımı

Örneklem grubunu oluşturan toplam 56 adet lisansüstü tezin kullanılan ölçek özgünlüğüne göre dağılımı Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11 Lisansüstü Tezlerin Kullanılan Ölçek Özgünlüğüne İlişkin Dağılımı

Ölçeğin Özgünlük Durumu	**f**	**%**
Uyarlama	34	
Geliştirme	12	
Geliştirme + Uyarlama	9	
Belirtilmemiş / Kullanılmamış	1	
Toplam	**56**	**100**

Tablo 11 incelendiğinde ilkokula hazırbulunuşluk konusu kapsamında gerçekleştirilen toplam 56 adet lisansüstü tezde çoğunlukla uyarlama ölçeğin kullanıldığı belirlenmiştir (n=34). Yüksek oranda öne çıkan bu frekans ve yüzde değerlerini takip eden diğer durumlar değerlendirildiğinde geliştirme ölçek kullanılan 12 araştırmanın (n=12), geliştirme ve uyarlama tipinde ölçek kullanılan 9 araştırmanın varlığı göze çarpmaktadır (n=9). Ayrıca ölçeğin özgünlük durumuna ilişkin herhangi bir bilgiye yer verilmeyen 1 araştırmanın örneklem grubuna dahil olduğu görülmektedir (n=1).

Lisansüstü Tezlerin Kullanılan Paket Program Çeşidine İlişkin Dağılımı

Örneklem grubunu oluşturan toplam 56 adet lisansüstü tezin kullanılan paket program çeşidine göre dağılımı Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12 Lisansüstü Tezlerin Kullanılan Paket Program Çeşidine İlişkin Dağılımı

Paket Program	**f**	**%**
SPSS	47	
Belirtilmemiş / Kullanılmamış	9	
Toplam	**56**	**100**

Tablo 12 incelendiğinde ilkokula hazırbulunuşluk konusu kapsamında gerçekleştirilen toplam 56 adet lisansüstü tezin analiz aşamasında yüksek oranda SPSS paket programının kullanıldığı görülmektedir (n=47). Bununla birlikte örneklem grubunda yer alan 9 araştırmanın analiz aşamasında herhangi bir paket programdan yararlanılmadığı belirlenmiştir (n=9).

Lisansüstü Tezlerin Kullanılan Araştırma Modeline İlişkin Dağılımı

Örneklem grubunu oluşturan toplam 56 adet lisansüstü tezin kullanılan araştırma modeline göre dağılımı Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13 Lisansüstü Tezlerin Kullanılan Araştırma Modeline İlişkin Dağılımı

Desen - Model	**f**	**%**
Tarama Deseni	33	
Deneysel Desen	13	
Durum Çalışması	5	
İç İçe (Gömülü) Karma Desen	3	
Korelasyonel Araştırma Deseni	1	
Olgubilim (Fenomenoloji) Deseni	1	
Toplam	**56**	**100**

Tablo 13 incelendiğinde ilkokula hazırbulunuşluk konusu kapsamında gerçekleştirilen toplam 56 adet lisansüstü tezin çoğunlukla tarama deseninde yürütüldüğü belirlenmiştir (n=33). Yüksek oranda öne çıkan bu frekans ve yüzde değerlerini takip eden diğer desen türleri incelendiğinde deneysel desende yürütülen 13 araştırmanın gruba dahil olduğu görülmektedir (n=13). Düşük frekans ve yüzde değerlerine sahip araştırma modellerinin ise çoğunlukla karma ya da nitel yöntem ile oluşturulduğu söylenebilir.

Lisansüstü Tezlerin Kullanılan Analiz Tekniğine İlişkin Dağılımı

Örneklem grubunu oluşturan toplam 56 adet lisansüstü tezin kullanılan analiz tekniğine göre dağılımı Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14 Lisansüstü Tezlerin Kullanılan Analiz Tekniğine İlişkin Dağılımı

Analiz Tekniği	**f**	**%**
3 ve üzeri	27	
T Testi + ANOVA	4	
Mann Whitney U + Wilcoxon Sıralı İşaretler	4	
T Testi	3	
Mann Whitney U + Kruskal Wallis	3	
İki Faktörlü ANOVA	2	
Betimsel Analiz	2	
İçerik Analizi	2	
T Testi + Khi Kare Testi	2	
Çoklu Regresyon	1	
Betimsel Analiz + İçerik Analizi	1	
Mann Whitney U	1	
Shapiro Wilks	1	
T Testi + LSD Testi	1	
T Testi + Mann Whitney U	1	
Wilcoxon Sıralı İşaretler Testi	1	
Toplam	**56**	**100**

Tablo 14 incelendiğinde ilkokula hazırbulunuşluk konusu kapsamında gerçekleştirilen toplam 56 adet lisansüstü tezin analiz aşamasında çoğunlukla 3 ve üzeri sayıda analiz tekniği kullanıldığı belirlenmiştir (n=27). Diğer frekans ve yüzde değerleri incelendiğinde analiz tekniklerine ait değerlerin düşük ve birbirine yakın değerlere sahip olduğu görülmektedir. Bununla birlikte tablo bütünsel olarak incelendiğinde T testinin diğer analiz teknikleri ile birlikte sıkça kullanıldığı göze çarpmaktadır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Geçmiş yıllardan günümüze dek literatüre kazandırılan araştırmalar arasında ilkokul dönemine hazırbulunuşluk konusu ile ilişkili temel eğitim alanında çeşitli amaçlarla gerçekleştirilen tez çalışmaları ön plana çıkmaktadır. Bu çalışmalar lisansüstü tezler kapsamında ve araştırma alt amaçları ile bağlantılı olarak incelendiğinde aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Lisansüstü tez çalışmaları gerçekleştirilen kurumlar boyutunda incelendiğinde çalışmaların çoğunlukla kuruluşu oldukça eski yıllara dayanan üniversitelerde olduğu görülmektedir. Kırat ve Güven (2020)'in "İlkokul Hayat Bilgisi Dersi Kapsamında Gerçekleştirilen Lisansüstü Eğitim Tezlerine İlişkin Bir İnceleme" adlı araştırması incelendiğinde sonuçların birbiri ile oldukça benzer nitelikler taşıdığı görülmektedir. Okul öncesi eğitim ve ilkokul alanlarında öğretmen yetiştirmeye yönelik temellerin atıldığı bu kurumların alana yönelik araştırmaları desteklediği söylenebilir.

İncelenen çalışmaların enstitü dağılımları incelendiğinde üç enstitünün çalışmaların yayınlanmasına katkı sağladığı görülmektedir. Ancak sağlık bilimleri enstitüleri tarafından düşük oranda çalışmanın ortaya konmasıyla birlikte bu oran sosyal bilimler enstitüleri ve eğitim bilimleri enstitüleri açısından yüksek değerleri karşılamaktadır. Çalışmaların eğitim ve öğretmen yetiştirme odaklı gerçekleştirilmesi sosyal bilimler ve eğitim bilimleri alanlarında yer almalarını sağlamıştır.

Yüksek lisans ve doktora programlarına bağlı olarak hazırlanan tez çalışmaları tür açısından incelendiğinde yüksek lisans tezlerinin toplam orana yakın olacak derecede yüksek değerler taşıdığı belirlenmiştir. Türkiye'de mevcut lisansüstü eğitim programlarının tür açısından yoğunluğu incelendiğinde ulaşılan bulgular doğrultusunda yüksek lisans programlarının üniversitelerde çeşitli alanlarda sayıca daha aktif olduğu bilinmektedir. Buna karşın doktora programlarının kurum ve alan açısından daha sınırlı olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda aktif olan lisansüstü eğitim programı türleri gereği yüksek lisans türünde tez çalışmalarının yoğunluk gösterdiği söylenebilir.

Çalışmaların yıllara göre dağılımı incelendiğinde özellikle son 5 yılda ilkokula hazırbulunuşluk kapsamında gerçekleştirilen araştırmalara sık sayıda yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Tüm değerler incelendiğinde eğitimde yapılandırmacı yaklaşımın esas alındığı yıllardan itibaren bu çalışmaların ortaya koyulduğu görülmektedir. Ancak yeni yaklaşımların benimsenmesi açısından ihtiyaç duyulan zaman, bu konudaki araştırmaların son yıllarda artmasına sebebiyet vermiş görünümdedir.

Çalışmalar, danışman sayıları boyutunda incelendiğinde toplam değerlere oldukça yakın olacak şekilde tezlerin tek danışmanla yürütüldüğü sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, danışmanların çalışma alanı ve konusu üzerinde yeterlilik gösterdiğini ifade etmekle birlikte çalışılan konuların alan içerisinde bütünlük sağladığını göstermektedir. Bununla birlikte danışmanların genellikle Dr. Öğr. Üyesi unvanına sahip oldukları belirlenmiştir. Kırat ve Güven (2020)'in araştırmasıyla aynı doğrultuda sonuçların elde edildiği bu nokta, idari ve akademik yoğunluğa bağlı olarak Doç. Dr. ve Prof. Dr. unvanına sahip olan danışmanların daha az sayıda teze danışmanlık yaptığı görülmüştür. Doktor Öğretim Üyesi sayısının genel akademik yapıda fazla oluşu, akademik yükselme konusunda daha fazla çaba gerekmesi gibi nedenlerde böyle bir duruma sebep olarak gösterilebilir.

İçerik ve örneklem grubu bakımından lisansüstü eğitim tezlerine ilişkin bulgular, yüksek oranda öğrenci uygulamaları alanında çalışma ortaya koyulduğunu göstermektedir. Bu noktada çalışmaların araştırma amaçları ve yöntem kısımları belirleyici özellik taşımaktadır. Öğrencilerin ilkokula hazırbulunuşluk durumlarını inceleyebilmek için gerçekleştirilen çalışmaların çoğunda kullanılan başarı testleri, öğrenci uygulamalarının temel alındığı çalışmaların ortaya çıkmasını sağlamıştır.

İlgili araştırmalar kapsamında elde edilen bulgular çalışmaların çoğunda yurt içi ve yurt dışı araştırmalara yer verildiğini göstermektedir. Bu durum, araştırmacıların çalışma konusu ile ilgili uluslararası boyutta literatür taraması yaptıklarının ve elde edilen araştırma sonuçlarını mevcut araştırmalar ile ilişkilendirdiklerinin bir kanıtı olarak gösterilebilir.

Çalışmalar, araştırma yöntemleri bazında incelendiğinde çoğunlukla nicel araştırma yöntemine dayalı olarak gerçekleştirildikleri sonucu elde edilmiştir. Benzer şekilde bu yöntem temel alınarak çalışmalarda yüksek oranda başarı testi ve likert tipi ölçeğin bir arada kullanımı göze çarpmaktadır. Ayrıca veri analizi aşamasında kullanılan paket program türünün bu doğrultuda sıklıkla SPSS olarak ifade edildiği belirlenmiştir. Elde edilen bu sonuçlar, araştırma amacının yöntemi önemli ölçüde etkisi altına aldığını düşündürmektedir. Bununla birlikte kullanılan veri toplama araçlarının çoğunlukla uyarlama ölçeklerden oluştuğu sonucuna ulaşılmıştır. Birden fazla veri toplama aracının çalışmalara dahil edilmesi, zaman ve çalışma yoğunluğu açısından araştırmacıların uyarlama ölçeklere yönelmesine neden olmuş olabilir.

Kullanılan araştırma modellerine ilişkin bulgular, çalışmaların yöntem boyutuyla bağlantılı olarak çoğunlukla tarama deseni ve deneysel desen temelinde yürütüldüğünü göstermektedir.

Analiz teknikleri boyutunda gerçekleştirilen inceleme sonucu elde edilen bulgular, çalışmalarda çoğunlukla 3 ve üzeri analiz tekniği kullanımına dikkat çekmektedir. Evrene genellenen nicel araştırmaların yoğunluk göstermesiyle birlikte birden fazla veri toplama aracına duyulan ihtiyaç, çoklu analiz tekniklerinin bütünsel bir şekilde kullanımını gerekli hale getirmektedir.

ÖNERİLER

Araştırma amaç ve alt amaçlarına bağlı olarak elde edilen sonuçlar ile ilişkilendirilen araştırma önerileri şu şekildedir:

- İlkokula hazırbulunuşluk konusunda gerçekleştirilen çalışmaların örneklem grubu genişletilerek lisansüstü eğitim tezleri ile birlikte bu konuda yayınlanan makaleler de gruba dahil edilebilir.

- İlkokula hazırbulunuşluk konusunda gerçekleştirilen çalışmalar, farklı araştırma alt problemleri temelinde incelenebilir.

- Okul öncesi eğitimin 4 temel amacı dikkate alınarak bu amaçlar kapsamında gerçekleştirilen çalışmalar konularına göre gruplandırılabilir. Okul öncesi eğitimin temel amaçları kapsamında gerçekleştirilen bu çalışmalar bütünsel olarak değerlendirilebilir.

- Ele alınabilecek nitel ve nicel yöntemlerle gerçekleştirilen çalışmalar yorumlanarak ortak nokta ve ayrımlarının değerlendirilebileceği meta-sentez çalışmaları ortaya koyulabilir.

KAYNAKÇA

Başaran, Y. K. (2017). Sosyal Bilimlerde Örnekleme Kuramı. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi,* 5(47), 480-495.

Elbir, B. ve Bağcı, C. (2013). Birinci ve İkinci Kademe Okuma Eğitimi Üzerine Yapılan Lisansüstü Çalışmaların Değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 229-247.

Gökçearslan, Ş., Solmaz, E. ve Kukul, V. (2017). Mobil Öğrenmeye Yönelik Hazırbulunuşluk Ölçeği: Bir Uyarlama Çalışması. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 7(1), 143-157.

Karasar, N. (2017). Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar İlkeler Teknikler. 32. Basım. Ankara: Nobel Yayıncılık

Koç, E. S. (2016). Türkiye'de İlköğretim Programlarının Değerlendirilmesine Yönelik Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi (2005-2014). *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 198-216.

Özgan, H. ve Tekin, A. (2011). Öğrencilerin Hazırbulunuşluk Düzeylerinin Sınıf Yönetimine Etkisine Yönelik Öğretmen Görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 421-434.

Saraç, H. (2018). Yapılandırmacı Yaklaşım Öğrenme Halkası Modellerinin Öğrenilen Bilgilerin Kalıcılığına Etkisi: Meta Analiz Çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(3), 753-764.

Senemoğlu, N. (2015). Gelişim, Öğrenme ve Öğretim. 24. Baskı. Ankara: Yargı Yayınevi

Sevim, O. (2020). Çocuk Edebiyatıyla İlgili Lisansüstü Çalışmalardaki Eğilimler: Bir İçerik Analizi. *Türkiye Eğitim Dergisi,* 5(1), 124-144.

Usluel, Y. K., Avcı, Ü., Kurtoğlu, M. ve Uslu, N. (2013). Yeniliklerin Benimsenmesi Sürecinde Rol Oynayan Değişkenlerin Betimsel Tarama Yöntemiyle İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33*(33), 53-71.

Üstündağ, A. Y. (2014). Dil Öğrenimi ve Biliş: İlkokul Öğrencileriyle Karşılaştırmalı Bir Analiz Örneği. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Yenilmez, K. ve Kakmacı, Ö. (2008). İlköğretim Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Matematikteki Hazırbulunuşluk Düzeyleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi,* 16(2), 529-542.

Araştırmada İncelenen Çalışmaların Listesi

Adagideli, F. H. (2018). Okul Öncesi Çocuklarının İlkokula Hazır Bulunuşluklarının Yordayıcısı Olarak Öz-Düzenleme Becerilerinin İncelenmesi. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Akay, D. (2017). Anaokulu ve İlkokul Birinci Sınıfa Devam Eden 60-71 Aylık Çocukların Zihinsel-Dil Gelişimleri Açısından İlkokula Hazır Oluş Düzeylerinin Karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Akbuğa, S. (2018). Okul Öncesi Eğitimin İlkokula Hazırlama Düzeyinin Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenleri Tarafından Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.

Akçum, E. (2005). 5-6 Yaş Çocuklarının Yaratıcılık ve Öğrenime Hazır Oluş Düzeylerine Okulöncesi Eğitimin Etkisinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Akın, S. (2016). İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma, Yazma ve Okuduğunu Anlama Düzeylerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.

Aktaş, T. (2016). İstanbul İlinde 60-72 Aylık Çocuklarının Okula Hazırbulunuşluk Düzeylerini Etkileyen Değişkenlerin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Akyol, N. A. (2015). Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 5 Yaş Çocuklarının Akran İlişkileri ile İlkokula Hazırbulunuşluk Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Altıntaş, E. (2015). 1. Sınıflarda Uygulanan Uyum ve Hazırlık Çalışmalarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.

Başkut, Y. H. (2014). El Yazısı Hazırlığının Bir Ölçüsü Olarak Yaş ve Cinsiyetin Motor Yeterlilik ve Görsel Motor Entegrasyonu Üzerindeki Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Boz, M. (2004). Altı Yaş Çocuklarının Okula Hazırbulunuşluk Düzeylerinin Veli ve Öğretmen Görüşleri Yönünden İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Cinkılıç, H. (2009). Okul Öncesi Eğitimin İlköğretim 1. Sınıf Öğrencilerinin Okul Olgunluğuna Etkisinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Çakıcı, M. (2015). 60-72 Aylık 1. Sınıf Öğrencilerinin Okula Hazır Bulunuşluk Düzeylerinin Belirlenmesi (Öğretmen Görüşlerine Göre). Yüksek Lisans Tezi, Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Çelik, H. (2016). Yönetici İşlevler ve Okula Hazırlık Arasındaki Bağlantılar. Yüksek Lisans Tezi, Özyeğin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Çetiner, A. G. (2015). Okul Öncesi Öğrencilerini Eğitime Hazırlamada Velilerin Bilinç Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşleri. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Çökük, K. (2019). Farklı Yaşlarda İlkokula Başlayan Öğrencilerin Okula Hazırbulunuşlukları ve Uyum Sorunları. Yüksek Lisans Tezi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.

Delican, B. (2013). Uyum ve Hazırlık Çalışmaları Programının İlk Okuma Yazmaya Hazıroluşluğa Etkisi ve Uygulamaya İlişkin Öğretmen Görüşleri. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Dilcioğlu, Z. (2016). 5 ve 6 Yaş Grubu Çocuklarının İlkokula Hazırbulunuşluk Düzeylerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Dirlik, C. (2014). 4+4+4 Eğitim Sisteminde 60-66 Aylık Öğrencilerin Okula Hazırbulunuşlukta Sosyal Uyum Düzeylerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Duman, O. (2014). 60-72 Aylık Dönemde İlkokula Başlayan Öğrencilerin İlk Okuma-Yazma Öğretimi Sürecindeki Durumlarının Tespit Edilmesine Yönelik Bir Çoklu Durum Çalışması. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

Ertürk, C. K. (2017). 5-6 Yaş Grubu Çocukların Okula Hazırlık Becerilerinin Çocuğa, Ebeveynlere ve Ev Ortamına Yönelik Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Gedik, S. (2015). Öğretmen Algılarına Göre 60-66 Aylık Çocuklarda Okula Uyumun İncelenmesi (Fatih İlçesi Örneği). Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Görmez, E. (2007). İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okul Olgunluğu ve Matematik Hazırbulunuşluk Düzeyleri. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Gürbüz, E. (2019). İlkokula Beş Yaşında Başlamanın Öğrencilerin Gelişimlerine Etkileri Konusunda Öğretmen Görüşleri: Nitel Bir Çalışma. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kahraman, P. B. (2012). Aile Katılımı Boyutu Zenginleştirilmiş Okulöncesi Eğitim Programının 5-6 Yaş Çocukların İlkokula Hazır Bulunuşluk Düzeylerine Etkisi. Doktora Tezi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.

Karakaş, B. (2015). Okul Öncesi Eğitim Alan 60-72 Aylık Çocuklarda "Okula Hazırlık Eğitimi"nin İlkokula Hazırbulunuşluk Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Kayılı, G. (2010). Montessori Yönteminin Anaokulu Çocuklarının İlköğretime Hazır Bulunuşluklarına Etkisinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Kaynar, F. (2014). Erken Çocukluk Döneminde Verilen Satranç Eğitiminin İlkokula Hazır Bulunuşluğa Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Kırca, M. A. (2007). Okul Öncesi Eğitimin İlköğretim Birinci Sınıf Çocuklarının Okula Hazır Bulunuşluklarına Etkisinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Kıvılcım, T. (2015). Okul Öncesi Dönem Çocuklarına Uygulanan Müzik Eğitimi Programının Matematik Becerileri Açısından İlkokula Hazır Bulunuşluğa Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Koçyiğit, S. (2009). İlköğretim Birinci Sınıf Öğretmenlerinin ve Ebeveynlerin Görüşleri Işığında Okula Hazır Bulunuşluk Olgusu ve Okul Öncesi Eğitime İlişkin Sonuçları. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Koşan, Y. (2015). Okul Öncesi Eğitimin İki Dilli Çocukların Okula Hazır Bulunuşluklarına Etkisinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Mumcu, İ. (2014). Okula Başlama Yaşının ve Okula Hazırbulunuşluğun Sözel Yetenek Edinimine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Koç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Oğul, İ. G. (2014). İlkokula Hazır Bulunuşluk ile Duygu Bilgisi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Özbek, Ö. Y. (2011). 60-72 Aylık Çocuklara Uygulanan Aile Katılımlı İlköğretime Hazırlık Programının Çocukların İlköğretime Hazır Bulunuşluk Düzeyine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Özcan, E. (2014). Birinci Sınıf Öğrencilerinin Bilişsel Okul Olgunluğu Düzeylerinin Okuma Yazmayı Öğrenme Sürecine Olan Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Özgünlü, M. (2017). Türkiye'de Okula Hazırbulunuşluk ile İlgili Faktörler. Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Özsarı, E. (2017). Öyküleştirme Yöntemine Dayalı Eğitimin Beş Yaş Grubundaki Çocukların İlköğretime Hazır Bulunuşluk Seviyelerine Etkisinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

Pirpir, D. A. (2011). Anne Eğitim Programının 5-6 Yaş Çocuklarının Temel Eğitime Hazır Bulunuşluk Düzeyine Etkisinin İncelenmesi. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Rezzagil, M. (2018). Erken Çocukluk Döneminde Çalışma Belleği ile Okula Hazırbulunuşluk Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Sarıdaş, B. (2019). Prematüre Doğan 60-72 Aylık Çocukların Okula Hazır Bulunuşluklarının İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Sicim, B. (2011). Okula Hazır Olma Durumu: Okul Öncesi Eğitime Hazırlık ve İlkokula Geçişi Takiben Erken Çocukluk Eğitimi Öğretmen Adaylarının Görüşlerindeki Değişiklikler. Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Sop, A. (2016). Ebeveyn Tutumları, Davranış Problemleri ve Okula Hazır Bulunuşluk Arasındaki İlişkinin Öz Düzenlemenin Aracılık Etkisi ile İncelenmesi. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Sönmez, A. (2013). 60-72 Aylık Dezavantajlı Çocuklar İçin Hazırlanan İlköğretime Hazırlık Oyun Destek Programının Çocukların İlköğretime Hazırbulunuşluk Düzeyine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Söyler, S. K. (2019). İnce Motor Eğitim Programının Anasınıfına Devam Eden Çocukların İnce Motor Beceri, Hazır Bulunuşluk Düzeyleri ve Öz-Düzenleme Becerilerine Etkisi. Doktora Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Pamukkale.

Teke, H. (2010). Ana Sınıfı Öğretim Programının İlköğretim 1. Kademe 1. Sınıf Öğrencilerinin Hazırbulunuşluk Düzeylerine Etkisinin Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Tekin, H. (2018). Öz Düzenleme Becerilerinin İlkokula Hazırbulunuşluk Üzerindeki Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Tozar, S. B. (2011). Okul Öncesi Eğitim Alan ve Almayan İlköğretim 1. Sınıf Öğrencilerinin Okula Hazır Bulunuşluklarındaki Farklılıklar ve Çözüm Önerileri. Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Turan, E. (2018). Okul Öncesi Eğitim Alan 60-84 Aylık Çocukların Okul Olgunluğu Düzeyleri ile Babaların Katılım Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi, İstanbul.

Turan, T. (2018). 4+4+4 Eğitim Sisteminde 60-66 Aylık Çocukların Okula Erken Başlamasının Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Türkyılmaz, M. İ. (2018). İlkokul 1. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Yeterlik ve Hazırbulunuşluk Becerilerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Amasya.

Uzun, E. M. (2015). Okul Öncesi Dönemde Uygulanan "Okula Hazırız" Eğitim Programının İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okula Uyum ve Hazırbulunuşluk Düzeylerine Etkisi. Doktora Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.

Yağbasan, Ş. (2018). 60-72 Aylık Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerileri ile İlkokula Hazır Bulunuşluk Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Yavuzekinci, M. (2019). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 5-6 Yaş Grubu Çocukların Okula Hazır Bulunuşluk Becerilerinin Çoklu Zeka Alanları Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Yıldırım, C. (2019). Montessori Yöntemine Dayalı Öğretim Tasarımının Birinci Sınıf Öğrencilerinin Hazırbulunuşluklarına, Matematik ve Okuma-Yazma Becerilerine Etkisi. Doktora Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.

Yıldız, R. (2017). Okul Öncesi Dönemdeki Preterm Çocukların Nörolojik Durumlarının ve İlköğretime Hazır Oluşlarının Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yorgun, E. (2020). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının İlkokula Hazırbulunuşluk Düzeylerinin Anadil Değişkeni Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDEN İLKOKULA GEÇİŞ VE KURUMLAR ARASI İŞBİRLİĞİ KONUSUNDA SINIF ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ (ÇANAKKALE İLİ ÖRNEĞİ)*

Emel KIRAT
Sınıf Öğretmenliği Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
emelkiratt@gmail.com
Doç. Dr. Bülent GÜVEN
Sınıf Öğretmenliği Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
bulentg@comu.edu.tr

ÖZET

Bu araştırmada temel eğitimin ilk basamağını oluşturan okul öncesi eğitimden ilkokul dönemine geçiş sürecine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerini belirlemek ve ilgili kurumlar arası gerçekleşmesi beklenen işbirliği durumunu ortaya koymak amaçlanmıştır. Karma çeşitleme desenlerinden çok düzeyli modele uygun şekilde yürütülen araştırmanın nicel bulgularını kapsama alan bu çalışmada Erden ve Altun (2014) tarafından geliştirilen "Sınıf Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitim Hakkındaki Görüşleri Ölçeği (OÖEHGÖ)" kullanılarak 158 sınıf öğretmenin yer aldığı çalışma grubundan veriler toplanmıştır. Elde edilen veriler örneklemde yer alan sınıf öğretmenlerinin cinsiyet, geçiş konusunda eğitim alma durumu, eğitim durumu, mesleki kıdem ve birinci sınıf okutma durumu değişkenleri açısından analiz edilmiştir. Analiz sonucu ulaşılan bulgular incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin okul öncesi eğitim hakkında ortaya koydukları görüşlerin cinsiyet, geçiş eğitimi alma durumu, eğitim durumu, mesleki kıdem ve birinci sınıf okutma durumu değişkenleri açısından anlamlı derecede farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda ölçekte yer alan maddelere verilen cevaplara dayalı olarak sınıf öğretmenlerinin okul öncesi eğitime geçiş konusunda sağlanacak kurumlar arası işbirliğine istekli oldukları ve bu konuda gerçekleştirilecek çalışmalara katılmaya olumlu yaklaştıkları söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi Eğitim, İlkokul, Geçiş

ABSTRACT

In this study, it is aimed to determine the situations related to the transition from pre-school education to primary school period, which is the first step of basic education, and to reveal the cooperation between relevant institutions. For this purpose, a working group consisting of 158 classroom teachers was formed in order to determine the opinions of classroom teachers on the subject. In this part, which constitutes the quantitative dimension of the research conducted in accordance with the multi-level model, one of the mixed diversification patterns, the data collection phase was carried out using the 5-point Likert-type scale named "The Classroom Teachers' Opinions on Preschool Education Scale (OÖEHGÖ)" developed by Erden and Altun (2014). The obtained data were analyzed with the scanning technique and factor analysis was carried out on the variables of classroom teachers' gender, transition education status, educational status, professional seniority and first grade schooling status. When the findings were examined, it was concluded that the opinions of classroom teachers about preschool education did not differ significantly in terms of gender, transition education status, educational status, professional seniority and first grade schooling status variables. At this point, it can be thought that classroom teachers have similar views about preschool education.

GİRİŞ

Yaşam boyu devam eden gelişim süreci bireyleri dünyaya gelişle birlikte bir döngünün içerisine almaktadır. Bu döngü birbiri ile bağlantılı süreçleri içererek dönemler arası etkileşimi önemli hale getirmektedir. Dönemler arası etkileşimin gerçekleştiği tüm gelişim alanları birbirini desteklerken aynı zamanda birbirinden etkilenen bir gelişim zinciri de oluşturmaktadır. Zincirin oluşmasıyla bireylerin yaşamlarında gerçekleştirdikleri kişilik gelişimi, sosyal gelişim, duygusal gelişim, zihinsel gelişim, psikomotor gelişim durumları daha da bütünleşmektedir (Devecioğlu, 2008). Doğum itibariyle bireyin mevcut ilk çevresi olan aile, yaşamsal döngüyü oluşturan gelişim alanları üzerinde doğrudan etki göstermektedir. Bireyler, aile ortamında sosyal yaşama adım atarak ilerleyen okul yıllarında bu yaşantıya okul çevresi dahil olmaktadır. Yaşamda kritik dönemi oluşturan bu süreçte ihtiyaçlar da dinamik bir nitelik kazanmaktadır. Uyarıcı çevre ile desteklenen ihtiyaçlar, yaşam boyu devam eden dönemlerin tümüne katkı sağlamaktadır (Yavuzer, 2014).

Söz konusu gelişim alanları ve aktif çevre bağımsız halde düşünülemeyen dönemleri tanımlayıcı nitelikler taşımaktadır. Çocukluğun ilk yıllarını kapsayan temel eğitim, okul öncesi dönem ve ilkokul dönemini bir araya getirerek eğitim öğretim yaşantısının ilk basamaklarını oluşturmaktadır (Senemoğlu, 2015). Yeni öğrenmelere ilişkin isteğin ve başarı duygusunun ön planda tutulduğu bu dönemler iki eğitim sürecinin önemini ifade etmektedir (Fazlıoğlu, 2011). Gelişim alanları ve gelişimin gerçekleştiği dönemler, ihtiyaçlar açısından incelendiğinde birtakım hazırlık ve uyum aşamalarını gerektirmektedir. Bu ihtiyaçların bütünsel nitelik taşıyan dönemlerin etkileşimi ile sağlanması mümkündür. İfade edilen etkileşim ise eğitim öğretim basamakları arası nitelikli bir geçiş süreci ile gerçekleşmektedir (Stein ve ark., 2018). İhtiyaçlar ve bu ihtiyaçların etkin bir şekilde gerçekleşmesiyle birlikte süreç içerisinde yaşanan sorunlar geçiş sürecini önemli ölçüde etkilemektedir. Bu süreç içerisinde aktif role sahip öğretmenlerin, mevcut durumları ve yaşanan sorunları sahip oldukları deneyimlerle ifade etmesi geçiş sürecine olumlu katkı sağlayacak düzenlemelerin gerçekleştirilebilmesi açısından önem taşımaktadır. Bu sebeple araştırmada sınıf öğretmenlerinin okul öncesi eğitim ve bu eğitimi alan ya da almayan öğrencilerin durumuna ilişkin görüşlerini belirleyebilmek, elde edilen sonuçlar doğrultusunda sürecin niteliğini artırmaya yönelik önerileri ortaya çıkarmak amaçlanmıştır.

Konu ile ilgili olarak Esaspehlivan (2006), "Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Gitmiş ve Gitmemiş 78 ve 68 Aylık Çocukların Okula Hazırbulunuşluklarının Karşılaştırılması" adlı araştırmasında ilkokula hazırbulunuşluk durumları açısından okul öncesi eğitim alan çocuklarda anlamlı farklılık bulunduğu sonucuna ulaştığını ortaya koymuştur. Yine Kesicioğlu (2013), "Sınıf Öğretmenliği Öğretmen Adaylarının Okul Öncesi Eğitime İlişkin Algılarının İncelenmesi" adlı araştırmasında katılımcıların okul öncesi eğitime ilişkin algılarının sınıf düzeyi değişkeni açısından farklılaştığı cinsiyet açısından ise görüşlerde anlamlı farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşmıştır. Kinkead-Clark (2015), "Büyük Okula Hazırlık: İlkokula Geçiş – Jamaikalı Bir Bakış Açısı" adlı araştırmasında okul öncesi eğitimden ilkokula geçiş sürecine yönelik sınıf öğretmenleri ve veli görüşlerini incelemeyi amaçlamıştır. Bu doğrultuda ulaşılan bulgular öğrencilere fırsat eşitliğinin sağlanması yönünde belirgin sonuçlar ortaya koymuştur. Ayrıca sürece dahil eğitim paydaşlarının geçiş boyutunda profesyonel eğitimlere ihtiyaç duydukları belirlenmiştir.

Erden ve Altun (2014) "Sınıf Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretime Geçiş Süreci Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi" adlı araştırmasında okul öncesi eğitime ilişkin görüşleri

okul öncesi eğitimin önemi, işlevi, bu basamaktan ilkokula geçiş süreci faktörleri açısından incelemeyi amaçlamıştır. Gerçekleştirilen analizlerle birlikte elde edilen bulgular öğretmen görüşlerinin yaş ve branş çeşidi değişkenleri açısından anlamlı farklar ortaya koyduğunu göstermektedir. Buna karşın cinsiyet değişkenine ilişkin anlamlı bir farklılık bulunmadığı belirlenen araştırmada, öğretmenlerin okul öncesi eğitimi önemli gördükleri, okul öncesi eğitim sürecini destekleyici nitelikte görüşler öne sürdükleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

Yukarıda örnek olarak özet şekilde sunulan araştırmalarda ulaşılan sonuçlar yönüyle okul öncesi eğitimin gelişim dönemleri yönüyle öğrencilere sağladığı yararın öğretmenler, ebeveynler tarafından fark edildiği ortaya konmakla birlikte, sınıf öğretmenlerinin okul öncesi eğitime, yanı sıra okul öncesi eğitim kurumlarından ilkokula geçiş sürecine ve bu süreçte sağlanması beklenen kurumlar arası işbirliği konularına ilişkin görüşlerinin belirlendiği bir araştırmaya literatürde rastlanılmamış olması sebebiyle böyle bir konuda araştırma yapmaya karar verilmiş, araştırmanın amacı ve alt amaçları aşağıda sunulmuştur.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada okul öncesi eğitim almış olan ve okul öncesi eğitim sürecine dahil olmayan öğrencilerin ilkokula geçiş sürecine ilişkin durumlarının belirlenmesi ve sınıf öğretmenlerinin okul öncesi eğitim hakkında genel görüşlerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda oluşturulan araştırmanın alt amaçları şu şekildedir:

Sınıf öğretmenlerinin okul öncesi eğitim hakkındaki görüşleri;

a) Cinsiyet
b) Mesleki Kıdem
c) Eğitim Durumu
d) Birinci Sınıf Okutma Durumu
e) Geçiş Eğitimi Alma Durumu

Değişkenleri açısından anlamlı farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Araştırmanın gerçekleştirilme süreci ve temel özellikleri; araştırma deseni, çalışma grubu, veri toplama ve veri analizi alt başlıklar ile aşağıda sırasıyla açıklanmaktadır.

Araştırma Deseni

Okul öncesi eğitimden ilkokula geçiş ve kurumlar arası işbirliği boyutunun sınıf öğretmenlerinin sahip olduğu değişkenler açısından incelendiği bu araştırma tarama deseninde yürütülmüştür.

Çalışma Grubu

2019 – 2020 eğitim öğretim yılında Çanakkale il merkezinde yer alan devlet okullarında görev yapmakta olan 158 sınıf öğretmeni araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Katılımcı özellikleri hakkındaki bilgiler Tablo 1 ve Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 1 Katılımcıların Cinsiyet, Mesleki Kıdem ve Eğitim Durumu Değişkenlerine İlişkin Dağılımı

Değişkenler	**F**	**%**
Cinsiyet		
Erkek	56	35,4
Kadın	102	64,6
Mesleki Kıdem		
1-5 yıl	4	2,5
6-10 yıl	19	12
11-15 yıl	28	17,7
16-20 yıl	18	11,4
20 ve üzeri	89	56,3
Eğitim Durumu		
Ön Lisans	13	8,2
Lisans Tamamlama	22	13,9
Lisans	97	61,4
Yüksek Lisans	25	15,8
Doktora	1	0,6
TOPLAM	**158**	**100**

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılım gösteren 102 katılımcının kadın olduğu görülmektedir. Elde edilen frekans ve yüzde değerleri belirgin bir farkla kadın katılımcıların çalışma grubunda büyük bir yüzdelik dilimde yer aldıklarını ortaya koymaktadır.

Aynı tabloda yer alan diğer bilgiler incelendiğinde araştırmaya katılım gösteren 89 katılımcının 20 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olduğu tespit edilmiştir. %56,3 oranına karşılık gelen bu frekans değeri, çalışma grubunda yer alan katılımcıların büyük oranda 20 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Ayrıca araştırmaya katılım gösteren 97 katılımcının eğitim düzeyi açısından lisans düzeyinde mezuniyet durumuna sahip oldukları dikkat çekici şekilde Tablo 1' de görülmektedir. %61,4 oranına karşılık gelen bu frekans değeri, çalışma grubunda yer alan katılımcıların büyük çoğunluğunun lisans düzeyinde mezuniyete sahip olduklarını göstermektedir. En az frekansın gözlendiği mezuniyet düzeyinin ise %0,6 ile doktora düzeyi olduğu aynı tablodan anlaşılmaktadır.

Tablo 2 Katılımcıların Birinci Sınıf Okutma Durumu ve Geçiş Eğitimi Alma Durumu Değişkenlerine İlişkin Dağılımı

Değişkenler	**F**	**%**
Birinci Sınıf Okutma Durumu		
Hiç	8	5,1
1 kez	11	7
2 kez	16	10,1
3 kez	21	13,3
4 kez	22	13,9
5 ve üzeri	80	50,6
Geçiş Eğitimi Alma Durumu		
Evet	19	12
Hayır	136	86,1

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılım gösteren 80 sınıf öğretmeninin 5 kez ve üzeri olan birinci sınıf okutma durumuna sahip olduğu görülmektedir. %50,6 oranına karşılık gelen bu frekans değeri, çalışma grubunda yer alan katılımcıların yaklaşık yarısının 5 kez ve üzeri olan birinci sınıf okutma durumuna sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Aynı değişkene ilişkin dikkat çekici bir başka durum ise birinci sınıf okutmayan katılımcıların frekans ve yüzdelik değerlerinin düşüklüğüdür. 8 katılımcı, hiç birinci sınıf okutma deneyimine sahip olmadıklarını belirtmiştir.

Aynı tablo incelendiğinde araştırmaya katılım gösteren 136 katılımcının okul öncesi eğitimden ilkokula geçiş süreci ile ilgili eğitim almadıkları görülmektedir. %86,1 oranına karşılık gelen bu frekans değeri, çalışma grubunu oluşturan çoğu katılımcının ilgili geçiş eğitimini almayan katılımcılar olduğunu vurgulamaktadır. İlgili geçiş eğitimini alan katılımcıların ise 19 frekans değerine sahip oldukları yine Tablo 2'den anlaşılmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Sınıf öğretmenlerinin okul öncesi eğitime ilişkin görüşlerini belirleyebilmek amacıyla incelenen literatür taraması sonucu Erden ve Altun (2014) tarafından geliştirilen "Sınıf Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitim Hakkındaki Görüşleri Ölçeği (OÖEHGÖ)" adlı veri toplama aracı araştırma için uygun bulunmuştur. Ölçek 12'si olumlu, 17'si olumsuz olmak üzere toplam 29 madde içermektedir. Maddelere verilebilecek yanıtlar 5'li likert tipinde hazırlanmıştır. Oluşturulan 5'li likert tipi 5: Tamamen Katılıyorum, 4: Katılıyorum, 3: Kararsızım, 2: Katılmıyorum, 1: Hiç Katılmıyorum şeklindedir.

En Yüksek Puan – En Düşük Puan / Seçenek Sayısı formülü esas alınarak verilen madde yanıtlarının puan aralıkları hesaplanmıştır. Bu aralıklar şu şekilde belirlenmiştir:

1 – 1,80 : Hiç Katılmıyorum
1,81 – 2,60 : Katılmıyorum
2,61 – 3,40 : Kararsızım
3,41 – 4,20 : Katılıyorum
4,21 – 5 : Tamamen Katılıyorum

Erden ve Altun (2014) tarafından gerçekleştirilen pilot uygulama ile Kaiser-Mayer-Olkin (0,76) ve Barletts Test of Sphericity (0,001) değerlerinden elde edilen sonuçlar ölçeğin faktör analizine uygun olduğunu ortaya koymuştur. Gerçekleştirilen faktör analizi sonucu mevcut 29 maddenin 4 faktör ile ilişki halinde olduğu belirlenmiştir.

Söz edilen ölçeğe cinsiyet, mesleki kıdem, eğitim durumu, birinci sınıf okutma durumu ve geçiş eğitimi alma durumu değişkenlerini kapsayan kişisel bilgiler bölümü eklenerek ölçek katılımcılara yönelik anket formu şeklinde hazır hale getirilmiştir.

Veri Toplama

Veri toplama aracına ilişkin uzman görüşleri değerlendirilerek ölçeği geliştiren araştırmacılardan ve Milli Eğitim Bakanlığı'ndan alınan izinlerin ardından Çanakkale il merkezinde

yer alan devlet okullarında görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerine ulaşılmıştır. Toplam 158 sınıf öğretmeninin ankete verdiği yanıtlarla veri toplama süreci tamamlanmıştır.

Verilerin Analizi

Katılımcıların yanıtladığı ankete yönelik veri analizleri SPSS 22 paket program aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Değişken ve veri girişlerinin ardından güvenirlik analizleri yapılarak ölçeğin örneklem büyüklüğüne uygunluğu test edilmiştir. Erden ve Altun (2014) tarafından ölçeğin güvenirlik değeri 0,84 olarak hesaplanmıştır. Bu değer ölçeğin kullanıma uygun olduğunu ifade etmektedir. Ancak elde edilen değer üzerinden belirli bir zaman dilimi geçmiş olması ve farklı örneklem grubuyla çalışılması sebebiyle analizler tekrar edilmiştir. Elde edilen KMO değeri 0,84 ve cronbach alfa değeri 0,82 olarak belirlenmiştir. Bu değerler ölçeğin güvenilir olduğunu ve örneklem grubunun söz konusu araştırma için uygun olduğunu ifade etmektedir.

Veri toplama aracı ile ilişkilendirilen 4 faktöre yönelik verilen cevapların dağılımını belirleyebilmek amacıyla homojenlik testi gerçekleştirilmiştir. Test sonucu elde edilen değerler Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3 Faktörlere İlişkin Homojenlik Sonuçları

	f	**Skewness**	**Kurtosis**
Okul Öncesi Eğitimin İşlevi	158	-0,836	0,051
Okul Öncesi Eğitimin Önemi	158	0,051	0,481
Okul Öncesi Eğitimin İlköğretime Hazırbulunuşluğa Katkısı	158	-0,727	-0,288
Okul Öncesi Eğitim Kurumları ile İlköğretim Eğitim Kurumları Arasındaki Koordinasyonun Önemi	158	-0,283	-0,653

Tablo 3 incelendiğinde katılımcıların maddelere verdikleri cevapların faktörler bazında incelenmesi sonrası skewness ve kurtosis değerlerinin -2 ile +2 arasında yer aldığı görülmektedir. Bu bağlamda verilerin homojen dağıldığı söylenebilir.

Homojenlik testleri sonucu verilerin normal dağılımının tespit edilmesiyle veri analizinde parametrik test kullanımının uygun olacağı belirlenmiştir. Örneklem grubunun veri toplama aracına vermiş oldukları yanıtlar arasında anlamlı farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla ikili karşılaştırmalarda t testi, çoklu karşılaştırmalarda ise varyans analizi kullanılmıştır.

BULGULAR

Katılımcıların Okul Öncesi Eğitim Hakkındaki Görüşlerin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi

Katılımcıların okul öncesi eğitim hakkındaki görüşlerinin cinsiyet değişkeni açısından farklılık gösterme durumunu belirleyebilmek için bağımsız değişkenler t testi uygulaması gerçekleştirilmiştir. Analiz sonucu elde edilen bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4 Katılımcıların Veri Toplama Aracına Verdikleri Yanıtların Cinsiyet Değişkenine İlişkin Değerleri

Faktör	Cinsiyet	N	x̄	S	sd	T	p
Faktör 1	Erkek	56	3,84	.60	156	-1,58	.11
	Kadın	102	3,98	.51			
Faktör 2	Erkek	56	3,59	.45	156	.55	.57
	Kadın	102	3,55	.42			
Faktör 3	Erkek	56	4,24	.55	156	-.96	.33
	Kadın	102	4,33	.55			
Faktör 4	Erkek	56	4,13	.57	156	.082	.93
	Kadın	102	4,13	.57			

Tablo 4 incelendiğinde katılımcıların veri toplama aracına verdikleri yanıtların faktörler bazında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık ortaya koymadığı görülmektedir (p<.05). Bu bağlamda veri toplama aracında yer alan "okul öncesi eğitimin işlevi" adlı 1.faktör, "okul öncesi eğitimin önemi" adlı 2.faktör, "okul öncesi eğitimin ilköğretime hazırbulunuşluğa katkısı" adlı 3.faktör ve "okul öncesi eğitim kurumları ile ilköğretim eğitim kurumları arasındaki koordinasyonun önemi" adlı 4.faktörde yer alan maddelere ilişkin verilen yanıtların katılımcıların cinsiyeti açısından farklılık göstermediği söylenebilir.

Katılımcıların Okul Öncesi Eğitim Hakkındaki Görüşlerinin Geçiş Eğitimi Alma Değişkenine Göre İncelenmesi

Katılımcıların okul öncesi eğitim hakkındaki görüşlerinin geçiş eğitimi alma değişkenine ilişkin anlamlı derecede farklılaşıp farklılaşmadığını belirleyebilmek için bağımsız değişkenler t testi gerçekleştirilmiştir. Analiz sonucu elde edilen bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5 Katılımcıların Veri Toplama Aracına Verdikleri Yanıtların Geçiş Eğitimi Alma Değişkenine İlişkin Değerleri

Faktör	Geçiş Eğitimi Alma	N	x̄	S	sd	t	p
Faktör 1	Evet	19	3,84	.52	156	-.73	.46
	Hayır	139	3,94	.55			
Faktör 2	Evet	19	3,46	.48	156	-1.18	.23
	Hayır	139	3,58	.42			
Faktör 3	Evet	19	4,28	.51	156	-.12	.89
	Hayır	139	4,30	.56			
Faktör 4	Evet	19	4,11	.41	156	-.14	.84
	Hayır	139	4,13	.59			

Tablo 5 incelendiğinde katılımcıların veri toplama aracına verdikleri yanıtların faktörler bazında geçiş eğitimi değişkeni açısından anlamlı farklılık ortaya koyduğu görülmektedir (p>.05). Bu bağlamda veri toplama aracında yer alan "okul öncesi eğitimin işlevi" adlı 1.faktör, "okul öncesi eğitimin önemi" adlı 2.faktör, "okul öncesi eğitimin ilköğretime hazırbulunuşluğa katkısı" adlı 3.faktör ve "okul öncesi eğitim kurumları ile ilköğretim eğitim kurumları arasındaki koordinasyonun önemi" adlı 4.faktörde yer alan maddelere ilişkin verilen yanıtların katılımcıların geçiş eğitimi alma durumu açısından farklılık göstermediği söylenebilir.

Katılımcıların Okul Öncesi Eğitim Hakkındaki Görüşlerinin Birinci Sınıf Okutma Durumuna Göre İncelenmesi

Katılımcıların okul öncesi eğitim hakkındaki görüşlerinin 1. sınıf okutma durumuna göre anlamlı derecede farklılaşıp farklılaşmadığını belirleyebilmek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) gerçekleştirilmiştir. Analiz sonucu elde edilen bulgular Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6 Katılımcıların Veri Toplama Aracına Verdikleri Yanıtların Birinci Sınıf Okutma Durumuna İlişkin Değerleri

Faktör	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Faktör 1	Gruplararası	.863	5	.173		
	Grupiçi	47,476	152	.312	.553	.73
	Toplam	48,339	157			
Faktör 2	Gruplararası	.424	5	.085		
	Grupiçi	29,523	152	.194	.437	.82
	Toplam	29,947	157			
Faktör 3	Gruplararası	.176	5	.035		
	Grupiçi	48,946	152	.322	.109	.99
	Toplam	49,122	157			
Faktör 4	Gruplararası	1,876	5	.375		
	Grupiçi	50,080	152	.329	1,139	.34
	Toplam	51,955	157			

Tablo 6 incelendiğinde katılımcıların veri toplama aracına verdikleri yanıtların faktörler bazında 1. sınıf okutma durumu değişkeni açısından anlamlı farklılık ortaya koymadığı görülmektedir ($p<.05$). Bu bağlamda veri toplama aracında yer alan "okul öncesi eğitimin işlevi" adlı 1. faktör, "okul öncesi eğitimin önemi" adlı 2. faktör, "okul öncesi eğitimin ilköğretime hazırbulunuşluğa katkısı" adlı 3. faktör ve "okul öncesi eğitim kurumları ile ilköğretim eğitim kurumları arasındaki koordinasyonun önemi" adlı 4. faktörde yer alan maddelere ilişkin verilen yanıtların katılımcıların 1. sınıf okutma durumları açısından farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bu yanıtların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri incelendiğinde oldukça yakın değerler taşıdıkları görülmektedir.

Katılımcıların Okul Öncesi Eğitim Hakkındaki Görüşlerinin Eğitim Durumuna Göre İncelenmesi

Katılımcıların okul öncesi eğitim hakkındaki görüşlerinin eğitim durumuna göre anlamlı derecede farklılaşıp farklılaşmadığını belirleyebilmek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) gerçekleştirilmiştir. Analiz sonucu elde edilen bulgular Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7 Katılımcıların Veri Toplama Aracına Verdikleri Yanıtların Eğitim Durumuna İlişkin Değerleri

Faktör	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Faktör 1	Gruplararası	.612	2	.306		
	Grupiçi	47,727	155	.308	.994	.37
	Toplam	48,339	157			
Faktör 2	Gruplararası	.111	2	.056		
	Grupiçi	29,835	155	.192	.289	.74
	Toplam	29,947	157			
Faktör 3	Gruplararası	1,105	2	.553		
	Grupiçi	48,017	155	.310	1,784	.17
	Toplam	49,122	157			
Faktör 4	Gruplararası	.512	2	.256		
	Grupiçi	51,443	155	.332	.772	.46
	Toplam	51,955	157			

Tablo 7 incelendiğinde katılımcıların veri toplama aracına verdikleri yanıtların faktörler bazında eğitim durumu değişkeni açısından anlamlı farklılık ortaya koymadığı görülmektedir (p<.05). Bu bağlamda veri toplama aracında yer alan "okul öncesi eğitimin işlevi" adlı 1. faktör, "okul öncesi eğitimin önemi" adlı 2. faktör, "okul öncesi eğitimin ilköğretime hazırbulunuşluğa katkısı" adlı 3. faktör ve "okul öncesi eğitim kurumları ile ilköğretim eğitim kurumları arasındaki koordinasyonun önemi" adlı 4. faktörde yer alan maddelere ilişkin verilen yanıtların katılımcıların 1. sınıf okutma durumları açısından farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bu yanıtların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri incelendiğinde oldukça yakın değerler taşıdıkları görülmektedir.

Katılımcıların Okul Öncesi Eğitim Hakkındaki Görüşlerinin Mesleki Kıdem Durumuna Göre İncelenmesi

Katılımcıların okul öncesi eğitim hakkındaki görüşlerinin Mesleki Kıdem durumuna göre anlamlı derecede farklılaşıp farklılaşmadığını belirleyebilmek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) gerçekleştirilmiştir. Analiz sonucu elde edilen bulgular Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8 Katılımcıların Veri Toplama Aracına Verdikleri Yanıtların Mesleki Kıdem Durumuna İlişkin Değerleri

Faktör	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Faktör 1	Gruplararası	2,006	4	.502		
	Grupiçi	46,332	153	.303	1,656	.16
	Toplam	48,339	157			
Faktör 2	Gruplararası	.955	4	.239		
	Grupiçi	28,992	153	.189	1,260	.28
	Toplam	29,947	157			
Faktör 3	Gruplararası	1,915	4	.479		
	Grupiçi	47,207	153	.309	1,552	.19
	Toplam	49,122	157			
Faktör 4	Gruplararası	1,338	4	.334		
	Grupiçi	50,617	153	.331	1,011	.40
	Toplam	51,955	157			

Tablo 8 incelendiğinde katılımcıların veri toplama aracına verdikleri yanıtların faktörler bazında mesleki kıdem değişkeni açısından anlamlı farklılık ortaya koymadığı görülmektedir (p<.05). Bu bağlamda veri toplama aracında yer alan "okul öncesi eğitimin işlevi" adlı 1. faktör, "okul öncesi eğitimin önemi" adlı 2. faktör, "okul öncesi eğitimin ilköğretime hazırbulunuşluğa katkısı" adlı 3. faktör ve "okul öncesi eğitim kurumları ile ilköğretim eğitim kurumları arasındaki koordinasyonun önemi" adlı 4. faktörde yer alan maddelere ilişkin verilen yanıtların katılımcıların 1. sınıf okutma durumları açısından farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bu yanıtların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri incelendiğinde oldukça yakın değerler taşıdıkları da görülmektedir.

SONUÇLAR

Okul öncesi eğitim ve okul öncesi eğitimden ilkokula geçiş süreci hakkında sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelendiği bu araştırmada örneklem grubunda yer alan katılımcıların okul öncesi eğitim hakkındaki görüşlerinin cinsiyet, mesleki kıdem, eğitim durumu, birinci sınıf okutma durumu ve geçiş eğitimi alma durumu değişkenleri açısından farklılaşmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Elde edilen bu sonuçlara dayalı olarak örneklem grubunda yer alan sınıf öğretmenlerinin

okul öncesi eğitim ve okulöncesi eğitimden ilkokula geçiş süreci hakkında ortak görüşe sahip oldukları söylenebilir.

Okul Öncesi Eğitimin İşlevi adlı faktörde yer alan maddelere katılımcıların verdiği yanıtlar incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin okul öncesi eğitimin ilkokula hazırbulunuşluk konusunda önemli işleve sahip olduğu görüşünde oldukları belirlenmiştir. Ayrıca katılımcıların okul öncesi eğitimin ilkokula uyum boyutunda da sürece önemli katkılar sağladığı yönünde görüşe sahip oldukları anlaşılmıştır.

İşbirliği kavramının önemli ve gerekli görüldüğü geçiş sürecine bağlı olarak Okul Öncesi Eğitimin Önemi faktörü ile ilişkili maddelere katılımcıların verdikleri yanıtlar incelendiğinde öğretmen, öğrenci, yönetici ve ailenin işbirliği kurması konusunda hemfikir oldukları anlaşılmaktadır. Bununla birlikte verilen yanıtlardan hareketle Türkiye'de okul öncesi eğitim konusunda kurumlar arası işbirliğini geliştirecek çabalara ihtiyaç duyulduğu da anlaşılmaktadır.

Okul öncesi eğitimin temel amaçlarından biri olan ilkokula hazırlık kavramına bağlı olarak Okul Öncesi Eğitimin İlköğretime Hazırbulunuşluğa Katkısı adlı faktörle ilişkilendirilen maddeler ve verilen yanıtlar, okul öncesi eğitimin beceri kazanımına katkı sağladığını ve ileriki öğrenmeler için temel oluşturduğunu ifade etmektedir. İlköğretime hazırbulunuşluk konusunda gerçekleştirilen araştırmalarda ulaşılan sonuçlar değerlendirildiğinde okul öncesi eğitim alan öğrencilerin ilkokulda daha az uyum sorunları yaşadıkları, gelişim alanları ile bağlantılı olarak temel becerileri kolayca edinebildikleri söylenebilir.

ÖNERİLER

Araştırmada ulaşılan sonuçlara dayalı olarak getirilen öneriler şöyle sıralanabilir:

- Okul öncesi eğitimden ilkokul basamağına geçiş sürecini konu alan eğitimler düzenlenerek eğitimcilerin konu hakkında detaylı bilgi edinmeleri ve örnek uygulamalara katılımları teşvik edilebilir.

- İleriki araştırmalarda örneklem grubuna okul öncesi öğretmenleri de dahil edilerek iki kurum arası işbirliği konusunda ortak bir yol haritası oluşturulabilir.

- Kurumlar arası işbirliği konusunda ortak bir model önerisi oluşumuna katkı sağlayabilecek eylem araştırması gerçekleştirilebilir.

KAYNAKÇA

Devecioğlu, Ö. (2008). Annelere Öğütler. 1. Baskı. İstanbul: Medikal Yayıncılık

Erden, F. T., ve Altun, D. (2014). Sınıf öğretmenlerinin okul öncesi eğitim ve ilköğretime geçiş süreci hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, *13*(2).

Esaspehlivan, M. (2006). *Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Gitmiş ve Gitmemiş 78 ve 68 Aylık Çocukların Okula Hazırbulunuşluklarının Karşılaştırılması.* Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Fazlıoğlu, Y. (2011). Erken Çocukluk Gelişimi ve Eğitimi. 2. Baskı. İstanbul: Kriter Yayınları

Kesicioğlu, O. S. (2013). Sınıf Öğretmenliği Öğretmen Adaylarının Okul Öncesi Eğitime İlişkin Algılarının İncelenmesi. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 12(43), 183-199.

Kinkead-Clark, Z. (2015). 'Ready for big school': making the transition to primary school–a Jamaican perspective. *International Journal of Early Years Education, 23*(1), 67-82.

Senemoğlu, N. (2015). Gelişim, Öğrenme ve Öğretim. 24. Baskı. Ankara: Yargı Yayınevi

Stein, K., Veisson, M., Õun, T., ve Tammemäe, T. (2019). Estonian preschool teachers' views on supporting children's school readiness. *Education 3-13, 47*(8), 920-932.

Yavuzer, H. (2014). Çocuğunuzun İlk 6 Yılı. 31. Baskı. İstanbul: Remzi Kitabevi

ARAŞTIRMA VE SORGULAMA TEMELLİ ÖĞRETİM YÖNTEMİNİN FEN BİLİMLERİ DERSİ 7. SINIF DÜZEYİNDE UYGULANMASI HAKKINDA ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Prof. Dr. Mustafa YAZICI
Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Eğitimi Ana Bilim Dalı
yazıcı@ksu.edu.tr
Dr. Öğr. Üyesi Emine UZUN
Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Eğitimi Ana Bilim Dalı
uzunemine46@gmail.com
Hacı Ahmet ALAGÖZ
KSÜ Fen Bilimleri Enstitüsü, Fen Bilgisi Eğitimi Ana Bilim Dalı
alagoz46@gmail.com

ÖZET

Bu çalışmada, 7. Sınıf öğrencilerinin araştırma ve sorgulama temelli öğretim yönteminin uygulanması hakkında görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Çalışma grubunu 2019-2020 Eğitim Öğretim yılında Kahramanmaraş ilinin Dulkadiroğlu ilçesinde bir devlet okulunda 7. sınıfta öğrenim gören 32 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama araçları olarak soru-sonuç formu, yarı yapılandırılmış görüş formu ve gözlem formu kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgular içerik analizi kullanılarak çözümlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre, uygulama sırasında öğrencilerin uygulamanın hangi konuyla ilgili olduğunu fark ettikleri ancak içerik ile ilgili ifadelerde bulunurken belirsizlikler olduğu gözlemlenmiştir. Sonuç olarak araştırma ve sorgulamaya dayalı öğrenme yöntemi öğrenciler tarafından beğenilmiş ve bu yöntemi daha sık kullanmak istemişlerdir. Ayrıca uygulanan yöntemin grup içi iletişimde etkili olduğu ve takım çalışması yaparak öğrenmeyi kolaylaştıracağı sonucuna varılmıştır. Araştırma ve sorgulamaya dayalı öğrenme yönteminin öğrencilerin 21.yy. becerilerini edinebilmeleri açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu sebepten bu yöntemin uygun olan konularda etkin şekilde kullanılması öğrenci başarısı açısından verimli olabilir. Fen bilimleri zümrelerinde bu yöntemin kullanılması açısından iş birliği yapılması da yöntemin verimliliğini arttırabilir.

Anahtar Kelimeler: Araştırma ve sorgulama temelli öğrenme yöntemi, durum çalışması, öğrenci görüşleri

ABSTRACT

This course aims to examine the opinions of 7th grade students about the investigation of research and inquiry based teaching method. In this research, a case study of qualitative research methods. For 32 students studying at a 7th grade in a public school in the Dulkadiroğlu district of Kahramanmaraş in the 2019-2020 academic year. Question and result formulas, semi-structured opinion forms and observation forms as data collection tools. Findings obtained from the study are analyzed under content analysis. According to the findings obtained, it is not related to the application, it is observed that there are uncertainties when you make statements about the content, but what you have noticed about the subject. As a result, they liked using the research and inquiry based learning method and wanted to use this method more frequently. It also concludes that it is easy to manipulate. It is important to determine the ability to acquire 21st century skills. For this reason, this method is

suitable. Art uses the collaboration that this method is used in IT zones, and it can increase the efficiency of the method.

Keywords: research and inquiry based learning method, case study, student study.

GİRİŞ

Çok hızlı gelişen bilim ve teknolojiye ayak uydurabilmek için her alanda çağdaş yöntemleri uygulamak gerektiği bilinmektedir. Yeni teknolojileri tanıma ve kullanma ise nitelikli eğitimle mümkündür (Ünal, 2016). Bireyi temel alan öğretim faaliyetleri bireylerin öğrenmelerini yaşam pratiğine aktarmalarını sağlayan çağdaş öğretim yöntemlerinin kullanılması eğitimin kalitesini arttırılabilecektir (Hevedanlı & Akbayın, 2006, s. 22). Bilim ve Teknolojideki bu değişimler, gelişmeler ve yenilenmeler Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programlarının düzenlenmesini ve geliştirilmesini zorunlu hale getirmiştir(Sarıoğlan & Bayırlı, 2019). Bilgiyi alıp aktaran eğitim anlayışının yerini bilgiyi üreten, kullanan, sorunlarına çözüm bulan, eleştirel-analitik düşünebilen, girişimci, kararlı, empati kurabilen, etkili iletişim becerilerine sahip, yaşadığı topluma ve kültürüne olumlu katkı yapabilen bireyler yetiştirmek almıştır(MEB, 2018).

Öğretmen öğrencilerinin fen, matematik, teknoloji ve mühendisliğin bütünleştirmelerine rehberlik ederek öğrencilerinin üst düzey biliş, ürün geliştirme, inovasyon ve buluş yapabilmelerini sağlamalıdır. Demokratik öğrenme ortamlarının oluşturulması öğrencilerin kendi görüşlerini ve düşüncelerini rahatça ifade etmelerine, muhakeme ve iletişim becerilerini geliştirmelerine katkı sağlayacaktır (MEB, 2018). Öğrencilerin anlamlı ve kalıcı öğrenmeleri eğitim ve öğretimin sadece sınıf içinde değil sınıf dışı ortamlarını da kapsayan, araştırma-sorgulamaya dayalı öğrenme stratejisine göre tasarlanmalıdır (MEB, 2018). Dünya genelinde ülkeler, fen eğitiminde hedef ve yöntem olarak araştırma ve sorgulama temelli öğretim yöntemini kabul etmektedirler. (Wang ve Jou, 2016: akt. Tüysüz & Şardağ & Durukan, 2017)

ASTÖY(araştırma ve sorgulama temelli öğretim yöntemi) öğrencilerin fikirlerini açıkça ifade edebileceği, yanlış bilgilerini tartışma ortamlarında değiştirebileceği, bilgilerin ön bilgiler ve paylaşımlarla yapılandırıldığı, öğrencinin aktif olduğu yöntemidir (Ünal, 2016). Öğrenciler bilime bilim insanı gibi düşünerek ulaşmayı öğrenirlerse ileride de sorgulayan, düşünen ve bilim üreten bireyler olurlar. Fen eğitiminin amaçları arasında öğrencileri geleneksel yapıdan kurtararak öğrencilerin tartışmalarını, kavram yanılgılarını düzeltmelerini ve bilim insanı gibi düşünmelerini sağlamaktır. (Öğreten & Sağır, 2014).

ASTÖY'ne ait üç farklı sorgulama öğretim tekniği vardır. Bu teknikler açık uçlu, rehberlikli ve yapılandırılmış sorgulama teknikleridir. Yapılandırılmış sorgulama öğretmenin kontrolünde olan kapalı uçlu tekniktir.(Galvin, 1995: akt. Varlı, 2018). Yapılacak deneyin yapılışı verilir ve zihinsel süreçler aktif kullanımdan sonuca ulaşılır (Llewellyn, 2002). Rehberli sorgulama tekniğinde öğretmen problem durumunu ve materyalleri verir, öğrencilerin sonuca ulaşmalarına rehberlik eder (Yalçın, 2014). Açık uçlu sorgulama; öğrencilerin bilim insanı gibi problemi hissederek, problemi tanımlayarak, hipotez ileri sürerek, hipotezlerini test ederek, bulgularıyla hipotezlerini karşılaştırarak bilgiye ulaştığı tekniktir (Banchi ve Bell, 2008; Bell, Semetana ve Binns, 2005: akt. Korkmaz, 2017).

Yapılandırılmış sorgulama öğrencileri rehberlikli ve açık uçlu sorgulamaya hazırlamak için verilmelidir (Banchi ve Bell, 2008). Ancak yapılandırılmış sorgulama bilimsel düşünme becerisini geliştirmesi bakımından zayıftır (Bertsch, Kapelari ve Unterbruner, 2014). Çıktılar açısından en uygunu açık uçlu sorgulama tekniğidir (Berg, Bergendahl, Lundberg ve Tibell, 2003: akt. Tüysüz & Şardağ & Durukan, 2017).

Son yıllarda ASTÖY'yle ilgili birçok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalardan birini yapan Varlı ve diğerlerine(2019) göre ASTÖY katılımcıların akademik başarılarını, sorgulayıcı öğrenme becerilerini ve üst bilişlerini olumlu yönde etkilenmiştir. Öğretmen adayları üzerinde yapılan bir çalışma sonucu elektriksel iletkenlik konusunda kavramsal anlamalarını olumlu etkilediği, bilişsel süreç becerileri üzerinde anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir (Yalçın, 2014). Orta öğretim öğrencileri üzerinde yapılan bir çalışmada katılımcıların biyoloji dersinde akademik başarı ve çevreye karşı tutumlarında olumlu yönde katkı sağladığı ölçülmüştür (Ünal, 2016).

Bu çalışma; ASTÖY öğrenci gözünde değerlendirilmesine başvurarak, avantajları ve sınırlılıklarının belirlenip geliştirilmesine katkı sağlaması bakımından önemlidir. Öğrenen merkezli yaklaşımlarda öğrenenin duygu ve düşüncelerini anlamadan, dikkate almadan yöntem belirlemek ve geliştirmek yaklaşımın kendisiyle çelişir. Bu çalışmanın amacı; ASTÖY'nin Fen Bilimleri dersi 7. sınıf düzeyinde uygulanması hakkında öğrenci görüşlerinin incelenmesidir. Bu çalışma kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. ASTÖY'nin uygulanması esnasında ders içeriği hakkında sorulan sorulara doğru cevap verebildiler mi?
2. Grup içi tartışma ve birbirlerini ikna etme sürecinde demokratik yöntemler kullandılar mı?
3. ASTÖY'ni beğendiler mi? Yöntemi beğenenlerin ve beğenmeyenlerin gerekçeleri nelerdir?
4. ASTÖY'nin öğretim süreçlerinde kullanılmasını istiyorlar mı? ASTÖY'nin kullanılması isteyenlerin ve istemeyenlerin gerekçeleri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışmanın amacı; ASTÖY'nin Fen Bilimleri dersi 7. sınıf düzeyinde uygulanması hakkında öğrenci görüşlerinin incelenmesidir. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Araştırmamızda kullandığımız Nitel araştırma yönteminde örneklemin deneyimleri sistematik olarak incelenebilir; duygu, düşünce ve hisleri daha iyi anlaşılabilir. Durum çalışması belirli bir olay ya da durumun gerçek ortamında detaylı olarak incelenerek, betimlenerek nasıl ve niçin geçekleştiğine bakılarak gözlemler, görüşmeler, görsel-işitseller, dokümanlar ve raporların ölçme aracı olarak kullanıldığı yöntemdir(Subaşı, Okumuş, 2017).

Araştırma Kahramanmaraş ilinin Dulkadiroğlu ilçesine ait bir devlet okulunda 7. Sınıf öğrencilerine 'İş ve Enerji' ünitesi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Uygulama sonunda görüşme formlarıyla öğrenci görüşlerine başvurulmuştur.

Evren Örneklem

Bu çalışmadaki kolay ulaşılabilir örneklem modeline göre seçilen katılımcılarımız 2019-2020 Eğitim Öğretim yılında Kahramanmaraş ilinin Dulkadiroğlu ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir devlet okulu 7. sınıfta öğrenim gören 32 öğrenciden oluşmaktadır.

Kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi tesadüfi olmadığı için yanlı olabilir. Eğer dikkat edilmez ise etik ve güvenirlik açısından sınırlı olabilir(Baştürk & Taştepe, 2013)

Veri Toplama Araçları

Uygulama esnasında araştırmacı tarafından hazırlanan soru-sonuç formları ve sınıf gözlem formu kullanılmıştır. Uygulama sonunda ise görüşme formları uygulanmıştır. Sınıf gözlem formun kullanılarak uygulama aşaması analiz edilmiştir.

Soru-sonuç formları; "Sorulan sorular sizce hangi konu ile ilgilidir? Açıklayınız.", "Grup olarak nasıl bir tartışma süreci izlediniz?" ve "Birbirinizi nasıl ikna ettiniz?" sorularından oluşmaktadır. Uygulama esnasında sorulan sorulara cevap hazırlarken öğrenciler tarafından doldurulmuştur.

Görüşme formları; "Bu derste uygulanan öğrenme yöntemini nasıl buldunuz?", "Bu dersin en çok neresinde zorlandınız?", "Bu yöntem derslerinizde uygulanmalı mı? Niçin? Açıklayınız.", sorularından oluşmaktadır. Uygulama sonrasında öğrenciler tarafından doldurulmuştur.

Gözlem formunda "Grup etkinliği tasarlarken isteklidir.", "Grup içinde fikir alış verişini sağladılar.", "Grup iletişim becerilerine sahiptir.", "Etkinlik için grubun sorgulama düzeyleri yeterliydi.", "Uygulama sürecinde tasarladıkları materyalleri amacına uygun kullandılar.", "Etkinlik sonucunda öğrendiklerini ifade ettiler.", "Etkinlikte kullanılan yaklaşımı fark ettiler.", "Etkinlikte kullanılan sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımının özelliklerini ifade ettiler." değerlendirme kiterleri bulunmaktadır. Uygulama sonrasında uygulama sürecinin tamamı göz önünde bulundurularak uygulayıcı tarafından doldurulmuştur.

Formların hazırlanmasında Fen Bilileri Eğitimi alanında bir uzmandan (Öğretim Görevlisi) yardım alınmıştır.

Araştırma ve Sorgulama Temelli Öğretim Yönteminin Uygulanması

Millî Eğitim Bakanlığının Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı incelenerek belirlenen 7. sınıf düzeyinde ve "F.7.3.2.2.a. *Potansiyel enerjinin kütle ve yüksekliğe, bağlı olduğu belirtilir.* " kazanımına yönelik rehberlikli sorgulama yönteminin uygulanmasına karar verilmiş ve ders planı hazırlanmıştır.

1. derste ASTÖY ve sınıfta yürütülecek çalışma hakkında öğrenciler bilgilendirilmiştir. Uygulama içinde deneylerde kullanılabilecek ve kullanılmayacak araç-gereçler listesi oluşturulmuş ve sınıfa getirilmiştir. Ders planında belirlenen fotoğraflar akıllı tahtaya önceden aktarılmıştır. Tüm uygulama öncesi hazırlık evresinde konuya ilişkin ipuçları engellenmeye çalışılmıştır. Öğrenciler son

üç yıldaki genel not ortalamalarına bakılarak homojen olacak şekilde 7-8 kişiden oluşan 4 gruba ayrılmıştır. Grup içerisinde demokratik tartışma ortamları yaratılarak ve grup üyeleri tarafından grup sözcüsü belirlenmiştir.

2. derste konuyla ilgili resimler tahtada öğrencilere sunularak, hangi konuyla ilgili olabileceği sorulmuştur. Öğrenciler grup içi tartışma ve düzeltme süreçleri sonunda konunun enerji olduğunu ve enerji ile iş arasında bir ilişki olduğunu fark etmişlerdir. Grup içi etkileşim esnasında uygulayıcı grupları dolaşarak tartışma esnasında öğrencilerin düşüncelerini birbirlerine anlatmaya ve birbirlerini ikna etmeye çalıştıklarını yakından gözlemlemiştir. Grupların karar alma süreçlerinde bilgisine güvendikleri arkadaşlarını destekledikleri, ikna süreçlerini kullandıkları ya da demokratik seçim yöntemlerini kullandıkları gözlemlenmiştir. Gruplar kararlarını sözcüler aracılığıyla sınıfa sunmuşlar, diğer grupların fikirlerini öğrenerek tekrar grup içi tartışmaya dönmüşler, görüşlerini tekrar gözden geçirme imkânı elde etmişler ve kararlarında düzeltme varsa kararlarını tekrar sınıfa sunmuşlardır. Bu aşamada gruplardan biri ilk tahminlerinde konunun "Enerji" ile ilgili olduğunu belirtmiştir. Diğer gruplarlar ilk tahminlerini bu konuyu işittiklerinde düzeltmişlerdir.

İlk sorgulamalar aşamasında, çekim potansiyel enerjisiyle ilgili resimler tahtada öğrencilere sunularak aşağıdaki sorular soruldu.

"Niçin barajlarda su toplarız.

Bisikletle eğimli bir yolda yukarı çıkarken mi yoksa inerken mi daha çok zorlanırız? Hangisinde firene basarız ya da pedal çevirirız?

Niçin akarsular aşağıya doğru akar?

Daldan elmanın düşmesinin nedenine sadece yerçekimi kuvveti diyebilir miyiz?

Yolda yürüyen bir adamın kafasına bir nesne düşse adama neler olabilir?"

Öğrencilerin bu sorularda çok zorlandıkları gözlemlenmiştir. Barajda biriktirilen suyun yükseklik amaçlı olduğunu tahmin edememişledir. Bisiklet sürerken yüksekliğe çıkmanın bisiklete "çıkma enerjisi" adını verdikleri enerji türü kazandırdığını düşünmüşlerdir. Yukarıdan aşağıya doğru hareketleri "yerçekimi" kuvvetiyle ilişkilendirmişler ancak "enerji-kuvvet" ilişkisini kuramamışlardır.

3. ders problemin yazılması aşamasında, uygulayıcı tarafından *"Yolda yürüyen adamın kafasına düşen nesne niçin adama zarar verebilir? Cisimlerin bu durumda sahip oldukları ne vardır ki onunla zarar verebiliyor?"* sorusu sorulmuş ve katılımcılar grup içi etkileşime yönlendirilmiştir. Uygulamanın başlangıcından itibaren uygulamaya kayıtsız kalan bazı öğrencilerin bu aşamada kendi aralarında ders dışı konular hakkında konuşmaya başladıkları ve grup içi katılımın düşmeye başladığı gözlemlenmiştir. Grup sözcülerinin sınıfa yaptığı açıklamalar öğrenciler tarafından çok dikkate alınmadığı ve grupların da yapılan açıklamalara göre kendi görüşlerinde düzeltmeye gitmedikleri gözlemlenmiştir.

Tahminlerin yazılması aşamasında; *"Cismin konumundan dolayı sahip olduğu enerji nelere bağlı olabilir?"* sorusu sorulmuştur. Bu aşamadan sonra grup içindeki yalnızca akademik başarıları

yüksek olan öğrencilerin görüşlerinin hâkim olduğu, diğerlerinin ise sadece onaylamaya başladıkları gözlemlenmiştir.

Yöntem seçiminde deneyde kullanılabilecek malzemeler gruplara dağıtılmış ve *"Yaptığınız tahminlerin doğru olup olmadığını nasıl ispatlarsınız?"* sorusuyla grupların iddialarını ispat etmeleri için yöntem belirlemeleri istenmiştir. Deney malzemeleriyle ilk defa karşılaşan öğrencilerin yöntem belirlemek yerine merakla malzemeleri inceledikleri ve oynadıkları gözlemlenmiştir.

4. derste ortaya çıkan kargaşa nedeniyle gruplar tahminlerini sırayla tahtada tüm sınıfa sunarak sınamışlardır. Deney sonuçları gruplar tarafından kaydedilmiştir. Bazı grupların tahminlerinin sağlam bilimsel bir argümana dayanmadığı için sınanması mümkün olmamıştır. Ancak sınanmış tahminlerden yola çıkarak kendi tahminlerinde düzeltme yapmışlardır.

Deney sonuçlarıyla kendi tahminlerini karşılaştırırken diğer grupların tahmin ve deneylerinden yola çıkarak karara varmışladır. Uygulama esnasında soru-sonuç formları, uygulama sonunda ise görüşme ve sınıf gözlem formları uygulanmıştır.

Veri Analizi

Soru-Cevap ve yapılandırılmış görüşme formlarındaki bulgulara göre içerik analizi yapılarak cevaplar kodlara dönüştürülmüş ve kodların frekansları ve yüzdelik hesapları yapılmıştır. Frekans ve yüzdeliklerin hesaplanması katılımcılardan istenen cevapların niteliğine göre belirlenmiştir. Eğer tek bir cevap isteniyorsa frekanslar katılımcı sayısını vermektedir. Eğer katılımcıların birden fazla cevap vermeleri mümkünse frekanslar tekrar eden cevapları belirtmekte ve yüzdelikler cevaplar arasında hesaplanmaktadır.

BULGULAR VE YORUM

Araştırma Sorusu

Ders esnasında akıllı tahtada gösterilen resimlerin hangi konu ile ilgili olduğuna dair katılımcılara sorulan soruya ilişkin cevapların frekans ve yüzdelik durumları tablo 1. de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların "Gösterilen resimler hangi konuya aittir?" sorusuna verdikleri cevapların frekans ve yüzdelik tablosu.

Kodlar	f	%
Enerji	2	50
Enerji Tüketimi	1	25
Enerji ve Kuvvet	1	25
Toplam	4	100

Tablo 1. de katılımcıların "Gösterilen resimler hangi konuya aittir?" sorusuna verdikleri cevapların frekans ve yüzdelikleri yer almaktadır. Verilerin analizinden elde edilen bulgular incelendiğinde grupların 2'(%50)si "Enerji" cevaplarıyla doğru cevap vermiştir. Gruplardan 1'(%25)i "Enerji Tüketimi" cevabıyla ve 1'(%25)i de "Enerji ve Kuvvet" cevabıyla yanlış cevap vermiştir. Yanlış tahminlerde bulunan diğer gruplar ise tahminlerini diğer tahminleri işittikten sonra doğru tahminlerde bulunmuşlardır.

Ders esnasında;

- Daldan elmanın düşmesinin nedenine sadece yerçekimi kuvveti diyebilir miyiz?
- Bisikletle bir tepeye tırmanırken frene mi basarız yoksa pedal mı çevirirız? Ya aşağı inerken? Hangisinde zorlanırız?
- Niçin akarsular aşağıya doğru akar? Sorularına katılımcıların vermiş oldukları cevapların frekans ve yüzdelik durumları tablo 2. de verilmiştir.

Tablo 2. Yerçekimi kuvveti kavramına yönelik katılımcıların farkındalıklarını ölçmek amacıyla katılımcılara sorulan sorulara verilen cevapların frekans ve yüzdelik tablosu.

Kodlar	f	%
Yerçekimi Kuvveti	3	42,86
Yerçekimi Enerjisi	1	14,29
Kuvvet	2	28,57
Enerji Ağırlık	1	14,29
Toplam	7	100,00

Tablo 2. de katılımcıların yerçekimi kuvveti kavramına yönelik farkındalıklarını ölçmek amacıyla sorulan sorulara verilen cevapların frekans ve yüzdelik bilgileri bulunmaktadır. Frekans ve yüzdeliklerin hesaplanması katılımcı ya da grup sayılarına göre değil cevap sayılarına göre yapılmıştır. Verilerin analizinden elde edilen bulgular incelendiğinde "Yerçekimi kuvveti" cevabı 3 (%42,86) defa, "Kuvvet" cevabı 2 (%28,57), "Yer çekimi enerjisi" ve "Enerji ağırlık" cevapları 1'(%14,29)er defa verilmiştir.

Gruplar yerçekimi kuvvetinin farkında oldukları, ancak kuvvet, konum ve enerji ilişkisini kuramadıkları söylenebilir. Seçilen sınıfın akademik başarısının düşük olması, düşündüklerini ifade etmede yetersiz kalmış olmaları ve daha önce yapılandırılmış öğretim stratejilerinin bu sınıfta hiç kullanılmamış olması ihtimallerinin bu durumda etken olabileceği düşünülmektedir.

Araştırma Sorusu

Katılımcıların "Grup olarak nasıl bir tartışma süreci izlediniz?" sorusuna vermiş oldukları cevapların frekans ve yüzdelik durumları tablo 3. de verilmiştir.

Tablo 3. Katılımcıların "Grup olarak nasıl bir tartışma süreci izlediniz?" sorusuna vermiş oldukları cevapların frekans ve yüzdelik durumları tablosu.

Kodlar	f	%
Çoğunluk esas alındı	1	11,11
Düşünerek	1	11,11
Birbirimize söyleyerek	1	11,11
Tek tek söyledik	1	11,11
Oylama yaptık	2	22,22
Herkes aynı fikirdeydi	2	22,22
Fikirlerimizi paylaştık	1	11,11
Toplam	9	100,00

Tablo 3. de katılımcıların "Grup olarak nasıl bir tartışma süreci izlediniz?" sorusuna vermiş oldukları cevapların frekans ve yüzdelik durumları bilgisi bulunmaktadır. Verilerin analizinden elde edilen bulgular incelendiğinde ″Oylama yaptık″ ve ″Herkes aynı fikirdeydi″ cevapları 2(% 22,22)'şer

defa, ″Çoğunluk esas alındı″, ″Düşünerek″, ″Birbirimize söyleyerek″, ″Tek tek söyledik″ ve ″Fikirlerimizi paylaştık″ cevapları ise 1(% 11,11)'er defa kullanılmıştır.

Katılımcıların "Birbirinizi nasıl ikna ettiniz?" sorusuna vermiş oldukları cevapların frekans ve yüzdelik durumları tablo 4. de verilmiştir.

Tablo 4. Katılımcıların "Birbirinizi nasıl ikna ettiniz?" sorusuna vermiş oldukları cevapların frekans ve yüzdelik durumları tablosu.

Kodlar	f	%
Herkes Aynı Fikirdeydi	1	25
Oylama yaptık	1	25
Doğru fikri destekledik	1	25
Görüşlerimizi söyleyerek	1	25
Toplam	4	100

Tablo 4. de katılımcıların "Birbirinizi nasıl ikna ettiniz?" sorusuna vermiş oldukları cevapların frekans ve yüzdelik durumları bilgisi bulunmaktadır. Verilerin analizinden elde edilen bulgular incelendiğinde ″Herkes aynı fikirdeydi″, ″Oylama yaptık″, ″Doğru fikri destekledik″ ve ″Görüşlerimizi söyleyerek″ cevapları 1(%25) er defa kullanılmıştır.

"Grup olarak nasıl bir tartışma süreci izlediniz?" ve "Birbirinizi nasıl ikna ettiniz?" sorularına verilen cevaplara bakarak katılımcıların demokratik yöntemler kullandıkları söylenebilir.

Araştırma Sorusu

Katılımcıların "Bu derste uygulanan öğretim yöntemini nasıl buldunuz?" sorusuna vermiş oldukları cevapların frekans ve yüzdelik durumları tablo 5. de verilmiştir.

Tablo 5. Katılımcıların "Bu derste uygulanan öğretim yöntemini nasıl buldunuz?" sorusuna vermiş oldukları cevapların frekans ve yüzdelik durumları tablosu.

Kodlar	Gerekçeleri	f	%
Beğendim	Anlamayı kolaylaştırıyor	7	16,28
	Eğlenceli	2	4,65
	Uygulamalı olduğu için	6	13,95
	Düşündürücü	3	6,98
	Detaylı	1	2,33
	Grup çalışması	2	4,65
	Güzel	3	6,98
	Açıklayıcı	4	9,3
	Özetlemeye benziyor	1	2,33
	Öğrendik	5	11,63
	İlginç	2	4,65
	Biz anlattık	1	2,33
	Mantıklı	3	6,98
	İyi	1	2,33
	Malzemeler olduğu için	1	2,33
	Etkileyici	1	2,33
	Toplam Cevap	43	100
Toplam Katılımcı		30	93,75

Beğenmedim	Karmaşa oldu	1	50
	Zorlandık	1	50
	Toplam Cevap	2	100
Toplam Katılımcı		2	6,25
Toplam Katılımcı	45	100	100

Tablo 5. de katılımcıların "Bu derste uygulanan öğretim yöntemini nasıl buldunuz?" sorusuna vermiş oldukları cevapların frekans ve yüzdelik durumları bilgisi bulunmaktadır. Verilerin analizinden elde edilen bulgular incelendiğinde 30(%93,75) katılımcı beğendiğini, 2(%6,25) katılımcı ise beğenmediğini belirtmiştir. Beğenen adaylardan 7(%16,28)si "Anlamayı kolaylaştırıyor", 6(13,95)sı "Uygulamalı olduğu için", 5(%11,63)i "Öğrendik", 4(%9,30)'ü "Açıklayıcı" cevabını gerekçe olarak belirtmişlerdir. Beğenmeyen katılımcılar ise 1(%50,00) defa "Karmaşa oldu", "Zorlandık" cevaplarını gerekçe olarak belirtmişlerdir.

Katılımcıların "Bu derste uygulanan öğretim yöntemini nasıl buldunuz?" sorusuna vermiş oldukları cevaplara bakarak katılımcıların ASTÖY'ni beğendikleri söylenebilir.

Katılımcıların "Bu dersin en çok neresinde zorlandınız?" sorusuna vermiş oldukları cevapların frekans ve yüzdelik durumları tablo 6. de verilmiştir.

Tablo 6. Katılımcıların "Bu dersin en çok neresinde zorlandınız?" sorusuna vermiş oldukları cevapların frekans ve yüzdelik durumları tablosu.

Kodlar	Gerekçeler	f	%
Zorlandım	Yerçekimi konusunda	4	11,43
	Kütle konusunda	2	5,71
	Ağırlık konusunda	2	5,71
	Karar verirken	4	11,43
	Deney yaparken	6	17,14
	Çekim Potansiyel Enerjide	1	2,86
	Enerji konusunda	1	2,86
	Değişken	1	2,86
	Sorularda	1	2,86
	Sorulara cevap vermede	1	2,86
	Resimleri anlamada	1	2,86
	Kuvvet konusunda	4	11,43
	Fikir üretmede	1	2,86
	İş konusunda	1	2,86
	Hareket konusunda	1	2,86
	Yükseklik konusunda	1	2,86
	Yokuşta Zorlanmak	1	2,86
	Bazı Konularda	1	2,86
	Çok fazla konu var	1	2,86
	Toplam Cevap	35	100
Toplam Katılımcı		28	87,5
Zorlanmadım	Zorlanmadım	4	100
	Toplam Cevap	4	100
Toplam Katılımcı		4	12,5
Toplam Katılımcı		32	100

Tablo 6. de katılımcıların "Bu dersin en çok neresinde zorlandınız?" sorusuna vermiş oldukları cevapların frekans ve yüzdelik durumları bilgisi bulunmaktadır. Verilerin analizinden elde edilen bulgular incelendiğinde 28(%87,50) katılımcı zorlandığını, 4(%12,50) katılımcı ise zorlanmadığını belirtmiştir. Zorlandığını belirten katılımcılardan 6(%17,14)'sı "Deney yaparken", 4(%11,43)'er kişide "Karar verirken", "Yerçekimi konusunda" ve "Kuvvet konusunda" cevaplarını gerekçe olarak belirtmişlerdir.

Katılımcıların "Bu dersin en çok neresinde zorlandınız?" sorusuna vermiş oldukları cevaplara göre zorlandıkları söylenebilir. Bu zorluğun sorgulama temelli öğretim yönteminde öğrencilerin aktif olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu zorluğun öğrenmeyi destekleyici olduğu düşünülebilir.

Araştırma Sorusu

Katılımcıların " Bu yöntem dersinizde uygulanmalı mı? Niçin? Açıklayınız?" sorusuna vermiş oldukları cevapların frekans ve yüzdelik durumları tablo 7. de verilmiştir.

Tablo 7. Katılımcıların " Bu yöntem dersinizde uygulanmalı mı? Niçin? Açıklayınız?" vermiş oldukları cevapların frekans ve yüzdelik durumları tablosu.

Kodlar	Gerekçeler	f	%
Uygulanmalı	Öğrenimi kolaylaştırıyor	1	4,35
	Modelleme yapmak öğrenmeyi	1	4,35
	Deney yapmak öğrenmeyi artırıyor	2	8,7
	Uygulamalı olduğu için	1	4,35
	Daha kalıcı	1	4,35
	Farklı fikirler öğreniyoruz	1	4,35
	Öğrenme yöntemimiz güçlenebilir	1	4,35
	Öğrenmek için	1	4,35
	Bilgimizi ölçüyoruz	1	4,35
	Gruplaşma sağlıyor	1	4,35
	Daha iyi anlıyoruz	4	17,39
	Çok iyi	4	17,39
	Eğlenceli	1	4,35
	Daha detaylı anlıyoruz	1	4,35
	Soru soruyoruz	1	4,35
	Daha çok anlıyoruz	1	4,35
	Toplam Cevap	23	100
Toplam Katılımcı		26	81,25
Bazen Uygulanmalı	Konu ayrıntılı ise	1	50
	Pekiştirme amaçlı kullanılmalı	1	50
	Toplam Cevap	2	100
Toplam Katılımcı		3	9,38
Uygulanmamalı	Sınıf dağıldı	1	25
	Çok ses oluyor	1	25
	Kargaşa oluyor	1	25
	Arkadaşlar zorluk çıkardı	1	25
	Toplam Cevap	4	100
Toplam Katılımcı		3	9,38
Toplam Katılımcı		32	100

Tablo 7. de katılımcıların " Bu yöntem dersinizde uygulanmalı mı? Niçin? Açıklayınız?" sorusuna vermiş oldukları cevapların frekans ve yüzdelik durumları bilgisi bulunmaktadır. Verilerin analizinden elde edilen bulgular incelendiğinde "Uygulanmalı" cevabını 26(%81,25) kişi, "Bazen uygulanmalı" cevabını 3(%9,38) kişi, "Uygulanmamalı" cevabını ise 3(9,38) kişi belirtmiştir. Uygulanmasını isteyen katılımcılardan 4(%17,39)'er tanesi "Daha iyi anlıyoruz" ve "Çok iyi" cevaplarını, 2(%8,70)'si ise "Deney yapmak öğrenmeyi artırıyor" cevaplarını gerekçe olarak göstermişlerdir. Bazen uygulanmalı cevabını veren katılımcılardan 1(%50)'er tanesi "Konu ayrıntılı" ise ve "Pekiştirme amaçlı kullanılmalı" cevaplarını gerekçe olarak belirtmişlerdir. Uygulanmasını istemeyen katılımcılardan 1(%25,00)er kişi "Sınıf dağıldı", "Çok ses oluyor", "Kargaşa oluyor" ve "Arkadaşlar zorluk çıkardı" cevaplarını gerekçe olarak belirmişlerdir.

Katılımcıların vermiş oldukları cevaplara göre ASTÖY uygulanmasını istedikleri söylenebilir.

SONUÇ

Çalışmadan elde edilen bulgular içerik analizi kullanılarak çözümlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre, uygulama sırasında katılımcıların uygulamanın hangi konuyla ilgili olduğunu fark ettikleri ancak içerik ile ilgili ifadelerde bulunurken belirsizlikler olduğu gözlemlenmiştir.

Katılımcıların tartışma ve birbirlerini ikna sürecinin yürütülmesinde demokratik yöntemlerinin etkin kullandıkları ancak bilimsel yöntemleri kullanmada yetersiz kaldıkları tespit edilmiştir. Uygulama sonrası görüş formundan elde edilen bulgulara göre katılımcıların yöntemi beğendiklerini belirtmişler ve bunun nedeni olarak da anlamayı kolaylaştırıyor, uygulamalı, açıklayıcı, düşündürücü, grup çalışması, eğlenceli, etkileyici ifadelerinde bulunmuşlardır. Varlı ve Uluçınar Sağır'ın (2019) çalışmasına göre ASTÖY katılımcıların akademik başarıları, sorgulama becerileri ve üst bilişleri üzerinde olumlu etkisi olması bu sonuç ile uyuşmaktadır. Bunun yanında katılımcılar uygulama esnasında; deney yaparken, karar verirken, yerçekimi ve kuvvet konusunda zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca katılımcılar ASTÖYni tekrar kullanmak istediklerini belirtmişlerdir. Gerekçelerinde iyi anladık, deney yapmak anlamayı kolaylaştırıyor, farklı fikirler öğreniyoruz, grup çalışması yapıyoruz ifadelerini kullanmışlardır. Bu sonuç; ASTÖY'nin katılımcıların akademik başarı ve tutumlarında olumlu etkisi olduğunu belirten Akpullukçu ve Günay'ın (2013) çalışmasıyla paralellik göstermektedir.

Sonuç olarak ASTÖY öğrenciler tarafından beğenilmiş ve ASTÖY'ni daha sık kullanmak istedikleri belirtilmiştir. Ayrıca ASTÖY'nin grup içi iletişimde etkili olduğu ve takım çalışması yaparak öğrenmeyi kolaylaştıracağı sonucuna varılmıştır.

ASTÖY'nin öğrencilerin 21.yy. becerilerini edinebilmeleri açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu sebepten bu yöntemin uygun olan konularda etkin şekilde kullanılması öğrenci başarısı açısından verimli olabilir. Fen bilimleri zümrelerinde bu yöntemin kullanılması açısından iş birliği yapılması da yöntemin verimliliğini arttırabilir.

KAYNAKÇA

Akpullukçu, S. & Günay, Y. (2013). Fen ve Teknoloji Dersinde Araştırmaya Dayalı Öğrenme Ortamının Öğrencilerin Akademik Başarı, Hatırda Tutma Düzeyi ve Tutumlarına Etkisi, *Ege Eğitim Dergisi,* 14(1): 67-89

Baştürk, S. & Taştepe, M. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri,* Ankara: Vize Yayıncılık.

Ekiz, D. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri,* Ankara: Anı Yayıncılık.

Subaşı, M. & Okumuş, K. (2017). Bir Araştırma Yöntemi Olarak Durum Çalışması, *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 21(2): 419-426.

MEB. (2018). İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) fen bilimleri dersi (3,4,5,6,7 ve 8. sınıflar) öğretim programı. Ankara: Talim Terbiye Kurulu.

Sarıoğlan, AB. & Bayırlı, MG. (2017). Sorgulamaya dayalı öğretiminin Ay'ın evreleri konusunda öğrencilerin kavramsal anlamalarına etkisi, *BAUN Fen Bil. Enst. Dergisi,* 19(3) Özel Sayı: 147-154.

Hevedanlı, M. & Akbayın, H. (2006). Biyoloji Öğretiminde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Başarı, Hatırda Tutma ve Derse Yönelik Tutum Üzerindeki Etkileri. *D.Ü.Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi,* 6: 21-31.

Ünal, Ş. (2016). *Biyoloji Dersi Çevre Konularının Öğretiminde Yaşam Temelli Yaklaşıma Dair Örnek Olay İnceleme ve Araştırma Sorgulama Temelli Bilim Öğrenme Yöntemlerinin Etkisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi*),* Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Öğreten, B. & Sağır, Ş. (2014). Argümantasyona Dayalı Fen Öğretimi Etkinliğinin İncelenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 11(1): 75-100.

Varlı, B. (2018). *Araştırma Sorgulamaya Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Fen Başarısı, Sorgulama, Üst Biliş ve Öz Düzenleme Becerilerine Etkisi,* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Amasya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Amasya

Varlı, B. & Uluçınar Sağır, Ş. (2019). Araştırma Sorgulamaya Dayalı Öğretimin Ortaokul Öğrencilerinin Fen Başarısı, Sorgulama Algısı ve Üstbiliş Farkındalığına Etkisi, *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 39(2): 703-725.

Tüysüz, M., Şardağ, M. & Durukan, A. (2017). Araştırma-Sorgulama Temelli Öğrenme Yaklaşımının Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Analitik Kimya Öğrenimine Etkisi, *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi (YYU Journal Of Education Faculty),* 14(1): 1657-1696

Llewellyn, D. (2002). Inquiry Within: Implementing inquiry-based science standart., USA: Corwinn Pres. Inc, A Sage Publications Company.

Yalçın, T. (2014). *Sorgulama Temelli Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Bilimsel Süreç Becerileri ve Kavramsal Anlamaları Üzerindeki Etkisi,* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Korkmaz, Hİ. (2017). *Doğal Açık Alanlarda Uygulanan Sorgulama Temelli Etkinliklerin Çocukların Geometrik Ve Uzamsal Düşünme Becerilerine Etkisi,* (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN AKRAN ZORBALIĞI İLE OKUL İKLİMİ ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Dr. Öğretim Üyesi Emine DAĞLI
Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, HATAY
eminedaglim@gmail.com
Meram UZUNDAL
Tanışma İlkokulu, Antakya/HATAY
meramuzundal@gmail.com

ÖZET

Bu araştırmanın amacı ilkokul öğrencilerinin akran zorbalığı ile okul iklimi algıları arasındaki ilişkiyi tespit etmektir. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanının örneklemi Hatay İli Antakya ve Reyhanlı ilçelerinden seçilen 3 ilkokulda öğrenim gören 220 öğrenciden oluşmuştur. Çalışmada kullanılan değişkenler arası ilişkilerin belirlenmesi için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı, öğrencilerin algılarının cinsiyet ve sosyo ekonomik düzey demografik değişkenlere göre farklılığının incelenmesinde Mann-Whitney U ve Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. İlkokul öğrencilerinin yaşadıkları akran zorbalığı belirlemek için araştırmada Sözer, Yılmaz ve Kasa (2017) tarafından geliştirilen İlkokullar İçin Kısaltılmış Okul İklimi Ölçeği ve Dölek (2002) tarafından geliştirilen Zorbalık Eğilimi ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ilkokul öğrencilerinin akran zorbalığına ilişkin görüşlerinin en düşük olumsuz yansıtma; en yüksek ise rahatsızlık verme alt boyutlarında olduğu; okul iklimine ilişkin algıları ise en düşük olumsuz davranış alt boyutunda en yüksek olumlu davranış alt boyutunda olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin akran zorbalığının başkalarını üzme alt boyutuna yönelik algıları, sosyo-ekonomik düzeye göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık göstermektedir. Öğrencilerin okul ikliminin sınıf ve okul desteği alt boyutuna yönelik algıları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Ayrıca ilkokul öğrencilerinin akran zorbalığı ile okul iklimi algıları alt boyutları arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Akran Zorbalığı, Okul İklimi, İlkokul Öğrencileri.

ABSTRACT

The aim of this study is to determine the relationship between primary school students' perceptions of school climate and peer bullying. The study was designed in the relational-correlational survey model. The sample of the research consisted of 220 students from 3 primary schools selected from Hatay Province, Antakya and Reyhanlı districts. Pearson Product Moment Correlation Coefficient was used to determine the relationships between variables used in the study, and Mann-Whitney U and Kruskal Wallis tests were used to examine the differences in students' perceptions according to gender and socio-economic level demographic variables. In order to determine the peer bullying experienced by primary school students, the Abbreviated School Climate Scale for Primary Schools developed by Sözer, Yılmaz and Kasa (2017) and the Bullying Tendency scale developed by Dölek (2002) were used in the study. The lowest negative reflection of primary school students' views on peer bullying; the highest is in the disturbance sub-dimensions; The perceptions about school climate were found to be in the lowest negative behavior sub-dimension and the highest positive behavior sub-dimension. Students' perceptions of peer bullying towards the sub-dimension of upsetting others show a significant difference between groups according to socio-economic level. Students' perceptions of the school climate towards the classroom and school support sub-dimension differ significantly by gender. In addition, significant relationships were found between primary school students' peer bullying and school climate sub-dimensions.

Keywords: Peer Bullying, School Climate, Elementary School Students.

GİRİŞ

Günümüz toplumları bireyleri kendi kültür ortamlarına uygun şekilde yetiştirmek için kendilerine özgü eğitim sistemleri kurmuşlardır. Bireylere toplum bilincini ve birlikte yaşamanın gerekliliğini aşılamak için eğitimi kontrol altına almışlardır. Bu nedenle eğitim belli amaçlar doğrultusunda, bir kamu hizmeti olarak kurumsallaşmıştır. Bu kurumsallaşma 'okul' adı altında bir kimlik kazanmıştır. (Fidan, 2012, s.6). Okullar çocuklar arasındaki sosyal kaynaşmanın en fazla olduğu alanlardır. Arkadaş seçimi ve yakın ilişki kurma okulun ilk günlerinden başlayarak gelişen bir süreçtir. Okul, çocuğun yaşından beklenilen becerileri geliştirmesine zemin hazırlar. Çocuk, okul sayesinde kendini ifade edebileceği etkinliklere katılım sağlar. Güneş'e (2015, s.257) göre, okul; bireysel ve sosyal olarak kişinin gelişimine yarar sağlayan, temel ve üst düzey beceriler kazanmasına ve doğuştan gelen yeteneklerini geliştirmesine imkan tanıyan, belli bir plan ve proğram dahilinde öğrenme etkinliklerinin uygulandığı alandır. Okullar, öğrencilere kendilerinden beklenilen kazanımları edinebilmeleri için planlı yaşantılar sunar. Öğrencilerden bu yaşantıları deneyimleyerek yeteneklerini geliştirmeleri beklenir. Okullarda planlı olarak yürütülen tüm çalışmalar formal öğrenmelerin kazanılmasını amaçlamaktadır. Okul formal öğrenmelerin yanı sıra informal öğrenmeler de sunar. Formal ve informal öğrenmeler ayrılmaz bir biçimde birbirleriyle ilişkilidir. Bu karşılıklı ilişkinin doğası, yazılma şekilleri ve bunun öğrenciler ve diğerleri üzerindeki etkisi, öğrenmenin gerçekleştiği örgütsel, sosyal, kültürel, ekonomik, tarihi ve politik bağlamlarla yakından ilişkilidir (Malcolm, Hodkinson, Colley ve 2003). İnformal öğrenmede kişi çevresiyle etkileşim halinde iken belirli bir amacı olmayan bazı, bilgi, beceri ve tutumlar kazanır (Yavuz, 2014, s.15).

Birçok araştırmacıya göre (Arık,2015; Arslan,2007; Karataş,2019; Oymak,2018; Yüksel,2005) kavga etmek, arkadaşlarına küfür ve hakaret etmek, lakap takmak okullardaki istenmedik öğrenci davranışlarıdır. İstenmedik öğrenci davranışları bazen akran zorbalığının belirtileri olarak görülebilir. Eğer bir öğrenciye, başka bir ya da birkaç öğrenci; aşağılayıcı ve gururunu incitici şeyler söylüyorsa, alay ediyor ya da takma isimlerle sesleniyorsa; arkadaş gruplarında görmezden geliyorsa, gruplarına almıyor ya da kasıtlı olarak etkinliklere dahil etmiyorsa; vuruyor, tekmeliyor, itiyor ya da bir yere kilitliyorsa; hakkında yalanlarla yayıyorsa, asılsız dedikodular yapıyorsa, aşağılayıcı notlar gönderiyor ve başka öğrencilerin de ondan ilgilenmemesi için çaba harcıyorsa; bu ve benzeri diğer inciltici şeyleri yapıyorsa, bunları sürekli tekrarlıyorsa bu durum akran zorbalığı olarak adlandırılır (Olweus 1994'ten Akt. Sipahi, 2008).

Zorba ve kurban olma durumlarında kişisel özellikler sosyal faktörlerden daha fazla etkilidir (Bayraktar, 2006). Bu nedenle kişisel özellikleri yakından incelemenin fayda sağlayacağı düşünülebilir. Akran zorbalığına uğrayan çocuklar akranlarına göre daha zayıf, kişisel bakımları eksik ya da yetersiz, demografik olarak arkadaşlarından daha aşağıda, kendini ifade etmede eksik, aşırı duygusal, utangaç, ve ağlamaya meyillidirler (Koç, 2006). Zorbalar ise genel olarak, psikolojik sorunlar yaşayan, kötü alışkanlıkları olan, kurallara uymayan, kavgacı özellikler taşıyan, ailelerinde problem olan, ders başarısı düşük, empati yeteneğinden yoksun, ciddiyetsiz kişilerdir (Dake, Price ve Telljohann, 2003).

Zorbalığın önlenmesinde atılacak ilk adımın nedenleri araştırmak olduğu ifade edilebilir. Hoşgörür ve Orhan (2017) zorbalığın nedenlerini literatüre dayanarak üç başlık altında ele almışlardır. Bunlar: çevresel etkenler, bireysel etkenler ve ailesel etkenlerdir. Çevresel etkenler arasında arkadaş

gruplarında statü elde etme istediği de sayılabilir (Salmivalli, 2010). Akran zorbalığının zorbalığa uğrayan çocuklardan kaynaklanan bazı sebepleri de vardır. Bu sebepler Coşkun (2018)'a göre şöyle sıralanabilir: İletişim becerilerinin yersiz olması, kendilerini ifade edebilecek sosyal etkinliklere katılmama, sorun çözme yeteneklerinin olmaması, ailelerin duyarsızlığı, ilgisizliği. Zorbalığa maruz kalan çocuklar genel olarak bir gruba üye olmayan kişiler arasından seçilir. Bu nedenle zorbalığa karşı önleme ve müdahale stratejileri sadece bireysel olarak çocuklara değil daha geniş sosyal bağlamlara odaklanmalıdır (Salmivalli, Huttunen ve Lagerspetz, 2008).

Zorbalığın ortaya çıktığı mekanların belirlenmesinin zorbalığı önleyecek önemli adımlardan olduğu düşünülebilir. Türkiye'deki çalışmalarda zorbalık en çok sınıfta (%28.5), ardından sırasıyla okul dışında ya da okul yolunda (%24.1), okul koridorlarında (%16.6), bahçede (%14.4) ve diğer yerlerde (kantin ve spor salonu dahil) (%16.4) gerçekleşmektedir (Çınkır ve Kepenkçi, 2003, s.245). Pişkin (2002)'in çalışmasında ise öğrencilerin zorbalığa en fazla teneffüslerde (%77) ve dersler bittikten sonra (%41) uğradıkları bildirilmekte fakat yer ayrıntısı verilmemektedir (Çınkır ve Kepenkçi, 2003, s.245). Bu bilgiler ışığında zorbalığın en fazla teneffüslerde, sınıflarda gerçekleştiği söylenebilir.

Okullarda zorbalıkla başa çıkmak için İnan (2005)'ın geliştirdiği "Okul Çapında Şiddetle Başa Çıkma Modeli" nden yararlanılabilir. Bu modele göre; ilk basamak zorbalıkla ilgili farkındalık yaratmaktır. İkinci basamak okulun tüm üyelerinin zorbalıkla ilgili neler yapılabileceğini beraber planlamasını kapsar. Üçüncü basamak öğrenci ve velileri de içeren bilgilendirme ve tartışma yöntemlerinin okul çapında uygulanmasıdır. Dördüncü basamak zorbalıkla başa çıkma planının sınıflarda öğretmenler tarafından uygulanmasıdır. Beşinci basamak okuldaki tüm çocukların birbirleriyle yardımlaşmasının sağlanmasıdır. Altıncı basamak süreç boyunca velilerle dayanışma ve yardımlaşmanın devam ettirilmesini içerir. Yedinci ve son basamak zorbalar ve kurbanlarla bireysel terapi sürecinin başlatılmasıdır.

Zorbalığa maruz öğrencilerde kaygı, öfke ve çaresizlik, depresyon, okulu sevmeme, okuldan nefret etme ve akademik başarısızlık, kendini değersiz ve üzgün hissetme, aidiyat duygusu geliştirememe ve yalnızlık gibi sorunlar yaşanmaktadır (Gökler, 2007). Akran zorbalığı okulun atmosferini ve öğrencilerin eğitimini olumsuz yönde etkilemektedir. Belki de en önemli olumsuz etki zorbalığın önüne geçilmediğinde okulun güvensiz ve tehlikeli bir yer olmasıdır ki bu çocukların ve velilerinin, hatta öğretmenlerin de kaygı seviyelerini arttırır, buna bağlı olarak da çocuklar kendilerini ifade etmede zorluk, akademik başarısızlık, okulu sevmeme, nefret etme, kendine ve çevreye güvenini yitirme, arkadaşlık kurmama, kuramama gibi çok çeşitli sonuçlar yaşayabilirler (Kahyaoğlu, 2017). Buradan hareketle akran zorbalığının etkilerinin ne kadar geniş çaplı olduğu görülebilir.

Zorba davranışlarla okul ilişkisi değerlendirilirken okulların içinde bulunduğu sosyo-ekonomik-kültürel ortam, öğretmenlerin zorba davranışlar konusundaki bilgi ve tutumları, okul türleri kamu okulu ya da özel okul olma durumlarının tamamı zorba davranışların okullarda farklı düzeylerde ve türlerde yaşanmasına neden olmaktadır (Şahin ve Akbaba, 2017, s.34). Özkan ve Çifci (2010) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada düşük sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda zorbalığın yaygın bir davranış olduğu belirtilmiştir. Nitekim ABD' de de yapılan bir araştırmada da (Dulmus , Theriot, Sowers ve Blackburn, 2010) zorbalığın kırsal topluluklarda kentsel alanlara göre daha büyük bir sorun olduğu belirtilmiştir.

Okul iklimi, bireylerin okul yaşantıları, normları, hedefleri, kişiler arası ilişkileri, öğrenme ve öğretme uygulamaları ve organizasyon yapılarını temel almaktadır (Thapa, Cohen, Guffey ve D'Alessandro, 2013). Okul iklimi öğrenci ve öğretmenlerin bireysel algılarına göre değişiklik gösterse de okullar arasındaki iklim farklılıklarının sebepleri arasında okulun sosyal ortamı önemli bir yer tutmaktadır (Brookover, Schweitzer, Schneider, Beady, Sel ve Wisenbaker, 1978). Okulda olumlu bir iklimin oluşturulmasında okul toplumunun bütün üyelerinin kendilerini her yönden rahat, güvenli ve özgür hissetmeleri gerekir (Şişman ve Turan, 2004, s.144). Başaran (1996, s.19)'a göre; okul, öğrencilerin eğitimi süresince ortaya çıkan sorunları çözemedikçe, okulda eğitim için gereken ortamı oluşturamaz. Öğrencilerin okulda rahat hareket etmeleri ve kendilerini güvende hissetmeleri okul toplumunun tüm üyelerinin; öğretmen, yönetici ve yardımcı personelin ortamı kontrol gücüyle mümkündür.

Olumlu bir okul ikliminde öğrencinin akademik gelişimine ve öğrenmesine önem verilir; öğretmenler ve öğrenciler arasında pozitif ilişkiler vardır; okuldaki tüm bireyler birbirine saygı duyar; adaletli ve tutarlı bir disiplin politikası takip edilir; aile desteği ve katılımı önemsenir. Okul iklimi, öğrencilerin öğrenme, güvende hissetme ve risk alma gibi durumlarını olumlu ya da olumsuz olarak etkiler (Özdemir, Sezgin, Şirin, Karip ve Erka 2010). Ayrıca eğitimin aksatılmadan yürütülebilmesi öğrenciler arasındaki huzur ortamıyla yakından ilişkilendirilebilir. Okulların kendine özgü niteliğini arttırmada okul ikliminin etkisi görülebilir. Araştırmalar olumlu okul ikliminin öğrenci başarısını ve okula uyumu artırdığını ve yabancılaşmayı azalttığını koymaktadır (Çalık, Özbay, Özer, Kurt ve Kandemir, 2009). Okullardaki ortamın sağlıkla yürütülmesi öğrenciler arasındaki sosyal ilişkiler ile ilişkilendirilebilir. Zorbalığı azaltmanın sosyal ilişkileri iyileştireceği düşünülebilir. Buradan hareketle zorbalığın en aza indirildiği okullarda olumlu bir ikliminin yaşandığı söylenebilir.

Alanyazın incelendiğinde yapılan çalışmalarda okullardaki akran zorbalığı çeşitli etmenlerle ilişkilendirilerek ele alınmıştır. Genellikle ortaöğretim öğrencileri araştırmanın konusuna dahil edilmiştir. İlköğretim öğrencilerini konu edinen çalışmalar (Atik ve Kemer, 2008; Balak, 2017; Demir,2012; Palak, 2018Ünal, 2017; Yavaş; 2018) sınırlı sayıdadır. Ancak ilköğretim sınıflarında akran zorbalığının okul iklimine etkisini konu edinen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmanın alanyazına sağlayacağı katkının yanı sıra öğretmenlere, idarecilere, anne, babalara ve yardımcı personele akran zorbalığına dair farkındalık oluşturması beklenmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı ilkokul öğrencilerinin akran zorbalığı ve okul iklimi algıları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- İlkokul öğrencilerinin akran zorbalığı algıları ne düzeydedir?
- İlkokul öğrencilerinin okul iklimi algıları ne düzeydedir?
- İlkokul öğrencilerinin akran zorbalığı okul iklimi algıları arasında bir ilişki var mıdır?
- İlkokul öğrencilerin akran zorbalığı ve okul iklimi algıları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- İlkokul öğrencilerin akran zorbalığı ve okul iklimi algıları sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

1. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın amacına ulaşabilmesi için kullanılan araştırma modeli, araştırma için seçilen çalışma gurubu, araştırma süreci veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizinde kullanılan istatistiksel teknikler açıklanmıştır.

Araştırma Modeli

Bu araştırma ilkokul öğrencilerinin yaşadığı akran zorbalığının okul iklimine etkisini incelemeyi amaçlayan ilişkisel tarama modelinde bir araştırmadır. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve/ veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2018, s.114). Araştırmada öğrencilerin akran zorbalığı ve okul iklimi algıları arasındaki ilişki incelenmiştir.

Örneklem

Bu araştırmanın çalışma grubunu örnekleme tekniklerinden 'kolayda örnekleme' tekniğine göre Hatay İli Antakya ve Reyhanlı İlçelerindeki üç devlet okulunun dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Evreni temsil edebilecek örneklemin seçilmesinde üst, orta ve alt sosyoekonomik düzeye sahip okullarda öğrenim gören öğrenciler örnekleme dâhil edilmeye çalışılmıştır. Her sosyoekonomik düzeyden bir ilkokul seçilerek toplam üç ortaokul basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile araştırmanın örneklemine alınmıştır. Okulların sosyoekonomik düzeylerinin belirlenmesinde daha önce Hatay ilince yapılan çalışmalar gözetilmiş ve il Milli Eğitim Müdürlüğündeki yetkililerin, Antakya "da görev yapan eğitimcilerin görüş ve değerlendirmeleri dikkate alınmıştır. Ayrıca sosyo-ekonomik çevre olarak, tanımladığımız ailelerin gelir ve eğitim düzeyi açısından farklı gruplarda toplandıkları kabul edilmiştir (Özabacı ve Acat, 2005). Buna göre Hatay' ın Antakya ve Reyhanlı ilçesindeki okullar içerisinden Antakya ilkokulu (üst), Türkiye Odalar ve Borsalar ilkokulu (orta), Tanışma İlkokulu ve Toki Abdulkadir İşhan İlkokulu (alt) seçilmiştir. Araştırma 238 öğrenci ile yapılmıştır. Hatalı doldurulan 13 araştırma formu ayıklanmıştır. Son durumda araştırmayı Antakya ilkokulunda (65), Türkiye Odalar ve Borsalar ilkokulunda (89), Tanışma İlkokulunda (55) Toki Abdulkadir İşhan İlkokulu'nda (16) öğrenim görmekte olan 100 erkek, 110 kız toplam 220 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmaya katılan öğrencilere ilişkin demografik bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Araştırmanın Örneklemine İlişkin Demografik Bilgiler

		n	**%**
Cinsiyet	Kız	110	52,4
	Erkek	100	47,6
	Toplam	220	100
Okulların sosyo-ekonomik düzeyi	Düşük sosyo ekonomik çevre	71	31,6
	Orta sosyo ekonomik çevre	89	39,6
	Üst sosyo ekonomik	65	28,9
	Toplam	225	100

Tablo 1'de görüldüğü gibi araştırma örnekleminde yer alan öğrencilerin 110'u (52,4) kız, 100'ü (%47,6) erkektir. Örneklemde yer alan öğrencilerin okulların sosyo ekonomik düzeyi açısından dağılımları incelendiğinde, 71'inin (%31,6) alt sosyo ekonomik düzey, 89'unun (%39,6) orta sosyo ekonomik düzey ve 65'inin (%28,9) üst sosyo ekonomik düzeye ait okulda öğrenim gördükleri ortaya çıkmıştır.

Araştırma Süreci

Araştırmaya ilişkin uygulamalar 2018-2019 öğretim yılında 2. Dönem sonunda örneklem grubunda belirtilen 3 ilköğretim okuluna gidilerek yapılmıştır. Araştırmada kullanılan anket uygulamaları için gerekli yerlerden izin alınmıştır. Anketler araştırmacının denetiminde çalışma grubundaki öğrencilere, 1 ders saati (40 dk.) içinde uygulanmıştır. Anket uygulanmadan önce araştırmanın amacı ve kullanılan ölçme araçlarının nasıl cevaplandırılacağı konularında gerekli açıklamalar yapılmış, anketle ilgili öğrencilere tarafından yöneltilen sorular cevaplanmıştır. Araştırmacı, öğrencilere gönüllülük esasına dayalı olarak bu uygulamanın yapılacağını, tamamen kendi düşüncelerine göre ölçeklerdeki maddeleri cevaplamalarının önemi ve verdikleri bilgilerin başka kişilerle paylaşılmayacağı konusunda bilgilendirmeler yapmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada katılımcılara ilişkin bilgilerin yer aldığı kişisel bilgi formu bölümü ve katılımcıların görüşlerini belirttiği ölçek formu bölümü olmak üzere iki bölümden oluşan veri toplama aracı kullanılmıştır. Kişisel bilgi formunda katılımcıların yaş, cinsiyet, kardeş sayısı, anne- baba eğitim düzeyi vb. bilgilerine yer verilmiştir. Ölçek formunda ise ‘’İlkokullar İçin Kısaltılmış Okul İklimi Ölçeği’’ ve ‘’ Zorbalık Eğilimi Ölçeği’’nin maddeleri yer almaktadır. Araştırmada kullanılan ölçeklere ilişkin bilgiler aşağıda sunulmuştur.

İlkokullar İçin Kısaltılmış Okul İklimi Ölçeği: Ding, Liu ve Berkowitz (2011) tarafından 5’li likert tipinde geliştirilen, Kasa Ayten, Yılmaz ve Sözer (2018) tarafından Türkçeye uyarlanan Kısaltılmış Okul İklimi Ölçeği (KOİÖ) 34 maddeden oluşmaktadır. Likert tipindeki ölçeğin maddeleri “1 = Hiç katılmıyorum” ve “5 = Tamamen katılıyorum" şeklinde derecelendirilmiştir.

Ölçek okul iklimine ait olumlu davranış (OLD), olumsuz davranış (OSD), sınıf ve okul desteği (SOD), özerklik ve etki (ÖE), okul güvenliği (OG), okuldan hoşlanma (OH) ile okul norm ve kuralları (ONK) olmak üzere yedi alt boyuttan oluşmaktadır. Her bir alt boyuta ilişkin Cronbach alpha güvenirlik katsayısı sırasıyla .77, .60, .83, .54, .66, .56, .66 olarak bulunmuştur. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin üç faktörlü yapısına ilişkin uyum indeksleri, $\chi^2 = 734.19$, sd = 504, p = .000, $\chi^2/sd = 1.46$, RMSEA =.040, SRMR =.055, CFI =.97, NFI =.90, AGFI = .85, GFI = .87 ve IFI =.90 olarak bulunmuştur.

Zorbalık Eğilimi Ölçeği: Dölek (2002) tarafından geliştirilen *Zorbalık Eğilimi Ölçeği* toplam 26 maddeden oluşan 4’lü likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin dokuz maddesi olumsuz (ters), diğer 17 maddesi ise olumlu yüklemli olarak yazılmıştır. Ölçek, *Olumsuz Yansıtma, Duygusal Paylaşım Eksikliği, Haklı Görme, Başkalarını Üzmek, Gücü Kullanma* ve *Rahatsız Olmama* olmak üzere altı alt boyuttan meydana gelmektedir. Ölçeğin geneli için Cronbach Alpha katsayısı 0.87 olarak bulunmuş, ölçeğin alt boyutlarına ilişkin güvenirlik katsayılarının da 0.50’nin üzerinde olduğu belirlenmiştir.

Verilerin Çözümlenmesi

Öğrencilerin, Kişisel Bilgiler Formu, İlkokullar İçin Kısaltılmış Okul İklimi Ölçeği ve Zorbalık Eğilimi Ölçeği, ile toplanan verilerin tümü bir istatistik paket programı ile çözümlemeye tabi

tutulmuştur. Çalışma için öğrencilerden elde edilen verilerin çözümüne geçilmeden önce, bu verilerin ankette belirlenen sınırlar içinde olup olmadığı, hatalar ve ciddi oranda eksiklikler barındırıp barındırmadığı kontrol edilmiştir. İkinci olarak, çalışmanın belirlenen amaçları (araştırma soruları) doğrultusunda uygulanacak istatistiki analizlerin seçimi için *Kolmogorov-Smirnov* (*K-S*) testi ile veri gruplarının normallik dağılımları incelenmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin, *Zorbalık Eğilimi Ölçeği* (ve alt boyutları) ile *İlkokullar İçin Kısaltılmış Okul İklimi Ölçeği* ilişkin puanlarının dağılımları cinsiyet, yaş, sınıf, kardeş sayısı, kaçıncı çocuk olduğu, annenin çalışma durumu (meslek) ve babanın mesleği değişkenlerine göre normal, anne-baba eğitim durumu değişkenlerine göre ise normal sınırların dışındadır. Normallik dağılımına ilişkin yapılan Kolmogorov-Smirnov testi sonrası, araştırmanın amacına bağlı olarak aşağıdaki analizler gerçekleştirilmiştir. Yine, analizler öncesi, öğrencilerin anne ve babaların meslek durumları, kardeş sayısı ve yaş değişkenleri istatistiklere uygunluk sağlamak açısından yeniden gruplandırılmıştır. Öğrencilerin, kişisel özelliklerini özetlemek amacıyla değişkenlerin frekans ve yüzde dağılımları hesaplanmıştır. Öğrencilerin, zorbalık eğilimi (akran zorbalığı) düzeylerini ve bunun okul iklimine etkisini araştırmak üzere, ilgili ölçeklerin geneli ve alt boyutlarına ilişkin puanlarının ortalaması ( ) ve standart sapma (ss*)* değerleri hesaplanmıştır. Öğrencilerin, zorbalık eğilimi (akran zorbalığı) düzeylerini ve bunun okul iklimine etkisini araştırmak üzere cinsiyet, sınıf, anne ve babanın çalışma (meslek) durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını araştırmak üzere bağımız gruplar t-testi uygulanmıştır.

BULGULAR

İlkokul öğrencilerinin akran zorbalığı ve okul iklimi algılarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. İlkokul öğrencilerinin akran zorbalığı ve okul iklimi algılarına ilişkin betimsel istatistikler (n= 225)

Ölçekler	Alt ölçekler	$\overline{X}$	S
Okul İklimi	Olumlu davranış	4,09	0,66
	Olumsuz davranış	1,66	0,82
	Sınıf ve okul desteği	3,49	0,98
	Özerklik ve etki	3,34	1,02
	Okul güvenliği	3,59	1,19
	Okuldan hoşlanma	3,98	0,86
	Okul norm ve kuralları	3,95	0,85
	Genel	3,52	0,45
Akran Zorbalığı	Olumsuz yansıtma	1,61	0,66
	Duygusal paylaşım eksikliği	1,83	0,50
	Haklı görme	1,94	0,67
	Başkalarını üzmek	1,69	0,64
	Gücü kullanma	1,69	0,62
	Rahatsız olmama	3,95	1,11
	Genel	1,76	0,45

Tablo 2 incelendiğinde ilkokul öğrencilerinin okul iklimi algılarına ilişkin maddelere "katılıyorum" ($\bar{x}$ = 3.52; SS = .45); akran zorbalığına ilişkin maddelere "katılmıyorum" ($\bar{x}$ = 1,76; SS = .45); düzeyinde yanıt verdiği görülmektedir. İlkokul öğrencilerinin algılarına göre okul iklime yönelik en yüksek olumlu davranış ($\bar{x}$ = 4.09) en az ise olumsuz davranış ($\bar{x}$ = 1.66) algılarına sahip

oldukları; öğrencilerin en yüksek rahatsız olmama ($\bar{x}$ = 3.95), en düşük ise olumsuz yansıtma ($\bar{x}$ = 1.61) akran zorbalığı eğiliminde oldukları görülmektedir. İlkokul öğrencilerinin akran zorbalığı ile okul iklimi algıları arasındaki ilişkiler Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. İlkokul öğrencilerinin akran zorbalığı ile okul iklimi algıları arasındaki ilişkiler

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1.Olumlu davranış (OLD)	-	-,35**	,33**	,19**	,31**	,43**	,40**	-,44**	-35**	-34**	-40**	-41**	-11**
2. Olumsuz davranış (OSD)		-	-,03	-,05	-,20**	-,30**	-,23**	,50**	,30**	,37**	,34**	,40**	,03
3. Sınıf ve okul desteği (SOD)			-	,20**	,15*	,25**	,17**	-.098	-,21**	-,15*	-,15*	-,14*	-,05
4. Özerklik ve etki(ÖE)				-	,11	,24**	,20**	-,03	-,10	-,04	,02	,05	,08
5. Okul güvenliği (OG)	-				-	,44**	,43**	-,26**	-,19**	-,20**	-,21**	-,22**	-,02
6. Okuldan hoşlanma (OH)						-	,51**	-,36**	-,30**	-,30**	-,25**	-,30**	-,05
7. Okul norm ve kuralları (ONK)							-	-,28**	-,30**	-,19**	-,27**	-,22**	-,13*
8. Olumsuz yansıtma								-	,30**	,57**	,45**	,67**	,14*
9. Duygusal paylaşım eksikliği	-								-	,13*	,30**	,24**	,33**
10. Haklı görme										-	,45**	,62**	,08
11. Başkalarını üzmek											-	,55**	,30**
12. Gücü kullanma												-	,15*
13. Rahatsız olmama													-

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

Tablo 3 incelendiğinde olumlu davranış ile okuldan hoşlanma (r = .43; p < .01), okul norm ve kuralları (r = .40; p < .01) arasında orta düzeyde pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki; olumlu davranış ile olumsuz yansıtma (r = -.44; p < .01), başkalarını üzmek (r = -.40; p < .01), gücü kullanmak (r = .43; p < .01) arasında orta düzeyde negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki vardır. Ayrıca olumlu davranış ile sınıf ve okul desteği (r = .33; p < .01) ve okul güvenliği (r = .31; p < .01), arasında zayıf düzeyde pozitif yönlü; olumlu davranış ile olumsuz davranış (r = -.35; p < .01) duygusal paylaşım eksikliği (r = -,35; p < .01) ve haklı görme (r = -.34; p < .01) arasında zayıf düzeyde negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Olumsuz davranış ile olumsuz yansıtma (r = .50; p < .01) ve gücü kullanma (r = .40; p < .01) arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki; olumsuz davranış ile duygusal paylaşım eksikliği (r = .30; p < .01), haklı görme (r = .37; p < .01), başkalarını üzmek (r = .34; p < .01) arasında zayıf düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki; olumsuz davranış ile okuldan hoşlanma (r = -.30; p < .01) arasında zayıf düzeyde negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Okul güvenliği ile okuldan hoşlanma (r = .44; p < .01), ve okul norm kuralları (r = .43; p < .01), arasında orta düzeyde pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Okuldan hoşlanma ile okul norm ve kuralları (r = .51; p < .01), arasında orta düzeyde pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki; okuldan hoşlanma ile olumsuz yansıtma (r = -.36; p < .01), duygusal paylaşım eksikliği (r = -.30; p < .01), haklı görme (r = -.30; p < .01), gücü kullanma (r = -.30; p < .01) arasında zayıf düzeyde negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Okul norm ve kuralları ile duygusal paylaşım eksikliği (r = -.30; p < .01), arasında zayıf düzeyde negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Olumsuz yansıtma ile haklı görme (r = .57; p < .01), başkalarını üzmek (r = .45; p < .01) ve gücü kullanmak (r = .67; p < .01), arasında orta düzeyde pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Duygusal paylaşım eksikliği ile rahatsız olmama (r = .33; p < .01) arasında zayıf düzeyde negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Haklı görmek ile başkalarını üzmek (r = .45; p < .01) ve gücü kullanmak (r = .62; p < .01) arasında zayıf düzeyde pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Başkalarını üzmek ile gücü kullanmak (r = .55; p < .01) ve rahatsız olmama (r = .30; p < .01) arasında zayıf düzeyde pozitif

yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Okul iklimi ve akran zorbalığının cinsiyete göre Mann-Whitney U testi Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Okul İkliminin ve Akran Zorbalığının Cinsiyete Göre Mann-Whitney U testi

Değişkenler	Sıra Ortalamaları		Sıra Toplamları		U	P
	Kız n=110	Erkek n=100	Kız n=110	Erkek n=100		
1.Olumlu davranış (OLD)	110,48	100,03	12152,50	1000,50	4952,50	,212
2. Olumsuz davranış (OSD)	95,20	116,83	10472,50	11682,50	4367,50	,007
3. Sınıf ve okul desteği (SOD)	117,05	92,79	12876,00	9279,00	4229,00	,004
4. Özerklik ve etki(ÖE)	105,64	105,35	11620,00	10535,00	5485,00	,973
5. Okul güvenliği (OG)	106,04	104,91	11660,50	10490,50	5440,50	,891
6. Okuldan hoşlanma (OH)	112,05	98,30	12325,50	9829,50	4779,50	,098
7. Okul norm ve kuralları (ONK)	105,84	105,13	11642,50	10512,50	5462,50	,932
8. Olumsuz yansıtma	99,25	112,37	10918,00	11237,00	4813,00	,110
9. Duygusal paylaşım eksikliği	96,60	115,29	10626,50	11528,50	4521,50	,025
10. Haklı görme	101,04	110,41	11114,0	11041,0	5009,00	,260
11. Başkalarını üzmek	97,51	114,29	10726,00	11429,00	5065,50	,043
12. Gücü kullanma	102,85	108,41	11314,00	10841,00	5209,00	,505
13. Rahatsız olma	101,55	109,85	11170,50	10984,50	5065,50	,297

Tablo 4 incelendiğinde okul ikliminin olumsuz davranış ($U= 4367,50$, $p < .05$) ve sınıf okul desteği alt boyutlarında ($U= 4229,00$, $p < .05$) cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmuştur. Akran zorbalığının duygusal paylaşım eksikliği ($U= 4521,50$, $p < .05$) ile başkalarını üzmek ($U= 5065,50$, $p < .05$) alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmuştur. Araştırmaya katılan öğrencilerin algılarına göre, okul ikliminin olumlu davranış, özerklik ve etki, okul güvenliği, okuldan hoşlanma ve okul norm ve kuralları alt boyutlarında; akran zorbalığının olumsuz yansıtma, haklı görme, gücü kullanma ve rahatsız olma alt boyutlarında cinsiyete göre anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur. Okul ikliminin ve akran zorbalığının okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre Kruskal Wallis tek yönlü varyans analizi Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Okul İkliminin ve Akran Zorbalığının Okulun Sosyo-ekonomik Düzeyine Göre Kruskal Wallis Tek Yönlü Varyans Analizi

Değişkenler	Sıra Ortalamaları			sd	KWH	P	Anlamlı fark
	A n= 71	B n= 89	C n= 65				
1.Olumlu davranış (OLD)	110,20	125,11	99,48		6,035	,049	Bile C arasında
2. Olumsuz davranış (OSD)	114,91	101,00	127,35		6,670	,036	Bile C arasında
3. Sınıf ve okul desteği (SOD)	129,31	109,51	99,96		7,370	,025	A ile B, A ile C arasında
4. Özerklik ve etki(ÖE)	121,85	120,18	93,50	2	8,303	,016	A ile C, B ile C arasında
5. Okul güvenliği (OG)	100,56	123,44	112,29		5,023	,081	-
6. Okuldan hoşlanma (OH)	110,16	120,83	105,38		2,354	,308	-
7. Okul norm ve kuralları (ONK)	98,96	116,76	123,18		5,251	,072	-
8. Olumsuz yansıtma	111,30	108,40	121,15		1,570	,456	-
9. Duygusal paylaşım eksikliği	119,84	104,49	117,71		2,598	,273	-
10. Haklı görme	109,54	106,71	125,39		3,347	,179	-
11. Başkalarını üzmek	127,89	96,03	119,96		10,784	,005	A ile B, B ile C arasında
12. Gücü kullanma	121,27	103,67	116,73		3,230	,199	-
13. Rahatsız olma	119,15	116,52	101,46		3,267	,195	-

A: Düşük sosyo ekonomik çevre, B: Orta sosyo ekonomik çevre C: Üst sosyo ekonomik

Tablo 5 incelendiğinde ilkokul öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algılarında okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre olumlu davranış[$KWH\ (2) = 6,035$, $p < .05$], olumsuz davranış[$KWH\ (2) =$

6,670, p < .05], sınıf ve okul desteği [KWH (2) = 7,370, p < .05], özerklik ve etki [KWH (2) = 8,303, p < .05], başkalarını üzmek [KWH (2) = 10,784, p < .05] alt boyutlarında farkın anlamlı olduğu bulunmuştur. Bu farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için Mann Witney U testi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, okul ikliminin olumlu davranış alt boyutunda orta sosyo ekonomik çevre ile üst sosyo ekonomik çevreye sahip okulda öğrenim gören öğrenciler arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Ayrıca okul ikliminin olumsuz davranış alt boyutunda üst sosyo ekonomik çevre ile orta sosyo ekonomik çevreye sahip okulda öğrenim gören öğrenciler arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Okul ikliminin sınıf ve okul desteği alt boyutunda alt sosyo ekonomik çevre ile üst sosyo ekonomik çevreye sahip okulda öğrenim gören öğrenciler arasında ve alt sosyo ekonomik çevre ile orta sosyo ekonomik çevreye sahip okulda öğrenim gören öğrenciler arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Okul ikliminin özerklik ve etki alt boyutunda alt sosyo ekonomik çevre ile üst sosyo ekonomik çevreye sahip okulda öğrenim gören öğrenciler arasında ve orta sosyo ekonomik çevre ile üst sosyo ekonomik çevreye sahip okulda öğrenim gören öğrenciler arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Akran zorbalığının başkalarını üzmek alt boyutunda alt sosyo ekonomik çevre ile orta sosyo ekonomik çevreye sahip okulda öğrenim gören öğrenciler arasında ve orta sosyo ekonomik çevre ile üst sosyo ekonomik çevreye sahip okulda öğrenim gören öğrenciler arasında anlamlı farklılık bulunmuştur.

TARTIŞMA VE SONUÇ

İlköğretim 4. Sınıf öğrencilerinin akran zorbalığı duyguları ile okul iklimi algıları arasındaki ilişkiyi inceleyen bu çalışmada öğrencilerin genel olarak okul iklimi algılarına ilişkin maddelere katıldıklarını ifade ederken akran zorbalığına ilişkin maddelere katılmadıklarını belirtmişlerdir. İlkokul öğrencilerinin okul iklimine ait maddelere verdikleri cevaplar incelendiğinde olumlu davranış düzeyindeki algılarının en yüksek olduğu, olumsuz davranış düzeyindeki algılarının ise en düşük ölçüde olduğu belirlenmiştir. Akran zorbalığı eğilimi incelendiğinde ise rahatsız olmama boyutunun en yüksek düzeyde olduğu, olumsuz yansıtma boyutunun ise en düşük düzeyde olduğu görülmektedir.

Okuldan hoşlanan okul norm ve kurallarına uyan öğrencilerin okula karşı olumlu davranış sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda olumlu davranış sergileyen öğrencilerin olumsuz yansıtma, başkalarını üzme ve gücü kullanma davranışları sergilemedikleri ifade edilebilir. Sınıf ve okul desteği ve okul güvenliği algılarına sahip olan öğrencilerin düşükte olsa olumlu davranış sergiledikleri sonucuna ulaşılabilir. Olumlu davranış algılarına sahip öğrencilerin olumsuz davranış, duygusal paylaşım eksikliği ve kendini haklı görme davranışları az düzeyde görülmektedir. Olumsuz davranış sergileyen öğrencilerin olumsuz yansıtma ve gücü kullanma davranışları yüksek düzeydedir. Dugusal paylaşım eksikliği yaşayan kendini haklı görme ve başkalarını üzme eğiliminde olan öğrencilerin az düzeyde de olsa olumsuz davranış sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Okuldan hoşlanma algılarına sahip öğrencilerin ise az düzeyde olumsuz davranış sergiledikleri belirlenmiştir.

Okul güvenliği ile okuldan hoşlanma algılarına sahip öğrencilerin okul norm kurallarına uydukları sonucuna ulaşılmıştır. Okuldan hoşlanan öğrencilerin olumsuz yansıtma, duygusal paylaşım eksikliği, kendini haklı görme, gücü kullanma gibi durumları az düzeyde yaşadıkları ifade edilebilir. Okul norm ve kurallarına uyan öğrencilerin duygusal paylaşım eksikliği algılarının az düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Olumsuz yansıtma davranışları sergileyen öğrencilerin kendini haklı görme, başkalarını üzme ve gücü kullanma durumlarının yüksek düzeyde olduğu ifade edilebilir. Duygusal

paylaşım eksikliği yaşayan öğrencilerin rahatsız olmama davranışlarına az düzeyde rastlanmaktadır. Başkalarını üzme ve gücü kullanma davranışları sergileyen öğrencilerin aynı zamanda kendini haklı görme ve rahatsız olmama algılarına sahip oldukları söylenebilir.

Bu araştırma sonucuna göre ise; erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre okul ikliminin olumsuz davranış alt boyutuna ilişkin daha yüksek bir algı düzeyine sahip oldukları söylenebilir. Ayrıca sınıf okul desteği alt boyutunda kız öğrenciler erkek öğrencilere göre daha yüksek bir algı düzeyine sahip oldukları söylenebilir. Aynı zamanda erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre akran zorbalığının duygusal paylaşım eksikliği ve başkalarını üzmek alt boyutlarına ilişkin daha yüksek bir algı düzeyine sahip oldukları söylenebilir. Birçok araştırmacıya göre akran zorbalığına maruz kalma açısından cinsiyete göre bir farklılık olup olmadığına ilişkin araştırma sonuçları değişkenlik göstermektedir (Burnukara ve Uçanok, 2012). Dölek (2002)'in araştırmasında kızlara göre (%30.29) daha fazla sayıda erkek (%44.04) zorbaca davranışlarda bulunduğunu belirtmiştir.

Okul ikliminin olumlu alt boyutu orta sosyo ekonomik çevre ile üst sosyo ekonomik çevre düzeyinde karşılaştırıldığında orta sosyo ekonomik çevreye ait okulun öğrencilerinin, üst sosyo ekonomik çevreye ait okulun öğrencilerinden daha yüksek algıya sahip oldukları görülmüştür. Ayrıca okul ikliminin olumsuz alt boyutunda üst sosyo ekonomik çevreye ait okulun öğrencilerinin, orta sosyo ekonomik çevreye ait okulun öğrencilerinden daha yüksek algıya sahip oldukları görülmüştür. Okul ikliminin sınıf ve okul desteği alt boyutunda alt sosyo ekonomik çevrede öğrenim gören öğrenciler, orta ve üst sosyo ekonomik çevrede öğrenim gören öğrencilerden daha yüksek algıya sahip oldukları görülmüştür. Okul ikliminin özerklik ve etki alt boyutunda alt sosyo ekonomik çevrede öğrenim gören öğrenciler, üst sosyo ekonomik çevrede öğrenim gören öğrencilerden; orta sosyo ekonomik çevrede öğrenim gören öğrenciler üst sosyo ekonomik çevrede öğrenim gören öğrencilerden daha yüksek algıya sahip oldukları görülmüştür. Akran zorbalığının başkalarını üzmek alt boyutunda alt sosyo ekonomik çevrede öğrenim gören öğrenciler, üst sosyo ekonomik çevrede öğrenim gören öğrencilerden; üst sosyo ekonomik çevrede öğrenim gören öğrenciler, orta sosyo ekonomik çevrede öğrenim gören öğrencilerden daha yüksek algıya sahip oldukları görülmüştür. Araştırıma sonucu, Eğitim Gönüllüleri tarafından hazırlanan (2016) "Çocukların Gözünden Okulda Yaşam Araştırma Raporu" sonuçlarıyla örtüşmektedir. Rapora göre sosyoekonomik olarak dezavantajlı durumdaki çocuklar, okulda akran zorbalığına ve öğretmen şiddetine daha fazla maruz kalıyorlar. Ayrıca ebeveynlerin eğitim düzeyi ile okulda akran zorbalığına maruz kalma da birbiriyle ilişkilidir; ebeveynlerinin eğitim düzeyi düşük olan çocukların akran zorbalığına maruz kalma oranları akranlarına göre daha yüksektir ve bu farklılaşma istatistiksel olarak anlamlıdır (ERG,2016).

Araştırma sonucuna göre bir takım öneriler geliştirilmiştir. Akran zorbalığını incelerken zorbalığın kültürel boyutu ele alınabilir. Kültürümüzdeki zorbaca davranışlar, saldırganlığın kaynağı ayrıca incelenebilir. Anne- babanın çocuk yetiştirme alışkanlıkları ve tutumları ile zorbalık arasındaki ilişkiler araştırılabilir. Zorbalık yönelimi olabilecek risk grubundaki aileler anne- baba eğitim programlarına dahil edilebilir. Toplumların şiddet hakkında görüşlerini dile getiren öğrencilere destek olmaları, sınıflardaki ve topluluklardaki kültürü değiştirmeleri için özendirilmeleridir. Öğrenci ve okulların güvende kalmasına yardımcı olan ve etkililiği kanıtlanmış çözümlere daha etkili ve hedefli yatırımlar yapılmalıdır. İlkokullardaki olumsuz iklim özelliklerinin giderilmesine yönelik müdahale programları geliştirilebilir.

KAYNAKÇA

Balak, D. (2017) İlkokul Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri İle Akran Zorbalığı Ve Okula Aidiyet Duyguları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.* Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Başaran, İ,E. (1996) *Eğitim Yönetimi.* Ankara: Yargıcı Matbaası.

Bayraktar, F. (2006). İlköğretimde Zorbalık ve Kurban Olma: Ergenlik Öncesi Çocuklarda Zorbaların, Kurbanların, Zorba/Kurbanların ve Katılmayan Grubun Karşılaştırılması. *Türk Psikoloji Bülteni, 12(38):38-43.*

Brookover, WB, Schweitzer, JH, Schneider, JM, Beady, CH, Sel, PK & Wisenbaker, JM (1978). Erişim adresi: https://doi.org/10.3102/00028312015002301

Burnukara, P., & Uçanok, Z. (2012). Ilk ve orta ergenlikte akran zorbaligi: Gerçekleştiği yerler ve bas etme yollari. *Turk Psikoloji Yazilari, 15*(29), 68.

Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Coşkun, G. (2008). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Zorbalık Eğilimleri ile Problemli İnternet Kullanımları Arasındaki İlişki. Y*ayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.* Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Çalık, T. Özbay, Y. Özer, A. Kurt, T. & Kandemir, M.(2009). İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Zorbalık Statülerinin Okul İklimi, Prososyal Davranışlar, Temel İhtiyaçlar Ve Cinsiyet Değişkenlerine Göre İncelenmesi. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(60): 555-576.

Dake, J. Price, J. & Telljohann, S.(2003). The Nature And Extent Of Bullying At School. *Journal of School Health* ,73(5): 173-180. Erişim Adresi: Https://Onlinelibrary.Wiley.Com/Doi/Abs/10.1111/J.1746-1561.2003.Tb03599.X

Dölek, N. (2002). Öğrencilerde Zorbaca Davranışların Araştırılması Ve Bir Önleyici Program Modeli. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Dulmus, C. Therıot, M. Sowers, K. & Blackburn, J. (2010). Student Reports of Peer Bullying Victimization in a Rural School. Stress, Trauma, and Crisis *An International Journal*,7(1):1-16. https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/15434610490281093

Fidan, N. (2012). *Okulda Öğrenme ve Öğretme.* Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Güneş, H. (2016). *Okul Çevre İlişkileri.* İstanbul: Pegem Akademi Yayıncılık.

Girişimi, E. R. (2016). 'Çocukların Gözünden Okulda Yaşam Araştırma Raporu.

Hoşgörür, V.& Orhan, A. (2017). Okulda Zorbalık ve Şiddetin Nedenleri ve Önlenmesinin Yönetimi (Muğla Merkez İlçe Örneği). *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 12(24): 859-880.*

İnan, H, Z. (2005) Okullarda Çocuklar Arası Zorbalık. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 22:161-170.*

Karasar, N. (2018). *Bilimsel Araştırma Yöntemi.* Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Kasa Ayten, B. Yılmaz, F. & Sözer, M. (2018). İlkokullar için Kısaltılmış Okul İklimi Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 5(9): 33-47.*

Kepenekçi Y , Çınkır D . Öğrenciler Arası Zorbalık. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi,* 2003; 34(34): 236-253.

Koç, Z. (2006). Lise Öğrencilerinin Zorbalık Düzeylerinin Yordanması. *Yayınlanmamış Doktora Tezi,* Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Malcolm, J. Hodkinson, P. Colley, H. (2003). The İnterrelationships Between İnformal And Formal Learning. *Journal of Workplace Learning*, 15,(7/8): 313-318. Erişim adresi: https://doi.org/10.1108/13665620310504783

Özabacı, N., & Acat, M. B. (2005). Sosyo ekonomik çevreye göre ilköğretim öğrencilerinin başarısızlık nedenleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, *6*(1).

Özdemir, S. Sezgin, F. Şirin, H. Karip, E. Erka, S. (2010). İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Okul İklimine İlişkin Algılarını Yordayan Değişkenlerin İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38:213-224.

Özkan,Y. Çiftçi,E. Düşük Sosyo-Ekonomik Düzeydeki İlköğretim Okullarında Akran Zorbalığı. Elementary Education Online, 9(2), 576–586.

Pişkin, M. (2002). Okul Zorbalığı: Tanımı, Türleri, İlişkili Olduğu Faktörler Ve Alınabilecek Önlemler. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi,* 2 (2), 531-562.

Rıza, G. (2007). İlköğretim Öğrencilerinde Akran Zorbalığının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Salmivalli, C. (2010). Bullying And The Peer Group: A Review. *Aggression and Violent Behavior* 15 (2), 112–120. Erişim adresi: https://doi.org/10.1016/j.avb.2009.08.007

Salmivalli, C. Huttunen, A. & Lagerspetz, K. (2008). Peer Networks And Bullying İn Schools. Scandinavian Journal of Psychology, 38(4), 305-312. Erişim adresi:https://doi.org/10.1111/1467-9450.00040

Sipahi, H., 2008. İzmir İli Bornova İlçesinde İlköğretim 6. Ve 7. Sınıf Öğrencilerinde Akran Zorbalığı, Etkileyen Ve Eşlik Eden Faktörler. *Yayınlanmamış Doktora Tezi.* Ege Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Şahin, M. Akbaba, S.(2017). *Okulda Ve Sanal Ortamda Zorbalık Ve Empati.* Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık. İlköğretim Online, 9(2), 576-586. Erişim adresi: Http://İlkogretim-Online.Org.Tr

Şişman, M. & Turan, S. (2004). *Eğitim ve Okul Yönetimi.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S. ve Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A Review of School Climate Research. Erişim adresi: https://doi.org/10.3102/0034654313483907

Yavuz, M. (2015). *Öğrenme Liderliği.* Ankara: Anı Yayıncılık.

5. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ARGÜMAN YAZMA BECERİLERİ VE ARGÜMANTASYON TEMELLİ ÖĞRETİM YAKLAŞIMINA YÖNELİK GÖRÜŞLERİ

Mustafa YAZICI

Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Eğitimi Ana Bilim Dalı.

yazıcı@ksu.edu.tr

Emine UZUN

Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Eğitimi Ana Bilim Dalı

uzunemine46@gmail.com

Barış KILINÇ

Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Fen Bilgisi Eğitimi Ana Bilim Dalı

bariis_58@hotmail.com

ÖZET

5. sınıf öğrencilerinin argüman yazma becerilerinin belirlenmesinin ve argümantasyona dayalı öğrenme yaklaşımına yönelik görüşlerinin alınmasının amaçlandığı bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yöntem olarak kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında, Kahramanmaraş ili Dulkadiroğlu ilçesinde bulunan bir devlet okulunda 5. sınıfta öğrenim gören 20 öğrenci oluşturmaktadır. Örneklem, amaçlı örnekleme yöntemine göre seçilmiştir. Argümantasyona dayalı öğrenme uygulaması 4 ders saati sürmüştür ve 'kuvvet ve ölçülmesi' konusu ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak uzman görüşü alınarak hazırlanmış ifadeler tablosu ve argümantasyona dayalı öğrenme yaklaşımına yönelik görüş formu kullanılmıştır. Uygulama sonunda argümantasyona dayalı öğrenme yaklaşımına yönelik öğrencilerin görüşleri alınmıştır. Veriler, içerik analizi kullanılarak çözümlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre kuvvet ve ölçülmesi konusuna ait belirtilen ifadeleri öğrencilerin %68,75'inin doğru bildiği fakat ifadeleri doğru bilen öğrencilerin argüman yazma becerilerinin eksik olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin genellikle ifadeleri açıklarken iddia ve gerekçe yazabildikleri fakat destekleyici ve çürütücüleri hiç kullanmadıkları görülmüştür. Bireysel olarak verilen cevaplar ile gruplar halindeki verilen cevaplara bakıldığında ise doğru cevap verme oranında ve argüman yazma becerilerinde artış olduğu görülmektedir. Görüş formundan elde edilen bulgulara göre ise öğrenciler uygulamayı beğendiklerini, tartışma sürecinde sorun yaşamadıkları ve tekrar bu yöntemi kullanmak istediklerini ifade etmişlerdir. Bunun yanında öğrenciler daha önceden bu tür etkinlikler yapmadıkları için zorlandıklarını ve bilimsel ifadeler kullanmakta güçlük çektiklerini belirtmişlerdir. Yapılan bu çalışma sonunda öğrencilerin bireysel olarak argüman yazma becerilerinin eksik olduğu fakat grup çalışması yapıldığında bu becerinin arttığı görülmüştür. Bu durum grup tartışma sürecinin verimli geçtiğini göstermektedir. Ayrıca öğrencilerin argümantasyona dayalı öğrenme yaklaşımını beğendikleri ve bu yöntemi kullanmak istedikleri görülmektedir. Argümantasyon temelli öğretim yaklaşımı konunun özelliğine göre ilkokuldan başlayarak daha sık uygulanmalıdır. Bu sayede argüman yazma becerileri de daha üst seviyelere çıkabilecektir. Ayrıca yapılan grup içi ve gruplar arası tartışmalarla kendilerini ifade etme becerilerinin geliştirileceği öngörülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Argüman yazma, Öğrenci görüşleri, Argümantasyona dayalı öğrenme

ABSTRACT

In this study, which aims to determine 5th grade students' argument writing skills and to obtain their opinions about the argumentation-based learning approach, case study, one of the qualitative research methods, was used as a method. The study group of the research consists of 20 5th grade students studying in a state

school in Dulkadiroğlu district of Kahramanmaraş province in the 2019-2020 academic year. The sample was chosen according to the purposeful sampling method. The argumentation-based learning application took 4 lesson hours and was carried out with the subject of 'force and its measurement'. Statement table prepared by taking expert opinion and opinion form for argumentation-based learning approach were used as data collection tools. At the end of the application, the opinions of the students about the argumentation-based learning approach were taken. The data were analyzed using content analysis. According to the findings, it was determined that 68.75% of the students knew the statements about force and its measurement correctly, but the students who knew the statements correctly were lacking in argument writing skills. It has been observed that students can generally write claims and justifications while explaining the statements, but they never use supplements and rebuttal. When looking at the answers given individually and in groups, it is seen that there is an increase in the rate of correct answer and in the argument writing skills. According to the findings obtained from the opinion form, the students stated that they liked the application, they did not have any problems during the discussion process and they wanted to use this method again. In addition, the students stated that they had difficulty in using scientific expressions as they had not done such activities before. At the end of this study, it was observed that students' individual argument writing skills were lacking, but this skill increased when group work was done. This shows that the group discussion process was efficient. In addition, it is observed that students like the argumentation-based learning approach and want to use this method. Argumentation-based teaching approach should be applied more frequently, starting from primary school, depending on the nature of the subject. In this way, argument writing skills can also be raised to higher levels. In addition, it is anticipated that their self-expression skills will be improved through in-group and inter-group discussions.

Keywords: Argument writing, student opinions

1. GİRİŞ

Ülkemizde özellikle 2013 ve 2017 yıllarında uygulanan Fen öğretim programlarında öğrencilerin, eleştirel düşünebilen, sorgulayan, problem çözebilen, fen okuryazarı bireyler olmaları gerektiği ifade edilmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2013;2017). Fen okuryazarlığı tanımı zaman içerisinde farklı şekillerde ifade edilmekle birlikte farklı boyutlarda kazanmıştır (Holbrook ve Rannikmae, 2009). Günümüzde ise fen okuryazarlığı fen bilimlerindeki terimlerin tekrar edilmesi değil, bilimsel bir konu hakkında yapılmış çalışmaları anlayabilmek ve anlatabilmek olarak tanımlanabilmektedir (Cavagnetto ve Hand, 2012). Yapılan araştırmalarda bu yöntemin uygulanması ile fen bilimleri dersine yönelik ilgi, tutum, motivasyon, öz yeterlilik, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme ve üst düzey düşünme gibi becerilerin artması yönünde olumlu katkılarının olduğu görülmektedir (Balcı ve Yenice, 2016; Demirel, 2015; Aksoy ve Doymuş, 2011). Argümantasyon yöntemi ile yürütülen bir derste öğrenciler, fikirlerini ifade edebilir, çeşitli gerekçeler göstererek iddialarına destekler sunabilir, diğer iddiaları çürütmek için karşıt argümanlar geliştirebilir böylece tartışma becerileri de gelişebilir (MEB, 2013).

Türk Dil Kurumu (2006)'na göre, argüman, 'iddia, kanıt, tez, sav' anlamına gelmektedir. Toulmin (1958)'e göre, argüman bir iddianın haklılığıdır (Akt. Zohar, 2002). Driver, Newton ve Osborne (2000) ise argümanı, grupça ya da bireysel yapılan düşünme ve yazma çalışmaları olarak tanımlamışlardır. Erduran ve Jimenez (2008)'e göre, argümantaston fen öğretiminin bir parçası olmalıdır. MEB (2013) ise argümantasyonu; öğretmenin rehber rolünde olduğu, öğrencilerin ise fikirlerini farklı gerekçeler sunarak ifade ettikleri, arkadaşlarının iddialarını çürütmek için karşıt argümanlar oluşturdukları yazılı veya sözlü diyaloglar olarak tanımlamıştır. Günel, Kıngır ve Geban (2012)'a göre, argümantasyon temelli öğrenme yaklaşımında öğrenciler dil becerilerini kullanan,

bilgiyi sorular sorarak, iddialar oluşturarak ve iddialarını delillerle destekleyerek ispatlayan kişilerdir. Pontercorvo ve Girardet (1993)'e göre argümantasyon ise, öğrencilerin dünya ile bağlantılarını sağlamak için sosyo-bilimsel aktiviteler, karar verme, eleştirel düşünme ve sorgulama becerileri için önemlidir. Anagün ve Duman (2014)'a göre, öğrencilerin günlük hayatta karşılaşabilecekleri sorunlara çözüm üretebilmeleri açısından, argümantasyon odaklı öğrenme ortamlarının yapılandırılması önemlidir. Bu tür ortamlarda, kabullenme yerine soru sorma, tartışma ve eleştiri vardır.

Argümantasyon ilk olarak 1958 yılında Toulmin tarafından '*Toulmin'in Argümantasyon Modeli'* olarak ortaya çıkmıştır. Bu modelin bileşenleri; veri (data), iddia (claim), gerekçe (warrant), destekleyici (backing), sınırlayıcı (qualifier) ve çürütücüdür (rebuttal). Driver ve diğ. (2000), veri, iddia, gerekçe ve destekleyicileri ana unsur olarak kabul ederken, sınırlayıcı ve çürütücüleri daha karmaşık argümanlar için kullanılabilen unsurlar olarak ifade etmiştir. Toulmin'in argümantasyon modelindeki unsurlar aşağıdaki gibi tanımlanmıştır (Simon, Erduran ve Osborne, 2006).

Veri (Data): İddiaları desteklemek için kanıt olarak kullanılan ifadeler.

İddia (Claim): Savunulan görüşlerin ileri sürülmesidir.

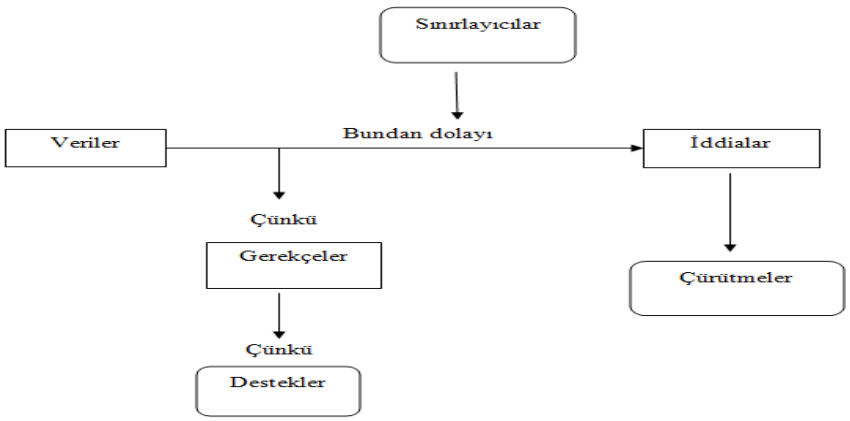
Gerekçe (Warrant): Veriler ile iddialar arasındaki ilişkileri açıklamak için kullanılan ifadelerdir.

Destekleyiciler (Backings): Temel varsayımlardır.

Niteleyiciler (Qualifiers): İddiaların doğruluğunun altındaki özel durumlardır. Sınırlayıcı olarak da ifade edilebilir.

Çürütme (Rebuttal): Argümanla çatışan ifadelerdir.

Toulmin'in Argümantasyon Modeli Şekil 1'de verilmiştir.



Şekil- 1 Toulmin'in Argümantasyon Modeli (Toulmin, 2003)

Kuhn (2010)'a göre, özellikle eğitim seviyesinin düşük olduğu çalışmalarda veri ve iddia gibi argümanlar arasındaki ilişkinin yönetilmesi ve yapılandırılmasında sıkıntılar yaşanmaktadır. Bu tür sıkıntıları en aza indirebilmek için uygun yöntemlerin seçilmesi gerektiğini ifade eden Osborne, Erduran ve Simon (2004), fen derslerinde sunumlar, küçük grup tartışmaları ve argümantasyon becerilerini geliştirmeye yönelik uygun stratejilerin kullanılması gerektiğini vurgulamaktadır. Fen bilimleri öğretiminde kullanılabilecek bazı argümantasyon temelli öğretim yaklaşımları şunlardır:

İfadeler Tablosu: Aktamış (2017)'a göre, öncelikle öğrencilere bilimsel bir konu hakkında ifadeler tablosu verilir. Öğrenciler, ifadelerdeki iddiaları inceler. Tabloda bulunan doğru, yanlış ve bilmiyorum kutucuklarından birisini işaretlemeleri istenir. Bu sırada grup arkadaşları ile tartışma süreci başlatılır. Doğru veya yanlış kutucukları işaretlenmiş ise seçimlerindeki gerekçelerini en sağda ki kutucuğa yazmaları istenir. Bu teknik, konu başında uygulanarak ön bilgiler ortaya çıkarılabilir veya değerlendirme kısmında uygulanarak konunun ne kadar öğrenildiği ve varsa kavram yanılgıları ortaya çıkarılabilir.

Argüman Oluşturma: Osborne ve diğ. (2004) tarafından argümantasyona uyarlanan bu teknikte, bir olguyu açıklamak için ifadeler verilerek öğrencilerin argüman oluşturmaları istenir. Burada öğrencilerden beklenilen, bir liste halinde verilen ifadeleri birbirini izleyen uygun bir sıralamaya koyarak fikirlerini doğrulamalarıdır. Böylece akıl yürüterek ve tartışarak bilimsel içeriği açıklamış olurlar.

Kavram Karikatürü: Kavram karikatürleri bilimsel kavramların doğru ve yanlış kullanımına yönelik ifadeler içeren konuşma baloncuklarının bulunduğu karakterlerden oluşmaktadır (Naylor, Keogh, 1999). Osborne ve diğ. (2004) tarafından argümantasyona uyarlanmıştır. Bu teknik uygulanırken, günlük yaşamdan bir olay ele alınır. Konunun kavramları ile ilgili bir doğru ve en az iki yanlış ifadenin bulunduğu konuşma baloncukları bulunur. Öğrencilerden, hangi karakteri desteklediklerini ve nedenlerini, diğer karakterleri neden desteklemediklerini ve nedenlerini kanıtlar sunarak ve destekleyicilerle ifade etmeleri istenir. Katılmadığı ifadeler içinde çürütme yapmaları sağlanmış olur.

Tahmin et-Gözlemle-Açıkla(TGA): White ve Gunstone (1992) tarafından geliştirilen bu teknik Osborne ve diğ. (2004) tarafından argümanasyona uyarlanmıştır. Öğrencilerden, bir bilimsel olay gösterilmeden, olay başladığında neler olabileceğini küçük gruplar halinde tartışmaları istenir. Bu aşamadan sonra etkinlikler tasarlayarak gözlem yapmaları sağlanır. Yapılan etkinlikleri açıklayarak sonuca ulaşmaları beklenir.

Vee Diyagramı: Gowin tarafından geliştirilen bu teknik ilk olarak laboratuvar çalışmalarının doğasını ve amacını açıklamak için kullanılmıştır (Gowin ve Novak, 1984). Bu tekniği argümantasyona Nussbaum (2008) uyarlamıştır. Bu diyagram kullanılırken ortada bir soru bulunmaktadır. Diyagramın sol kolunda soruya yönelik argümanlar, sağ kolunda ise kaşıt olabilecek argümanlar bulunur. V şeklinin sivri kısmında ise birleştirme bölümü yer alır. Bu bölümde ise hangi tarafın daha güçlü olduğu ve nedenleri sorulur. Aynı zamanda burada bir uzlaşmanın veya yaratıcı bir çözümün olup olmadığı da sorulur.

Yarışan Teoriler: Solomon, Duveen ve Scott(1992) tarafından (Akt. Osborne ve diğ., 2004) geliştirilmiştir. Osborne ve diğ. (2004) tarafından argümantasyona uyarlanmıştır. Öğrencilere bilimsel bir olay tanıtılır ve sonra iki ya da daha fazla yarışan iddia verilir. Bunun ardından teorilerin birini destekleyen, diğerini destekleyen, ikisini de destekleyen veya ikisini de desteklemeyen kanıtlar sunulur. Sonra küçük grupların kanıtlar hakkında düşünmeleri için sorular sorulur. Soruların cevapları için kanıtları kullanarak tartışmalar yapmaları istenir. Böylece öğrencilerin, kanıtları değerlendirebilmeleri, bu kanıtlarla bir teoriyi desteklemeleri veya çürütmeleri için kullanabilmeleri sağlanmış olur.

Fen Bilimleri Öğretim Programı'nın 2013 ve 2017 yılında yapılan değişiklikleri incelendiğinde, öğrencilerin aktif olduğu, öğretmenlerin rehber konumunda olduğu argümantasyon temelli öğrenme yaklaşımlarının kullanılmasının gerekliliği vurgulanmaktadır (MEB, 2013; MEB, 2017). Köseoğlu, Tümay ve Budak (2008)'e göre, bilimsel tartışmalarda iddiaları, gerekçeleri ve argümanları eleştirel olarak değerlendirebilmek ve bilimsel düşünme süreçlerini kullanarak bilinçli karar vermek için bilim okuryazarı bir toplum oluşturmak, ülkelerin en önemli meselelerinden birisi haline gelmiştir. Üstünkaya ve Savran Gencer (2012) ise, son yıllarda yapılan çalışmaların geleneksel ezberci yöntemler yerine, öğrencilerin süreç içerisinde aktif oldukları alternatif yaklaşımların ön plana çıktığını vurgulamaktadır. Öğretim programlarının sahada uygulayıcısı olan öğretmenlerin de bu bağlamda derslerinin planlamasını yaparken bu strateji, yöntem ve tekniklere dikkat etmesi gerekmektedir. Uygulama yapılacak öğrencilerle yapılan görüşmelerde daha önce bu tür yöntemleri kullanmadıkları görülmüştür. Bu tür uygulamalar artırılarak öğrencilerin de üst düzey düşünme becerilerinin gelişmesine katkıda bulunulabilir. Ayrıca tespit edilen aksaklıklar tecrübe edilerek ilerleyen süreçlerde daha verimli çalışmalar uygulanabilir.

Bu çalışmada 5. sınıfta öğrenim görmekte olan öğrencilerin fen bilimleri dersi 'kuvvet ve ölçülmesi' konusunda argüman yazma becerileri ve argümantasyon temelli öğretme yaklaşımının kullanımına yönelik görüşleri alınarak olumlu ve olumsuz yönlerinin tespit edilmesi ve daha sonra bu konuda yapılacak olan çalışmalara rehberlik edilmesi amaçlanmaktadır.

2. YÖNTEM

Araştırma da nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Saha çalışması olarak da bilinen nitel araştırmalar, doğal ortamlarında meydana gelen olay ya da davranışların üzerinde yoğunlaşarak yapılan araştırmalardır. Gözlemciler, yalnızca kâğıt kalemle izlenimlerini not edebileceği gibi ses ve görüntü kayıt cihazlarını da kullanabilirler (Büyüköztürk vd., 2019). McMillan (2000)'a göre durum çalışması, bilimsel çalışmalara cevap aramak için kullanılabilecek ayırt edici bir yaklaşımdır (Akt. Büyüköztürk vd., 2019).

2.1. Çalışma Grubu

Bu çalışmanın araştırma grubunu, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Kahramanmaraş Dulkadiroğlu İlçesinde bulunan bir devlet okulunda 5. sınıfta öğrenim görmekte olan 20 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmanın amacına bağlı olarak zengin durumların seçilmesi ile derinlemesine araştırma yapmaya fırsat tanıyan amaçlı örnekleme yaklaşımı çalışmanın örneklem yöntemini belirlemiştir. Amaçlı örnekleme, olası olmayan, seçkisiz olmayan örnekleme yaklaşımıdır (Büyüköztürk vd., 2019).

2.2 Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada, 5. sınıf kuvvet ve ölçülmesi konusunun işlenmesi sürecinde argümantasyon yöntemi ile öğrenme yöntemlerinden bir tanesi olan ifadeler tablosu konu sonunda değerlendirme amacıyla kullanılmıştır. Yapılan uygulamadan sonra öğrencilere yarı yapılandırılmış görüş formları uygulanmıştır. Türnüklü (2000)'ye göre yarı yapılandırılmış görüşmede, araştırmacının daha önceden sormayı planladığı sorular, katılımcılara sorularak cevaplarını alınır.

2.3 Verilerin Analizi

Yapılan araştırmada ifadeler tablosunda analiz yapılırken bireysel verilen cevaplar ve grupların verdikleri cevaplar incelenmiştir. Verilen cevaplarda iddia, gerekçe, destekleyicilere bakılarak Venville ve Dawson (2010)'ın kullanmış olduğu argümantasyon puanlama seviyelerinden yararlanılmıştır. Bu puanlama seviyeleri aşağıdaki tablodaki gibidir.

Tablo 1. Öğrenci argüman yapılarının değerlendirilmesi

Seviyeler	Seviyeleri niteleyen içerikler
Seviye 1	İddia
Seviye 2	İddia+ veri
Seviye 3	İddia +veri+ niteleyici veya destekleyici
Seviye 4	İddia+ veri+ destekleyici+ niteleyici veya çürütme

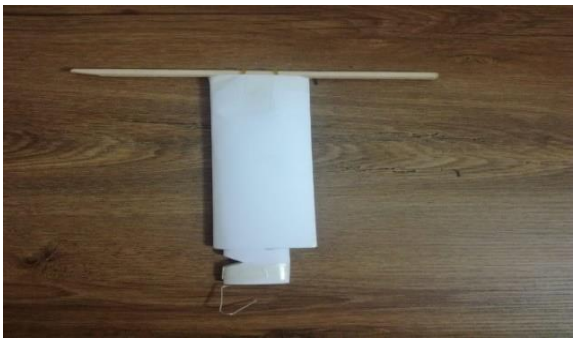
Katılımcılar tarafından doldurulan görüşme formları teker teker incelenmiş ve daha sonra içerik analizi yapılmıştır. Büyüköztürk ve diğ. (2019)'ne göre, içerik analizi, belirli kurallara göre yapılan kodlamalarla metin içerisindeki sözcüklerin özetlendiği bir tekniktir. Metinlerden oluşan kümeler içindeki belirli kelimeler belirlenir. Araştırmacı, bu kelimelere bakarak analizler yapar ve metindeki mesajlara ilişkin çıkarımlarda bulunur.

2.4 Uygulama Süreci

Yapılan araştırmada öncelikle alan yazın incelenerek argümantasyon temelli öğretme yaklaşımının ne olduğu ve nasıl uygulandığı araştırılmıştır. Bu alanda daha önceden yapılmış çalışmalarda ulaşılan sonuçlar incelenmiştir. Bu çalışmada, 5. sınıf kuvvet ve ölçülmesi ünitesinin işlenmesi sürecinde argümantasyon yöntemi ile öğrenme yöntemlerinden bir tanesi olan ifadeler tablosu konu sonunda değerlendirme amacıyla kullanılmıştır. İfadeler tablosu hazırlanırken öncelikle konu, kazanımlar ve sınıf seviyesi göz önünde bulundurularak sorular oluşturulmuştur. Sorular oluşturulurken basit, sade ve anlaşılır bir dil kullanılmaya çalışılmıştır. Hazırlanan ifadeler tablosu, bir devlet üniversitesinde görev yapmakta bulunan uzmana ve 5 tane fen bilimleri öğretmenine sunulmuştur. Uzmandan ve fen bilimleri öğretmenlerinden alınan görüşlere göre bazı değişiklikler yapılarak son şekli elde edilmiştir.

Bu çalışma, 4 ders saati uygulanmıştır. Öncelikle uygulamanın yapılacağı sınıfa argümantasyon temelli öğrenmenin ne olduğu ile ilgili tanıtım yapılmıştır. Daha sonra argümantasyon yöntemlerinden biri olan ifadeler tablosu tekniği tanıtılmıştır. Sınıf dörder kişilik beş gruba ayrılmıştır. Gruplar oluşturulurken heterojen bir dağılım yapılmıştır. Her grup kendi içerisinde bir yazıcı ve sözcü seçimi yapmıştır.

Kuvvet ve özellikleri ile ilgili kavramlar detaya inilmeden öğrencilere anlatılmıştır. Kuvveti ölçülebilir bir özellik olarak ifade ettikten sonra kuvveti ölçmek için dinamometre denilen araçların kullanıldığı belirtilmiştir. Gruplar getirdikleri basit malzemeler ile ''Dinamometremi yapıyorum.'' etkinliğini gerçekleştirmişlerdir.



Tüm gruplar etkinliklerini tamamladıktan sonra ifadeler tablosu öğrencilere dağıtılmış ve yeterince süre verilerek öncelikle bireysel olarak tabloyu doldurmaları istenmiştir.



Bireysel olarak cevaplama işlemi tamamlandıktan sonra tekrar ifadeler tablosu dağıtışmış ve grup olarak tartışma süreci başlatmaları ve bu doğrultuda tabloyu tekrar doldurmaları istenmiştir.





Gruplar çalışmalarını bitirdikten sonra grup sözcüleri teker teker tahtaya çıkarak sorulara verdikleri cevapları nedenleri ile birlikte açıklamışlardır.

Tüm öğrencilere görüş formları dağıtılarak kullanılan yöntem hakkındaki görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Sürecin sonunda alınan cevaplara bakılarak kavram yanılgıları saptanmış ve bu yanılgıların giderilmesi için farklı etkinlikler yapılarak tüm öğrencilerin doğru bilgiye ulaşması sağlanmıştır.

İfadeler tablosu çözümlenirken, öncelikle öğrencilerin bireysel olarak verdikleri cevaplara bakılmıştır. Daha sonra grup olarak verdikleri cevaplara bakılarak çözümleme yapılmıştır. Görüş formları değerlendirilirken içerik analizi yapılarak çözümleme yapılmıştır.

3.BULGULAR

Öğrencilerin ifadeler tablosunda verdikleri cevaplar incelendiğinde bazı sorulara sadece iddia ile cevap verildiği bazı sorulara ise iddia ve veri kullanarak cevap verdikleri görülmüştür. Öğrencilerin sınıf seviyeleri ve daha önce argümantasyon yöntemi kullanmamalarından dolayı genellikle 1. ve 2. seviyede argümanlar oluşturdukları görülmüştür. Öğrencilerin ifadeler tablosunda verdikleri cevaplar incelenmiş ve aşağıdaki tablo oluşturulmuştur.

Tablo 2. İfadeler Tablosu Öğrenci ve Grup Cevapları. (İfadeler ‘‘İ’’, öğrenciler ‘‘Ö’’ ve gruplar ‘‘G’’ ile gösterilmiştir.)

	İfadeler(İ)	**$İ_1$**	**$İ_2$**	**$İ_3$**	**$İ_4$**	**$İ_5$**	**$İ_6$**	**$İ_7$**	**$İ_8$**	**Toplam**	**Oranlar(%)**
Doğru cevap	Öğrenci	20	19	18	11	8	15	8	11	110	68,75
	Grup	5	5	5	4	4	3	2	4	32	80
Yanlış cevap	Öğrenci	0	0	0	8	12	3	10	7	40	25
	Grup	0	0	0	1	1	2	3	1	8	20
Bilmiyorum	Öğrenci	0	1	2	1	0	2	2	2	10	6,25
	Grup	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Tablodaki veriler incelendiğinde öğrencilerin ifadelere bireysel olarak verdikleri cevaplarda % 68,75 doğru, % 25 yanlış, % 6,25 oranında ise bilmiyorum şeklinde cevap verdikleri görülmüştür. Gruplar halinde verdikleri cevaplarda % 80’inin doğru, % 20’sinin yanlış cevap verdikleri görülmüştür. Grup olarak verilen doğru cevapların bireysel olarak verilen doğru cevaplara oranla artmış olması grup içerisinde olumlu tartışma süreçlerinin gerçekleştiğini göstermektedir. Ayrıca bireysel verilen cevaplarda % 6,25 bilmiyorum seçeneği işaretlenmişken grup halinde verilen cevaplarda bilmiyorum ifadesi kullanılmamıştır. İfadeler tablosunda öğrencilerin verdikleri cevapları argümanlara dayanarak açıklamaları istenmiştir. Verilen cevaplar incelenerek aşağıda Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Öğrencilerin ifadelere verdikleri cevapların argüman analizi. (İ: ifadeler, G:gruplar)

İfadeler (İ)	**G_1**	**G_2**	**G_3**	**G_4**	**G_5**
$İ_1$	Doğru cevap Gerekçe yok İddia ile cevap var	Doğru cevap Yanlış gerekçe	Doğru cevap Yanlış gerekçe	Doğru cevap Gerekçe yok İddia ile cevap var	Doğru cevap Gerekçe yok İddia ile cevap var
$İ_2$	Doğru cevap Yanlış gerekçe İddia ile cevap var	Doğru cevap Doğru gerekçe	Doğru cevap Doğru gerekçe	Doğru cevap Doğru gerekçe	Doğru cevap Eksik gerekçe İddia ile cevap var
$İ_3$	Doğru cevap Eksik gerekçe	Doğru cevap Yanlış gerekçe	Doğru cevap Eksik gerekçe	Doğru cevap Doğru gerekçe	Doğru cevap Gerekçe yok
$İ_4$	Doğru cevap Eksik gerekçe	Yanlış cevap Yanlış gerekçe İddia ile cevap var	Doğru cevap Eksik gerekçe	Doğru cevap Eksik gerekçe	Doğru cevap Gerekçe yok İddia ile cevap var
$İ_5$	Doğru cevap Doğru gerekçe	Yanlış cevap Yanlış gerekçe İddia ile cevap var	Doğru cevap Doğru gerekçe	Doğru cevap Doğru gerekçe	Doğru cevap Gerekçe yok Yanlış iddia var
$İ_6$	Doğru cevap Yanlış gerekçe	Doğru cevap Gerekçe yok İddia ile cevap var	Doğru cevap Eksik gerekçe	Yanlış cevap Yanlış gerekçe İddia ile cevap var	Yanlış cevap Gerekçe yok Yanlış iddia var
$İ_7$	Yanlış cevap Gerekçe yok İddia ile cevap var	Yanlış cevap Gerekçe yok İddia ile cevap var	Yanlış cevap Gerekçe yok İddia ile cevap var	Doğru cevap Gerekçe yok İddia ile cevap var	Yanlış cevap Gerekçe yok İddia ile cevap var
$İ_8$	Yanlış cevap Yanlış gerekçe	Doğru cevap Açıklama yok	Doğru cevap Doğru gerekçe	Doğru cevap Gerekçe yok İddia ile cevap var	Doğru cevap Gerekçe yok İddia ile cevap var

Tablo incelendiğinde öğrencilerin iddialarına cevap verirken genellikle iddia ile cevap verdikleri görülmüştür. Bazı ifadelerde hiç gerekçe yazmadığı, bazılarında ise yanlış gerekçelerin, eksik gerekçelerin ve doğru gerekçelerin yer aldığı görülmüştür. Hiçbir cevapta destekleyici ve çürütücüye rastlanmamıştır. Ayrıca öğrencilerin ifadelerinde bilimsel dil kullanmada eksikliklerinin olduğu görülmüştür. Grupların cevapları ve ifadeleri incelendiğinde bazı sorulara doğru cevaplar verilmesine rağmen yanlış verilere sahip oldukları görülmüştür. Bu şekilde kavram yanılgıları tespit edilebilmiştir. Ayrıca bazı sorularda ise yanlış cevaplar verilmesine rağmen ifadelerde doğru veriler kullanıldığı görülmüştür. Buradan da soruları anlamada problem yaşadıkları anlaşılmaktadır.

1. ifade de tüm grupların doğru cevap vermesine rağmen açıklama kısmında gerekçe kullanmadıkları sadece iddia ile cevap verdikleri görülmüştür. İki grubunda yanlış gerekçeler kullandıkları görülmüştür. G_2 kodlu grubun ‘‘Yanlıştır. Dinamometre kuvvet ölçen alettir.’’ ifadesini kullandığı görülmüştür. Ağırlığın bir kuvvet olmadığını düşündükleri tespit edilmiş ve bu kavram yanılgıları tespit edilmiştir.

2. ifade de tüm grupların doğru cevap vermesine rağmen iki grubun iddia ile cevap verdikleri ve yanlış gerekçe kullandıkları üç grubun ise doğru gerekçeler kullandıkları görülmüştür. Örneğin G_1 kodlu grup ‘‘Demir ile yaparsak lastik gibi gerilmez ağırlığı ölçemeyiz.’’ şeklinde iddia ile cevap verdikleri görülmüştür.

3. ifade de tüm grupların doğru cevap vermesine rağmen bir grubun iddia ile cevap verdiği gerekçe kullanmadığı, bir grubun iddia ile cevap verdiği ve yanlış gerekçe kullandıkları, üç grubun ise eksik gerekçeler kullandıkları görülmüştür. Örneğin G_2 kodlu grup ‘‘Sünger kullanarak dinamometre yapamayız, bant belki süngeri tutmaz.’’ İfadesini kullandığı görülmüştür. Burada verilen ifade ile ne anlatılmak istenildiğinin grup tarafından yanlış anlaşıldığı görülmektedir.

4. ifade de bir grubun yanlış dört grubun ise doğru cevap verdiği görülmüştür. Üç grubun doğru cevap vermesine rağmen eksik gerekçe kullandığı, bir grubun yanlış cevap ve yanlış gerekçe kullandığı, bir grubun ise doğru cevap vermesine rağmen yanlış iddia kullandığı ve gerekçe kullanmadığı görülmüştür. Örneğin G_5 kodlu grup yanlış cevap vererek nedenini ‘‘Yayların ince veya kalın olmasının önemi yoktur.’’ şeklinde ifade etmişlerdir. Yayların esneklikleri ile kuvvet ölçülmesi arasındaki bağıntıyı yanlış bildikleri görülmüş kavram yanılgısı tespit edilmiştir. Ayrıca soruya gerekçe ile değil iddia ile cevap verdikleri tespit edilmiştir.

5. ifade de bir grubun yanlış dört grubun ise doğru cevap verdikleri görülmüştür. Doğru cevap veren dört gruptan üç tanesi doğru gerekçe kullanmışlardır. Doğru cevap veren bir grup ise gerekçe kullanmamış ve yanlış iddia ile cevap vermişlerdir. Örneğin G_1 kodlu grup ‘‘Balonda lastik gibi esnek bir maddedir.’’ şeklinde nedenlerini belirterek doğru gerekçe kullandıkları görülmüştür. Ancak G_5 kodlu grup ‘‘ Hayır olamaz, balon şişirilmeli.’’ ifadesini kullanmıştır. Burada verilen ifade ile ne anlatılmak istenildiğinin grup tarafından yanlış anlaşıldığı görülmektedir.

6. ifade de iki grup yanlış üç grup doğru cevap vermiştir. Doğru cevap veren üç gruptan bir tanesi eksik gerekçe kullanmış, bir tanesi yanlış gerekçe kullanmıştır diğer grup ise gerekçe kullanmamış yanlış iddia ile cevap vermiştir. Bu ifade ile genel olarak kavram yanılgılarının olduğu görülmüştür.

7. ifade de üç grup yanlış iki grup ise doğru cevap vermişlerdir. Hiçbir grup gerekçe kullanmamış ve iddia ile cevap vermişlerdir. Bu ifade ile genel olarak eksik öğrenmelerin olduğu tespit edilmiştir. Örneğin G_4 kodlu grubun '' Çünkü sağlam olmayan bir madde kullanırsak dinamometre çalışmaz kırılır.'' ifadesini kullanarak iddia ile cevap verdikleri görülmüştür.

8. ifade de bir grup yanlış dört grup doğru cevap vermiştir. Yanlış cevap veren grubun yanlış gerekçe kullandığı görülmüştür. Doğru cevap veren bir grubun hiçbir açıklama yapmadığı görülmüştür. İki grubun gerekçe kullanmadıkları iddia ile cevap verdikleri, bir grubun ise doğru gerekçe kullandıkları görülmüştür. Örneğin G_4 kodlu grup ''Daha büyük kuvvet ölçülür çünkü kuvvet arttıkça yaylar daha çok esner.'' ifadesini kullanarak doğru gerekçe ile açıklama yapan tek grup olmuştur. Diğer grupların bu konuda bilgi eksikliklerinin olduğu tespit edilmiştir.

Uygulama sonrasında yapılan görüş formları incelendiğinde 13 öğrenci uygulanan yöntemi beğendiğini, 5 öğrenci beğenmediğini, 2 öğrenci ise kısmen beğendiğini ifade etmişlerdir. Grup bazında öğrencilerin cevapları incelendiğinde aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

G_1, G_2 ve G_3 kodlu gruplar hiçbir öğrencinin iddiasının değişmediğini, G_4 kodlu grupta 1 öğrencinin ($Ö_{14}$) iddiasının değiştiğini, G_5 kodlu grupta ise 2 öğrencinin ($Ö_{17}$ ve $Ö_{19}$) iddiasının değiştiğini belirtmişlerdir.

Tüm gruplar sakin bir tartışma ortamı içerisinde fikirlerini belirttiklerini ifade etmişlerdir. Ancak G_2 ve G_5 kodlu gruplar, bazı öğrencilerin tartışmalara dâhil olmadıklarını ve bu yüzden etkinlikleri yaparken zorlandıklarını belirtmişlerdir. G_3 kodlu grup bazı sorulara cevap verirken zorlandıklarını ama sonuçta ortak karar verdiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca G_4 kodlu gruptan bazı öğrenciler, yapılan tartışmaları mantıksız bulduklarını ifade etmişlerdir.

Yapılan uygulamada öğrencilerin genellikle iddialarını değiştirmedikleri görülmektedir. Tartışma sürecinde ise genellikle sorunsuz bir tartışma ortamında düşüncelerini ifade ettiklerini ve genel olarak aynı iddialara sahip oldukları görülmüştür.

Sınıfta gözlemci olan öğretmen izlenimlerine göre grupların genel olarak tartışma sürecine katıldıkları görülmüştür. G_2 ve G_5 kodlu gruplarda bazı öğrencilerin tartışmalara aktif katılmadıkları gözlemlenmiştir. Uygulama için ders süresinin yeterli olmamasından dolayı, öğrencilerin cevap verirken acele cevaplar vermeye çalıştıkları ve kendilerini tam olarak ifade etmediklerini belirtmiştir.

İfadeler tablosunda verilen bireysel cevaplarla grupların vermiş oldukları cevaplara bakıldığında iddiaların daha çok değişmiş olmasına rağmen görüş formlarında iddiaların değişmediğini ifade eden grupların olduğu görülmektedir.

4. SONUÇ VE TARIŞMA

Uygulamada elde edilen verilerden öğrencilerin bazen yalnızca iddia kullanarak, bazen iddia ile birlikte gerekçe kullanarak cevaplar verdikleri görülmüştür. Bu seviyede oluşturulan argümanların 1. ve 2. seviye de argümanlar olduğu görülmektedir. Hiçbir ifadede destekleyici ve çürütücüye rastlanılmamıştır. Bu şekilde düşük seviyede argüman oluşturmalarının sebepleri arasında genellikle ders işlenişlerinin anlatım yöntemi kullanılarak yapılmasıdır. Öğrencilerin kendilerini ifade etmekte

zorlandıkları ve düşüncelerini bilimsel verilerle desteklemekte zorlandıkları görülmüştür. Aydemir vd. (2018); Namdar ve Salih (2017); Aktamış ve Atmaca (2016)'nın yaptığı araştırmalarda bu sonuçları destekleyecek bulgulara ulaştıkları görülmektedir.

Öğrencilerin bireysel olarak cevaplandırdıkları ifadeler tablosuyla gruplar halinde cevaplandırdıkları ifadeler tabloları incelendiğinde doğru cevaplandırma oranının % 68,75'ten %80'e yükseldiği görülmektedir. Bu başarı seviyesindeki artışın istatistiksel bir anlamı olup olmadığına bakılmaksızın, grup içi tartışmalar ile öğrencilerin konu ve kavramları daha iyi öğrendiğini, grup içerisinde iletişim becerilerinin kullanıldığını göstermektedir. Aynı şekilde görüş formları incelendiğinde öğrencilerin tartışmalarında sorun yaşamadıklarını ifade etmeleri çağımız iletişim becerilerine uygun bir süreç yaşandığını göstermektedir. Ayrıca gözlemci olan öğretmen, öğrencilerin genel olarak tartışmalara katıldıklarını, birbirlerini dinlediklerini ve sonuç olarak grup halinde kararlar verdiklerini ifade etmiştir. Bunun yanında öğrencilerin derste aktif olmaları, soru sormaları ve sorulara cevap vermeleri, düşüncelerini ifade edebilmeleri, farklı görüşlere karşı karşıt argüman oluşturmaları sağlanmıştır. Kabataş-Memiş (2014); Çetin, Kutluca ve Kaya (2014); Günel, Kıngır ve Geban (2012); Tümay ve Köseoğlu (2011)'nun yaptığı çalışmalarda elde ettiği bulgular bu sonuçları destekler niteliktedir.

Öğrencilerin, bireysel ve gruplar halinde ifadeler tablosunda verdikleri cevaplar incelendiğinde, yanlış cevaplarının, yanlış gerekçelerinin, eksik gerekçelerinin ve kavram yanılgılarının olduğu tespit edilmiştir. Argümantasyon temelli öğretim yaklaşımlarının bu tür eksikliklerin ve kavram yanılgılarının tespit edilmesinde oldukça etkili bir yöntem olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çinici vd. (2014); Kabataş-Memiş (2014); Balım ve Aydın (2013); Ünal, Akıncı ve Şahin (2000)'in yaptığı araştırmalarda elde ettiği bulguların bu sonuçları desteklediği görülmektedir.

Öğrencilerin görüşleri incelendiğinde; bazı sorulara cevap verirken zorlandıkları, bazı öğrencilerin ise tartışmalara katılmakta isteksiz oldukları, tartışma sürecinde fikir ayrılıkları yaşadıkları yönünde bulgular elde edilmiştir. Ayrıca ders süresinin yetersiz olması, sınıfta kargaşa çıkması gibi olumsuzlukların yaşandığı gözlemlenmiştir. Bu bulgular Aydemir vd. (2018); Aktamış ve Atmaca (2016); Namdar ve Salih (2017)'in yaptığı çalışmalarda ki bulgularla benzerlik göstermektedir.

5. ÖNERİLER

1. Argümantaston temelli öğretim yaklaşımıyla iletişim becerileri, akran öğretimi, eleştirel düşünme, problem çözme, argüman oluşturabilme gibi üst düzey becerilerin oluşabileceği öngörülmektedir. Bu bağlamda argümantasyon temelli öğretim yaklaşımı ders işlenişlerinde daha aktif kullanılmalıdır.

2. Araştırma 5. sınıf kuvvetin ölçülmesi konusunda yapılmıştır. Argümantasyon temelli öğretim yaklaşımı konunun özelliğine göre ilkokuldan başlayarak daha sık uygulanmalıdır. Bu sayede argüman yazma becerileri de daha üst seviyelere çıkabilecektir.

3. Yapılan öğrencilerin argüman yazma becerileri ve argümantasyon temelli öğretim yaklaşımına yönelik görüşleri araştırılmıştır. Bu yaklaşımın akademik başarı, fen tutumları üzerinde etkisi de araştırılabilir.

4. Uygulama da öğrencilerin iddialarını ispatlayabilmeleri için etkinlikler yapmalarına imkân verilmelidir. Bunun için okulların malzeme ihtiyaçları karşılanmalıdır.

5. Tüm öğrencilerin sürece aktif katılmaları için daha etkin bir sınıf yönetimi uygulanmalı ve işlevsel bir ders planı hazırlanmalıdır.

KAYNAKÇA

Aksoy, G., ve Doymuş, K. (2011). Fen ve teknoloji dersi uygulamalarında işbirlikli okuma-yazma-uygulama tekniğinin etkisi. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31(2).

Aktamış, H. (2017). Örnek Etkinliklerle Fen Eğitiminde Argümantasyon. Ankara: Anı Yayıncılık.

Aktamış, H., & Atmaca, A. C. (2016). Fen bilgisi öğretmen adaylarının argümantasyon tabanlı öğrenme yaklaşımına yönelik görüşleri. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 15(58), 936- 947. http://dx.doi.org/10.17755/esosder.48760

Anagün, Ş. S. ve Duban, N. (2014). Fen Bilimleri Öğretimi(1. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Aydemir, S., Karakaya Cırıt, D., Kaya, S. & Azger, C. / Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 2018 6(STEMES'18) 131-138.

Balcı, C., ve Yenice, N. (2016). Effects of the Scientific Argumentation Based Learning Process on Teaching the Unit of Cell Division and Inheritance to Eighth Grade Students. Online Submission, 2(1), 67-84.

Balım. A. G. ve Aydın. G. (2013). "Öğrencilerin 'Hücre Bölünmesi ve Kalıtım' Konularına İlişkin Kavram Yanılgıları." Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi (Journal of Research in Education and Teaching), 2(1):338-348.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2019). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. 26. Baskı Ankara: Pegem Akademi.

Cavagnetto, A. ve Hand, B. (2012). The importance of embedding argument within science clasrooms. In Perspectives on Scientific Argumantation. Springer Netherlands.

Çetin, P. S., Kutluca, A. Y., & Kaya, E. (2014). Öğrencilerin argümantasyon kalitelerinin incelenmesi. Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi, 2(1), 56-66.

Çinici, A., Özden. M., Akgün. A., Herdem. K., Karabiber, H. L., Deniz. Ş. M. (2014). ''Kavram karikatürleriyle desteklenmiş argümantasyon temelli uygulamaların etkinliğinin incelenmesi.'' Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. ISSN: 1308-9196. dx.doi.org/10.14520/adyusbd.839

Demirel, R. (2015). The effect of individual and group argumentation on student academic achievement in force and movement issues/Kuvvet ve hareket konularında bireysel ve grupla argümantasyonun öğrencilerin akademik başarılarına etkisi. Eğitimde Kuram ve Uygulama, 11(3), 916-948.

Driver, R., Newton, P. ve Osborne, J. (2000). Establishing the Norms of Scientific Argumentation in Classrooms. John Wiley & Sons, 84, 287-312.

Erduran, S., ve Jiménez-Aleixandre, M. P. (2008). Argumentation in science education. Perspectives from classroom-Based Research. Dordre-cht: Springer.

Gowin, D. B. ve Novak, J. D. (1984). Learning How to Learn, Cambridge University Press.

Günel, M., Kıngır, S. ve Geban, Ö. (2012). Argümantasyon Tabanlı Bilim Öğrenme (ATBÖ) Yaklaşımının Kullanıldığı Sınıflarda Argümantasyon ve Soru Yapılarının İncelenmesi. Education and Science, 37(164), 317-328.

Holbrook, J. ve Rannikmae, M. (2009). The meaning of scientific literacy.International Journal of Environmental and Science Education,4(3), 275-288.

Kabataş Memiş, E. (2014). İlköğretim öğrencilerinin argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımı uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 22*(2), 401-418.

Köseoğlu, F., Tümay, H., ve Budak, E. (2008). Bilimin doğası hakkında paradigma değişimleri ve öğretimi ile ilgili yeni anlayışlar. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28(2).

Kuhn, D. (2010). Teaching and learning science as argument. Science Education, 94(5), 810-824.

McMillan, J. H. (2000). Educational research: Fundamentals for the consumer (3^{th} ed.). New York: Longman'dan aktaran Büyüköztürk, Ş. Kılıç-Çakmak, E. Akgün, Ö. E. Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2019). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. 26. Baskı Ankara: Pegem Akademi.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2013). Fen Bilimleri Dersi (3,4,5,6,7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2017). Fen Bilimleri Dersi (3,4,5,6,7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı.

Namdar, B., Salih, E.. (2017). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Teknoloji Destekli Argümantasyona Yönelik Görüşleri.Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17(3),1384-1410

Nussbaum, E. M. (2008). Using argumentation vee diagrams (AVDs) for promoting argument-counterargument integration in reflective writing. Journal of Educational Psychology, 100(3), 549-565.

Naylor, S. ve Keogh, B. (1999). Concept cartoons, teaching and learning in science: An evaluation. International Journal of Science Education, 21, 431-446.

Osborne, J., Erduran, S., ve Simon, S. (2004). Enhancing the quality of argumentation in school science. Journal of research in science teaching, 41(10), 994-1020.

Pontecorvo, C. ve Girardet, H. (1993). Arguing and reasoning in understanding historical topics. Cognition and instruction, 11(3-4), 365-395.

Simon, S., Erduran, S., ve Osborne, J. (2006). Learning to teach argumentation: Research and development in the science classroom. International Journal of Science Education, 28(2-3), 235-260.

Türk Dil Kurumu [TDK], (2006). Türkçe Sözlük. Ankara: TDK Yayını.

Tümay, H. ve Köseoğlu, F. (2011). "Kimya Öğretmen Adaylarının Argümantasyon Odaklı Öğretim Konusunda Anlayışlarının Geliştirilmesi." Türk Fen Eğitimi Dergisi, 8(3):105-119.

Türnüklü, A. (2000). Eğitim Bilim Araştırmalarında Etkin Olarak Kullanılabilecek Nitel Araştırma Tekniği: Görüşme. 08/12/2019 da http://dergipark.org.tr adresinden erişildi.

Ünal, M., Akıncı, Ş. ve Şahin, F. (2000) "Biyolojik Kavramların Öğretilmesinde Modellerin Rolü: Mitoz Bölünme ", IV. Ulusal Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi, 6-8 Ekim, ANKARA.

Üstünkaya, I. ve Savran Gencer, A. (2012). İlköğretim 6. Sınıf Seviyesinde Bilimsel Tartışma (Argumentation) Odaklı Etkinliklerle Dolaşım Sistemi Konusunun Öğretiminin Akademik Başarıya Etkisi. X. Ulusal Fen ve Matematik Eğitimi Kongresi.

Venville, G. ve Dawson, V.(2010). The impact of a classroom intervention on grade 10 students' argumentation skills, informal reasoning and conceptual understanding of science. Journal of Research in Science Teaching, 47(8),952–977.

White, R. ve Gunstone, R. (1992). Probing understanding. London: Falmer Press.

Zohar, A. ve Nemet, F. (2002). Fostering Students' Knowledge and Argumentation Skills Through Dilemmas in Human Genetics. Journal of Research in Science Teaching, 39(1), 35-62.

TÜRKİYE VE GÜNEY KORE EĞİTİM SİSTEMLERİNİN BAZI PARAMETRELERE GÖRE KARŞILAŞTIRILMASI

Mustafa YAZICI
Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Eğitimi Ana Bilim Dalı
yazıcı@ksu.edu.tr
Barış KILINÇ
Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Eğitimi Ana Bilim Dalı
bariis_58@hotmail.com

ÖZET

Bu çalışmada Güney Kore eğitim sistemi ile Türk eğitim sisteminin benzerlikleri ve farklılıkları karşılaştırmalı olarak ortaya konulmaya çalışılmıştır. Tarihsel, sosyal ve ekonomik açıdan benzer aşamalardan geçen iki ülkeden biri olan hatta 1960'lı yıllara kadar birçok sosyo-ekonomik gösterge bakımından Türkiye'nin gerisinde bulunan Güney Kore, son yıllarda birçok alanda önemli ölçüde ilerleme göstermiştir. Güney Kore, Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) tarafından yapılan Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA)'nda en başarılı ülkeler arasında yer almıştır. Bu sebepten dolayı yaptığımız bu çalışmada Türkiye ve Güney Kore eğitim sistemlerinin genel özellikleri 2009-2018 PISA sonuçları baz alınarak karşılaştırılmış ve sunulmuştur. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılmıştır. Çalışmamızda, Türkiye Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), Ministry of Education of the Republic of Korea (Kore Cumhuriyeti Eğitim Bakanlığı)[MOE], bu alanda yapılmış doktora ve yüksek lisans tezleri, makaleler ve PISA verilerinden yararlanılmıştır. Yine bu iki ülkenin fen okuryazarlığı, matematik okuryazarlığı ve okuma becerilerinin ölçüldüğü PISA'dan aldıkları puanlar eğitim sistemlerinin başarılarına bir ölçüt olarak kabul edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre Türkiye ve Güney Kore'nin eğitim sistemlerinde birçok benzerlik bulunmasına rağmen PISA sınavında Türkiye'nin her yıl ortalamanın altında kalırken Güney Kore'nin ortalamanın üzerinde puanlar alarak ilk sıralarda yer aldığı görülmektedir. Bu sonuç, eğitim sistemlerinin uygulamaya ne denli yansıdığının araştırılması gerektiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca 2018 yılında yapılan PISA'da Güney Kore önceki yıllara göre puanını düşürürken Türkiye hala ortalamanın altında puan almış olmasına rağmen puanını en çok yükselten ülke olduğu görülmektedir. Yine elde edilen verilere göre eğitim sistemimiz, kısa vadeli değişiklikler yerine uzun vadeli olumlu örnekleri dikkate alarak, 21.yüzyıl becerilerini kazandırmayı (bilimsel okuryazarlık, okuduğunu anlama, problem çözme, analitik ve eleştirel düşünme, sorgulama, yaratıcı, özgüvenli, risk alma vb.) ve aktif bireyler yetiştirmeyi amaçlaması önerilebilir.

Anahtar Sözcükler: Türkiye-Güney Kore Eğitim Sistemi, PISA Sonuçları, Karşılaştırmalı Eğitim.

ABSTARCT

In this study, similarities and differences between the South Korean education system and the Turkish education system are tried to be compared. South Korea, gone through similar stages with Turkey as economically, socialy and historically even worse than Turkey in terms of many socio-economic indicators up to 1960, has made significant progress in many areas in recent years. South Korea is one of the most successful countries in the International Student Assessment Program (PISA) conducted by the Organization for Economic Cooperation and Development (OECD). we did this study to compare and present the general characteristics of the education system in Turkey and South Korea on the basis of 2009-2018 and the PISA results. Document analysis, one of the qualitative research methods, was used in the study. In our study, Turkey Ministry of National Education (MONE), Ministry of Education of the Republic of Korea (Republic of Korea Ministry of Education) [MOU], doctoral and master's theses done in this field, articles, and has been benefited from the

PISA data. Again, the scores of these two countries from PISA, which measure science literacy, mathematics literacy and reading skills, have been accepted as a criterion for the success of their education systems. According to the findings obtained although there are many similarities in Turkey and South Korea's education system, in PISA exam whilst Turkey remained below average each year, it is seen that South Korea ranks first with scores above the average. This result reveals that the extent to which education systems are reflected in practice should be investigated.Also In PISA in 2018 While South Korea lowered its score compared to previous years, although Turkey still scored below average it seems to be the country with the highest score. Again, according to the data obtained our education system it is adviced to aim taking into account long-term positive examples, to provide 21st century skills (scientific literacy, reading comprehension, problem solving, analytical and critical thinking, questioning, creative, self-confident, risk-taking, etc.) instead of short term changes.

Keywords: Turkey and South Korea, the education system, PISA results, comparative education.

GİRİŞ

Bu çalışmada, Türk eğitim sistemi ile Güney Kore eğitim sisteminin benzer ve farklı özellikleri karşılaştırmalı olarak ortaya konulmaya çalışılmıştır. Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) tarafından her üç yılda bir 15 yaş grubundaki öğrencilere Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) ile sınavı uygulanmaktadır. Bu sınav ile öğrencilerin gelecekte karşılaşabilecekleri problemlere karşı hazırbulunuşluklarını belirlemek amaçlanmaktadır. Ayrıca yapılan bu sınav ile öğrenim sürecinde edinilen bilgilerin hayatta ne derece kullanılabileceğini belirlenmek istenmektedir. Bu sınav ile birçok kriterin karşılaştırılması yapılabilmektedir. Bu çalışmada tarihsel, kültürel ve sosyo-ekonomik açıdan birçok benzerlik gösteren Güney Kore tercih edilmiştir. Güney Kore'nin yakın zamana kadar dezavantajlı durumda olmasına rağmen 1980'li yıllardan itibaren önemli bir büyüme ve gelişme göstermiştir. OECD (2018) verilerine göre Güney Kore, Dünya'nın en büyük 11. ekonomisidir. Yapılan araştırmalar ile Türk eğitim sistemindeki zayıf ve eksik yönler tespit edilmek istenmiştir. Tespit edilen eksikliklerin giderilmesi ile daha nitelikli bir yapıya kavuşması amaçlanmaktadır.

Karşılaştırmalı eğitim, ülkelerin eğitim sistemleri açısından; eksikliklerinin ve farklılıklarının tespit edilmesinde, eğitim niteliklerinin değerlendirilmesinde ve eğitim sistemlerinin günümüz koşullarına uygunluğunu belirlemede önemli bir ölçüttür (Erdoğan, 2003). Demirel (2000)'e göre, ülkelerin kalkınabilmeleri için diğer kalkınmış ülkelerin deneyimlerinden yararlanmaları önemlidir. Bunun için ise eğitim sisteminin kalkınmış ülkelerin gerisinde kalmaması beklenir (Demirel, 2000). King (1979), karşılaştırmalı eğitim ile elde edilebilecek yararların birkaçını şöyle sıralamaktadır (Akt. Erdoğan, 2000):

1.Alternatif yaklaşımlar hakkında bilgi edinilebilir.

2.Eğitime geniş bir bakış açısı sağlar. Böylece eğitim ile ilgili olgular, eğilimler ve problemler tespit edilebilir.

3.Diğer ülkelerin deneyimleri ve yaklaşımlarıyla eğitim açısından en ideal kararların verilmesi sağlanabilir.

4.Politikacılar ve yöneticiler eğitim ile ilgili kararlar alırken diğer ülkelerin eğitim uygulamalarının sonuçlarından faydalanabilirler.

5.Eğitim ve kalkınma arasındaki ilişki çeşitli yönleri ile değerlendirilebilir.

ÇALIŞMANIN ÖNEMİ VE AMACI

Türkiye ve Güney Kore eğitim sistemlerinin karşılaştırıldığı bu çalışmada, eğitim sistemlerinin genel özellikleri ve yıllara göre PISA sınav sonuçları araştırılmıştır. Yapılan bu araştırma çerçevesinde ülkemizin eğitim alanında eksik yönleri tespit edilmeye çalışılarak sonuç ve önerilerde bulunmak amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi tekniği kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2008)'e göre doküman analizi, araştırılması amaçlanan olgu veya olgularla ilgili bilgi sunan yazılı materyallerin analizinden oluşur. Araştırmacı problem durumuna göre hangi dokümanların araştırma için önemli olduğunu ve veri kaynağı olarak kullanılabileceğini belirler. Bu çalışmada Türkiye Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), Güney Kore Eğitim Bakanlığı (MOE), kitaplar, dergiler, web siteleri, raporlar, makaleler vb. kaynaklara yer verilmektedir.

EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın evreni Türkiye ve Güney Kore'dir. Örneklem seçiminde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2008)'e göre amaçlı örnekleme yönteminden, pek çok olgu ve olayın keşfedilmesinde ve açıklanmasında yararlanılabilir. Büyüköztürk vd. (2019)'ne göre amaçlı örnekleme, çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak sağlar. Bu araştırmada Türkiye ve Güney Kore eğitim sistemleri bazı parametrelere göre karşılaştırılmıştır.

VERİLERİN ANALİZİ

Bu çalışmada doküman incelemesi yöntemi kullanılarak veriler analiz edilmiştir. Doküman incelemesi, araştırılmak istenilen olgu ve olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini içerir.

BULGULAR

Türk eğitim sisteminin temelini 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu oluşturmaktadır (MEB, 2017). Türk Milli Eğitiminin temel ilkeleri; genellik ve eşitlik, ferdin ve toplumun ihtiyaçları, yöneltme, eğitim hakkı, fırsat ve imkân eşitliği, süreklilik, Atatürk İnkılap ve İlkeleri, demokrasi eğitimi, laiklik, bilimsellik, plancılık, karma eğitim, okul-aile işbirliği, her yerde eğitim şeklindedir. Türkiye'de eğitim kademeleri okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretimdir. Türkiye'de ilköğretim (ilkokul ve ortaokul) ve ortaöğretim 4+4+4 yıl olmak üzere zorunludur (MEB, 2017). Ortaokuldan sonra öğrenciler sınava tabii tutularak ya da sınavsız olarak ikamet adreslerine göre liselere yerleştirilmektedir. Türkiye'de yükseköğretim iki yıllık meslek yüksekokulları, dört ve altı

yıllık lisans eğitimi veren üniversiteler bulunmaktadır. Üniversitelere Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) tarafından uygulanan, Temel Yeterlilik Testi (TYT) ve Alan Yeterlilik Testi (AYT) sonuçlarına göre kayıt yapılmaktadır.

Jayasuriya (1983)'e göre, Güney Kore'de 1910 yılında Japon sömürge yönetimi başlamış ve II. Dünya Savaşı (1945)'na kadar devam etmiştir. II. Dünya Savaşı'ndan sonra ise Güney Kore, Japon sömürgesinden kurtulmuş ve bağımsızlığını ilan etmiştir (Akt. Gülsoy-Kerimoğlu, 2019). 1945 yılından sonra bağımsızlığını kazanan Kore'de eğitim kanunu çıkarılmıştır. Bu kanun kapsamında Güney Kore eğitim sisteminde çeşitli düzenlemeler yapmıştır. Eğitim kademelerini 6+3+3+4 şeklinde yapılandırılmıştır. Kore dilinde ders kitapları hazırlanmış ve dağıtılmış, ortaöğretim ve yükseköğretim okullarına ulaşım imkânları artırılmıştır. Mevcut öğretmenler hizmet içi eğitimlere tabii tutulmuştur. Yüksekokul düzeyinde öğretmen yetiştirmek için okullar açılmıştır. Ayrıca okuma yazma bilmeyen yetişkinlere de okuma yazma eğitimi verilmiştir (MOE, 2017). Güney Kore, 1980'li yıllarda eğitim sisteminde yaptığı değişimlerle modernleşmeye başlamıştır. 1980'li yıllardan önce nicel gelişmeler ön planda tutulmuşken 1980'li yıllardan itibaren nitel gelişmelere önem verilmiştir. Bunun için yaşam boyu öğrenme ve bilimsel gelişmeler yakından takip edilmiştir (MOE, 2017). Eğitim alanında reformlar yapılması amacıyla eğitim vergisi getirilmiştir. Lise mezuniyet notunun kat sayısı artırılmış ve yükseköğretime girişte kota uygulamasına geçilmiştir. Ayrıca okul öncesi eğitiminin desteklenmesi için kanunlar çıkarılmıştır (MOE, 2017). Güney Kore "*21. yy. liderliği*"ni hedeflenmiştir. Bu doğrultuda 1985 yılında şu yenilikler önerilmiştir (MOE, 2017):

1. Eğitim sisteminde reformlar yapılmalıdır.
2. Yükseköğretime girişler iyileştirilmelidir.
3. Okulların mevcut olanakları geliştirilmelidir.
4. Öğretmenlerin nitelikleri artırılmalıdır.
5. Bireyler bilimsel çalışmalara teşvik edilmelidir.
6. Mevcut müfredat ve öğretim yöntemleri geliştirilmelidir.
7. Yükseköğretimde daha kaliteli eğitim sağlanmalıdır.
8. Eğitimde daha özerk bir yönetim yapısı geliştirilmelidir.
9. Öğrenme yaşam boyu olacak şekilde düzenlenmelidir.
10. Eğitim için gerçekleştirilen yatırımlar artırılmalıdır.

Güney Kore'de 21. yüzyılın ihtiyaçlarını karşılayabilmek için 1990'lı yıllarda, halk eğitimi desteklenmiştir. Ayrıca yeni düzenlemeler ile yerel yönetimlerin eğitimlerdeki yetkileri de artırılmıştır (MOE, 2017). Güney Kore, Eğitim Sistemi ile "*Tüm bireylere karakterlerini mükemmelleştirmede yardımcı olma, bireylerin kendi kendilerine yaşama için gerekli yeteneklerini geliştirme; bireye demokratik yaşama ve demokratik vatandaş olma gereklerini kavratma; bireylere demokratik şekilde bir arada yaşama alışkanlığı edindirme ve toplum refahına katkıda bulunma*" yı amaçlamaktadır (MOE, 2017). Jayasuriya (1983), Güney Kore'de eğitimin tanımı Anayasası'nın 27. Maddesi'nde şu şekildedir (Akt. Gülsoy-Kerimoğlu, 2019):

1- Tüm Güney Kore halkı, yetenekleri çerçevesinde, eşit eğitim hakkına sahiptir.

2- Her vatandaş, sorumlu olduğu çocukların yasayla belirlenmiş eğitimlerinin eksiksiz almasından sorumludur.

3- Zorunlu eğitim parasızdır.

4- Eğitimde özgürlük ve politik tarafsızlık sağlanacaktır.

5- Eğitim sisteminde yer alan temel konular ve sistemin işleyişi kanunla düzenlenecektir.

1982 yılında Güney Kore'de, kırsal kesimlerden şehirlere göçün artması ile öğrenci sayısında hızlı artış meydana gelmiş ve bunun için eğitim vergisi alınmaya başlanmıştır. Bu uygulama ile yeni okullar yapılmış ve öğretmenlerin sosyo-ekonomik durumları iyileştirilmiştir. Yapılan okullar ile sınıf mevcudu azaltılmış ve ikili eğitim uygulamalarına son verilmiştir (MOE, 2017). Güney Kore'de eğitim öğretim, mart ayının başında başlar bir sonraki yılın ocak ayının ortasında sonlanır. İlk yarıyıl mart ayında başlar, ağustos ayına kadar 17 hafta sürer ve ardından 45 günlük bir yaz tatili uygulanır. Eylül ayında başlayan ikinci 17 hafta sürmektedir ve ocak ayında son bulmaktadır. Ocak ayından yeni eğitim-öğretim yılının başlangıcı olan mart ayına kadar 70 gün kış tatili uygulanmaktadır (Türkoğlu, 2016). Güney Kore'de ilköğretim 6 yıldır ve zorunludur. Ortaöğretim, ortaokul 3 yıl ve lise 3 yıl olmak üzere iki kademeden oluşmaktadır. Ortaokul zorunlu olmasına rağmen lise zorunlu değildir ve ücretlidir. Buna göre Güney Kore'de zorunlu eğitim 9 yıldır ve ücretsizdir (MOE, 2017). Güney Kore'de üniversitelerde öğrenim görebilmek için öğrencilerin, Kore Program Değerlendirme Enstitüsü tarafından yapılan College Scholastic Aptitude Test (CSAT) merkezi sınavına girerek başarılı olmaları gerekmektedir (MOE, 2017). Kore'de yükseköğretime giriş sınavının sağlıklı bir şekilde yapılabilmesi için devlet tarafından uyulması gereken birtakım kurallar belirlenmiştir. Özellikle öğrenciler, sınavın İngilizce dinleme bölümünde iken gürültü oluşmasını engellemek amacıyla ülkede uçak kalkışına izin verilmemektedir (MOE, 2017). Tablo 1'de Türkiye ve Güney Kore eğitim sistemlerinin benzer yönleri tablo halinde verilmiştir.

Tablo 1. Türkiye ve Güney Kore Eğitim Sistemlerinin Benzer Yönleri (MEB, 2020; MOE, 2017; Gülsoy-Kerimoğlu, 2019).

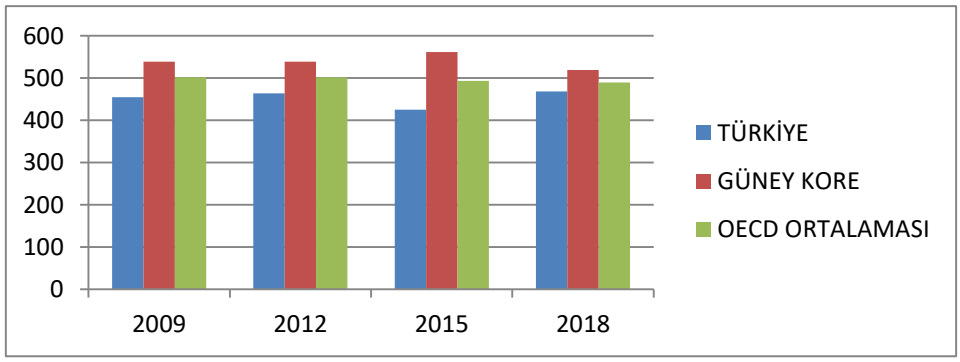
TÜRKİYE	GÜNEY KORE
Okuma-yazma oranları; 1960'da erkeklerde % 53,6, kadınlarda % 24,8'dir. 2000'de erkeklerde % 93,8'e, kadınlarda %80,6'dır. 2020 verilerine göre genel okuma yazma oranı %95,4'tür.	Okuma-yazma oranları; 1960'da erkekler de % 12, kadınlarda % 4'tür. 2002'de erkeklerde % 99,2, kadınlarda %96,6'dır. 2020 verilerine göre genel okuma yazma oranı %97,9'dur.
Eğitimde, İslamiyet'in etkileri görülmüştür.	Eğitimde, Budizm ve Konfüçyüs'ün etkileri görülmüştür.
Eğitimin amacı; ahlaklı, sorumluluk sahibi, kanunlara saygılı, faydalı, alanında başarılı kişiler yetiştirmektir.	Eğitimin amacı; karakter gelişimi, kendi kendilerine yaşama becerisi, demokratik yaşam, toplum refahı yükseltmektir.
Liseye giriş Liselere kayıt sistemi iki farklı uygulama içerir. Ortaokulu bitiren öğrenciler tercihlerine bağlı olarak Liseye Geçiş Sınavı'na (LGS) katılarak okul tercihinde bulunulabileceği gibi ikamet ettikleri adrese göre okullara kayıt yaptırabilmektedirler.	Liseye giriş 1968'e yılına kadar sınav ile liseye kayıt yaptırılırken; 1980'den sonra öğrenciler ikamet ettikleri adreslere göre bölgelerinde bulunan okullara devlet tarafından yapılan kura yöntemiyle yerleşebilmektedirler.
Yükseköğretime giriş Temel Yeterlilik Sınavı (TYT) ve Alan Yeterlilik Testi (AYT) sonuçlarına göre kayıt yapılmaktadır.	Yükseköğretime giriş College Scholastic Ability Test (CSAT) sonucuna göre kayıt yapılmaktadır.

Tablo 2'de Türkiye ve Güney Kore eğitim sistemlerinin farklı yönleri tablo halinde verilmiştir.

Tablo 2. Türkiye ve Güney Kore Eğitim Sistemlerinin Farklı Yönleri (MEB, 2020; MOE, 2017; Gülsoy-Kerimoğlu, 2019).

TÜRKİYE	GÜNEY KORE
Okul öncesi, ilköğretim birinci kademe (ilkokul), ilköğretim ikinci kademe (ortaokul) ve ortaöğretim (lise) şeklinde kademelendirilmektedir.	Okul öncesi, ilkokul, ortaöğretim birinci kademe (ortaokul), ortaöğretim ikinci kademe (lise) şeklinde kademelendirilmektedir.
8 yıllık ilköğretim (4+4) ve 4 yıllık ortaöğretim eğitimi yer almaktadır.	6 yıllık ilkokul ve 6 yıllık ortaöğretim (3+3) eğitimi yer almaktadır.
Zorunlu eğitim, 12 yıldır ve ücretsizdir.	Zorunlu eğitim, 9 yıldır ve ücretsizdir.
Okul öncesi eğitimi okullaşma oranı hedefi; 4-5 yaş için % 70 ve ilkokul öncesi en az bir yıl eğitim alma oranı % 92'dir.	Zorunlu eğitim kapsamında olmamasına rağmen, okullaşma oranı 4 yaş için % 82, 5 yaş için ise %86'dır.
Lise eğitimi ücretsiz ve zorunludur. Lise eğitiminde okullaşma oranı %82,5'tir.	Lise eğitimi zorunlu değildir ayrıca ücretlidir. Buna rağmen okullaşma oranı % 89'dur.
Eğitim yılı: Eylül-Haziran (2 dönem- 180 iş günü) 1. dönem: Eylül-Ocak, 14 gün kış tatili 2. dönem: Şubat-Haziran, 90 gün yaz tatili 2019 yılında yapılan değişiklikle 1. dönem kasım ayında bir hafta ve 2. dönem nisan ayında bir hafta olmak üzere iki haftalık ara tatil uygulanmaya başlanmıştır.	Eğitim yılı: Mart-Şubat (2 dönem- 170 iş günü) 1. dönem: Mart-Ağustos, 45 gün yaz tatili 2. dönem: Eylül-Ocak, 70 gün kış tatili

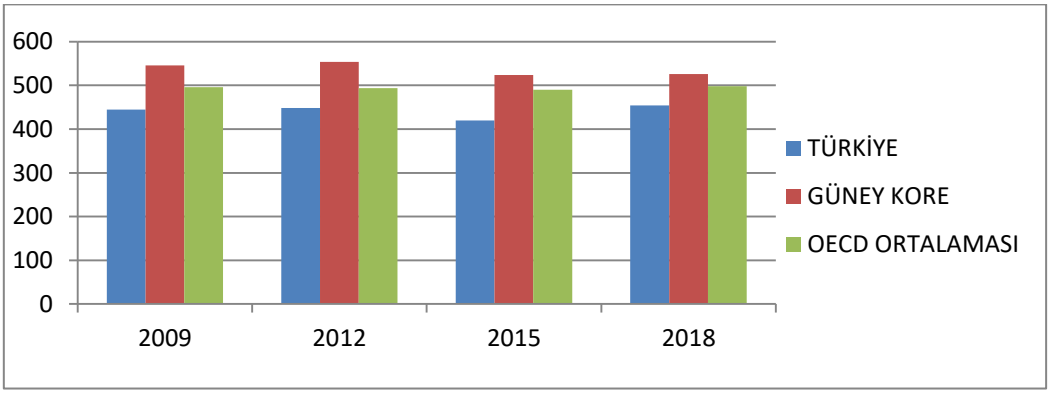
2009-2018 PISA sonuçlarına bakıldığında Güney Kore'nin tüm yıllarda ve tüm sınav türlerinde OECD ülke ortalamalarının üzerinde puanlar aldığı görülmektedir. Aynı yıllarda Türkiye ise tüm yıllarda ve tüm sınav türlerinde OECD ülke ortalamalarının altında puanlar almıştır. Fen okuryazarlığı PISA 2015'te "*etkin bir vatandaş olarak fenle ilgili fikirlerle ve fenle alakalı meselelerle uğraşabilme becerisi*" olarak tanımlanmaktadır (Taş vd., 2016). Bir bireyin fen okuryazarı olabilmesi için; olguları bilimsel olarak açıklamalı, bilimsel sorgulama yöntemi tasarlamalı ve değerlendirmeli ayrıca elde edilen verileri ve bulguları bilimsel olarak yorumlamalıdır (Taş vd., 2016). Fen bilimleri okuryazarlığı açısından Türkiye'nin 2009-2018 yılları arasında aldığı puanlar sırası ile 454,463, 425 ve 468'dir. Güney Kore'nin 2009-2018 yılları arasında fen okuryazarlığı alanında aldığı puanları ise sırası ile 538, 538, 561 ve 519'dur. Aynı yıllar için OECD ülkelerinin fen okuryazarlığı ortalamaları 501, 501, 493 ve 489'dur. Güney Kore tüm yıllarda fen okuryazarlığı alanında OECD ortalamasının üzerinde puanlar aldığından başarılı olduğu söylenebilir. Ancak 2018 yılı sonuçları incelendiğinde Türkiye ile Güney Kore arasındaki farkın azaldığının görülmesi umut vericidir. Türkiye, Güney Kore ve OECD ülkelerinin 2009-2018 yılları Fen Bilimleri Okuryazarlığı PISA sonuçları Grafik 1'de verilmiştir.



Grafik 1. Türkiye, Güney Kore ve OECD ülkelerinin 2009-2018 yılları Fen Bilimleri Okuryazarlığı PISA sonuçları (EARGED; 2010, 2013, 2016, 2019 ve oecd.org verilerinden yararlanılarak oluşturulmuştur).

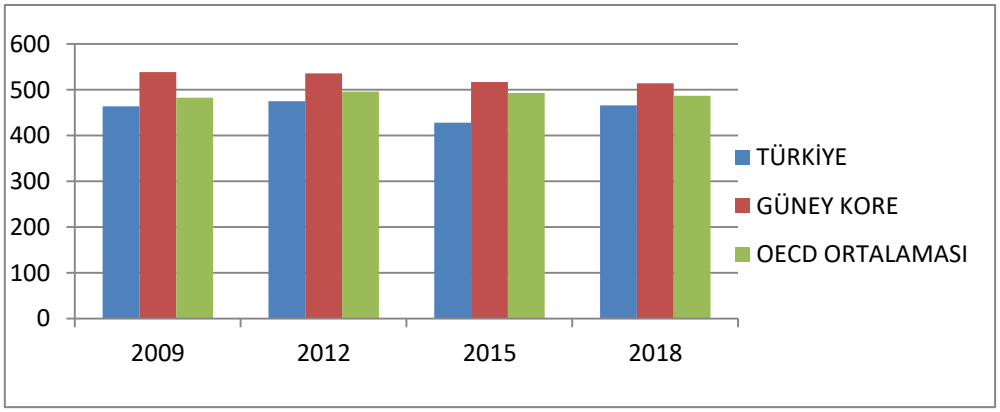
Matematik okuryazarlığı, farklı bağlamlarda öğrencilerin matematiği formüle etme, kullanma ve yorumlama kapasitesini ölçmeye odaklanmaktadır. Öğrencilerin PISA matematik okuryazarlığında başarılı olmak için matematiksel mantık kurabilmeleri; fenomenleri tanımlamaları, açıklamaları ve tahmin etmeleri gerekmektedir. Bunun için matematik kavramlarını, araçlarını, ve mantık süreçlerini etkin bir şekilde kullanabilmeleri gerekmektedir (Taş vd., 2016). Türkiye'nin matematik okuryazarlığı bakımından 2009-2018yıllarında aldığı puanlar sırası ile 445, 448, 420 ve 454'tür. Güney Kore'nin 2009-2019 yılları arasında matematik okuryazarlığı alanında aldığı puanları ise 546, 554, 524 ve 526'dır. Aynı yıllarda OECD ülkelerinin matematik okuryazarlığı puanlarının ortalaması 496, 494, 490 ve 498'dir. Güney Kore tüm yıllarda matematik okuryazarlığı alanında OECD ortalamasının üzerinde puanlar aldığından başarılı olduğu söylenebilir. Ancak 2018 yılı sonuçları incelendiğinde aradaki farkın azaldığının görülmesi umut vericidir.

Türkiye, Güney Kore ve OECD ülkelerinin 2009-2018 yılları Matematik Okuryazarlığı PISA sonuçları Grafik 2'de verilmiştir.



Grafik 2. Türkiye, Güney Kore ve OECD ülkelerinin 2009-2018 yılları Matematik Okuryazarlığı PISA sonuçları (EARGED; 2010, 2013, 2016, 2019 ve oecd.org verilerinden yararlanılarak oluşturulmuştur).

Okuma becerileri PISA (2015)'da *"kişinin topluma katılmak, potansiyelini ve bilgisini geliştirmek ve amaçlarını gerçekleştirmek için yazılı metinleri anlaması, kullanması, onlar üzerinde düşünmesi ve onlarla uğraşması''* olarak tanımlanmaktadır (Taş vd., 2016). Türkiye'nin okuma becerileri açısından 2009-2018 yılları arasında aldığı puanlar sırası ile 464, 475 428 ve 466'dır. Güney Kore'nin 2009-2018 yıllarında puanları ise 539, 536, 517 ve 514'tür. Aynı yıllar arasında OECD ülkelerinin okuma becerileri açısından ortama puanları sırası ile 483, 496, 493 ve 487'dir. Güney Kore tüm yıllarda matematik okuryazarlığı alanında OECD ortalamasının üzerinde puanlar aldığından başarılı olduğu söylenebilir. Ancak 2018 yılı sonuçları incelendiğinde aradaki farkın azaldığının görülmesi umut vericidir. Türkiye, Güney Kore ve OECD ülkelerinin 2009-2018 yılları Okuma Becerileri PISA sonuçları Grafik 3'te verilmiştir.



Grafik 3. Türkiye, Güney Kore ve OECD ülkelerinin 2009-2018 yılları Okuma Becerileri PISA sonuçları (EARGED; 2010, 2013, 2016, 2019 ve oecd.org verilerinden yararlanılarak oluşturulmuştur).

SONUÇ VE TARTIŞMA

Güney Kore ile kıyaslandığında Türkiye'de eğitim sisteminin modernleşmesi daha eski tarihlere dayanmaktadır. Bu çerçevede Türkiye daha köklü bir eğitim sistemine sahiptir. Ancak, eğitim sisteminin bulunulan çağın ihtiyaçlarına ayak uydurması bakımından Güney Kore gerek teknoloji, gerek eğitim alanında daha hızlı adapte olmuş ve çağa uygun uygulamalara geçmiştir. Bu sayede eğitim alanında daha başarılı olduğu söylenebilir.

Güney Kore eğitim-öğretim faaliyetlerinden tüm vatandaşlarının en iyi şekilde yararlanabilmesi için eğitim vergisi getirmiştir. Bu vergilerle okullar yapılmış, ikili öğretim uygulamalarına son verilmiş ve öğretmenlerin maddi durumlarında iyileşmeler gerçekleştirmiştir. Daha sonra ise niceliksel özelliklerin yanında niteliksel özelliklerin iyileştirilmesi için çalışmalar başlatmışlardır.

Türkiye'de eğitim sistemindeki değişikliklerin sıklıkla gerçekleştirilmesi ve yapılan değişikliklere yeterince uygulama fırsatı verilmeden tekrar değişiklik yapılması eğitimdeki ilerleyişimizi yavaşlatmaktadır. Güney Kore'de ise eğitim sisteminde sıklıkla değişiklik yapılmadığı ve uygulama sürecinde de kanunlara daha çok bağlı kalındığı görülmektedir. Türkiye'de istikrarlı bir eğitim sisteminin uygulanmasının PISA sonuçlarına da olumlu katkıları olacaktır.

Türkiye'de eğitim öğretim her yıl eylül ayı ile başlayıp haziran ayında son bulacak şekilde iki dönemdir. Birinci dönem eylül ortasında başlayıp ocak ayı sonunda son bulmaktadır ve iki haftalık kış tatili olmaktadır. Daha sonra şubat ayında başlayan ikinci dönem ise haziran ayının ortasında son bulmaktadır. Eylül ayına kadar 90 günlük yaz tatili uygulanmaktadır. 2019-2020 eğitim-öğretim yılından itibaren ise kasım ayında ve nisan ayında birer hafta olmak üzere ara tatiller uygulanmaya başlamıştır. Güney Kore'de ise mart-temmuz ayları arası birinci dönem dersleri yürütülüp ardından 45 günlük yaz tatili yapılmaktadır. Daha sonra eylül- ocak arası ikinci dönem dersleri yürütülüp 70 gün kış tatili uygulanarak eğitim-öğretim yılı tamamlanmaktadır.

Türk Eğitim Sisteminde eğitim-öğretim 4+4+4 şeklinde olup zorunlu ve parasızdır. Güney Kore Eğitim Sisteminde ise eğitim-öğretim 6+3+3 şeklinde 9 yıl zorunlu ve ücretsiz, liseler ise

zorunlu olmayıp ücretlidir. Eğitim-öğretimin temeli olan ilkokul seviyesinin Güney Kore'de 6 yıl olmasının eğitim başarılarında da etkili olduğu söylenebilir. Ayrıca Türkiye'de lise eğitimi zorunlu ve ücretsiz olup okullaşma oran %82 olmasına rağmen Güney Kore'de ise lise eğitiminin ücretli ve zorunlu olmadığı halde okullaşma oranının %86 olması Güney Kore halkının eğitime daha fazla önem verdiğinin bir göstergesidir.

Türkiye'de öğrenciler ilköğretimi bitirdikten sonra gönüllülük esasına bağlı olarak sınava girerek eğitim kalitesi daha yüksek olan liselere kayıt olabilecekleri gibi sınava girmeden adreslerine yakın olan liseler arasından tercih yaparak da öğrenimlerine devam edebilmektedir. Güney Kore'de ise liseye gitmek isteyen öğrenciler herhangi bir sınava girmeden adreslerinin çevresindeki okullardan birisine devlet tarafından kura çekilerek yerleştirilmektedir. Güney Kore bu uygulama ile okullar arası başarı farkı da dengeli bir hal almıştır.

2009-2018 yılları arasında gerçekleştirilen PISA sonuçlarında Güney Kore'nin tüm alanlardaki başarı ortalamaları hem OECD ülke ortalamalarının üzerinde hem de Türkiye'den oldukça yüksektir. Türkiye'nin tüm alanlardaki başarı puan ortalamaları ise aynı zamanda OECD ülke ortalamalarının da oldukça altında yer almaktadır. 2018 yılında Türkiye PISA puanını en fazla artıran ülke olmuştur ancak bu ortalamayı geçebilmemiz için yeterli olmamıştır. Güney Kore başarısının temelinde eğitimde yaptıkları reform hareketleri yer almaktadır. Ezbere dayalı, öğretmen merkezli bir eğitim sisteminin yerine, öğrenci merkezli, pratiğe dayanan bir eğitim politikasını benimsemiş olmalarıdır. Ayrıca eğitimde reformu bütüncül bir bakışla öğretmen eğitimi, aileler ve çocuklar olarak birlikte ele almışlardır. Özellikle dezavantajlı grupların iyileştirilmesi için çalışmalar yürütmüşleridir.

ÖNERİLER

1. Türkiye'de daha kapsamlı ve daha ayrıntılı yasal düzenlenmelerin yapılması ve uygulama sürekliliğinin sağlanmasının beraberinde başarıyı da getireceği değerlendirilmektedir.

2. Türkiye'nin de hızlı bir şekilde tüm bölgelerdeki okul, öğretmen ve malzeme ihtiyaçlarını karşılayıp nitelikleri yüksek öğrenciler yetiştirmeye başlaması PISA'da daha yüksek puanlar almasına ve uzun vadede ekonomik olarak daha çok gelişme göstermesine katkı sağlayacaktır.

3. Türkiye'de farklı bölgelerde farklı iklimlerin yaşanması dolayısı ile eğitim öğretim yılının da bu farklılıklar göz önüne alınarak planlanması tüm bölgelerdeki öğrencilerin okullardan en iyi verimi almalarına katkı sağlayabilir. Örneğin kış aylarında yoğun kar yağışı görülen bölgelerde kış tatili uzatılacak şekilde, mevsimlik işçilerin bulunduğu ve yaz ayları çok sıcak geçen bölgelerde ise yaz tatili uzatılacak şekilde planlamalar yapılabilir.

4. Türkiye'de eğitim denetim sisteminin Güney Kore'de ki gibi çok boyutlu olması ve yıl boyu sürmesi başarıya da katkı sağlayacaktır. Başarılı olan öğretmen ve öğrencilerin ödüllendirilmesi, aksaklıkların da anında düzeltilmesi ile eğitim sistemi daha işlevsel bir yapıya kavuşacaktır.

5. Eğitim sisteminde başarılı olan ülkelerin yapmış olduğu uygulamalar yakından takip edilmeli ve ülkemizin gelenekleri ve kültürel yapısına uygun şekilde eğitim sistemimizde uygulamaya konulmalıdır.

6. Eğitim sistemimiz, kısa vadeli değişiklikler yerine uzun vadeli olumlu örnekleri dikkate alarak, 21.yüzyıl becerilerini kazandırmayı (bilimsel okuryazarlık, okuduğunu anlama, problem çözme, analitik ve eleştirel düşünme, sorgulama, yaratıcı, özgüvenli, risk alma vb.) ve aktif bireyler yetiştirmeyi amaçlamalıdır.

KAYNAYÇA

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2019). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. 26. Baskı, Pegem Akademi: Ankara.

Demirel, Ö. (2000). Karşılaştırmalı eğitim. Pegem A Yayıncılık, Ankara.

EARGED (2010). PISA 2009 ulusal ön raporu. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, Ankara. Ocak 2020 tarihinde http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2013/07/PISA-2009-Ulusal-On-Rapor.pdf adresinden erişildi.

EARGED (2013). PISA 2012 ulusal ön raporu. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, Ankara. Ocak 2020 tarihinde http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2013/12/pisa2012-ulusal-onraporu.pdf adresinden erişildi.

EARGED (2016). PISA 2015 ulusal raporu. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, Ankara. Ocak 2020 tarihinde http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2014/11/PISA2015_UlusalRapor.pdf adresinden erişildi.

EARGED (2019). PISA 2018 Türkiye ön raporu. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, Ankara. Ocak 2020 http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2020/01/PISA_2018_Turkiye_On_Raporu.pdf adresinden erişildi.

Erdoğan, İ. (2003). Karşılaştırmalı eğitim: Türk eğitim bilimleri çalışmaları içinde önemsenmesi gereken bir alan. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 1(3), 265-282.

Gülsoy-Kerimoğlu, P. N. (2019). Türkiye ve Güney Kore Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. 23.12.2019 tarihinde https://tez.yok.gov.tr adresinden erişildi.

Gülsoy-Kerimoğlu, P. N. (2019). Türkiye ve Güney Kore Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. 23.12.2019 tarihinde https://tez.yok.gov.tr adresinden erişildi.

Erdoğan, İ. (2000). Karşılaştırmalı eğitim: Çağdaş eğitim sistemleri. Sistem yayıncılık.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2017). Türk eğitim sistemi.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2020). Türk eğitim sistemi.

Ministry of Education of the Republic of Korea (Kore Cumhuriyeti Eğitim Bakanlığı) [MOE] (2017).

OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) (2018), Education at a Glance 2018: OECD Indicators, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/eag-2018-en.

OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) (2015), Education at a Glance 2015: OECD Indicators, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/19991487.

OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) (2014), Education at a Glance 2014: OECD Indicators, OECD Publishing, http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-en.

OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) (2013), Education at a Glance 2013: OECD Indicators, OECD Publishing, http:// dx.doi.org/10.1787/eag-2013-en.

Taş, U. E., Arıcı, Ö., Ozarkan, H. B., Özgürlük, B. (2016). Uluslararası öğrenci değerlendirme programı. PISA 2015 ulusal raporu. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Ankara.

Türkoğlu, A. (2016). Karşılaştırmalı eğitim: dünya ülkelerinden örneklerle. Anı Yayınları: Ankara.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Seçkin Yayıncılık: Ankara

ÖĞRETMENLERİN ÖĞRENCİ UYUŞMAZLIKLARININ ÇÖZÜMÜNDE ONARICI ADALETE YER VERME DURUMLARININ İNCELENMESİ

Doç. Dr. Fatmanur ÖZEN
Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü, Türkiye
fatma.nur.ozen@giresun.edu.tr

ÖZET

Onarıcı, eğitici, affedici, sorumluluk yükleyici, toplumsal katılım ve müzakereyi teşvik edici, bir süreç olan onarıcı adaletin sınıf içinde öğrenciler arasında oluşan uyuşmazlıkların çözümünde bir strateji olarak benimsenmesi önem arz etmektedir. Bu araştırma kapsamında öğretmenlerden, sınıflarında öğrencileri arasında yaşanan sorunları/uyuşmazlıkları çözmede kullandıkları süreçleri betimlemeleri istenmiştir. Tüm bu betimlemelerden yola çıkarak çözüm olarak kullandıkları süreçlerde onarıcı adaletin sınıfta uygulandığı şekli ile onarıcı disipline uygulamalarında ne ölçüde yer verdikleri analiz edilmiştir. Araştırma nitel bir çalışmadır. Araştırmada veriler araştırmacı tarafından geliştirilen görüşme soruları aracılığıyla, öğretmenlerle yapılan yüz yüze görüşmelerle toplanmıştır. Görüşmelerden elde edilenlere uygulanan içerik analizi sonuçları öğretmenlerin adaleti, hakkaniyetli eşitlikle ilişkilendirdiklerini ve kişilerin vicdanlarında gerçekleştiğini düşündüklerini göstermiştir. Öğretmenlere göre adaletin sağlanması için deneyim önemlidir. Ancak uyguladıkları çözümlerde mağdur ya da suçlu tarafın görüşünü almamakta, durumun gerektirdiğine kendileri hükmetmektedirler. Uyguladıkları hükmün kalıcı bir sulh sağlayıp sağmadığı hususunda ise öğretmenler, eğer sorun tekrar etmiyorsa sulhun sağlandığına kanaat etmektedir. Ancak çoğunlukla taraflar arasında uyuşmazlığın ya da sorunun devam ettiğini gözlemlemişlerdir.

Anahtar Kelimler: Onarıcı adalet, onarıcı disiplin, öğrenci uyuşmazlıkları

ABSTRACT

It is important to adopt restorative justice, which is a process that is restorative, educational, forgiving, burdening, encouraging social participation and negotiation, as a strategy in solving conflicts between students in the classroom. Within the scope of this study, teachers were asked to describe the processes they used to solve the problems / conflicts among their students in their classrooms. Based on all these descriptions, it was analyzed to what extent teachers included restorative justice that is restorative discipline in classroom application they used as a solution. The research is a qualitative study. In the study, the data were collected through face-to-face interviews with the teachers through the interview questions developed by the researcher. The results of the content analysis applied to the interviews show that the teachers associate justice with fair equality and think it happens in people's conscience. According to teachers, experience is important for justice. However, in the solutions they implement, they do not take the opinion of the victim or the guilty party, and they decide themselves what the situation requires. Regarding whether the punishment given to the guilty party or the solution applied by the teachers provides a permanent peace, if the problem does not recur, teachers are of the opinion that peace has been achieved. However, they mostly observed that the conflict or the problem continued between the parties.

Key Words: Restorative justice, restorative discipline, student conflicts

GİRİŞ

Bireyin toplumsal beklentilere uygun davranışlar gösterebilmesi hatta zaman içinde değişen toplumsal beklentilere uygun davranış değişikleri yapabilmesinde öğrenme edinimlerinin önemli olduğu bilinir. Bu nedenle öğrenme süreçlerini kurumsal olarak düzenleyen okullardan hem *olması gereken* (*istenen*) toplumsal yaşamın bir örneğini oluşturmaları hem de ortak yaşam alanını destekleyen pek çok unsuru (demokratik yaşam, kültüre ait her şey, normlar, devlet yapısının sürekliliğini sağlayacak tüm unsurlar…) paydaşlarına aktarmaları/öğretmeleri beklenir. Nitekim Goodlad (1997, 157) okullaşmanın ahlaki boyutunu vurgularken okulların genellikle ahlaki zorunluluklara sahip kurumlar olarak düşünülmediğini ya da bu bağlamda konuşulmadığını ancak "demokratik vatandaşlık becerileri" (saygılı olma, diğerinin haklarını tanıma, kurallara uyma,..) ve "düşünme alışkanlıklarının" bir yerlerde öğretilmesi gerektiğini çünkü "insanların bunlarla doğmadıklarını" bildirirken, özellikle bu beceri ve alışkanlıkların edindirilmesinde "yükün aileler ve topluma sorumlu olan öğretmenlerin omuzlarında" olduğunu dile getirir. O halde toplumsal alanın laboratuvarı olarak nitelendirilebilecek okular da toplumsal alanlar için öngörülen tüm unsurların uygulanıyor olması, toplumsal alana hazırlanan öğrenenler açısından önemli olduğu/olacağı kestirilebilir.

Onarıcı Adalet

Onarıcı adalet suç mağduriyetinin doğurduğu yaraların sarılması, sulh ve barışın sağlanması adına yaşanılan suçun tarafları olan fail, mağdur ve yakınları ile toplum temsilcilerin belirlenen yer ve zamanda bir moderatör gözetiminde, gönüllülük esasına bağlı olarak bir araya gelmeleri ve çözüm için uzlaşma içerisinde belirleyecekleri bir plan üzerinden karşılıklı diyaloga geçmeleridir (Avrupa Konseyi, 1999). Suçlunun cezalandırıldığı adalet anlayışı yerine 1900lü yılların ikinci yarısından itibaren ülke adalet sistemlerinde benimsenmeye başlanmıştır. Avrupa Konseyinin 15 Eylül 1999 tarihli R(99) 19 sayılı Ceza Konularında Arabuluculuk Hakkındaki Tavsiye Kararı gereği onarıcı adalet uygulamaları Türkiye Cumhuriyeti Hukuk Sisteminde de 2004 yılından itibaren yasal metinlere işlenmeye başlamıştır. Böylece onarıcı adalet ilk 2004 yılında kabul edilen ve yürürlük tarihi 01 Mayıs 2005 olan 5237 Sayılı Ceza Kanunu ve 5271 Sayılı Ceza Muhakemesi Kanunlarında yer almakta, yine suça sürüklenen çocuklar için onarıcı adalet uygulamaları da 15 Temmuz 2005 tarihinde 5395 Sayılı Çocuk Kanunun 24. Maddesiyle düzenlenmektedir.

Türkiye Cumhuriyeti Hukuk Sisteminin de bir parçası olan onarıcı adaletin çeşitli ülke ve kültürlerde farklı uygulamaları bulunsa da, tüm bu uygulamalarda ortak üç unsur bulunmaktadır:

Toplumsal unsur: Suçun bir arada yaşayan insanların ilişkilerinde kırılma ve bozulma olarak algılanmasıyla başlar. İşlenen suça ilişkin tarafların manevi deneyimleri esas alınarak, bu deneyimlerden kaynaklanan somut ihtiyaçlar taraflar arasında kurulan diyalogda tespit edilmeye çalışılır. Böylece suç, bir çatışma durumu olarak ve bu çatışma durumunun sonucu olarak bir arada yaşayan insanların ilişkilerinin kırılması, bozulması olarak algılanması sağlanır. Böylece ceza adalet sistemi önüne getirilen suç ya da fiil kişiler arası ilişkilere dayalı, manevi boyutları olan bunun için de, içinde bulunan toplumun manevi değerleri kapsamında anlaşılması ve sonuçlarının onarılması gereken bir durma dönüştürülür (Zehr, 1990).

Katılımcı (müzakereci) demokratik unsur: Onarıcı adalet uygulamaları, süreç boyunca sürdürülen müzakereler ve sürecin ürünü olarak oluşturulan sözleşmelerden, müzakere sürecine katılan tüm taraflar sorumlu tutan ve eşitler arasında yürütülen kapsamlı tartışmaları içerir. Bu onarıcı adaletin demokratik kapsayıcılık ölçütünü karşılama iddiasının olduğunu göstermektedir (Parkinson ve Roche, 2004).

Onarıcı (iyileştirici) unsur: Onarma iki uygulamayı kapsar. Suçun ortaya koyduğu durumun sosyal ilişkilerde bozulma olarak anlaşılması, verilen zararın onarılması (iyileştirilmesi), rehabilite edilmesinin yollarının aranması. Onarma sürecine dâhil edilen fail ve mağdurum gerçek ihtiyaçlarının karşılanması bu yolla mümkün kılınır. Bu onarımda maddi tazminatın yanı sıra, manevi tazminatta sağlanabilir. Böylece suç ya da hatanın cezalandırılması yerine taraflar arasında her iki tarafı da onaran/iyileştiren bir süreç oluşturulur (Pelikan, 2008, 23-24).

Onarıcı adalet mağdur açısından faille yüzleşmek, duygularını ona ifade etmek, suçtan yaşamının nasıl etkilendiğini bildirmek, duygularını ve ihtiyaçlarını ifade etmek, suçluyu tanımak, suçun neden kendisine işlendiğini öğrenmek, gelecekte tehlikede olup olmayacağını sormak/sorgulamak, suçlunun özür ve pişmanlığına tanık olmak, katlanılan maddi ve manevi zararlar için failden adil bir tazminat alma şansı edinmek, vakayı çözme süreçlerine katılmak böylece iç huzur edinebilmek fırsatları sağlamaktadır. Suçlu ya da fail için ise eylemlerinin sorumluluğunu almak, neden suçu işlediğini açıklayabilmek, suçunun etkilerinin farkına varmak ve davranışlarının insani sonuçlarını anlamak, özür dileyebilmek, mağdura neden olduğu zarar için adil bir tazminat/restorasyon teklif edebilmek fırsatları yanında, suçlu taraf için bilinç edinme, edindiği tecrübeyi gelecekte kalıcı davranışlara dönüştürebilme ve böylelikle kendini tanıma, öz saygı düzeyini artırma sağlamaktadır (The Portuguese Association for Victim Support, ?). Toplum açısından ise onarıcı adalet uygulamaları, yurttaşların adalet deneyimini artırır, toplumda mevcut olan çatışmaların çözümüne katılımlarına izin verir, hapsedilmenin sosyal ilişkileri bozan toplum üzerindeki olumsuz etkisini azaltır, suçlulara verilen eğitim programları ile onların psikolojik rehabilitasyonunu sağlarken, meslek edindirme programlarıyla topluma ekonomik katkı sağlayabilecek bireyler olmalarını sağlar. Bunun da ötesinde sosyal barışı teşvik eder, tekrar suç işleme riskinin azaltılmasına katkı sağlar (Demez vd., 2017, 69-75).

Onarıcı Adaletin Ürünü: Okullarda Onarıcı Disiplin

Tüm unsurlarıyla okulların içinde yaşadıkları toplumun bir uzantısı, o toplumun kurguladığı tüm norm sisteminde yaşatıldıkları ve bu sistemin tüm unsurlarını yansıttıkları düşünülebilir. Nitekim ülke adalet sistemlerinde onarıcı uygulamalara yer verenler, okul disiplin uygulamalarında da onaran uygulamalara yer vermektedirler. Onarıcı disiplin olarak tanımlanan bu uygulamalar 1980'lerde yoğun şekilde kullanılan cezalandırıcı veya sıfır tolerans içeren disiplin uygulamaları yerine 1990lılardan itibaren okullarda uygulanmaya başlanmıştır (Suvall, 2009). Aşağıda Dominique, Douglas ve Nancy'in (2015, 4) San Francisco Eğitim Bölgesi için hazırlanan Onarıcı Adalet Uygulama Yönergesinden aktardıkları onarıcı diplin uygulamaları ile geleneksel (cezalandırıcı) disiplin uygulamaları arasında ki farkları gösteren tablo sunulmaktadır (Tablo 1).

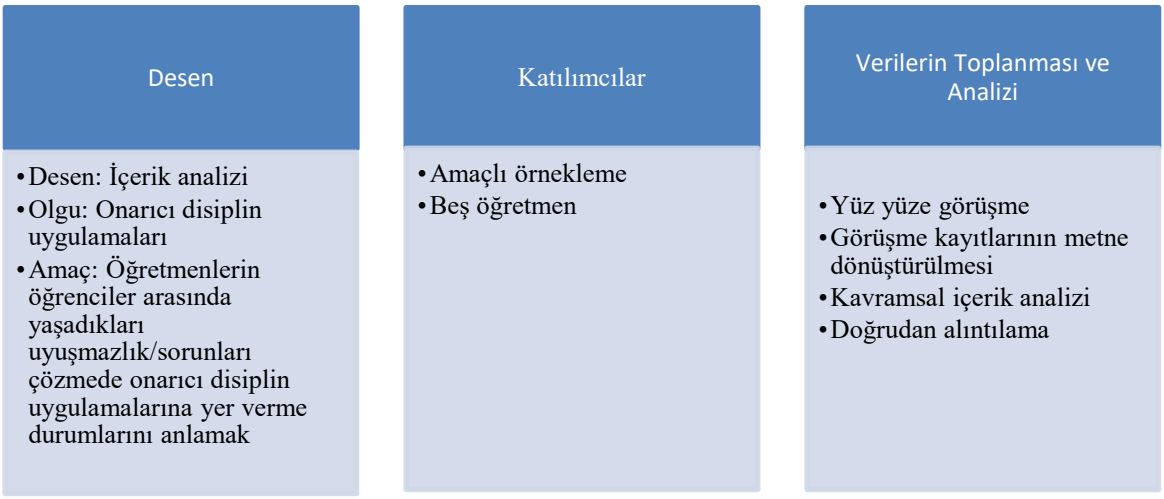
Tablo 1. Geleneksel disipline karşılık onarıcı disiplin yaklaşımı

Geleneksel Yaklaşım	Onarıcı Yaklaşım
Okul ve kurallar ihlal edilmiştir.	İnsanlar ve ilişkiler bozulmuştur.
Adaletin sağlanmasında suça odaklanılır.	Adalet ihtiyaçları ve yükümlülükleri tanımlar.
Sorumluluk cezalandırmadır.	Sorumluluk suçun etkilerini anlama ve onarmadır.
Adalet yalnızca suçluyu muhatap alır, mağduru yok sayar.	Suçlu, mağdur ve okul adalet sürecinde rol alır.
Kurallar ve niyet sonuçlarından daha baskındır.	Suçlular davranışlarından, bu davranışların neden olduğu herhangi bir zararın onarılmasından ve olumlu sonuçlar elde etmekten sorumlu tutulur.
Suçluya pişmanlığını ifade etmek ya da telafi etmek için hiçbir fırsat tanınmaz.	Suçluya pişmanlığını ifade etmek ve telafi etmek için fırsat tanınır.

Tablo 1'den de ilenebileceği üzere okullarda onarıcı disiplin uygulamaları, toplumsal yapının saygıyla pekiştirileceği, zorbalığın bertaraf edilebileceği, sadece öğrencileri değil tüm okul toplumunu kapsayacak "toplum için ve toplumla birlikte bir eğitim" yaklaşımının benimsenmesidir (Amstutz ve Mullet, 2005; akt. Hanhan, 2012, 48). Bu bağlamda bu araştırmanın amacı öğretmenlerin öğrenciler arasında ya da öğrencilerle öğretmenler arasında yaşanan olumsuzluklarda onarıcı disiplin uygulamalarına ne ölçüde yer verdiklerini analiz etmedir.

YÖNTEM

Bu araştırma nitel bir çalışmadır. İnsan eylemlerinin, kişinin önceki öğrenmeleri ve deneyimleri, mevcut çıkarları, amaç ve hedeflerinin etkileşimi ile ortaya çıktığı bilindiğinden (Hatch and Wisniewski, 1995, akt: Carignan, Sanders, Pourdavood, 2005) öğretmenlerin öğrencileri arasındaki uyuşmazlık/sorunları çözümlemek için yaptıkları uygulamaları analiz etmek için bu çalışmada içerik analizi kullanılmıştır (desen kapsamında izlenen araştırma süreci Şekil 1'de özetlenmiştir). İçerik analizi "olguları tanımlamak ve nicelleştirmenin sistematik ve nesnel bir aracıdır." (Krippendorff, 2012; Sandelowski, 1995; akt. Güçlü, 2019, 169). Nitel ve nicel verilerin analizinde kullanılan bu veri analiz tekniği "İletilerin belirtilen özelliklerinin nesnel ve sistematik olarak tanımlanmasıyla çıkarımlar yapmak amacıyla kullanılan bir tekniktir." (Krippendorff, 2012, 18; akt. akt. Güçlü, 2019, 169).



Şekil 1. Araştırma süreci

Veri Toplama Aracı

Veriler araştırmaya gönüllü katılan öğretmenlerle yüz yüze yapılan görüşmelerde, araştırmacı tarafından oluşturulan ve on yarı yapılandırılmış sorudan oluşan (Ek 1) görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmaya katılanlardan izin alınarak görüşme esnasında ses kaydı yapılmıştır.

Araştırma Grubu ve Etik İzin

Araştırmaya etik izin formu imzalayan ve görüşme formunu kendi isteğiyle cevapladığını onaylayan beş öğretmen katılmıştır. Katılımcı öğretmenlerden üçü erkek, ikisi kadındır. Biri okulöncesi, dördü yabancı dil öğretmendir. Yabancı dil öğretmenlerinden üçü ortaöğretim, biri ilköğretim düzeyindeki okullarda görev yapmaktadır. Yabancı dil öğretmenlerinden biri aynı zamanda okul idarecisidir. Katılımcıların tamamı Giresun İline bağlı, farklı okullarda görevlidir ve bu okulların tamamı devlet okuludur. Katılımcı öğretmenlerden biri nadiren, üçü haftada birkaç defa, diğeri ise ayda bir ya da iki defa öğrencileri arasında uyuşmazlığa tanık olmaktadır. Öğretmenlerin en kıdemsizi dört, en kıdemlisi dokuz yıllık eğitimcidir.

Araştırma kapsamında izin araştırmaya katılmaya gönüllü öğretmenlerin kendisinden alınmıştır. Bu kapsamda araştırmaya gönüllü katılan öğretmenler ile görüşme öncesinde etik onay belgesi imzalanmıştır. Araştırma kapsamında öğretmenler demografik bilgilerinin araştırma kapsamında görüşmelerden elde edilen ve doğrudan aktarımla sunulan metinlerle ilişkilendirilmemesini istediklerinden, aktarımlar yalnızca Ö1.. Ö5 şeklinde kodlanarak sunulmuştur.

Verilerin Analizi

Bu araştırma kapsamında öğretmenlerden, sınıflarında öğrencileri arasında yaşanan sorunları çözmede kullandıkları süreçlere ilişkin görüşme sorularında yer alan soruları yanıtlamaları istenmiş, öğretmenlerin verdikleri yanıtlardan yola çıkarak çözüm olarak kullandıkları süreçlerde onarıcı uygulamalara ne ölçüde yer verdikleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda yüz yüze yapılan görüşmelerden elde edilen görüşme kayıtları araştırmacı tarafından görüşme metinlerine dönüştürülmüştür. Böylece en kısası iki, en uzunu dört sayfadan oluşan metinler elde edilmiştir. Yazılı hale getirilen görüşme metinleri Amstutz ve Mullet (2014) ile Costello, Wachtell ve Wachtell'in (2009) sunduğu onarıcı uygulamalara ait izlence takip edilerek, içerik analizinin bir türü olan kavramsal içerik analizine göre analiz edilmiştir. Amstutz ve Mullet (2006), Wachtell, Wachtell ve Costello (2009) onarıcı uygulama ve teorilerine ilişkin detaylı bilgiler sunmaktadır. Onarıcı adalet uygulama süreci sırasıyla şu şekilde işletilir:

Onarıcı bir konferans: Çatışmanın tarafları bir araya getirilir. Bu tarafların biri fail (savunma), biri etkilenen (mağdur) diğeri de kurum üyesidir (birkaç öğrenci, öğretmen veya okuldaki diğer personelden oluşabilir).

Konferansta şu üç soru sorularak olayla ilgili ortam ve ortak anlayış birlikte inşa edilir: (1) Ne oldu? (2) Kim neden zarar gördü? (3) Zararı onarmak için ne yapılması gerekmektedir?.

Zararın onarılması için atılacak adımların önerilmesi: Tüm taraflar zararın onarılması için atılacak adımlar hakkında önermelerde bulunabilir. Bir onarıcı konferansın amacı suçlama yapmak değil birey ve topluma yapılan zararı onarma için ortak plan geliştirmektir.

Amstutz ve Mullet (2006), Wachtell, Wachtell ve Costello (2009) izlencesi doğrultusunda kavramsal içerik analizine tabi tutulan görüşme metinlerinden elde edilenler, metinlerden doğrudan aktarımlar yapılarak sunulmuştur.

BULGULAR

Araştırma kapsamında öncelikle öğrenciler arasında soruna ya da uyuşmazlığa neden olan öğretmenlerin tespit ettikleri durumlar belirlenmiştir. Öğrenciler arasında sorun ya da uyuşmazlığa neden olan durumlar: sözlü sataşma, taş atma ve haksızlığa uğradığını düşünme nedeniyle gerçekleşmiştir.

Ö1: "Birbirlerine uygunsuz kelimelerle sataşmalar."

Ö2: "Bir öğrencim kendisine bir başka öğrencinin taş attığı şikâyetiyle geldi."

Ö3: "Bir öğrencim bir başka öğrencinin kendisi ile dalga geçtiği şikâyetiyle bana geldi."

Ö4: "Belediye başkanının oğlu okulumuzun gündüzlü öğrencilerindendi. Ancak okulumuzda yatılı öğrenciler de vardı. Belediye başkanı ve eşi bir süre ilçe dışına çıkacağından okul idaremize öğrencimiz olan oğlunun bir iki gün yurtta kalıp kalamayacağını sordu. Okul idaresi olarak öğrencimizin geçici süreyle pansiyonda kalmasında herhangi bir sakınca olmadığını söyleyerek öğrencimizi misafir öğrenci olarak kabul ettik. Öğrencinin kalacağı gün pansiyondan sorumlu idareci arkadaş pansiyon çalışanlarını arayıp, misafir öğrenci geleceğini, öğrenciye boş bir yatak gösterilerek nevresim vb. verilmesini söyledi. Mesai sonrası günlük kontrol için pansiyona gittiğimde koridordan yüksek seste konuşmalar geliyordu. Biraz daha yaklaştığımda bir öğrencimizin diğer öğrencilerin de bulunduğu bir ortamda (Belediye Başkanı'nın oğlu da orda ve onu hedef alan sözler sarf ediyor.) öfkeli bir şekilde bir şeyler söylediğini gördüm. Beni gören öğrencim (Daha önce sınıf rehber öğretmenliğini yaptığım bir öğrencim.) 'Hocam aşk olsun. Bize verdiğiniz değeri gördük. Kaç yıllık öğrencinizim, yıllardır pansiyon başkanlığı yapıyorum, bana hiç yeni nevresim verilmedi. Nasılsa biz garibanız! Belediye başkanı çocuğu olunca anında yeni nevresim veriliyor' gibi cümleler sarf etti. "

Ö5: "Boyama kalemlerini paylaşamayınca, biri diğerini iti."

Onarıcı konferans, çatışmanın taraflarının bir araya getirilme durumu:

Öğretmenlerden ikisi öğrencilerle ayrı ayrı görüşmeyi tercih ederken, ikisi her ikisiyle de aynı anda görüşmüş, biri önce aralarında halletmelerini öğütlemiş sorun çözülmeyince her biriyle ayrı ayrı görüşmüştür.

Ö3: "Bu konula ilgili iki öğrenciyi de ayrı ayrı yanıma çağırdım özel olarak görüştüm."

Ö1: “Birbirleri ile konuşarak nezaket kuralları içinde bu durumu çözebileceklerini söyleyip bu şekilde yönlendirsem de… bu çok kısa bir süreyi kapsıyor ve tekrar başlıyor. Şimdilik sessiz kalınmasını görmezden gelinmesini söyledim. Birebir konuşmalar da gerçekleştirdim..”

Konferansta şu üç soru sorularak olayla ilgili ortam ve ortak anlayış birlikte inşa edilir: **(1) Ne oldu? (2) Kim neden zarar gördü? (3) Zararı onarmak için ne yapılması gerekmektedir?**

Öğretmenlerden yalnızca biri mevcut sorunu öğrencilerden dinlemiş, empati kurulması için öğrencileri yönlendirmiştir.

Ö2: “Bu konula ilgili iki öğrenciyi de yanıma çağırdım özel olarak görüştüm. Yaşanan olayların iki tarafa da anlattırdım ve empati kurabilmeleri için kendilerini birbirlerinin yerine koymalarını istedim. Taş atan öğrenciye arkadaşın yaralansaydı nasıl hissederdin? Sorusunu sorarak yanlışını fark etmesini sağladım…”

Araştırmaya katılan diğer üç öğretmen, zararın onarılması için yapılacak tespit etmiş, taraflara fikrini sormamıştır.

Ö2: “Öğrencilerden karşılıklı özür dilemelerini istedikten sonra arkadaşlarıyla sorun yaşadıklarında öncelikle arkadaşına rahatsız olduğu durumu sözlü olarak belirtmelerini ancak sorunun bu şekilde çözülemediği durumlarda şiddete başvurmadan öğretmenlere danışmaları konusunda telkinde bulundum.”

Ö5: “Arkadaşını iten öğrenciden arkadaşından derhal özür dilemesini istedim.”

Bir öğretmen ise öğrenciler arasında oluşan sorunu nerdeyse yok saymış, mevcut sorunu idare ve öğrenci arasında çözmüştür.

Ö4: “Pansiyon personelini çağırıp neden yeni nevresim verdiğini sordum. O da diğer nevresimlerin kirli olduğunu, başka temiz nevresim kalmadığından yeni nevresimlerden verdiğini, hatta çamaşırhaneye gidip gösterebileceğini söyledi. Tüm bunların üzerine hatasını anlayan öğrencimiz bir şey söylemeden mahcup olarak yanımdan ayrıldı.”

Yaşanılan sorun için çözüm olaya karışan öğrencilerce değil öğretmenlerce önerilmektedir.

Ö1: “Şimdilik sessiz kalınmasını görmezden gelinmesini söyledim. Birebir konuşmalar da gerçekleştirdim ve zaten rehberlik derslerimde nezaketin önemini sürekli vurgulayıp buna yönelik uygulamalar da yapıyoruz.”

Ö2: “En son olarak öğrencilerden karşılıklı özür dilemelerini istedikten sonra arkadaşlarıyla sorun yaşadıklarında öncelikle arkadaşına rahatsız olduğu durumu sözlü olarak belirtmelerini ancak sorunun bu şekilde çözülemediği durumlarda..”

Ö3: “…şiddete başvurmadan öğretmenlere danışmaları konusunda telkinde bulundum.”

Ö4: “Bulduğum çözüm öğrencimizin hatasını anlamasını, hem bize idarecilere hem belediye başkanının oğluna önyargılı davranarak hata yaptığını fark etmesini sağladı.”

Öğretmenlerden yalnızca biri sağlanan sulhun kalıcı olduğunu, çünkü soruna neden olan durumun ortadan kalktığını düşünmüştür.

Ö4: "Diğer öğrenciden özür dilemek kendisine zor geldiği (yaptığından utandığı için) için özür dilememesine rağmen ona karşı davranışlarını süreçte yumuşattığını gözlemledim. Ve yine süreçte bana diğer idareci arkadaşlara karşı hep bir mahcubiyet yaşadığını sık sık dile getiriyordu. Ayrıca bu ikilinin daha önce aralarında hiçbir ilişki olmamasına rağmen o günkü olaydan sonra birbirleriyle daha sık selamlaştıklarını gözlemliyordum."….." Evet kalıcıydı. Çünkü aradaki yanlış anlaşılma tarafların da sürece dahli sağlanarak şeffaf bir şekilde ortadan kaldırılmıştı."

Sağlanan sulhun sürekliliği belirsizdir. Öğretmenlerden iki tanesi sorunun sürmediğini düşünmektedir.

Ö2: "Bu yöntem bazen kalıcı oluyor bazen de olmuyor. Öğrencinin kişilik özelliğine göre değişen bir durum. Buna benzer her olaydan sonra öğrencilerin tekrar beraber oynadıklarını gözlemliyorum. Buradan hareketle tarafların memnun olduğunu söyleyebilirim. Zaten çocuklar çabuk unutur."

Ö5: "Bunlar çocuk nihayetinde. Bugün dövüşür, yarın canciğer kuzu sarması olurlar."

Diğer katılımcı öğretmenler ise sorunun çözümlendiğini gözlemlemiştir.

Ö1: "Kalıcı olduğunu düşünmüyorum, rehber öğretmeni ile iş birliği yapmayı ve aile ile görüşmeyi planlıyorum. Taraflar hala durumdan memnun değil çünkü tekrar sataşmalar devam ediyor. ..Barışma reddediliyor."

Öğretmenlere adaletin ne olduğu, sınıflarında adaletin sağlanması için neler yapılması gerektiği sorulmuştur. Katılımcı öğretmenlerin ikisi adaleti eşitlikle ilişkilendirdiği, yine aynı öğretmenlerin eşitliği aynı zamanda hakkaniyetle pekiştirdikleri tespit edilmiştir. Bir öğretmene göre de, "Ö5: Adalet herkes için adil olandır.". Diğer öğretmen içinse adalet "haksızlığa uğrayan ya da haksızlığı yapan kişinin vicdanına seslenebilmektir."

Eşitlik ve hakkaniyet:

Ö3: "Adalet tabi ki herkesin eşit haklara sahip olmasıyla beraber bireyler özelinde ihtiyacına göre imkânlara kavuşabilmesidir. Örnek verecek olursam okulumdaki tüm öğrenciler diğerleriyle aynı hakka tabi ki sahiptir. Bir yarışma varsa isteyen herkes katılabilir. Diğer yandan sınıfa bir soru sorduğumda sadece ve sürekli olarak parmak kaldıran belli bir azınlığa söz hakkı vermek adaletsiz olacaktır çünkü sessiz öğrencimin özel ilgime ve biraz zorlayıcı desteğe ihtiyacı vardır."

Ö2: "Adalet taraflar arasında bir şeyin paylaşımını yaparken herkese eşit parça vermek (davranmak) değil herkese hak ettiği, ihtiyaç duyduğu kadarını (davranmak) vermektir."

Özetle araştırmaya katılan öğretmenler için adalet, adil olan, eşit ve hakkaniyetli olan, kişilerin vicdanlarında gerçekleşendir.

Katılımcı öğretmenlere göre, sınıflarda kalıcı sulhun sağlanması için *deneyim* önemlidir:

Ö4: “Öğrenciler ile yaparak yaşayarak, daha etkili durumlar ile karşılaştırarak, onları adaletin olmayışında neler olacağına maruz bırakarak anlamalarını daha da pekiştirmek etkili bir yöntem olabilir.”.

Öğretmenin kuralları uygulamadaki tutarlılığı adalet beklentisini pekiştirir:

Ö2: “Öğretmenin kuralları uygulamasında ve dersle alakalı işleyişte tutarlı olması gerekir. Böylece öğrenci hata yaptığında ya da haksızlığa uğradığında neyle karşılaşacağını bilir ve bu durum diğer öğrencilerde bir adalet beklentisi ve sorumluğu oluşturur.”.

Sınıfta yaşanabilecek olumsuzluklarla öğrencilerin katılımında alınan şeffaf kararlar ve bu karalara bağlı uygulamalarla baş edilebilir:

Ö3: “Sınıfla alakalı kararlar alınırken şeffaf davranılmalı, herkesin karar verme sürecinde dahil olması sağlanmalı, herkese eşit değil ihtiyacına göre davranılacağı ve ilgi gösterileceği ifade edilmelidir. Tüm öğrenciler hangi davranışı sergilediğinde hangi tepki ile karşılaşacağını bilmelidir.”.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Ufak tefek davranış sorunlarından şiddete kadar değişen disiplin sorunları, sınıfta öğrenmeyi engellemekte ve öğrenciler arasındaki ilişkileri riske atmaktadır (Suvall, 2009). Dewey (1916, akt. Dzur, 2015) adaletin sağlanabilmesi için eğitim boyunca gençlerin/çocukların normları bozanlarla nasıl başa çıkacakları konusunda karar verme süreçlerine katılmalarına izin verilmesinin önemli olduğunu dile getirir. Böylece eğitimde, özellikle okullarda uygulandığı şekli ile onarıcı disiplin uygulamaları suç işleyen ya da uyuşmazlığa neden olan öğrenciye/öğrencilere, duygularını paylaşmak, ilişki kurmak için fırsat tanırken, hem mağdur tarafın hem de suçlu tarafın olumsuzluğu yaratan durumun ortadan kaldırılması/onarılması sürecine aktif katılım sağlaması (Riestenber, 2002) yönüyle hem okullarda hem de sınıflarda uygulanıyor olması önemlidir.

Bu araştırma kapsamında öğretmenlerin öğrencileriyle ya da öğrenciler arasında yaşanan soruna neden olan durum ve bu durumu nasıl çözümlediklerini anlatmaları istenmiş; öğretmen anlatımlarından yola çıkılarak öğretmenlerin onarıcı disiplin uygulamalarına ne ölçüde yer verdikleri anlaşılmaya çalışılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmenler adalet ile ilgili eşitlik, hakkaniyet temel değeriyle birlikte, adaletin deneyimlere dayalı olarak, tarafların vicdanlarında gerçekleştirilebileceğine vurgu yapmaktadır. Öğretmenlere göre adalet sınıflarda alınan karar ve uygulamalarda şeffaf davranılması ve uyguladıkları karalarla ilgili tutarlı olmalarıyla sağlanabilir. Türnüklü (2006, 8) onarıcı disiplin uygulamalarına katılacak öğretmenlerin rollerine uygun olarak “öz farkındalık, sabır, nesnellik, karşılıklı saygı, empati, müzakere, arabuluculuk, öfke yönetimi”ne sahip olmaları gerektiğini bildirir. Bu araştırmanın sonuçları araştırmaya katılan öğretmenlerin adaletin sağlanması konusunda nesnelliğe özellikle önem verdiklerini göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlere göre adaletin sağlanması için deneyim önemlidir. Öyle ki öğrencilerin adaletin sağlanmadığı durumlarda neler olabileceğini pratikte de deneyimlemeleri onların karşılaştıkları uyuşmazlıklarda ya da sorunlarda adil davranabilmeleri, empati kurabilmeleri ve vicdan geliştirebilmeleri için değerlidir. Öğretmenler öğrenci deneyimlerine önem verseler de bu görüşleri ile çelişkili olarak uygulamalarında durumun ortadan kaldırılması için mağdur ya da suçlu tarafın

görüşünü almamakta, durumun gerektirdiğine kendileri hükmetmektedirler. Sorunun çözümü için hükmedilenler cezalandırma içerikli değildir. Bu bağlamda öğretmenler 2014 yılında yayımlanan Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nin Sekizinci Bölümünde yer alan Öğrenci Davranışlarının Değerlendirilmesi yönergesine uygun hareket etmektedirler. İlgili yönetmelikte de öğrenci sorunlarının çözümünde tarafların görüşlerinin alınması yer almamaktadır. Araştırmaya katılan ortaöğretim düzeyinde çalışan öğretmen de aslında ortaöğretim düzeyinde uygulamaları yönlendiren yasal metin daha cezalandırıcı ve sıfır tolerans içerikli yaptırımlar gerektirse de, cezalandırıcı uygulamalar yerine, iletişimi teşvik edici müdahaleler uyguladığı anlaşılmıştır.

Uyguladıkları hükmün kalıcı bir sulh sağlayıp sağmadığı hususunda öğretmenler, eğer sorun tekrar etmiyorsa sulhun sağlandığına kanaat etmektedir. Ancak çoğunlukla taraflar arasında uyuşmazlığın ya da sorunun devam ettiğini gözlemlemişlerdir. Böylece araştırmaya katılan öğretmenlerin onarıcı disiplin uygulamalarını okullarında kısmen de olsa uyguladıklarına kanaat edilmiştir. Hanhan'ın (2012) yaptığı araştırma sonuçlarının, onarıcı disiplin uygulamalarının taraflar arasında daha kalıcı olumlu sonuçlara neden olduğunu göstermesi nedeniyle, onarıcı disiplin uygulamaları ile ilgili öğretmenlere sürecin uygulama aşamalarının öğretilmesi ve uygulamaya teşvik edilmeleri önemlidir.

KAYNAKLAR

Avrupa Konseyi. (1999). Bakanlar Komitesinin Üye Devletlere Ceza İşlerinde Arabuluculuk Konulu R (99) 19 Sayılı Tavsiye Kararı. 20 Eylül 2020 tarihinde https://www.barobirlik.org.tr/dosyalar/duyurular/hsykkanunteklifi/RecR(99)19%20T%C3%BCrk%C3%A7e.pdf adresinden erişildi.

Amstutz, S.L., Mullet, H.J. (2014). *The Little Book of Restorative Discipline for Schools: Teaching Responsibility Creating Caring Climates.* U.S.A: Skyhorse Publishing.

Carignan, N., Sanders, M., Pourdavood, R. G. (2005). Racism and ethnocentrism: social representations of preservice teachers in the context of multi- and intercultural education. *International Journal of Qualitative Methods, 4*(3), 1-19.

Castello, B., Wachtel, J.,Wachtel, T. (2009). *The Restorative Practices Handbook for Teachers, Diciplilarians and Administrators.* Bethlehem, USA: International Institute for Restorative Practices.

Cohen, D., Prusak, L. (2001). *In Good Company: How Social Capital Makes Organizations Work*. Boston, MA: Harvard Business School Press.

Demez, G., Kart, E., Timurturkan, M., Ertan, C., Cankurtaran, S. ve Aktin, S. (2017). *Denetimli Serbestlikte Yeniden Sosyalleşme: Suç ve Dezavantajlılığın Sosyolojisi.* İstanbul: Bağlam Yayıncılık.

Dominique, S., Douglas, F., Nancy, F. (2015). *Better than Carrots or Sticks: Restorative Practices for Positive Classroom Management*. Alexandria, USA: ASCD.

Dzur, A. (2015). Public restorative justice: the participatory democratic dimensions of institutional reform. *Raisons Politiques*, *59*(3), 51-71. Doi: 10.3917/rai.059.0051

Goodlad, J. I. (1997). *In Praise of Education*. New York: Teachers College Press.

Güçlü, İ. (2019). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri: Teknik, Yaklaşım, Uygulama.* Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Hanhan, A. A. (2012). Onarıcı disiplin modelinin liselerde, akran istismarı ve şiddeti üzerindeki etkilerinin incelenmesi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. (2014, 26 Temmuz). *Resmi Gazete*, Sayı: 29072.

Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği. (2016, 28 Ekim). *Resmi Gazete*, Sayı: 29871.

Parkinson, J., Roche, D. (2004). Restorative justice: deliberative democracy in action?. *Australian Journal of Political Science, 39*(3), 505-518. Doi: 10.1080/103614042000295101

Pelikan, C. (2008). Onarıcı adalet üzerine. Derleyen: G. Jahic ve B. Yeşiladalı. *Onarıcı Adalet, Mağdur Fail Arabuluculuğu ve Uzlaşma Uygulamaları: Türkiye ve Avrupa Bakışı* içinde (ss: 21-28). İstanbul: İstanbul Üniversitesi İnsan Hakları Hukuku Uygulama ve Araştırma Merkezi.

Putnam, R. (1995). Bowling alone: America's declining social capital. *Journal of Democracy, 6*(1), 65-78.

Riestenberg, N. (2002, August). *Restorative measures in schools: Evaluation results paper.* Paper presented at the Dreaming of a New Reality Third International Conference on Conferencing Circles and other Restorative Practices, Minneapolis, MN, USA.

Suvall, C. (2009). Restorative justice in schools: Learning from Jena High School. *Harvard Civil Rights-Civil Liberties Law Review, 44*(2), 547-569.

The Portuguese Association for Victim Support. (?). Restorative justice: What is it?. 10 Şubat 2020 tarihinde https://www.apav.pt/apav_v3/index.php/en/restorative-justice/restorativejustice-whatisit adresinden erişildi.

Türnüklü, A. (2006). *Sınıf ve Okul Disiplinine Çağdaş Bir Yaklaşım: Onarıcı Disiplin*. Ankara: Siyasal Kitabevi.

Zehr, H. (1997). Restorative justice: the concept. *Corrections Today, 59*(7), 68-70.

Ek 1. Görüşme Soruları

1. Okuldaki göreviniz nedir?
2. Hangi öğretim seviyesinde çalışıyorsunuz?
3. Ne kadar süredir öğretmen ya da idareci olarak çalışıyorsunuz?
4. Ne sıklıkla sınıfınızda öğrencileriniz arasında uyuşmazlık yaşıyorsunuz?
5. Öğrencilerinizin en son yaşadıkları, ya da hafızanıza kazınan uyuşmazlık/kavga/çekişme ne idi? Nasıl oluşmuştu? (uyuşmazlık/kavga/çekişmenin sebebi ne idi?)
6. Durumu nasıl çözümlediniz?
7. Bulduğunuz çözüm kalıcı bir çözüm müydü? Çözümden tarafların memnun olduğunu düşünüyor musunuz? Memnun olduklarını ya da olmadıklarını düşünmenize sebep olan deliller gösterir misiniz?
8. Sizce taraflar arasında sağladığınız sulh (barış) kalıcı mıdır?
9. Size göre adalet nedir?
10. Size göre sınıfta adaletin sağlanması için ne(ler) yapılmalı?

YÜKSEKÖĞRETİM KURUMLARINDA BİLİMSEL ÜRETKENLİĞİN İZLENMESİ İÇİN GELİŞTİRİLEN BİR İŞ ZEKÂSI MODELİ

Muhammet Damar
Dokuz Eylül Üniversitesi Bilgi İşlem Daire Başkanlığı
muhammet.damar@deu.edu.tr
Güzin Özdağoğlu
Dokuz Eylül Üniversitesi, İşletme Fakültesi
guzin.kavrukkoca@deu.edu.tr
Onur ÖZVERİ
Dokuz Eylül Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi
onur.ozveri@deu.edu.tr

ÖZET

Yükseköğretim kurumları binlerce çalışan ve on binlerce öğrencisi olan, pek çok özel sektör kuruluşundan daha büyük bütçelere sahip, ülke ekonomisi için kritik öneme sahip kurumlardır. Böylesi büyük ölçekli kurumlarda etkin yönetim mekanizmalarının kurulması, yöneticilere ve eğiticilere karar desteği sağlayacak platformların geliştirilmesi süreçlerinde iş zekası ve ilgili teknolojilerden yararlanılmaktadır. İş zekâsı ve ilgili teknolojiler, çağdaş iş organizasyonlarında kaynakların etkin yönetimini sağlamakla kalmayıp, veriyi yönetmeyi ve değerlendirmeyi kolaylaştırmaktadır. Yükseköğretim kurumları için yönetilmesi zor olan konulardan biri akademik performansının bilimsel yayınlar üzerinden izlenmesidir. Bu bağlamda, Web of Science (WoS) ve Scopus gibi büyük ölçekli veri sağlayan bibliyometrik veri tabanları önemli kaynaklar olarak düşünülmektedir. Bu kaynaklardan elde edilen verilerin iş zekası ortamında periyodik olarak analiz edilerek, bir gösterge panel seti üzerinde görselleştirilmesi, bilimsel yayın performansının etkin izlenmesi bağlamında etkin bir karar desteği sağlayacaktır. Bu potansiyel, çalışmanın temel motivasyon noktasını oluşturmaktadır. Dolayısıyla bu çalışmada, bir üniversitenin bilimsel yayın performansının izlenmesi amacıyla kullanılabilecek bir iş zekası modelinin ve karar destek kurgusunun oluşturulması amaçlanmaktadır ve bu bağlamda, örnek bir kurum olarak Dokuz Eylül Üniversitesi (DEÜ) seçilmiştir. Bu doğrultuda, 30/06/2020 tarihinde, 2010-2020 tarihleri arasında DEÜ ile ilişkilendirilmiş bibliyometrik veriler, WoS ve Scopus veri tabanlarından elde edilmiştir. Geliştirilen iş zekası modelinde, bilimsel üretkenlik açısından performans ölçüleri konusunda, doküman türleri, yayın isimleri, atıflar, araştırmacılar, yayın yapılan dergiler, yıllara göre üretkenlik değişimi, alanlar arası farklılıklar, konu dağılımları, istatistik ve ağlarının oluşturulması gibi verilerden faydalanılmaktadır. Bibliyometri kapsamında yapılan bu analizlerin sonuçları iş zekası platformları aracılığı ile etkileşimli ve görsel araçlarla sunulmaktadır. Türkiye adresli yayınların bibliyometrik analizlerine ilişkin pek çok değerli proje ve çalışma yapılmış olsa da, kurumsal yönetim ve performans izleme sistemi olarak tasarlandığı özgün bir süreç ve iş zekası modelinin geliştirilmesi noktasında, bu araştırmanın örnek bir uygulama sunacağı düşünülmektedir.

Anahtar kelimeler: Yükseköğretim Kurumu, Üniversiteler, İş Zekası, Veri Ambarı, Karar Destek.

ABSTRACT

Higher education institutions are critical organizations for the country's economy with thousands of employees and tens of thousands of students, managing larger budgets than many private sector institutions. Business intelligence and related technologies are used in the establishment of effective management mechanisms in such large-scale institutions and in the development of platforms that will provide decision support to managers and educators. Business intelligence and related technologies not only provide effective

management of resources in modern business organizations, but also make it easier to manage and evaluate data. One of the issues that are difficult to manage for higher education institutions is to monitor their academic performance through scientific publications. In this context, bibliometric databases that provide large-scale data such as Web of Science (WoS) and Scopus are considered as important sources. The analyses of the data obtained from these sources in a business intelligence environment periodically and visualization on a dashboard set will provide effective decision support in the context of effective monitoring of scientific publication performance. This potential constitutes the main motivation point of the study. Therefore, in this study, it is aimed at developing a business intelligence model and decision support tool that can be used to monitor the scientific publication performance of a university and in this context Dokuz Eylül University (DEU) was chosen as an exemplary institution. Accordingly, on 30/06/2020, bibliometric data associated with DEU between 2010 and 2020 was obtained from WoS and Scopus databases. In the developed business intelligence model, data such as document types, publication name, citations, researchers, published journals, productivity changes with respect to years, differences in areas, distribution of subjects, additional statistics and networks are used in terms of measuring scientific productivity. The results of these analyzes, which are carried out within the scope of bibliometrics, are presented through interactive and visual tools through business intelligence platforms. Although many valuable projects and studies related to bibliometric analysis of Turkey-addressed publications have been carried out, it is thought that this research will present an exemplary application in terms of developing a novel process and business intelligence model designed as a corporate management and performance monitoring system.

Keywords: Higher Education Institution, Universities, Business Intelligence, Data Warehouse, Decision Support.

GİRİŞ

Yükseköğretim kurumları binlerce çalışan ve on binlerce öğrencisi olan, pek çok özel sektör kuruluşundan daha büyük bütçelere sahip, ülke ekonomisi için kritik öneme sahip kurumlardır. Böylesi büyük ölçekli kurumlar için iş zekâsı ve ilgili teknolojiler, çağdaş iş organizasyonlarında kaynakların etkin yönetimini sağlamakla kalmayıp, veriyi yönetmeyi ve değerlendirmeyi kolaylaştırmaktadır. İş zekâsı; farklı kaynaklardan beslenen veri ambarlarını, veri madenciliğini ve diğer istatistiksel yöntemleri bütünleşik olarak kullanabilen; anlamlı, görselliği zengin ve amaca uygun raporlar sunan bir teknoloji olarak ifade edilebilir (Damar vd., 2018a, s.197).

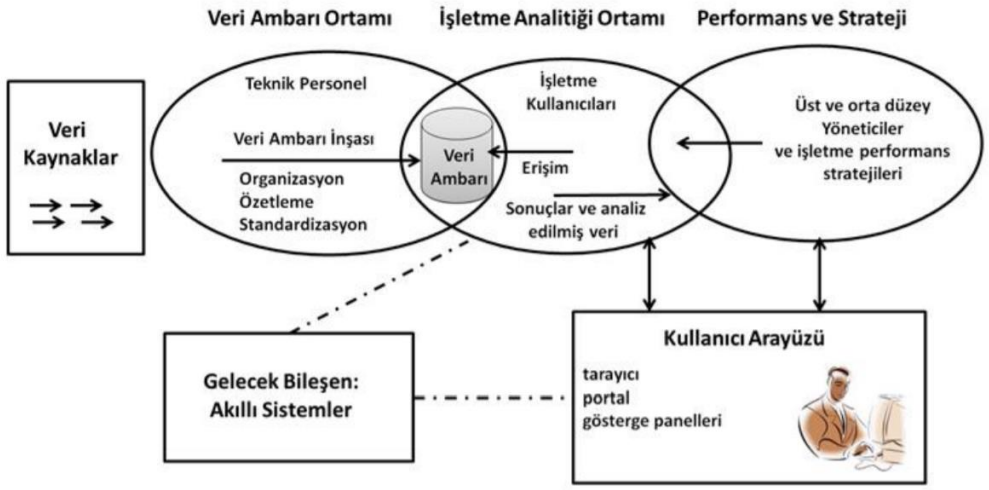
Yükseköğretim kurumları için yönetilmesi zor olan konulardan biri akademik performansının bilimsel yayınlar üzerinden izlenmesidir. Bilimsel veri tabanlarının sağladığı verileri ayrı ayrı analiz etmek mümkünken, bu verileri bütünleşik işlemek için bir sistem geliştirmek gerektiği ifade edilebilir. Scopus ve Web of Science (WoS), bibliyometrik analizlere girdi oluşturacak veriler sunsa da bazı kısıtları mevcuttur. Bu kısıtları aşmak için veri edinildikten sonra tekrar düzenlenmesi, çeşitli işlemlerden geçirilmesi, bu veriyi analiz edecek programlara göre biçimlendirilmesi söz konusu olmaktadır.

WoS, birçok farklı akademik disiplin için kapsamlı atıf verileri sağlayan birden çok veritabanına abonelik bazlı erişim sağlayan bir çevrimiçi platformdur. Başlangıçta Bilimsel Bilgi Enstitüsü (ISI) tarafından üretilmiştir. Şu anda Clarivate Analytics tarafından sürdürülmektedir. Web of Science üzerinde, araştırma alanları beş ana kategoriye ayrılmıştır. Bunlar sırasıyla; sanat ve beşeri bilimler, yaşam bilimleri ve biyotıp, fizik bilimleri, sosyal bilimler ve teknoloji şeklindedir (WoS, 2020).

Scopus ise, Elsevier'in 2004 yılında yayınladığı özet ve alıntıları içeren çevrimiçi platformudur. Scopus'da araştırma alanları dört ana katagoriye ayrılmıştır. Bunlar sırasıyla; tıp, veterinerlik, sağlık profesyonelliği gibi disiplinleri kapsayan sağlık bilimleri, tarım ve biyoloji bilimleri, biyokimya, genetik ve moleküler biyoloji, immünoloji ve mikrobiyoloji gibi disiplinleri kapsayan hayat bilimleri, fizik, kimya, matematik, enerji, mühendislik, çevre, malzeme gibi disiplinleri kapsayan fizik bilimleri, sanat ve beşeri bilimler, işletme, yönetim ve muhasebe, karar bilimleri, ekonomi, finans, psikoloji gibi disiplinleri kapsayan sosyal bilimler şeklindedir. WoS ve Scopus araştırma alanları arasındaki temel fark teknoloji başlığının Scopus'da olmaması, bu başlığın fizik bilimleri içinde yer almasıdır. WoS ve Scopus, uluslararası düzeyde, araştırmacılar tarafından kullanılan en önemli iki bibliyometrik veri tabanıdır. Scopus veritabanında yer alan tüm dergiler, hangi yayın kuruluşuna bağlı oluğuna bakılmaksızın, her yıl yüksek kalite standartlarının korunmasını sağlamak için gözden geçirilmektedir (Scopus, 2020).

Günümüzde milyonlarca insan tarafından kullanılan bilgisayarlar, cep telefonları ve bu cihazlar üzerinden ulaşılan sosyal ağlar, geniş kapsamda altyapı sunan kaynaklar olarak karşımıza çıkmaktadır. Çeşitli kaynaklardan toplanan ve çoğu yapılandırılmamış bu tür verilerin, işletme bünyesinde toplanan yapılandırılmış verilerle bütünleşik biçimde işlenmesiyle, ihtiyaçlar doğrultusunda kullanılması, gelecek eğilimler hakkında fikir vermesi ve işletmenin performansına katkıda bulunması sağlanabilmektedir (Yılmaz vd., 2017, s.79).

İş zekası, doğru bilgiyi doğru zamanda doğru biçimde toplama işlemidir. Bu karar süreçlerinin ürettiği sonuçların, karar verme amacıyla işletmelerdeki iş operasyonları, taktikler ve stratejiler üzerinde olumlu bir etkisi mevcuttur (Zeng vd., 2012,s.297). İş zekâsı bir organizasyonda verinin tutulduğu veri ambarında veya başka bir kaynakta, veriye en kısa zamanda ulaşarak verinin kısa sürede işlenmesi ve yöneticiler için doğru gelecek tahminlerinin yapılabilmesi için kritik öneme sahiptir (Akçetin vd., 2013, s.74).



Şekil 1. İş zekası mimarisinin genel görünümü

Kaynak: Eckerson, 2003, s.32

İş zekası araçları ve teknolojileri, yöneticilere zamanında ve etkin karar verebilmeleri için, veriler üzerinde sorgulama, raporlama, ileri analiz, interaktif analiz, veri madenciliği ve istatiksel analizlere bağlı tahminler, grafiksel teknikler, veri raporlaması ve verinin farklı sistemlere dağıtılması

ve kontrol edilmesine imkan sağlayacak bir mimariye sahiptir (Kabakchieva, 2015, s.129-131). Çalışmada bu farkındalık bağlamında gerçekleştirilmiştir.

Çalışmanın Kapsamı ve Amacı

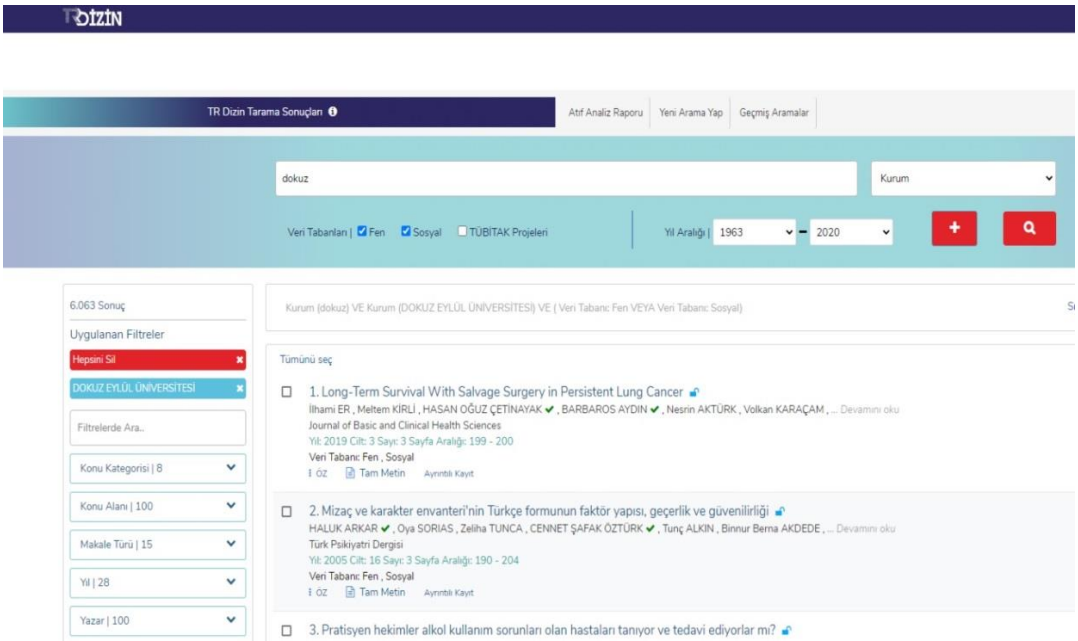
Çalışmanın amacı, yükseköğretimde bilimsel yayın performansının, öncelikle genel kabul görmüş veri tabanlarında yer alan yayınlar üzerinden etkin bir şekilde izlenmesi için, veri tabanı yönetimi, veri madenciliği ve bibliyometri yöntemlerinin bütünleşik olarak kullanılmasını içeren bir süreç modeli ile birlikte, bu sürecin etkin bir şekilde izlenmesini sağlayacak bir iş zekası modelinin geliştirilmesi ve hayata geçirilmesidir. Bu bağlamda, TR Dizin, Web of Science (WoS) ve Scopus gibi büyük ölçekli veri sağlayan bibliyometrik veri tabanları önemli kaynakları oluşturmaktadır. Ayrıca çalışmanın özgün ve yenilikçi değeri olarak; araştırmanın barındırdığı pek çok farklı teknoloji ve birçok platformun bütünleştirilmesi ile bibliyometri alanına da farklı bir yaklaşım sunması olarak ifade edilebilir.

YÖNTEM

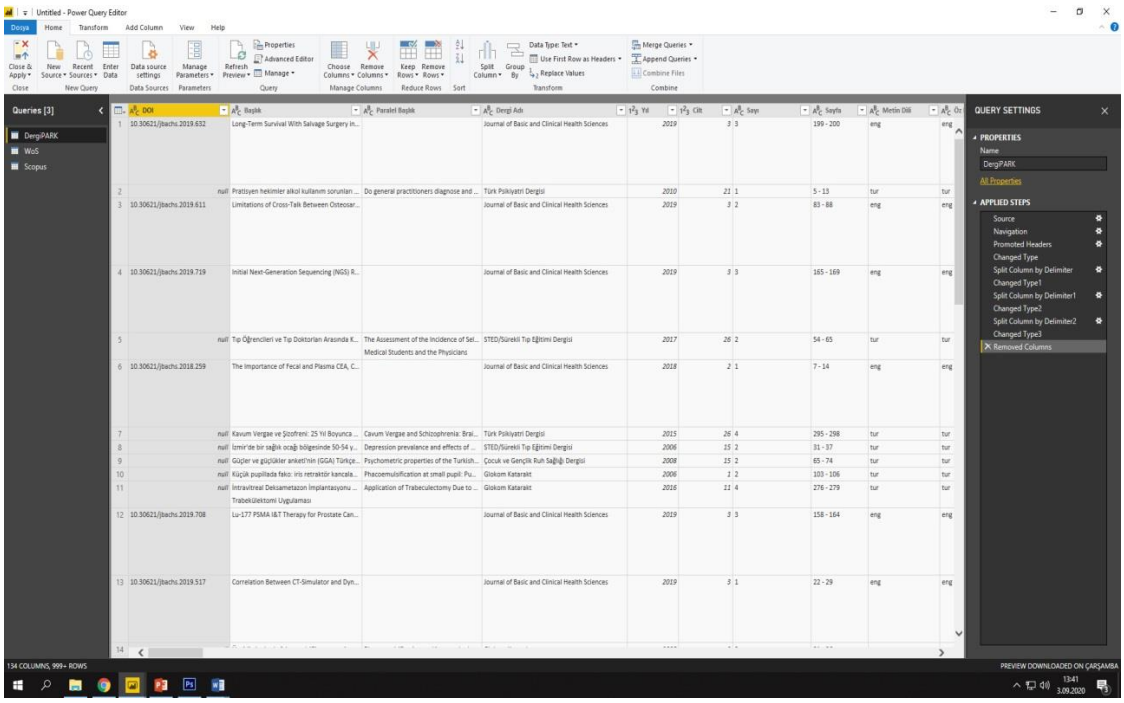
Çalışma akademik yayın performansının izlenebilmesi için maliyet etkin, kolay ve etkili bir çözüm önerisi ortaya koymaktadır. Web of Science ve Scopus veri tabanları ile Türkiye'deki yayınları tarayan ULAKBİM-TrDizin veri tabanı aracılığı ile araştırmacıların ulusal ve uluslararası yayınlarının tek bir çatıda toplanması hedeflenmiştir. Çalışmanın yöntemi; verilerin tek bir veri tabanına toplanması, modellenmesi ve veri ambarının oluşturulması ve kullanıcı dostu raporlama sisteminin gerçekleştirilmesi şeklindedir.

BULGULAR

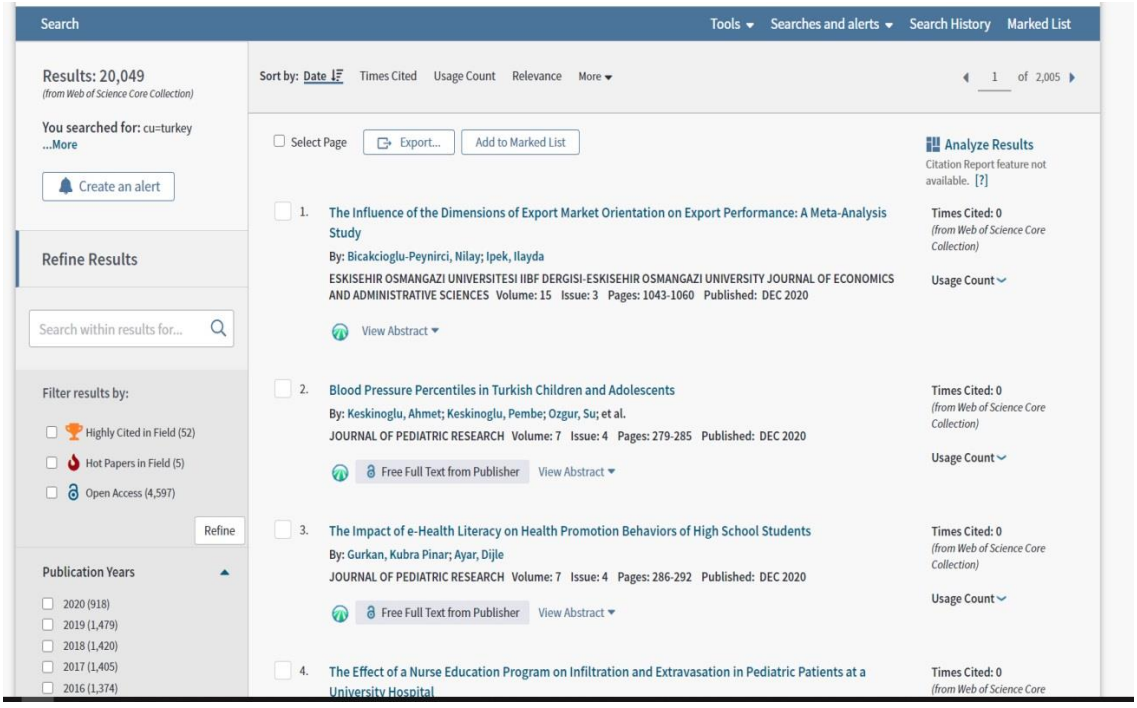
Elde edilen tüm bulgular, alan uzmanları ile tartışılmış, sebep-sonuç diyagramı ile akademik performans yönetimindeki sorunlar, sistemli bir şekilde ortaya konulmuştur. Çalışma sürecinde kullanılan uygulama ve bibliyometrik veri kaynaklarının ekran görüntüleri sırasıyla aşağıda paylaşılmaktadır.



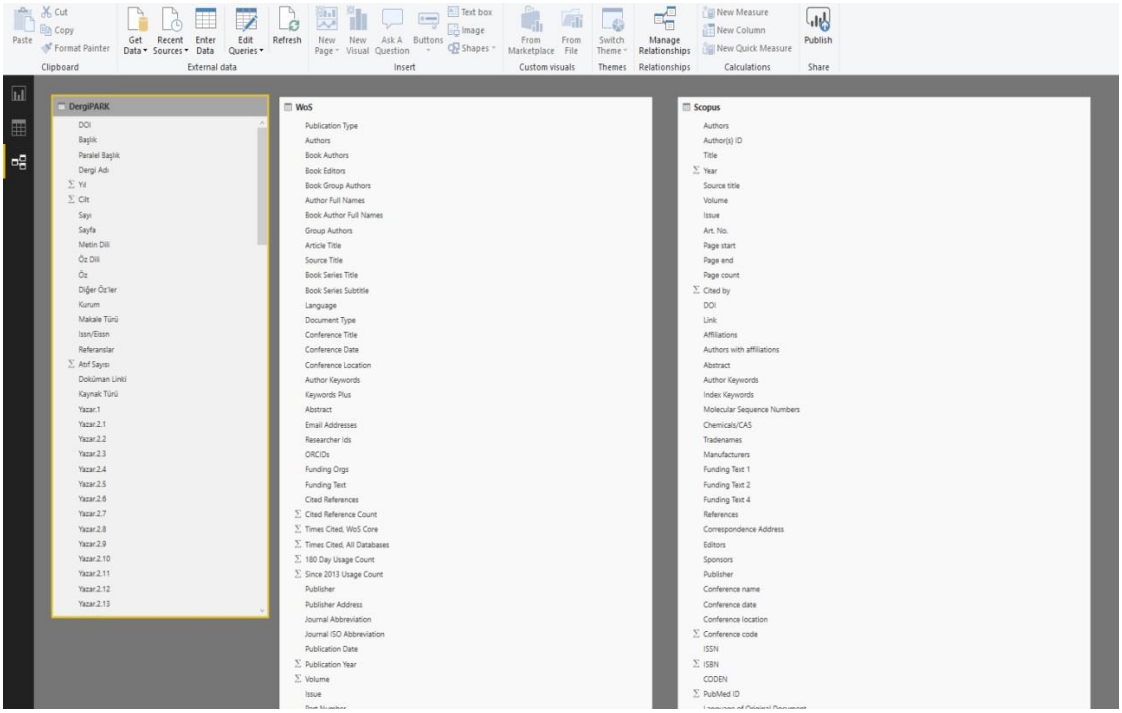
Şekil 1. TR Dizin Ekran Görüntüsü



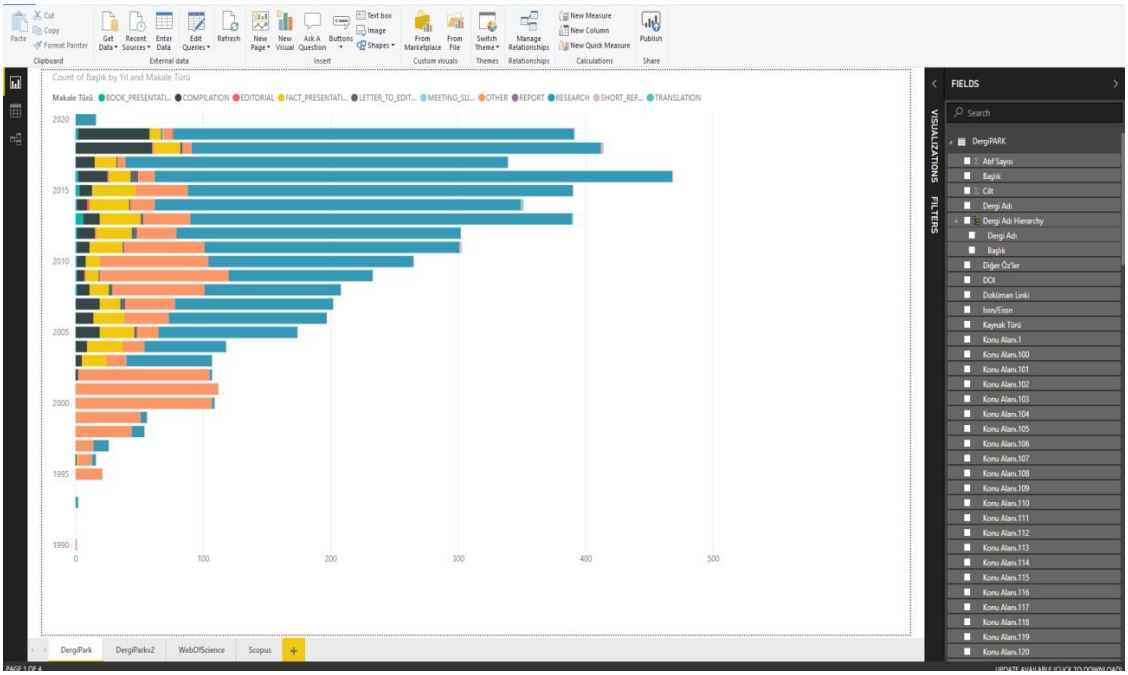
Şekil 2. TR Dizin Verilerinin İş Zekâsı Uygulamasında Gösterimi



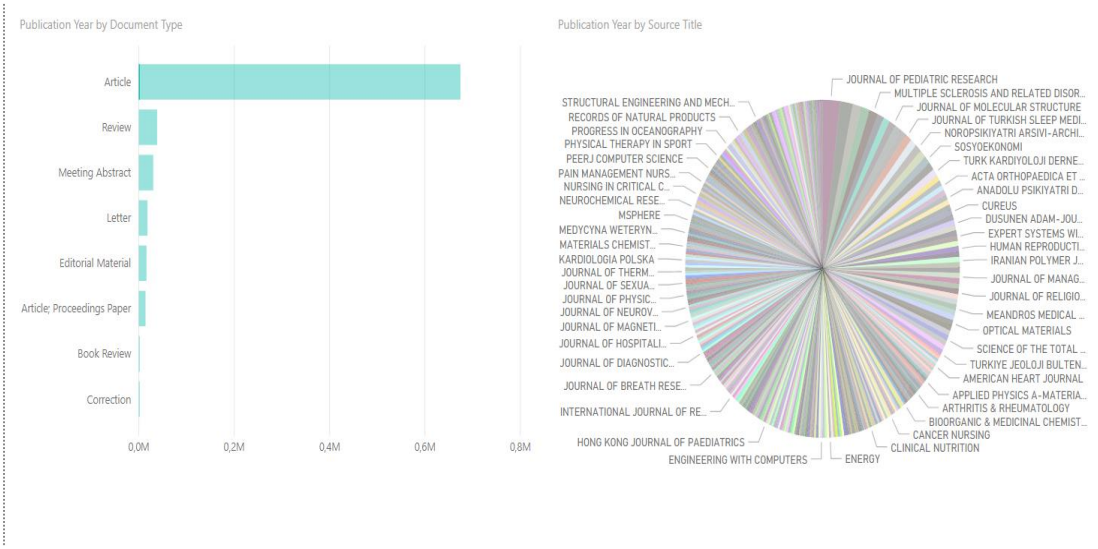
Şekil 3. Web Of Science Dizin Verilerinin İş Zekâsı Uygulamasında Gösterimi



Şekil 4. Web Of Science, Scopus ve TR Dizin Verilerinin Gösterimi



Şekil 5. TR Dizin Verileri Üzerinde Yıllara Göre Dokümanların Dağılımı



Şekil 6. Web Of Science Dokümanların Türlere ve Dergilere Göre Dağılımı

TARTIŞMA VE SONUÇ

Pek çok yükseköğretim kurumumuzda kurumlarına özgü akademik performans yönetimine ve değerlendirmesine dönük yazılı ve sistematik çalışan bir uygulaması mevcut değildir. Araştırma üniversitelerimiz ve adayları (ODTÜ, İTÜ, EGE, YTÜ gibi.) genel olarak AVESİS yazılımını tercih ettiği görülmektedir. Fakat buna benzer bir yazılımı Yüksek Öğretim Kurulu yapabilir. Tüm üniversitelerin akademik çalışmalarının ulaşılabileceği tek merkezli bir sistem kurulması veri temininde karşılaşılan sorunları ortadan kaldırarak tam ve doğru bilginin raporlanmasını sağlanabilecektir. Bu noktada iki yüzün üzerindeki üniversitemizin tek tek kendi içinde bir sistem kurması ve buna kaynak ayırması yerine bir merkezden, üniversitelere sunulacak arayüzler ile çözüm geliştirilebilecektir. Dolayısı ile dıştan tedarik edilen pek çok hizmet ve yazılıma giden kaynaklar, kurumların diğer ihtiyaçlarına ayrılabilir.

Akademik performansın yükseköğretim kurumlarında yönetilmesi sürecinde yer alan kurum yetkililerin özellikle altını çizdikleri nokta, kamu üniversitelerinde, akademisyenlerin (gerek dışarıdan alınsın gerekse kendi kurumlarında oluşturulmuş olsun) yazılım sistemine akademisyenlerin verilerini girmede gösterdikleri dirençtir. Bu konuda YÖK'ün bir yasa veya yönetmelik ile dönemsel veri girişlerinin sistemli bir şekilde gerçekleştirilmesi, girilecek mecranın belirlenmesinin sağlanmasıdır. Şuan YÖKAKADEMİK sayfası (Bakınız: https://akademik.yok.gov.tr/) gayet etkin bir sayfadır. Fakat Damar vd. (2018b, s.539), burada verilerin akademisyenler tarafından girilmesine rağmen yanlış ve hatalı pek çok verinin girildiği de görülmektedir.

Sonuç olarak, geliştirilen model sayesinde, üretilen parametrik raporlar aracılığıyla, bir üniversitemizin ve bu üniversitelerdekii akademisyenlerin yayın performansları, yayın nitelikleri, farklı üniversitelerde yer alan akademisyenler ile ne ölçüde birlikte yayın yaptıkları, yayınların fon durumları, atıf durumları, yayınların en yoğun yayınlandığı dergiler gibi pek çok bilgiyi elde edilebilmiştir.

Çalışmada öneri olarak; YÖK'ün üniversitelerin veri ambarından daha fazla faydalanmaları gerektiği ifade edilebilir. Bunun sistematik bir şekilde merkezi bir çatıda gerçekleşmesi, takip edilip izlenmesi gerektiği ifade edilebilir. Bu sayede, uygulamada çıkan aksaklıklar konusunda daha etkin

çözümler bulunabileceği, tekrarlı işten kurumların kurtarılarak, süreçlerin daha verimli işletileceği ifade edilebilir.

KAYNAKÇA

Akçetin E., Çelik U., & Takçı H. (2013). Lojistik ve Denizcilik Sektörü Açısından Veri Madenciliği Uygulamalarının Önemi. *Journal of ETA Maritime Science*, *1*(2), 73-80.

Damar, H. T., Bilik, O., Ozdagoglu, G., Ozdagoglu, A., & Damar, M. (2018b). Evaluating the nursing academicians in Turkey in the scope of Web of Science: scientometrics of original Makales. *Scientometrics*, *115*(1), 539-562.

Damar, M., Özdağoğlu, G., & Özdağoğlu, A. (2018a). İş zekasını ve ilgili teknolojileri konu alan araştırmalara küresel ölçekte bilimetrik bakış. *Bilgi Ekonomisi ve Yönetimi Dergisi*, *13*(2), 197-217.

Eckerson W. (2003). *Smart Companies in the 21st Century: The Secrets of Creating Successful Business Intelligent Solutions.* The Data Warehousing Institute, Seattle, WA, 2003, p. 32, Illustration 5.

Kabakchieva D. (2015). Business Intelligence Systems for Analyzing University Students Data. *Cybernetics and Information Technologies*, *15*(1), 104-115.

Scopus, (2020). *Scopus*. Erişim Tarihi 30/06/2020. https://www.scopus.com/

WoS, (2020). *Web of Science*. Erişim Tarihi 30/06/2020. https://apps.webofknowledge.com/

Yılmaz Y., & Bekmezci O. (2014). İş Zekâsı Kavramı Ve Uygulamalarına Genel Bakış. Leges Informa *Yönetim Bilişim Sistemleri Dergisi*, *1*(1), 87-111.

Zeng L., Li L., & Duan L. (2012). Business intelligence in enterprise computing environment. *Information Technology and Management, 13* (4), 297-310.

İLKOKUL FEN BİLİMLERİ DERSİNİN TEMEL HAYAT YETERLİLİKLERİ ÇERÇEVESİNDE SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARINCA DEĞERLENDİRİLMESİ

Dr. Öğr. Üyesi Hamdi KARAKAŞ
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, SİVAS
hamdikarakas58@yahoo.com.tr

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, ilkokul fen bilimleri dersinin temel hayat yeterlilikleri çerçevesinde sınıf öğretmeni adaylarınca değerlendirilmesidir. Araştırma, nitel araştırma modeli temel alınarak kurgulanmış ve olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemine göre seçilmiş olup, dördüncü sınıfa devam eden 96 sınıf öğretmeni adayı bu araştırmaya dâhil edilmiştir. Sınıf öğretmeni adayları 3. ve 4. sınıf fen bilimleri öğretim programlarını üç hafta boyunca incelemiş, öğretmenlik uygulaması ile farklı okullarda bu programların uygulanması ve temel hayat yeterlilikleri ile ilişkilendirilmesi noktasında sekiz haftalık gözlem yapmışlardır. Süreç sonunda sınıf öğretmenleri adayları ilkokul fen bilimleri dersini temel hayat yeterlilikleri açısından yorumlamışlardır. Veriler yarı yapılandırılmış şekilde hazırlanan görüş alma formu ile sınıf öğretmeni adaylarının tuttukları gözlem formları aracılığıyla toplanmış ve veri analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmeni adayları çoğunlukla eleştirel düşünme, yenilikçilik, karar verme ve sorunlarla başa çıkma temel hayat yeterliliklerini ilkokul fen bilimleri dersi ve bu derslerde yapılan etkinliklerle ilişkili olduğu yönünde kod oluşturmuşlardır. Girişimcilik ve mesleki beceriler, iletişim ve kişiler arası ilişkiler ile kendini ifade etme ve kontrol etme temel hayat yeterliliklerini ise ilişkisiz olduğu yönünde kod oluşturmuşlardır. Sınıf öğretmeni adayları farklı bakış açısı kazandırma, fen okuryazarı olma, bilimin gelişimine katkı, üreticiliği/yaratıcılığı geliştirme, kendini tanıma, problem çözme ve öğrenciyi hayata hazırlama noktasında temel hayat yeterliliklerini fen bilimleri dersi ile ilişki kurmuşlardır. Ancak bu yeterliliklerin farklı derslerde kazandırılması gerekliliği, okul dışı deneyimlerin daha etkili olduğu, üst düzey kazanım gerektirdiğinden ilkokullarda kazandırılamadığı ve eğitim süreci içerisinde zamanla zaten kazanılacağı noktasında fen bilimleri dersi ile ilişki görmemişlerdir. Temel hayat yeterliliklerin kazandırılması süreci sınıf içi-dışı etkinlik ve uygulama sayılarının ve çeşitliliğinin arttırılmasıyla sağlanabilir. Bu süreç ilkokuldan başlayarak fen öğretim programının özel amaçlarının kazandırılmasına önemli katkılar sunabilecektir.

Anahtar Kelimeler: Fen Bilimleri, ilkokullarda fen eğitimi, temel hayat yeterlilikleri

ABSTRACT

The aim of this study is to evaluate the primary school science course within the framework of basic life competencies by prospective classroom teachers. The research was designed based on the qualitative research model and phenomenology pattern was used. The study group was selected according to purposive sampling method and 96 prospective classroom teachers who were attending fourth grade were included in this research. The prospective classroom teachers examined the science curriculum of the 3rd and 4th grade for three weeks, and made an eight-week observation about the implementation of these programs in different schools and their association with basic life competencies. At the end of the process, the prospective classroom teachers interpreted the primary school science course in terms of basic life competencies. The data were collected through the semi-structured interview form and the observation forms kept by the prospective classroom teachers, and the content analysis method was used in the data analysis. As a result of the research, the prospective classroom teachers mostly formed the code that critical thinking, innovativeness, decision-making and coping with problems are related to the basic life competencies of the primary school science course and the activities performed in these courses. But, they formed the code that entrepreneurship and professional skills, communication and interpersonal relations, self-expression and control are unrelated to the basic life

competencies of the primary school science course and the activities performed in these courses. The prospective classroom teachers related these basic life competencies with the science course in terms of gaining a different perspective, being a science literate, contributing to the development of science, developing creativity / creativity, self-knowledge, problem solving and preparing students for life. However, prospective classroom teachers unrelated this basic life competency with the science course because of these competencies should be acquired in different courses, these will be already being acquired over time during the education process, out-of-school experiences are more effective and these are requiring high-level acquisitions in primary schools. The process of gaining basic life competencies can be achieved by increasing the number and variety of in-class activities and applications. This process, starting from primary school, can make important contributions to gaining the special objectives of the science teaching program.

Key Words: Science course, science education in primary schools, basic life competencies

GİRİŞ

Günümüzde, bireylerin üretilen bilimsel bilgilere, değişen bilim ve teknoloji çağına ayak uydurmaları beklenmiş ve geçmişe kıyasla toplumların bireylerden beklentileri de farklılaşmıştır. Bu beklentiler, kendi kendine yetebilen, araştıran, sorgulayan, problem çözen bireyler olması şeklinde kendini göstermiştir (Akyürek ve Şahin, 2013). Son yüzyılda ortaya çıkan bilgi ve teknoloji çağı, değişen toplum yapısı ve değişken işgücü piyasasındaki rekabet, bireylerin bilgi ve beceri kazanmasını, sahip olduğu nitelikleri de sürekli olarak geliştirmesi ve yenilemesini gerekli kılmıştır (Çelik ve Taşpınar, 2020). Eğitim bu noktada devreye girerek bireyi kendi özellikleri, mevcut koşullar ve fırsatlar çerçevesinde toplumun ve evrensel yapının etkin birer üyesi haline getirmeyi hedeflemektedir (Mızıkacı, 2017). Ancak bunu geleneksel eğitim sistemleri ile yapmak zor görünmektedir. Çünkü ezberci, kalıplaşmış ve şartlanmış zihinler üreten geleneksel eğitim sistemleri, bilim ve teknolojideki gelişmelere bireyleri adapte edememekte, hem birey ve toplum çağdaş gelişmeler karşısında yetersiz kalmakta hem de ülke kalkınması olumsuz yönde etkilenmektedir (Güneş, 2012). Ancak çağın iktisadi ve politik atmosferin çerçevesinde eğitim sisteminin o günün şartlarına uygun hale getirmek amacıyla eğitim reformları veya program değişikliği yapmak kaçınılmaz görülür (Aylar, 2018). Dolayısıyla modern eğitim sistemleri, bireylere bahsedilen bu özellikleri kazandıracak arayışların içerisine girer ve bireylere kazandırılacak beceri ve yeterlilikleri belirleyerek ülke eğitim programlarına dâhil ederler.

Bilgi kaynaklarının çeşitlenmesi ve buna bağlı olarak bilgi okuryazarlığıyla ilgili beceri ve nitelikler, demokratik toplumların demokrasiyi yaşatabilmek adına demokratik hak ve sorumlulukları uygulayabilme, eleştirel, yaratıcı ve inovatif düşünme gibi beceriler ön plana çıkmış ve programlarda yerini almıştır (Mutluer, 2013). Öğrencilerin düşünme, anlama, sorgulama, sorun çözme, araştırma, değerlendirme gibi zihinsel becerileri ile birlikte sosyal ilişkilerini geliştirmesi, işbirliği yapması, çatışmaları yönetmesi, sorunlarını çözmesi ve öğrenmesini yaşam boyu sürdürmesi amaçlanmıştır (Güneş, 2012). Bu amaç doğrultusunda Avrupa Parlamentosu ve Avrupa Konseyi 2006 yılında aldığı tavsiye karar ile hayat boyu öğrenme kapsamında üye ülkelerde bireylere kazandırılması gerekli anahtar yeterlilikler çerçevesini belirlemiştir. Bu anahtar yeterlilikler; bireylerin kendilerini gerçekleştirmek ve geliştirmek, aktif vatandaşlık, sosyal katılım ve istihdam için gerek duyduğu yeterlilikler olarak tanımlanmıştır (Çelik ve Taşpınar, 2020). Yeterlikler çerçevesi oluşturan ülke eğitim sistemlerinin daha şeffaf, daha yenilikçi ve daha rekabetçi hale getirilmesi öngörülmüş, inovasyonun kaynağı olarak görülerek eğitim sistemi ile işgücü piyasası arasındaki uyumun

iyileştirilmesi amaçlanmıştır (Bohlinger, 2007). Anahtar yeterlilikler, temel eğitimden başlayarak daha sonraki öğrenmelere hazırlayan, bireyleri yetişkin hayatına ve ilerideki çalışma hayatına bir zemin oluşturan bir yapıda tüm bireylere fırsatlar sunabilecektir.

Ülkemiz ise Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi ile uyumlu şekilde Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi Yönetmeliği hazırlanmış, beceri ve yetkinlik kavramları tanımlanmıştır. Beceri; bilişsel (mantıksal, sezgisel ve yaratıcı düşünce) ve/veya uygulamalı (el becerisi ve yöntem, materyal, araç gereç kullanabilme) olarak bilgiyi uygulayabilme, problemleri çözebilme ve görevleri tamamlayabilme yeteneği olarak ifade edilmiştir. Yetkinlik ise; bağımsız çalışabilme ve sorumluluk alabilme yetkinliği, öğrenme yetkinliği, iletişim ve sosyal yetkinlik, alana özgü ve mesleki yetkinlik kavramları ile bir arada tanımlanarak bilgiyi, kişisel, sosyal ve/veya metodolojik becerilerle iş ve çalışma ortamlarında mesleki ve kişisel gelişim konusunda kullanabilme yeteneği olarak ifade edilmektedir (Güneş, 2012). Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) 2005 yılından itibaren kullanılan eğitim programlarında tüm kazanımların temelini oluşturan ortak/temel beceriler belirlenmiş (Doğan, 2014) ve 2017 yılında tüm eğitim kademelerinde güncellenen eğitim programları Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi esas alınarak hazırlanmıştır. Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinin yanı sıra Atatürkçülük, Milli Eğitim Kalite Çerçevesi, 2015-2019 MEB Stratejik Plan, 2023 TÜBİTAK Vizyon Belgesi, 21. Yüzyıl Becerileri, Bilgi Toplumu Stratejisi ve Eylem Planı, Değerler Eğitimi, Hayat Becerileri vb. belgelerden de yararlanılarak MEB tarafından "Temel Beceri ve Yeterlilikler" güncellenen eğitimi programlarının temelinde yer almıştır. Belirlenen temel beceri ve yeterlilikler; anadil okuryazarlığı, beden eğitimi ve spor yeterlilikleri, bilgi okuryazarlığı, bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı, bilim okuryazarlığı, insan hakları ve demokratik duyarlılık yeterlilikleri, matematik okuryazarlığı, öğrenme yeterlilikleri, öz farkındalık, sanat yeterlilikleri, temel hayat yeterlilikleri, yabancı dil okuryazarlığı ve yeterlilikleri, yurttaşlık bilgisi ve bilinci şeklindedir. Bu beceri ve yeterliliklerin çoğu birbiriyle uyuşmakta, birbirini kapsar ve destekler niteliktedir. Bunlar programların odaklandığı temalar gibi görünürken, program kazanımlarıyla ve açıklamalarla ilişkilendirilmiştir (MEB, 2017). Ayrıca programlarda temel becerilerin ayrı bir başlık olarak aktarılmaması, kazanımların içerisinde örtük olarak verilmiş olması sebebiyle olduğu açıklaması yapılmıştır (Kurudayıoğlu ve Soysal, 2018).

Programların hazırlanmasında esas olarak belirlenen temel beceri ve yeterlilikler içerisinde yer alan temel hayat yeterlilikleri; karar verme, eleştirel düşünme, yenilikçilik, sorunlarla başa çıkma, girişimcilik ve mesleki beceriler, iletişim ve kişiler arası beceriler ile kendini idare ve kontrol etme şeklinde alt yeterliliklere ayrılmıştır. Temel hayat yeterlilikleri ile gündelik yaşamla bütünleşmiş bilgi, beceri ve davranışlara sahip karakterde bireyler yetiştirmek amaçlanır. Böylece öğrencilerin hem ulusal hem de uluslararası düzeyde; kişisel, sosyal, akademik ve iş hayatlarında ihtiyaç duyacakları beceri yelpazeleri olan yetkinlikler tamamlanmış olur (MEB, 2018). Hazırlanan öğretim programlarının en önemli özelliklerinden birisi, öğrencileri bilim ve teknolojide yaşanan hızlı değişime, bireyin ve toplumun değişen ihtiyaçlarına öğrenme öğretme teori ve yaklaşımlarındaki yenilikleri ve gelişmeleri esas alarak hazırlamaktır. Dolayısıyla programlarda hazırlanan kazanımlar, sınıflar ve eğitim kademeleri düzeyinde temel hayat yeterlilikleri perspektifinde bütünlük sağlayan bir bakış açısıyla yer alması önemli görülür.

Avrupa Komisyonun raporunda, bireylerin fen, teknoloji, mühendislik ve matematik alanlarında gelişmekte olan teknolojilerin ve uygulamaların sınıfa taşınması gerekliği önemsenmiş ve fen bilimleri dersinin temel eğitimden itibaren önemli olduğu vurgusu yapılmıştır (European

Commission, 2015). Ülkemizde de fen bilimleri dersi ile ilkokuldan itibaren bütün bireylerin fen okuryazarı olarak yetişmek amaçlanmıştır. Ders kazanımları doğrultusunda günlük yaşam sorunlarına ilişkin öğrencilerin sorumluluk almaları, bu sorunları çözmede fen bilimlerine ilişkin bilgi, bilimsel süreç becerileri ve diğer yaşam becerilerini kullanmaları ve öğrencilerde fen bilimleri ile ilgili kariyer bilinci ve girişimcilik becerilerini geliştirme özel amaçlar olarak belirlenmiştir. Belirlenen bu amaçlar, topluma sorumlu ve yetenekli vatandaşlar yetiştirilmesine, bireyin yaşamı süresince fenle ilgili karşılaşması olası kişisel, toplumsal, politik, ekonomik problemler ve konular hakkında fikir üretebilme becerisi geliştirmesine yardımcı olur. Bu bağlamda fen bilimleri temel hayat yeterlilikleri ile içi içe olması ve bu yeterlilikler çerçevesinde hazırlanan kazanımlarla sınıf içi ve dışı etkinlikler düzenlenmesi önemli görülür. Temel hayat yeterlilikleri alana özgü beceriler bağlamında yaşam becerileri olarak fen bilimleri öğretim programında yer almış; analitik düşünme, karar verme, yaratıcı düşünme, girişimcilik, iletişim ve takım çalışması olarak belirlenmiştir.

İlkokul üçüncü sınıflardan itibaren uygulanan fen bilimleri programının temel hayat yeterlilikleri bağlamında yapısı ve okullarda uygulanışı araştırmacı tarafından önemli görülerek ve süreçte bağımsız birer gözlemci olan sınıf öğretmeni adaylarının değerlendirmeleri önemsenmiştir. Çünkü gelecekte bu mesleği devralacak ve etkinlikleri program çerçevesinde uygulayacak olan sınıf öğretmeni adaylarının gözlem ve düşünceleri, mesleğe hazırlanmaları noktasında değerli görülmüştür. Aynı zamanda ilgili alınyazında fen bilimleri öğretim programlarının yaşam becerileri çerçevesinde değerlendirmesine yönelik çalışmalar mevcutken (Kılıç, Haymana ve Bozyılmaz, 2010; Deveci ve Çepni, 2014; Karademir, Sarikahya ve Altunsoy, 2017; Yücel ve Kanyılmaz, 2018; Deveci, Konuş ve Aydız, 2018; Ursavas ve Karal, 2019; Özcan ve Koştur, 2019); bu becerileri temelde oluşturan temel hayat yeterliliklerine ilişkin herhangi bir çalışmaya rastlanmamış olması da bu çalışmayı özgün kılacak niteliktedir. Bu bağlamda çalışmanın amacı, ilkokul fen bilimleri dersinin temel hayat yeterlilikleri çerçevesinde sınıf öğretmeni adaylarınca değerlendirilmesidir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Nitel araştırma modeli temel alınarak kurgulanan bu araştırmada olgubilim (fenomoloji) deseni kullanılmıştır. Bu desende yaşadığımız dünyada karşımıza çıkabilecek olaylar, kavramlar, algılar, deneyimler ve durumlar gibi çeşitli olgulara karşı bireylerin algı ve tepkileri derinlemesine incelenir. (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012). Bu desende araştırmacı, olgulara yönelik katılımcıların algılamalarını ve ona yüklenen anlamları incelemekte, bir genellemeye gitmeden olguları tanımlamayı amaç edinir (Akturan & Esen, 2008; Patton, 2014). Bu çalışmada ise, temel hayat yeterlilikleri bir olgu olarak görülmüş, sınıf öğretmeni adaylarının ilkokul fen bilimleri dersinin temel hayat yeterlilikleri açısından algıları değerlendirilmiştir.

Çalışma Grubu

Bu araştırma İç Anadolu bölgesindeki bir üniversitenin eğitim fakültesi 4. sınıfa kayıtlı 96 sınıf öğretmeni adayı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, amaçlı çalışma grubu belirleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmacının çalışma grubuna kolay ulaşılabilirliği ve öğretmen adaylarının son sınıf öğrencisi olarak Öğretmenlik Uygulama I dersi ile ilkokullarda gözlem yapabiliyor olmaları ölçüt örnekleme ile amaçlı çalışma grubu oluşturmada dikkate alınmıştır.

Uygulama Süreci

Öncelikle sınıf öğretmeni adayları 3. ve 4. sınıf fen bilimleri öğretim programı incelemiş, ünite, konu/kavramlar ve kazanımlar üç hafta boyunca irdelemişlerdir. Daha sonra adaylar, Öğretmenlik Uygulaması ile farklı okullarda bu programın sınıf öğretmenlerince uygulanmasını ve temel hayat yeterlilikleri ile ilişkilendirilmesini 8 hafta gözlemlemişlerdir. Bu gözlemlerinde sınıf öğretmeni adaylarından kısa notlar tutmaları istenmiştir. Süreç sonunda sınıf öğretmeni adayları, ilkokul fen bilimleri dersini temel hayat yeterlilikleri çerçevesinde değerlendirmişlerdir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen ve açık uçlu sorudan oluşan görüş alma formu ve sınıf öğretmeni adaylarının tuttukları gözlem formları aracılığıyla toplanmıştır. Görüş alma formu ile incelenmek istenen olgunun esnek bir yaklaşımla ele alınması hedeflenmiştir. Görüş alma formunun kapsam geçerliği için eğitim bilimleri alanında uzman iki öğretim üyesinin görüşlerine başvurulmuş, soruların anlaşılabilirliği ve imla kurallarına uygunluğu bakımından ise bir Türkçe öğretmeninden yardım istenmiştir. Bu form çalışma grubunda olmayan 5 sınıf öğretmeni adayına ön uygulama yapmak üzere sunulmuştur. Bu ön uygulama sonrasında form tekrar gözden geçirilerek son şeklini almıştır. Görüş alma formunda yer alan temel soru; *ilkokullardaki fen bilimleri dersini temel hayat yeterlilikleri çerçevesinde gözlem ve deneyimlerinize dayanarak yorumlayınız?* şeklindedir. Sınıf öğretmeni adaylarının süreç içerisinde tutukları gözlem formlarına ait notları da kullanarak bu temel soru etrafında temel hayat yeterliliklerini ayrı ayrı değerlendirmişlerdir.

Veri toplama süreci sınıf ortamında yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Sağlıklı veri elde edebilmek için yazılı form hakkında araştırmacı tarafından açıklamalar yapılmış, katılımcıların bu forma ilişkin soruları cevaplanmıştır. Katılımcılara yazılı formda yer alan soruları cevaplamaları için yeterli süre tanınmıştır.

Verilerin Analizi

Bu araştırmanın veri analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi; verilerin irdelendiği, birbirine benzeyen verilerin sınıflanarak kavramlara ve temalara uygun olarak bir araya getirildiği analiz şeklidir (Sönmez & Alacapınar, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Veri analizine başlamadan önce tüm veriler ÖA-1, ÖA-2, ÖA-3,… şeklinde numaralandırılmıştır. Daha sonra sınıf öğretmeni adaylarının yazılı görüşleri kodlanmış, bu kodlar arasında mantıksal temelden yola çıkarak öğretmen adaylarının algılarını yansıtan anlam ve düşünce bütünlüğü bulunan kategoriler oluşturulmuştur. Araştırmanın amacına göre sınıf öğretmeni adaylarının oluşturdukları görüşler kategorilere yerleştirilmiş, frekans hesaplamaları yapılarak veriler yorumlanmıştır. Ayrıca sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerini en etkili şekilde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılar okuyucuya sunulmuştur.

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel verilerin analiz sürecinde hem değerlendirmelerde bulunmak hem de güvenirliği sağlamak adına araştırma dışından uzmanlar çalışmaya dahil edilebilir (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012). Bu amaçla araştırmacı, sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerinin kodlanması ve kategorilere ayrılması noktasında farklı bir uzmanı araştırmaya dahil etmiştir. Araştırmacının ve kodlayıcının ayrı ayrı analizleri sonrasında Huberman'ın (1994) önerdiği [Güvenirlik= Görüş Birliği / (Görüş Birliği +

Görüş Ayrılığı)] güvenirlik hesaplaması yapılmıştır. Nitel araştırmalar için bu hesaplamanın %70 ve üzerinde çıkması, güvenilirliğin sağlandığı anlamına gelmektedir. Hesaplama sonucunda %86'lık bir uyum yakalanmış, ayrıca uzlaşı olmayan kodlamalarda da kodlayıcı ve araştırmacı birlikte kodlama yaparak uzlaşı sağlamışlardır. Bunun yanı sıra aktarılabilirlik noktasında çalışmanın tasarlanmasından sonuçlandırılmasına kadar geçen süreç açık ve net bir biçimde raporlaştırılmış, elde edilen bulgular tablolar ve doğrudan alıntılarla açıklayıcı şekilde okuyucuya sunulmuştur. Araştırmanın tutarlılığını arttırmak adına elde edilen bulgular yorumlanarak literatürdeki diğer bulgularla bağlantıları kurulmuştur. Araştırmanın teyit edilebilirliğini sağlamak için ise, verilerin nasıl toplandığı ve verilerin nasıl analiz edildiği ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde sınıf öğretmeni adaylarınca temel hayat yeterliliklerini ilkokul fen bilimleri dersi bağlamında değerlendirilmesine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Temel Hayat Yeterliliklerini İlkokul Fen Bilimleri Dersi İle İlişkilendiren Değerlendirmelere Yönelik Bulgular

Sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri incelendiğinde, bazı temel hayat yeterliliklerini ilkokul fen bilimleri dersi ve bu derslerde yapılan etkinliklerle ilişkili ve ilişkisiz olarak değerlendirmişlerdir. Sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri doğrultusunda oluşturulmuş Tablo 1 aşağıda sunulmuştur.

Tablo 1. Temel Hayat Yeterliliklerinin Fen Bilimleri Dersi Bağlamında Değerlendirilmesi

Temel Hayat Yeterlilikleri	İlişkili Olarak Değerlendirilen Kod Sayısı (f)	İlişkisiz Olarak Değerlendirilen Kod Sayısı (f)
Eleştirel Düşünme	55	8
Yenilikçilik	43	16
Karar Verme	41	8
Sorunlarla Başa Çıkma	31	14
Girişimcilik ve Mesleki Beceriler	17	32
İletişim ve Kişiler Arası Beceriler	11	35
Kendini İdare ve Kontrol Etme	5	30
Toplam	203	143

Tablo 1 incelendiğinde, sınıf öğretmeni adayları çoğunlukla "eleştirel düşünme", "yenilikçilik", "karar verme" ve "sorunlarla başa çıkma" temel hayat yeterliliklerini ilkokul fen bilimleri dersi ve bu derslerde yapılan etkinliklerle ilişkili olduğu yönünde kod oluşturmuşlardır. "Girişimcilik ve mesleki beceriler", "iletişim ve kişiler arası ilişkiler" ve "kendini ifade etme ve kontrol etme" temel hayat yeterliliklerini ise ilkokul fen bilimleri dersi ve bu derslerde yapılan etkinliklerle ilişkisiz olduğu yönünde kod oluşturmuşlardır.

"Eleştirel düşünme" temel hayat yeterliliğini ilkokul fen bilimleri dersi bağlamında değerlendiren sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri analiz edilerek Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Eleştirel Düşünme Temel Hayat Yeterliliğinin İlkokul Fen Bilimleri Dersi Bağlamında Değerlendirilmesine Yönelik Görüşler

İlişkili Olarak Değerlendirilen Kategoriler	Kod Sayısı (f)	İlişkisiz Olarak Değerlendirilen Kategoriler	Kod Sayısı (f)
Farklı bakış açısı kazandırma	15	Üst düzey kazanım/beceri gerektirmesi	3
Fen okuryazarlığı	11	Kalıtsal bir özellik	3
Bilimin gelişimine katkı	10	Farklı derslerde kazandırılmalı	2
Hayata hazırlık	10		
Kendini tanıma/geliştirme	5		
Bilimsel süreç becerisini kazanma	4		
Toplam	55	Toplam	8

Tablo 2 incelendiğinde, eleştirel düşünme temel hayat yeterliliğini ilkokul fen bilimleri dersi bağlamında değerlendiren sınıf öğretmeni adaylarının çoğunluğu farklı bakış açısı kazandırma, fen okuryazarı olma, bilimin gelişimine katkı ve öğrenciyi hayata hazırlama noktasında ilişki kurarak görüş bildirmişlerdir. Bunun yanı sıra, bazı sınıf öğretmeni adayları eleştirel düşünme temel hayat yeterliliğinin ilkokul için erken olduğu, kalıtsal bir yetenek olduğu ve farklı derslerde kazandırılması noktasında ilkokul fen bilimleri dersi ile ilişkisiz olduğu yönünde görüş ifade etmişlerdir. Bu bağlamda sınıf öğretmeni adaylarından alınan ifadelerden bazıları aşağıda kısaca sunulmuştur:

> *"...eleştirel düşünce araştıran ve sorgulayan öğrenciler yetişir ve farklı bakış açısı kazandırılır. Fen bilimleri dersi bu yeterliliği geliştiriyor..." ÖA-18*

> *"Bir sorunla karşılaştığı zaman sorumluluğu atmak yerine eleştirel düşünme yeterliliği ile onunla başa çıkmayı ve hayata hazırlanmayı sağlıyor..." ÖA-56*

> *"Öğrenci yaşları itibariyle eleştirel düşünme becerilerini kazanmada, yada yapılan etkinlikleri kavramada zorlanıyorlar. Temel fen kavramlarını kazandırabilirsek bence yeterli. İleriki kademelerde daha uygun olacaktır." ÖA-16*

"Yenilikçilik" temel hayat yeterliliğini ilkokul fen bilimleri dersi bağlamında değerlendiren sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri analiz edilerek Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Yenilikçilik Temel Hayat Yeterliliğinin İlkokul Fen Bilimleri Dersi Bağlamında Değerlendirilmesine Yönelik Görüşler

İlişkili Olarak Değerlendirilen Kategoriler	Kod Sayısı (f)	İlişkisiz Olarak Değerlendirilen Kategoriler	Kod Sayısı (f)
Üreticiliği/yaratıcılığı geliştirme	12	Üst düzey kazanım/beceri gerektirmesi	6
Teknolojiye/çağa ayak uydurma	12	Öğrenci seviyesine uygun değil	3
Bilimin gelişimine katkı	7	Günlük yaşamda kazanılıyor	3
Bilimsel bilgiyi keşfetme	6	Üretim dönük değil	2
Fen okuryazarlığı	2	Farklı derslerde kazandırılmalı	2
Bilimsel süreç becerisi kazanma	2		
Toplam	43	Toplam	16

Tablo 3 incelendiğinde, yenilikçilik temel hayat yeterliliğini ilkokul fen bilimleri dersi bağlamında değerlendiren sınıf öğretmeni adaylarının çoğunluğu üreticiliği/yaratıcılığı geliştirme ve teknolojiye/çağa ayak uydurma noktasında ilişki kurarak görüş bildirmişlerdir. Bunun yanı sıra bazı sınıf öğretmeni adayları yenilikçilik temel hayat yeterliliğinin üst düzey öğrenme gerektirdiğinden,

henüz ilkokul için erken olduğu noktasında ilkokul fen bilimleri dersi ile ilişkisiz olduğu yönünde görüş ifade etmişlerdir. Bu bağlamda sınıf öğretmeni adaylarından alınan ifadelerden bazıları aşağıda kısaca sunulmuştur:

"...yenilikçilik yeterliliği yaratıcılık gelişimine katkı sağlanır, teknolojinin ve toplumun sürekli değiştiğini bilir." ÖA-55

"Günümüz teknolojik ve bilimsel uygulamalar yenilikçilik yeterliliği ile ilişkili. Bu yönde etkinlikler yapılmaktadır..." ÖA-78

"Toplum yaşamı farklı sebeplerle değişiyor. Bu yeterlilik bu derslerle değil, zaten kendiliğinden kazanılıyor." ÖA-53

"Karar verme" temel hayat yeterliliğini ilkokul fen bilimleri dersi bağlamında değerlendiren sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri analiz edilerek Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Karar Verme Temel Hayat Yeterliliğinin İlkokul Fen Bilimleri Dersi Bağlamında Değerlendirilmesine Yönelik Görüşler

İlişkili Olarak Değerlendirilen Kategoriler	Kod Sayısı (f)	İlişkisiz Olarak Değerlendirilen Kategoriler	Kod Sayısı (f)
Hayata hazırlık	19	Farklı derslerde kazandırılmalı	8
Kendini tanıma/geliştirme	8		
Sorumluluk bilinci	6		
Fen okuryazarlığı	6		
Çözüm önerilerini değerlendirme	2		
Toplam	41	Toplam	8

Tablo 4 incelendiğinde, karar verme temel hayat yeterliliğini ilkokul fen bilimleri dersi bağlamında değerlendiren sınıf öğretmeni adaylarının çoğunluğu hayata hazırlık ve kendini tanıma noktasında ilişki kurarak görüş bildirmişlerdir. Bunun yanı sıra bazı sınıf öğretmeni adayları karar verme temel hayat yeterliliğinin ilkokul fen bilimleri dersi yerine farklı derslerde kazandırılması gerekliliği yönünde görüş ifade etmişlerdir. Bu bağlamda sınıf öğretmeni adaylarından alınan ifadelerden bazıları aşağıda kısaca sunulmuştur:

"...fen bilimleri dersinde yapılan etkinlikler hayata hazırlayacak, karar verme yeterliliği bu temelde oluşacaktır. Böylece gerçek yaşamda karşılığını görecektir..." ÖA-47

"karar verme yeterliliği hayatın içinde. Düşünecek, risk alacak, sorumluluk yüklenecek veya hata yapacak." ÖA-78

"Hayat Bilgisi ya da Sosyal Bilgiler dersinde kazandırılması daha uygun oluyor..." ÖA-1

"Sorunlarla başa çıkma" temel hayat yeterliliğini ilkokul fen bilimleri dersi bağlamında değerlendiren sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri analiz edilerek Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Sorunlarla Başa Çıkma Temel Hayat Yeterliliğini İlkokul Fen Bilimleri Dersi Bağlamında Değerlendirilmesine Yönelik Görüşler

İlişkili Olarak Değerlendirilen Kategoriler	Kod Sayısı (f)	İlişkisiz Olarak Değerlendirilen Kategoriler	Kod Sayısı (f)
Hayata hazırlık	16	Farklı derslerle kazandırılmalı	10
Problem çözme yeteneği	12	Eğitim sürecinde zamanla kazanacak	4
Öz düzenleme	3		
Toplam	31	Toplam	14

Tablo 5 incelendiğinde, sorunlarla başa çıkma temel hayat yeterliliğini ilkokul fen bilimleri dersi bağlamında değerlendiren sınıf öğretmeni adaylarının çoğunluğu hayata hazırlık ve problem çözme yeteneğini geliştirme noktasında ilişki kurarak görüş bildirmişlerdir. Bunun yanı sıra bazı sınıf öğretmeni adayları sorunlarla başa çıkma temel hayat yeterliliğinin ilkokul fen bilimleri dersi yerine farklı derslerde kazandırılması ve bu yeterliliğin eğitim süreci içerisinde zamanla zaten kazanılacağı yönünde görüş ifade etmişlerdir. Bu bağlamda sınıf öğretmeni adaylarından alınan ifadelerden bazıları aşağıda kısaca sunulmuştur:

> *"...sorunlarla başa çıkma yeterliliğin yönelik etkinlikler üzerinde duruluyor. Böylece gerçek hayatta karşılaştıkları problemleri veya bir sorunu çözebilmeyi geliştiriyolar. Hem hayata hazırlanıyor hem öğreniyorlar." ÖA-20*

> *"... durumu yeniden yorumluyor, yaparak ve yaşayarak öğrenmeyi sağlıyor. Öğrendiğini yeni problemlere yorumlayabiliyor." ÖA-78*

> *"bu dersle ilişki kuramadım, zamanla kazanılır zaten..." ÖA-36*

"Girişimcilik ve mesleki beceriler" temel hayat yeterliliğini ilkokul fen bilimleri dersi bağlamında değerlendiren sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri analiz edilerek Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Girişimcilik ve Mesleki Beceriler Temel Hayat Yeterliliğinin İlkokul Fen Bilimleri Dersi Bağlamında Değerlendirilmesine Yönelik Görüşler

İlişkili Olarak Değerlendirilen Kategoriler	Kod Sayısı (f)	İlişkisiz Olarak Değerlendirilen Kategoriler	Kod Sayısı (f)
Kariyer bilinci oluşturma	5	Farklı derslerle kazandırılmalı	15
Üreticiliği/yaratıcılığı geliştirme	4	Eğitim sürecinde zamanla kazanacak	11
Kişisel gelişime katkı	3	Kalıtsal bir özellik	4
Fen-Mühendislik becerisi (STEM)	3	Ekonomik beklenti ön plana çıkmakta	2
Hayata hazırlık	2		
Toplam	17	Toplam	32

Tablo 6 incelendiğinde, girişimcilik ve mesleki beceriler temel hayat yeterliliğini ilkokul fen bilimleri dersi bağlamında değerlendiren sınıf öğretmeni adaylarının çoğunluğu bu yeterliliğin farklı derslerde kazandırılması gerekliliği ve eğitim süreci içerisinde zamanla zaten kazanılacağı noktasında ilişki görmeyerek görüş bildirmişlerdir. Bunun yanı sıra bazı sınıf öğretmeni adayları girişimcilik ve mesleki beceriler temel hayat yeterliliğinin ilkokul fen bilimleri dersinde kariyer bilinci oluşturma ve yaratıcılığı destekleme noktasında ilişkili olduğu yönünde görüş ifade etmişlerdir. Bu bağlamda sınıf öğretmeni adaylarından alınan ifadelerden bazıları aşağıda kısaca sunulmuştur:

"…ilkokuldan itibaren girişimcilik ve mesleki beceriler sayesinde fen bilimleri ile ilgilenen öğrencilerin bu alanlardaki meslekleri sorgulayıp seçebilmeleri için gerekli." ÖA-5

"… fen bilimleri dersi çevre, ve bilimi temel alıyor. İlkokulda bu yeterlilik için uygun bir ders değil" ÖA-71

"ilkokul için uygun yeterlilik değil. Ortaokul ve lise düzeyine uygun, o zaman kazanılacak." ÖA-16

"İletişim ve kişiler arası beceriler" temel hayat yeterliliğini ilkokul fen bilimleri dersi bağlamında değerlendiren sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri analiz edilerek Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. İletişim ve Kişiler Arası Beceriler Temel Hayat Yeterliliğinin İlkokul Fen Bilimleri Dersi Bağlamında Değerlendirilmesine Yönelik Görüşler

İlişkili Olarak Değerlendirilen Kategoriler	Kod Sayısı (f)	İlişkisiz Olarak Değerlendirilen Kategoriler	Kod Sayısı (f)
Sosyalleşme	4	Farkı derslerle kazandırılmalı	20
Kendini tanıma/geliştirme	3	Okul dışı deneyimler	6
İşbirliği	2	Eğitim sürecinde zamanla kazanacak	5
Bilgiyi yayma	2	Bireysel bir yetenek	4
Toplam	11	Toplam	35

Tablo 7 incelendiğinde, iletişim ve kişiler arası beceriler temel hayat yeterliliğini ilkokul fen bilimleri dersi bağlamında değerlendiren sınıf öğretmeni adaylarının çoğunluğu bu yeterliliğin farklı derslerde kazandırılması gerekliliği, okul dışı deneyimlerin daha etkili olduğu ve eğitim süreci içerisinde zamanla zaten kazanılacağı noktasında ilişki görmeyerek görüş bildirmişlerdir. Bunun yanı sıra bazı sınıf öğretmeni adayları sosyalleşme ve kendini tanıma/geliştirme noktasında bu yeterlilik ile ilişki kurarak görüş bildirmişlerdir. Bu bağlamda sınıf öğretmeni adaylarından alınan ifadelerden bazıları aşağıda kısaca sunulmuştur:

"…sosyalleşme ilkokulda önemli ve hayat becerileri burada kazanılacak. İletişim ve kişiler arası beceriler temel alınmalı. Küçük yaşlarda bunu kazandırabilmeyi mühim görüyorum. Etkinliklerde yapılıyor." ÖA-42

"… iletişim ve kişiler arası beceriler daha çok Türkçe ve Sosyal Bilgiler dersiyle ilintili olduğunu düşünüyorum. Fen bilimleri dersi ise daha çok düşünmeye, araştırmaya ve sorgulamaya yönelik." ÖA-82

"sözel bir yetenek. Fen Bilimleri dersi daha sayısal ağırlıklı. Onun için Türkçe, Hayat Bilgisi ya da Sosyal Bilgiler dersi için daha uygun bir yeterlilik." ÖA-22

"Kendini İdare ve Kontrol Etme" temel hayat yeterliliğini ilkokul fen bilimleri dersi bağlamında değerlendiren sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri analiz edilerek Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. Kendini İdare ve Kontrol Etme Temel Hayat Yeterliliğinin İlkokul Fen Bilimleri Dersi Bağlamında Değerlendirilmesine Yönelik Görüşler

İlişkili Olarak Değerlendirilen Kategoriler	Kod Sayısı (f)	İlişkisiz Olarak Değerlendirilen Kategoriler	Kod Sayısı (f)
Hayata hazırlık	2	Farkı derslerde kazandırılmalı	20
Öz düzenleme	2	Üst düzey kazanım/beceri gerektirmesi	6
Sosyalleşme	1	Okul dışı deneyimler	4
Toplam	11	Toplam	30

Tablo 8 incelendiğinde, kendini idare ve kontrol etme temel hayat yeterliliğini ilkokul fen bilimleri dersi bağlamında değerlendiren çoğunluğu bu yeterliliğin farklı derslerde kazandırılması gerekliliği, üst düzey kazanım gerektirdiğinden ilkokullarda kazandırılamadığı ve okul dışı deneyimlerin daha etkili olduğu noktasında ilişki görmeyerek görüş bildirmişlerdir. Bunun yanı sıra bazı sınıf öğretmeni adayları hayata hazırlık ve öz düzenleme noktasında ilişki kurarak görüş bildirmişlerdir. Bu bağlamda sınıf öğretmeni adaylarından alınan ifadelerden bazıları aşağıda kısaca sunulmuştur:

> *"…bu beceri ilerleyen yaşlarında daha çok karşısına çıkacağından ilişki kurulmalı ve karşılaştığı sorunları kendi kendine halletmeli…" ÖA-21*

> *"… düzenleme, kontrol, idare etme gibi kavramlar Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler programına vurgu yapıyor. O derslerdeki etkinliklerde vurgulanıyor, fen bilimleri ile ilişki kurulmuyor." ÖA-27*

> *"daha üst kazanım gerektiriyor, ilerleyen kademelerdeki derslerde olabilir. Disiplinler arası verilmesi uygun olacaktır..." ÖA-44*

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırmada, ilkokul fen bilimleri dersi temel hayat yeterlilikleri çerçevesinde sınıf öğretmeni adaylarınca değerlendirilmiştir. Sınıf öğretmeni adayları 3. ve 4. sınıf fen bilimleri öğretim programı incelemiş, ünite, konu/kavramlar ve kazanımları irdelemişlerdir. Sonrasında sınıf öğretmeni adayları, Öğretmenlik Uygulaması ile farklı okullarda bu programın sınıf öğretmenlerince uygulanmasını ve temel hayat yeterlilikleri ile ilişkilendirilmesini gözlemlemişlerdir. Süreç sonunda ise, sınıf öğretmeni adayları ilkokul fen bilimleri dersini temel hayat yeterlilikleri çerçevesinde değerlendirmişlerdir.

Araştırma sonucunda sınıf öğretmeni adayları çoğunlukla eleştirel düşünme, yenilikçilik, karar verme ve sorunlarla başa çıkma temel hayat yeterliliklerini ilkokul fen bilimleri dersi ve bu derslerde yapılan etkinliklerle ilişkili; girişimcilik ve mesleki beceriler, iletişim ve kişiler arası ilişkiler ile kendini ifade etme ve kontrol etme temel hayat yeterliliklerini ise ilişkisiz olduğu yönünde kod oluşturmuşlardır. Öğretim programları ile öğrencilere sadece okul için değil, okuldan mezun olduktan sonra da yaşam boyu öğrenmeyi sürdürmeleri için gerekli temel beceriler kazandırılır (Güneş, 2012). Ancak sınıf öğretmeni adayları temel hayat yeterliliklerinden bazılarını fen bilimleri programıyla ilişkili olarak değerlendirirlerken, bazıları ile ilişkisiz olduğu yönünde görüşler belirtmişlerdir. Kurudayıoğlu ve Soysal (2018) tarafından yapılan incelemede ilkokul Türkçe 1 derslerinde gerek metinlerde ve gerekse metinlere bağlı hazırlık çalışmaları ve etkinliklerde temel beceri ve

yeterliliklerin kitaplarda yer almasına yönelik herhangi bir planlamaya gidilmediği tespit edilmiştir. Aynı durum bu çalışmada, sınıf öğretmeni adaylarınca fen bilimleri dersinin değerlendirilmesi ile kendini göstermiş olabilir ve temel yeterliliklerin kazandırılması veya ilişkisiz olarak değerlendirilmesi gibi bir olumsuz durumu ortaya koymuştur.

Eleştirel düşünme, yenilikçilik, karar verme, sorunlarla başa çıkma temel hayat yeterliliğini ilkokul fen bilimleri dersi bağlamında değerlendiren sınıf öğretmeni adaylarının çoğunluğu, farklı bakış açısı kazandırma, fen okuryazarı olma, bilimin gelişimine katkı, üreticiliği/yaratıcılığı geliştirme, kendini tanıma, problem çözme ve öğrenciyi hayata hazırlama noktasında ilişki kurarak görüş bildirmişlerdir. Eğitim programları, öğrencilerde yaratıcılık bilincinin oluşmasına katkı sağlayıcı etkinliklerle yaratıcılık, sorunlarla başa çıkma ve eleştirel düşünme gibi özellikleri ön plana çıkarmalıdır (Tay ve Öcal, 2008). Fen bilimleri dersi bu noktada önemli görülebilir, günlük yaşamda karşılaşılan problemlerle başa çıkmada öğrencilere temel eğitimden itibaren yol gösterebilir. Aynı zamanda yeterlilik ve becerilerin öğrencilere kazandırılması öğretim programlarının temelini oluşturduğundan temalar, metinler, etkinlikler ve hazırlık çalışmaları belirli bir plana göre sınıf içi ve dışı etkinliklerle dağıtılması gerekir. Böylece öğretim programlarının öğrencilere aktarmayı hedeflediği anahtar yetkinlikler ve temel beceriler kazandırılmaya çalışılır (Kurudayıoğlu ve Soysal, 2018).

Girişimcilik ve mesleki beceriler, iletişim ve kişiler arası ilişkiler ile kendini ifade etme ve kontrol etme temel hayat yeterliliğini ilkokul fen bilimleri dersi bağlamında değerlendiren sınıf öğretmeni adaylarının çoğunluğu, bu yeterliliklerin farklı derslerde kazandırılması gerekliliği, okul dışı deneyimlerin daha etkili olduğu, üst düzey kazanım gerektirdiğinden ilkokullarda kazandırılamadığı ve eğitim süreci içerisinde zamanla zaten kazanılacağı noktasında ilişki görmeyerek görüş bildirmişlerdir. Mızıkacı (2017), temel hayat yeterlilikleri başlığı altıda yer alan girişimcilik ve mesleki becerileri ile ve kişilerarası beceriler büyük oranda bir mesleğe ilişkin genel becerileri içermekte iken örtük olarak hayat becerilerinin neredeyse mesleki becerilerin alt elemanları olarak yedirilmiş beceriler olduğunu savunmaktadır. Ancak eğitim ortamlarının gerçekliği, okullarda yaşanan sorunlar, kültür ve sosyal yapı ile toplumun yapısı gibi konuların önünde tutulması eğitim programlarının uygulanmasında sorunlar oluşturduğunu ifade eder. Özdaş (2019) yaptığı araştırmasında öğretim programlarında yer alan yeterliliklerin kazandırılmasındaki zorluklar olduğunu tespit etmiştir. Bu zorlukları öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin yetersiz olması, öğrenci motivasyon düşüklüğü, ilgi farklılığı, öğrenmeye karşı önyargılar, sınav odaklı düşünme şeklinde sıralamıştır. Aynı zamanda öğretmen merkezli ders süreci ve yeterliliklerin kazandırılması konusundaki öğretmen ilgisizliği de bu zorluklar arasında gösterilmiştir. Toraman ve Alcı (2013), öğretmenlerin fen bilimleri eğitim programının içerik boyutunu kapsamlı şekilde incelemediklerini belirleyerek öğrencilere yeterlilik ve beceri kazandırma noktasında sorunlar oluştuğunu ifade etmişlerdir. Mutluer (2013) ise sosyal bilgiler dersi öğretim programıyla ilgili yaptığı araştırmasında öğretmenlerin programda yer alan temel becerileri nasıl öğreteceği hakkında da bilgi eksikliği bulunduğunu ve beceri eğitimine yönelik problemler yaşadıklarını belirlemiştir. Dolayısıyla girişimcilik ve mesleki beceriler, iletişim ve kişiler arası ilişkiler ile kendini ifade etme ve kontrol etme temel hayat yeterliliğini fen bilimleri dersi bağlamında ilişkisiz görmeyerek değerlendiren sınıf öğretmeni adayları ilkokullarda yaptıkları gözlemlerinde sınıf içi ve dışı yeterli etkinlik görememiş olabilirler. Bundan kaynaklı bu yeterliliklerin farklı derslerde veya öğrencilerin okul dışı öğrenme

yaşantıları ile kazanabilecekleri noktasında değerlendirmeler yapmış olabilirler. Bacanak (2013) iletişim, girişimcilik ve kendini ifade etme gibi becerileri kazandırmak için deney, drama, grup çalışmaları, görüşme tekniği gibi öğrenciyi merkeze alan uygulamaları önermiştir. Yapılan farklı bir çalışmada da sınıf dışında kurum ziyaretleri, meslek sahipleriyle röportaj yapmak, geziler düzenlemek gibi çeşitli uygulamaların girişimcilik becerisi kazandırmada etkili olduğu ifade edilmiştir (Ay ve Acar, 2016). İlkokul fen bilimleri derslerinde yapılacak etkinlik temelli uygulamalar temel hayat becerilerinin kazandırılmasında etkili rol oynayabilir, programda örtük bir şekilde yer alan bu becerilerin somutlaşmasını sağlayabilir.

İlkokullarda öğretim programlarının temelinde yer alan temel hayat yeterliliklerini fen bilimleri dersi etkinliklerini ile ilişkilendirmek, öğrencilerin öğrendiği temel fen kavramlarını yaşamla bütünleştirebilmelerini sağlayabilecektir. Bu noktada, temel hayat yeterlilikleri dikkate alınarak yapılabilecek fen eğitimine yönelik etkinlikler, teori ve pratiği birleştirmede önemli görülmelidir. Temel hayat yeterliliklerin kazandırılması sürecinde kullanılabilecek uygulamaların sayısı ve çeşitliliği arttırılarak bu süreç sınıf içi ve dışı etkinliklerle sağlanabilir. Böylece ilkokuldan başlayarak fen öğretim programlarının özel amaçlarının kazanılmasında (fen okuryazarı, sorunlarla başa çıkma, girişimcilik, kariyer bilinci, vb.) önemli katkılar sunabilecektir.

KAYNAKLAR

Akturan, U. & Esen, A. (2008). *Fenomenoloji*. İçinde T. Baş & U. Akturan (Ed.), Nitel Araştırma Yöntemleri (ss: 83-98). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Akyürek, Ç. & Şahin Ç. (2013). İlkokul öğretmenlerinin girişimcilik becerisine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *EKEV Akademi Dergisi, 17*(57), 51-68.

Ay, T. S. & Acar Ş. (2106). Sınıf öğretmenlerinin girişimcilik becerisi kazandırmaya yönelik görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 15*(58), 960-976.

Aylar, E. (2018). Öğretim programı (müfredat) değişikliği nasıl okunmalı? *Madde, Diyalekt ve Toplum*, 1, 33-39.

Bacanak, A. (2013). Fen ve teknoloji dersinin öğrencilerde girişimcilik becerisinin gelişimine etkisi üzerine öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimler, 13*(1), 609-629.

Bohlinger, S. (2007). Competences as the core element of the european qualifications framework. *European Journal of Vocational Training, 42/43*(1), 96-112.

Çelik, Ö. & Taşpınar, M. (2020). Bazı avrupa birliği ülkelerinde uygulanan eğitim programlarında anahtar yeterlilikler. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 9*(2), 1419-1451.

Deveci, İ. & Çepni, S. (2014). Fen bilimleri öğretmen eğitiminde girişimcilik. *Journal of Turkish Science Education, 11*(2), 161-188.

Deveci, İ., Konuş, F. Z., & Aydız, M. (2018). 2018 yılı fen bilimleri dersi öğretim programı kazanımlarının yaşam becerileri açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi* Dergisi, *47*(2), 765-797.

Doğan, H. (2014). *İlkokul programında yer alan ortak temel becerilerin öğrenci çalışma kitaplarında bulunan etkinliklerde yer alma düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

European Commission (2015). *Science education for responsible citizenship. Report to the european commission of the expert group on science education.* Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Fraenkal, J. R., Wallen, N. E. & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education (8th edn).* New York: McGraw-Hill.

Güneş, F. (2012). Bologna süreci ile yükseköğretimde öngörülen beceri ve yetkinlikler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 2*(1), 1-9.

Huberman, M. (1994). Gentle teaching in a violent society. *Educational Horizon, 72*(3), 131-135.

Karademir, E., Sarikahya, E., & Altunsoy, K. (2017). Fen bilimleri öğretmenlerinin beceri kavramına yönelik algıları: Bir olgubilim çalışması. *Eskisehir Osmangazi Universitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 18*(1), 53-71.

Kılıç, G. B., Haymana, F., & Bozyılmaz, B. (2010). İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programı'nın bilim okuryazarlığı ve bilimsel süreç becerileri açısından analizi. *Eğitim ve Bilim, 33*(150), 52-63.

Kurudayıoğlu, M. & Soysal, T. (2018). İlkokul Türkçe 1 ders kitabının öğretim programındaki temel beceriler açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 6*(3), 670-683.

MEB (2017). *Veliler için öğretim programları*. Erişim Adresi: http://mufredat.meb.gov.tr/Veliler.aspx

MEB (2018). *Fen bilimleri dersi öğretim programı*. Erişim Adresi: http://mufredat.meb.gov.tr

Mızıkacı, F. (2017). *Askıya çıkarılan taslak programlar ve düşündürdükleri.* Erişim Adresi: https://www.researchgate.net/publication/315459666_Askiya_Cikarilan_Taslak_Programlar_ve_Dusundurdukleri

Mutluer, C. (2013). Sosyal bilgiler programlarında yer alan beceriler hakkında sosyal bilgiler öğretmen görüşleri (İzmir Menemen örneği). *Turkish Studies, 8*(7), 355-362.

Özcan, H., & Koştur, H. İ. (2019). Fen bilimleri dersi öğretim programı kazanımlarının özel amaçlar ve alana özgü beceriler bakımından incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi, 9*(1), 138-151.

Özdaş, F. (2019). Öğretim programlarında yer alan yeterliliklere ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi, 8*(3), 771-790.

Patton, Q. M. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün & S. B. Demir, Çev.). Ankara: PegemA.

Sönmez, V. & Alacapınar, G. F. (2014). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Toraman, S. & Alıcı, B. (2013). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin yenilenen fen bilimleri dersi öğretim programına ilişkin görüşleri. *EKEV Akademi Dergisi, 56*, 11-22.

Ursavas, N. & Karal, E. (2019). Fen bilimleri ogretmenlerinin yasam becerileri hakkindaki dusunceleri ve fen kazanimlariyla ıliskilendirme durumlari. *Akdeniz Egitim Arastirmalari Dergisi, 13*(30), 246-269.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (9. Baskı).* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yücel, E. Ö., & Kanyılmaz, B. M. (2018). Fen bilimleri dersi öğretim programında yer alan yaşam becerilerinin ilkokul öğrencilerine kazandırılmasına yönelik öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 6*(3), 10-33.

MAPPING GRADUATE EDUCATION IN TERMS OF ORGANIZATIONAL CLIMATE: A MULTI-LEVEL ANALYSIS WITH DEMOGRAPHIC VARIABLES AND INSTITUTIONAL PERFORMANCE INDICATORS

Hasan Yücel Ertem

Zonguldak Bülent Ecevit University, Eregli Faculty of Education, Department of Educational Sciences

hyertem@gmail.com

ABSTRACT

The purpose of the study was to investigate both student-level (age, program level, and past academic performance) and institution-level (article score, citation score, and PhD education score) factors in relation with students' perceptions of organizational climate in graduate programs of the higher education institutions. The design of the current study is correlational research investigating relationship between organizational climate and student-level and school-level factors. Sampling consisted of 584 students in 10 higher education institutions. Organizational climate scale and secondary data were used in data collection procedure. Data were analyzed by Hierarchical Linear Modeling (HLM) such that analysis was conducted in student and institution levels. Age and past academic performance as a student-level variables and citation score as institution-level variable predicted significantly student's perceptions of organizational climate. In order to improve organizational climate perceptions of the students, multi-dimensional factors should be considered by both practitioners and policy-makers.

Keywords: Organizational Climate, Higher Education, Graduate Education, Academic Performance

ÖZET

Çalışmanın amacı öğrenci düzeyindeki (yaş, program düzeyi ve geçmiş akademik başarı) ve örgüt düzeyindeki (makale puanı, atıf puanı ve Doktora puanı) faktörlerin lisansüstü eğitim alan öğrencilerin örgüt iklimi ile ilişkisini incelemektir. Çalışma deseni ilişkisel araştırma olup örgüt iklimi ve öğrenci düzeyi ve örgüt düzeyindeki faktörlerin ilişki araştırılmıştır. Çalışma örneklemi 10 yükseköğretim kurumundaki 584 lisansüstü öğrenciyi kapsamaktadır. Veri toplama sürecinde örgüt iklimi ölçeği ve ikincil veri kullanılmıştır. Veri, aşamalı doğrusal modelleme ile analiz edilmiş olup analiz öğrenci ve örgüt düzeylerinde gerçekleştirilmiştir. Öğrenci düzeyinde yaş ve geçmiş akademik başarı, okul düzeyinde ise atıf puanı örgüt iklimi algılarını anlamlı olarak yordamıştır. Lisansüstü öğrencilerin örgüt iklimi algılarını geliştirmek için hem politika yapıcılar hem de uygulayıcılar çok boyutlu yaklaşımlar benimsemelidir.

Anahtar Kelimeler: Örgüt İklimi, Yükseköğretim, Lisansüstü Eğitim, Akademik Başarı

INTRODUCTION

Background of the Problem

Graduate education as the highest level of higher education offers important advantages for individuals and communities. Individuals may get better economic gains and career options (Ishitani, 2006) while communities may meet opportunity of preventing crimes (Gölpek, 2011). In order to provide optimal benefit from graduate education, process and structure in graduate education could be organized and managed in an effective way. In this respect, organizational climate in graduate education programs gain significance.

The term of organizational climate expresses different perceptions and emotions from service institutions to educational organizations. Especially, higher education institutions have a complex process and structure. To illustrate, upper secondary education, undergraduate education, and graduate education as levels of higher education have different characteristics such that they may be explained with organizational climate. Considering graduate education, investigation of organizational climate would put forward valuable knowledge base for both literature and practice.

Literature Review

Organizational climate can be evaluated as an indicators representing atmosphere in the organization. Hoy and Miskel (1991) defined organizational climate as shared perceptions of people about their working environment. Scholars in different fields examine organizational climate. To name a few, studies investigating climate in supermarkets (Batlis, 1980), medical institutions (Welsch & LaVan, 1981), and hotels (Davidson, 2003) showed that organizational climate is significant for all institutions.

Relationship of organizational climate with many school variables have examined by the scholars. Professional development (Coso & Sekayi, 2015), organizational commitment (Yüceler, 2009), sustainable change (Schneider, Brief & Guzzo, 1996), academic achievement (Berkowitz, Moore, Astor, & Benbenishty, 2017), and institutional performance (Berberoğlu, 2018) are examples to these relationships. All of this kind of studies revealed out positive organizational climate is linked to positive outcomes, especially in educational settings.

Significance and Purpose of the Study

In Turkey, there were most of organizational climate studies related to undergraduate level of higher education (Bucak, 2012; Kasırga & Özbek, 2008; Yüceler, 2009). The researcher of the current study came up with few studies related to organizational climate in graduate education level (Ertem & Gökalp, 2019, Ertem, 2020). Further, those are limited to one-level analysis so that there is a need for multi-level analysis studies to comprehend the relation between organizational climate and performance indicators. In these respects, the current study aims to investigate both student-level (age, program level, and past academic performance) and institution-level (article score, citation score, and PhD education score) factors influencing students' perceptions of organizational climate in graduate programs of the higher education institutions. The research question is as below:

How well do student-level and institution-level variables predict students'' perceptions of organizational climate?

METHODS

The design of the current study is correlational research investigating relationship between organizational climate and student-level and school-level factors. A correlational study has a purpose to explore relationships among variables (Gall, Gall, & Borg, 2013). Predictor variables were grouped as student-level (age, program level, and past academic performance) and institutional-level (article score, citation score, and PhD education score coming from URAP ranking) variables. Criterion variable was students' perceptions of organizational climate. Sampling consisted of 584 students in 10 higher education institutions. In order to supply diversity in terms of institutional performance, five research universities (Erciyes University, Gebze Technical University, İstanbul Technical University, İzmir Institute of technology, and Middle East technical University) and five out-of-class universities (Bolu Abant İzzet Baysal University, Düzce University, Kocaeli University, Sakarya University, and Zonguldak Bülent Ecevit University) were included ın the study. First-hand data were collected from students while secondary data on institution performance were got from URAP (University Ranking of Academic Performance) center. Organizational climate scale developed by Ertem and Gökalp (2019) was administered to students. Data were analysed by Hierarchical Linear Modeling (HLM) such that analysis was conducted in student and institution levels.

FINDINGS

In order to investigate how much variance in students' perceptions of organizational climate is caused by differentiation in student and institution level factors, null model was performed. The model is significant ($t = 5.18$, $p < .001$) such that usage of HLM instead of regression is significant. Intra-class correlation coefficient in (ICC) was calculated as .54 such that 54% of variance in perceptions of organizational climate was accounted for by institutional differences. Table 1 presented statistics about null model

Table 1 Statistics about Null Model

	Coefficient	*SE*	*t ratio*	*df*
Intercept	3.48	1.65	5.18*	6

*$p < .001$

In addition to null model, model of level-1 showed significant results, X^2 (9) = 20.74, $p < .05$. Table 2 summarized statistics related to level-1 model (random intercept model). Age and past academic performance of the students predicted significantly organizational climate. Respectively, one-unit increase in those would increase organizational climate .34 and .60 points.

Table 2 Level-1 Model (Random Intercept Model)

	Coefficient	*SE*	*t ratio*
Age	.34	.08	4.38*
Past academic performance	.60	.11	5.60*
Program level	-.22	.21	-1.07

*$p < .005$

Model of level-2 showed significant results, X^2 (6) = 16.45, $p < .05$. Table 3 summarized statistics related to level-2 model (means as outcome model). Only citation score of the higher education institutions predicted significantly organizational climate. There was a negative relationship between citation score and organizational climate such that one-unit increase in citation score would decrease organizational climate .02 points.

Table 3 Level-1 Model (Means as Outcome Model)

	Coefficient	*SE*	*t ratio*
Article score	.02	.01	1.83
Citation score	-.02	.01	-3.25*
PhD score	.01	.01	-1.04

*$p < .05$

CONCLUSION AND DISCUSSION

Age and past academic performance as a student-level variables and citation score as institution-level variable predicted significantly student's perceptions of organizational climate. Age and academic performance were positively related to organizational climate perceptions whereas citation score was negatively correlated with these perceptions.

When age of the graduate student increased, then their organizational climate perceptions increased. This conclusion served the dilemma in the literature. Ertem (2020) found that students with the age of 23-28 perceived organizational climate more positive than those with the age of 29-34 did while İşcan and Karabey (2007) detected a positive relationship between age and organizational climate perceptions. Increase in past academic performance would resulted in increase in organizational climate perceptions. This conclusion was compatible with the idea in the literature. Literature has a body of study showing positive relationship between organizational climate and academic achievement (Berkowitz, Moore, Astor, & Benbenishty, 2017; Javad & Haniahi, 2019; Reyes, Brackett, Rivers, White, & Salovey, 2012). In conclusion, the results related to student-level variables were generally consistent with the literature.

The interesting conclusion of the study was the fact that increase in citation score of higher education institutions would decrease the organizational climate perceptions of the graduate students. In the literature, common trend was based on the positive relationship between organizational climate and institutional performance. To illustrate, Selamat, Samsu, and Kamalu (2013) found out that organizational climate of teacher was positively related with job performance of the teachers. In that case, why the current study was on the contrary to the literature may be related with methodological situations or contextual situations. Over-performance of research universities compared to performance rate of out-of-class universities may have influenced the analyses. On the other hand, extent of citation score is linked to quality of academic research so that dominance on research activities rather than teaching activities may have affected perceptions of graduate students. In other words, graduate students having more desire to perform teaching activities may perceive negatively their institutions concentrating more on research activities.

The researchers have recommendations to researchers in the future, practitioners, and policy-makers. Similar studies could be conducted with more sample from different type of higher education

institutions. Further, mixed-method studies may bring more comprehensive perspectives since quantitative and qualitative data are interpreted together. Faculty members in graduate programs may consider characteristics of the graduate students while they are planning both research and teaching activities, which enhance organizational climate perceptions of the students. Finally, policy-makers approach graduate education with more holistic perspective. Instead of taking one view, they could support from many ideas of different stakeholders. Policies related to student selection for graduate programs, student responsibilities during graduate education, and opportunities after getting a graduate degree might be re-organized to improve organizational climate in higher education institutions and academic quality.

REFERENCES

Batlis, N. C. (1980). The effect of organizational climate on job satisfaction, anxiety, and propensity to leave. *Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 104, 233-240.

Berberoglu, A. (2018). Impact of organizational climate on organizational commitment and perceived organizational performance: empirical evidence from public hospitals. *BMC Health Services Research, 18*(399), 1-9.

Berkowitz, R., Moore, H., Astor, R. A., & Benbenishty, R. (2017). A research synthesis of the associations between socioeconomic background, inequality, school climate, and academic achievement. *Review of Educational Research, 87*(2), 425-469.

Bucak, E. B. (2011). Abant İzzet baysal üniversitesi eğitim fakültesinde örgüt iklimi: Yönetimde ast-üst ilişkisi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7.*

Coso, A. E., & Sekayi, D. (2015). Exploring the role of institutional climate in preparing engineering doctoral students for academic careers. In *American Society for Engineering Education Annual Conference and Exposition*.

Davidson, M. C. (2003). Does organizational climate add to service quality in hotels*? International Journal of Contemporary Hospitality Management,* 15(4), 206-213.

Ertem, H. Y. & Gökalp, G. (2019). Development of scale of organizational climate in graduate education, *Inonu University Journal of the Faculty of Education, 20*(3), 784-797. DOI: 10.17679/inuefd.480361.

Ertem, H. Y. (2020). Lisansüstü eğitimde yapı ve süreç: araştırma üniversitelerinde örgüt iklimi ve lisansüstü deneyimler. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16*(2), 464-483.

Gall, G., & Gall, J. P. Borg.(2003). *Educational Research: An Introduction*. New York, NY: Pearson.

Gölpek, F. (2011). Yükseköğretimin getirileri ve etkinlik sorunu. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, *25*(3-4), 77-95

Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (1991). *Educational administration: Theory, research, and practice.*. New York: McGraw-Hill.

Ishitani, T. T. (2006). Studying attrition and degree completion behavior among first-generation college students in the United States. *Journal of Higher Education*, 861-885.

İşcan, Ö. F. ve Karabey, C. N. (2007). Örgüt iklimi ile yeniliğe destek algısı arasındaki ilişki. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 6*(2), 180-193.

Javad, P. & Haniahi, E. M. (2019). Multi-level analysis of the impact of students competencies and organizational climate on their academic achievement, *Journal of Educational Measurement and Evaluation Studies, 9*(25), 31-57.

Kasırga, İ., & Özbek, O. (2008). Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokullarında örgüt iklimi. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi,* 6(2), 59-68.

Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, S. E., White, M., & Salovey, P. (2012). Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement. *Journal of educational psychology, 104*(3), 700-712.

Schneider, B., Brief, A. P., & Guzzo, R. A. (1996). Creating a climate and culture for sustainable organizational change. *Organizational Dynamics, 24*(4), 7-19.

Selamat, N., Samsu, N. Z., & Kamalu, N. S. M. (2013). The impact of organizational climate on teachers' job performance, *Educational Research e-Journal, 2*(1), 71-82.

Welsch, H. P., & LaVan, H. (1981). Inter-relationships between organizational commitment and job characteristics, job satisfaction, professional behavior, and organizational climate. *Human Relations, 34*(12), 1079-1089.

Yüceler, A. (2009). Örgütsel bağlılık ve örgüt iklimi ilişkisi: Teorik ve uygulamalı bir çalışma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (22*), 445-458.

A CONTENT ANALYSIS STUDY: WHAT SCOPUS TELLS ABOUT MIGRATION STUDIES IN TURKEY?[1]

Hasan Yücel Ertem

Zonguldak Bülent Ecevit University, Ereğli Faculty of Education, Department of Educational Sciences

hyertem@gmail.com

ABSTRACT

Migration of the people has been trend topic in recent years. Especially, Turkey has challenged with migration issue since Iraq and Syrian civil wars. Therefore, literature on migration in Turkey has being evolved for years. In this aspect, the current study aimed to examine bibliometric analysis of the migration studies in Turkey. Researcher identified 1067 peer-reviewed articles and reviews published in Scopus-indexed journals between 1960 and 2020. Scopus Analytic Tools, Excel functions, and VOSviewer were performed to analyze dataset. The review showed that migration knowledge base has grown dramatically in the last six decades. Within citation and co-citation analysis, highly influential documents, authors, and journals were emerged. Co-occurrence analysis depicted that studies in Turkey could be grouped as diversity, multi-cultural education, Syrians issue, inclusion, health of refugees, regional aspects, international citizenship, and demographics in terms of topical foci. Further, the findings highlighted the importance of studies focusing on Syrian issue in the last years.

Keywords: migration, bibliometric analysis, Syrian refugee, Scopus

[1] Paper presented at XIII. International Congress of Educational Research (September, 2020)

INTRODUCTION

Problem Background

Knowledge era has promoted scholars to conduct research in many fields so that literature has large body of studies. This situation generated a need to tidy up studies systematically over common schemas. In order to response this need, scholars are performing many systematic review studies in different fields. To name a few, teacher education (Klassen & Kim, 2019), higher education (Spelt, Biemans, Tobi, Luning, & Mulder, 2009), and leadership (Gumus, Bellibas, Esen, & Gumus, 2018) were frequently reviewed fields in the literature. However, both socio-cultural events and interdisciplinary approaches in addition to meaningful increase in the number of studies caused to review of more specialized topics. Novelty and interdisciplinary side of migration were found attractive for the researchers so that an efficient knowledge base for migration has occurred in Turkey. To name a few, education and migration (Gencer, 2017), politics and migration (Şimşek, 2018), and economics and migration (Göv & Dürrü, 2017) are indicators showing knowledge base of migration. In this aspect, systematic review of literature from a holistic perspective gains crucial significance.

Conceptual Background

Globalization of the world has brought not only economic convenience but also socio-cultural interactions. Some of these interactions are based on a volunteer transportation in order to know people from other cultures and communities and to live in more comfortable life conditions. However, unfortunately, some interactions are caused by involuntary actions like wars, political pressure, and health problems. Even though, literature (Aktaş & Öztekin, 2017; Kara & Korkut, 2010; Olcay, 2012; Urk, 2010) differentiates people in this situations respectively migrant and refugee, those have been changing the socio-cultural interaction patterns in the world. Literature on mobility of people by disregarding the purpose in replacement depicted reasons and impact of migration. To illustrate, Yılmaz (2014) listed reasons like desire to live in better standards, protesting unequal procedures, and escape from political atmosphere while the authors stated social, economic, and political affects in both inbound and outbound country. Further, migration promotes intercultural communication (Aksoy, 2012). To sum up, migration issue has both reasons why people replace and impacts how this mobility influences many other things.

Theoretical Background

Historical roots of migration term are derived theoretically from “The Laws of Migration” by Ravenstein (1889). The author concentrated on assumptions of the migration like distance of migration, direction of migration, cycle of migration, and gender effect on migration. Lee (1966) explored pushing and pulling factors for migration in its “A Theory of Migration”. These factors were listed as factors related to origin, factors related to destination, intervening obstacles, and personal factors. Factors related to both origin and destination were classified as pushing, pulling, and neutral factors for mobility. In addition to these basic theories of migration, there are also theories focusing on economy. These theories can be summarized as macro-level and micro-level approaches of neo-classic theory, new economy theory, and segmented such that they focused respectively on individualistic approach, collective approach, and labour supply (İnce, 2019).

More contemporary theories loaded new perspectives on migration. To illustrate, "Theory of Centre-Periphery" stated that migration depend on the relationship between demands of periphery countries and supply of centre countries such that countries in the centre are powerful while countries in the periphery are indigent (Abadan-Unat, 2002). Another contemporary theory on migration is "Network Theory" which is multidisciplinary and diachronic. According to this theory, people set social networks in inbound county and these social networks have an impact on the outbound country (Çağlayan, 2006). For example, previous Turkish citizens going Germany invited their neighbours to migrate Germany after they had set a social network in Germany. Along with increase in massive migrations as results of civil wars, a balance problem occurred. Therefore, "Institutional Theory" concentrated on imbalance between profits of huge industrial corporations and attitudes of non-governmental organizations protecting right of migrants (Massey, Arango, Hugo, Kouaouci, Pellegrino, & Taylor, 1993). In conclusion, prior theories on migration tended to explain political and economic sides of migration while contemporary theories have approached to migration in an interdisciplinary way.

This Study

In national literature, migration have been discussed by scholars in typical field. In other words, migration was examined within disciplinary-based approach. Similarly, review studies also concentrated on relationship of migration with a specific topic. To illustrate, Geçkil, Aldem, and Kaleci (2017) reviewed six papers to examine effects of migration on child health and found children challenged with nutrition, hygiene, shelter, and psychosocial problems. Consequently, there is a need for study approaching migration holistically.

The current study aimed to examine bibliometric analysis of the migration studies in Turkey. In this aspect. The research questions are as below:

- What is the volume and growth trajectory of migration literature in Turkey between 1960 and 2020?
- Which journals, authors, and articles have depicted greatest citation impact over the past six decades?
- Which topic or concepts have drawn the greatest attention from migration scholars between 1960 and 2020?

METHODS

Design of the Study

The current study is a kind of content analysis such that Cohen, Manion, and Morrison (2007) described content analysis as a technique summarizing data coming from many studies. In content analysis studies, the critical thing is conceptualization as Yıldırım and Şimşek (2016) emphasized that data are conceptualized through content analysis studies to set relationships between variables. To achieve these purposes, the studies in the literature have generally performed three methods: critical

synthesis, meta-analysis, and bibliometric analysis (Hallinger, 2013 and 2014). Thus, current study conducted bibliometric analysis to document studies related to migration in Turkey.

Search Criteria

The most important search criterion was the selection of database as Scopus. The reason why Scopus was selected was the opportunity to generate databases for systematic reviews (Mongenon & Paul-Hus, 2016). Next, key word combination of "migration OR refugee OR migrant" was used. Another criterion was inclusion of journal articles and reviews such that books, book chapters, proceedings, conference papers, dissertations and reports were excluded. Period of the studies was set as between 1960 and 2020 as it was declared in the purpose of the study. Finally, studies conducted in Turkey were filtered.

Data Sources

In order to determine studies, PRISMA-P (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-analyses) developed by Moher, Liberati, Tetzlaff, Altman, and PRISMA Group (2009) was preferred. In this method, four steps are followed: identification, screening, eligibility, and inclusion. Considering search criteria described above, 1467 studies were shown up in the identification steps. Afterward, studies were screened and met with 400 studies related to clinical intervention and animals' mobility were excluded. Therefore, 1067 studies were found eligible in terms of the purpose of the current study. At final condition, 1067 articles were included for the bibliometric analysis.

Data Extraction and Analysis

For the bibliometric analysis, 1067 articles were recorded. Meta-data related to each article were stored in a CSV file from Scopus database. Metadata included authors with their affiliations, source, article title, abstract, keywords, references, and values related to citation. The current study performed respectively descriptive analysis, citation analysis, co-citation-analysis, and co-occurrence analysis to disseminate results of the review. Some software was run for these analyses such that Scopus Analytic Tools, Excel functions, and VOSviewer were conducted in the study. Scopus Analytics Tools together with excel were used in order to show descriptive analysis based on volume and growth trajectories of migration studies in Turkey in addition to descriptive information related to authors, articles, and journals. VOSviewer was applied to conduct citation analysis, co-citation analysis and co-occurrence analysis. In this way, maps showing relations among topics were also emerged.

FINDINGS

Volume and Growth Trajectory of the Literature

Bibliometric distribution based on volume and growth trajectory was performed by checking year articles were published in and geographical distribution of the studies by considering affiliation of the authors. The first Scopus-indexed article studying migration in Turkey was published in 1968 such that it was the only for 1960-1970 period. Until 1980, four articles were else published by the journals.

Between 1981 and 1990, 10 articles were totally included in migration literature. From 1991 till 2000, number of articles published increased to 39. Later, migration literature at the beginning of millennium (between 2001 and 2010) received 183 articles. Finally, 830 articles related to migration in Turkey have been published in the last decade yet such that this dramatically increase showed importance of migration phenomenon in Turkey. As Table 1 depicted, there is an upward trend in volume of the studies

Table 1 Number of Migration Studies in terms of Years

Period	Number of Study
1961-1970	1
1971-1980	4
1981-1990	10
1991-2000	39
2001-2010	183
2011-2020	830

Affiliations of the authors were considered in order to make geographical implications about the studies. Most of the studies were conducted by authors in Middle East Technical University (n = 68). Another Ankara Universities, Bilkent University (n = 61) and Hacettepe University, (n = 50) followed it. Respectively, Koç University (n = 49), Ankara University (n = 35), Ege University (n = 35), Istanbul University (n = 33), Istanbul Technical University (n = 31), Bogazici University (n = 29), and Sabancı University (n = 27) are the universities focusing on migration studies. Universities in placed in Ankara and İstanbul drew attention. Further, most of the universities are universities which were qualified as research universities by Council of Higher Education (CoHE).

Journals, Authors, and Articles Showing Greatest Citation Impact

The top ten journals in terms of number of articles published, top ten authors in terms of number of citation and co-citation, and top ten articles in terms of number of citation and co-citation were presented in this section. Citation analysis was based on direct citation number of relevant journal, document or author while co-citation analysis was the frequency with which two units are cited together.

Considering top ten journals in terms of the number of articles published, International Migration (n = 40), Migration Letters (n = 27), and Bilig (n = 26) were in the first three rows. Table 2 presented the journal list.

Table 2 Journals Most Publishing Articles

Rank	Journal	Number of relevant articles (1960-2020)	Number of total documents (2016-2019)	Scopus Cites (2016-2019)	Cite-score
1	International Migration	40	357	668	1.9
2	Migration Letters	27	154	120	0.8
3	Bilig	26	189	42	0.2
4	Turkish Studies	19	138	270	2.0
5	Journal of Ethnic and Migration Studies	16	579	2893	5.0
6	Journal of International Migration and Integration	11	240	376	1.6
7	Milli Folklor	11	202	30	0.1
8	New Perspectives on Turkey	9	51	61	1.2
9	Women's Studies International Forum	9	324	533	1.6
10	Insight Turkey	8	123	50	0.4

Additionally, authors of the articles were investigated by the researcher of the current study. İçduygu, A. (n = 11), Erman, T. (n = 10), .and Kaya, A. (n = 10) were the authors studying migration most. Further, Acartürk, C. (n = 8), Tansel, A. (n = 7), Aydemir, A. (n = 6), Cuijpers, P. (n = 6), Sijbrandij, M. (n = 6), Sirkeci, I (n = 6), and Çınar, M. E. (n = 6) were another authors publishing migration studies. Table 3 demonstrated information related to authors.

Table 3 Authors Most Publishing Articles

Rank	Author	Number of relevant articles	Number of total documents	h-index	Institution
1	İçduygu, A.	11	50	15	Koç University
2	Erman, T.	10	22	12	Bilkent University
3	Kaya, A.	10	35	8	İstanbul Bilgi University
4	Acatürk, C.	8	26	6	Middle East Technical University
5	Tansel, A.	7	55	17	Economic Research Forum
6	Aydemir, A.	6	16	9	Sabancı University
7	Cuijpers, P.	6	794	109	Vrije Universiteit Amsterdam
8	Sijbrandij, M.	6	87	21	Amsterdam Public Health
9	Sirkeci, I.	6	44	11	Regent's University London
10	Çinar, M. E.	6	97	13	Ege University

Lastly, articles having most citation were examined. Bibliometric analysis found out articles of “I'd like to buy the world a coke: Consumptions capes of the "Less Affluent World”” was remarkable with 279 citations. “Land-use change and urbanization of Adana, Turkey”, and “Globalization and social exclusion in Istanbul” followed that respectively with citations of 174 and 144. Most of the cited articles studied topics related to politics of inclusion, health, and regional distribution. The most influential articles were presented in Table 4.

Table 4 Highly-Cited Articles

Rank	Author	Article	Scopus Citations	Topic
1	Ger, G., Belk, R.W. (1996)	I'd like to buy the world a coke: Consumptions capes of the "Less Affluent World”	279	Politics of inclusion
2	Alphan, H. (2003)	Land-use change and urbanization of Adana, Turkey	174	Regional distribution
3	Keyder, C. (2005)	Globalization and social exclusion in Istanbul	144	Politics of inclusion
4	Ataca, B., Berry, J.W. (2002)	Psychological, sociocultural, and marital adaptation of Turkish immigrant couples in Canada	118	Politics of inclusion
5	Alpak, G., Unal, A., Bulbul, F., (...), Dalkilic, A., Savas, H.A. (2015)	Post-traumatic stress disorder among Syrian refugees in Turkey: A cross-sectional study	111	Health
6	Bengi-Arslan, L., Verhulst, F.C., Van Der Ende, J., Erol, N. (1997)	Understanding childhood (problem) behaviors from a cultural perspective: Comparison of problem behaviors and competencies in Turkish immigrant, Turkish and Dutch children	105	Health
7	Esen Danaci, A., Dinç G., Gönül, Deveci, A., Seyfe Şen, F., Içelli, I (2002)	Postnatal depression in Turkey: Epidemiological and cultural aspects	100	Health
8	Bolt, G., Sule Özüekren, A., Phillips, D. (2010)	Linking integration and residential segregation	89	Regional distribution
9	Erman, T. (2001)	The politics of squatter (gecekondu) studies in Turkey: The changing representations of rural migrants in the academic discourse	89	Regional distribution

10	McLaren, L.M. (2001)	Immigration and the new politics of inclusion and exclusion in the European Union: The effect of elites and the EU on individual-level opinions regarding European and non-European immigrants	80	Politics of inclusion

Co-citation analysis for authors and articles was conducted in order to reveal highly influential studies. VOSviewer was performed for this analysis. Considering "author co-citation network", co-citation analysis was conducted by setting a threshold of at least 25 co-citations such that there were 81 co-cited authors for this threshold value. İçduygu, A., Kirisci, K, and Cinar, M. E. were found as authors mostly co-cited. Table 5 offered ten most co-cited scholars.

Table 5 Ten Most Co-cited Scholars in the field of Migration

Rank	Author	Co-citation	Link Strength
1	İçduygu, A.	285	1910
2	Kirisci, K.	172	1260
3	Cinar, M. E.	74	1177
4	Berry, J. W.	123	1131
5	Portes, A.	88	788
6	Zenetos, A.	61	756
7	Castles, S.	39	676
8	Ergen, Z.	39	676
9	Oztürk, B.	42	668
10	Sirkeci, I	92	641

Finally, a "document co-citation network" was conducted by setting a threshold of at least 5 co-citations so that 19 documents were emerged. Respectively, "Disaggregating Turkish citizenship and immigration practices", "Syrian refugees in Turkey: Pathways to pre-arity, differential inclusion, and negotiated citizenship rights", "Turkey in the European Area of Freedom Security and Justice", "Educational assessment of Syrian refugees in Turkey", and "Syrian refugees in Turkey: Towards integration policies" were found articles mostly co-cited by scholars. Table 6 showed top five co-cited migration articles.

Table 6 Most Co-Cited Documents in the field of Migration

Rank	Document	Co-citation	Link Strength
1	Kirişçi, K. (2000). Disaggregating Turkish citizenship and immigration practices. *Middle Eastern Studies*, *36*(3), 1-22.	7	8
2	Baban, F., Ilcan, S., & Rygiel, K. (2017). Syrian refugees in Turkey: Pathways to precarity, differential inclusion, and negotiated citizenship rights. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, *43*(1), 41-57.	10	6
3	Apap, J., Carrera, S., & Kirişci, K. (2004). *Turkey in the European Area of Freedom Security and Justice*. Centre for European Policy Studies.	5	5
4	Bircan, T., & Sunata, U. (2015). Educational assessment of Syrian refugees in Turkey. *Migration Letters*, *12*(3), 226-237.	5	5
5	İçduygu, A., & Şimşek, D. (2016). Syrian refugees in Turkey: Towards integration policies. *Turkish Policy Quarterly*, *15*(3), 59-69.	6	3

Topics Attracting Greatest Attention

Topical foci of migration literature offered some conceptual trends. Therefore, co-occurrence analysis was performed in VOSviewer to examine these trends over author keywords. This analysis

was a kind of co-word analysis such that co-word analysis indicates relations of topics (Zupic & Cater, 2015). A map was emerged by co-word analysis and presented comprehensive picture of literature on migration. In the analysis, a threshold of at least five co-occurring cases of a keyword such that the 79 most frequently co-occurring keywords were displayed. The most commonly five co-occurring keywords were Turkey (n = 169), migration (n = 75), refugees (n = 54), and Syrian refugees (n = 52). In addition, they were keywords having the highest total link strength respectively with 217, 86, 83, and 72. The Figure 1 represented keyword co-occurrence

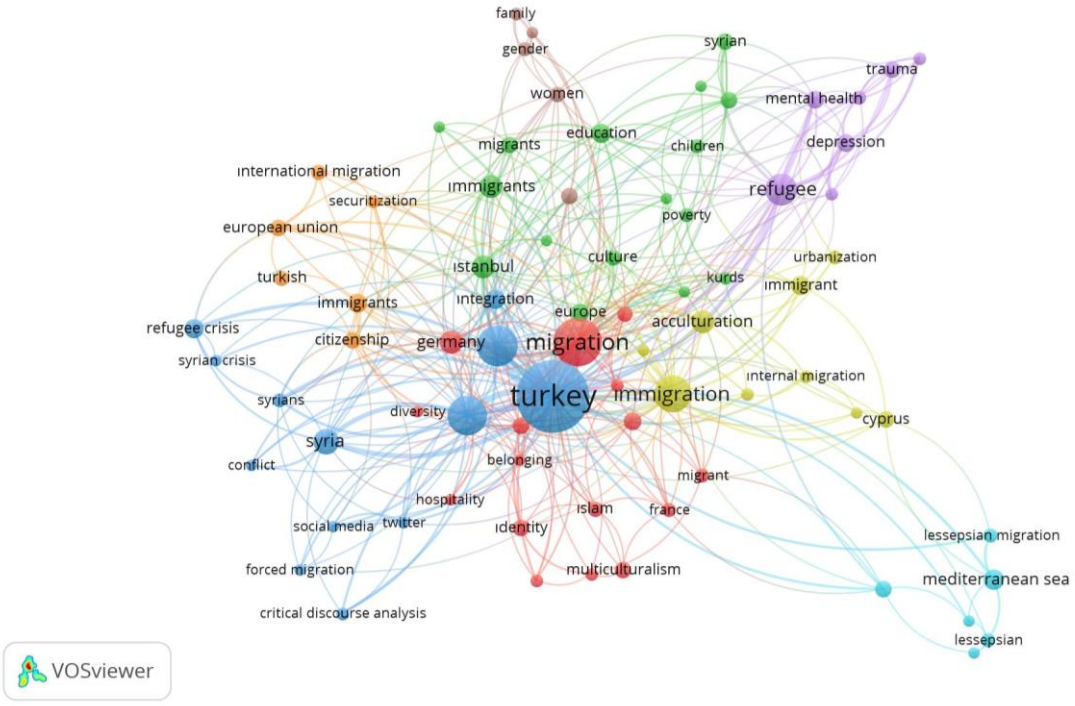


Figure 1. Keyword Co-Occurrence Map

The map showed circles and links between topics. Magnitude of circles was proportional to frequency of topics while the link was indicator of the relationship between two topics. Further, different colours represented clusters some of which were inter-related. Therefore, the researcher of the current study tried to combine topics under some themes by considering their common characteristics. These themes were named as diversity (red colour, middle to bottom), multi-cultural education (green colour, middle to upper), Syrians issue (blue colour, left-bottom side), inclusion (yellow colour, right-middle side), health of refugees (purple colour, right-upper side), regional aspects (turquois colour, right-bottom side), international citizenship (orange colour, left-upper side), and demographics (brown colour, upper side).

In order to comprehend recent trends, co-occurrence analysis based on temporal overlay visualization was again performed by emphasizing articles published in Scopus-indexed journals between 2012 and 2018. Klavans and Boyack (2017) offered this procedure as a research front which is a kind of indicator for trends emerged in recent documents. Temporal analysis showed that research front in migration research focused more on Syrian issues including aspects like Syria, refugee crisis,

and forced migration. Figure 2 highlighted relative emphasis of topics in the recent years.

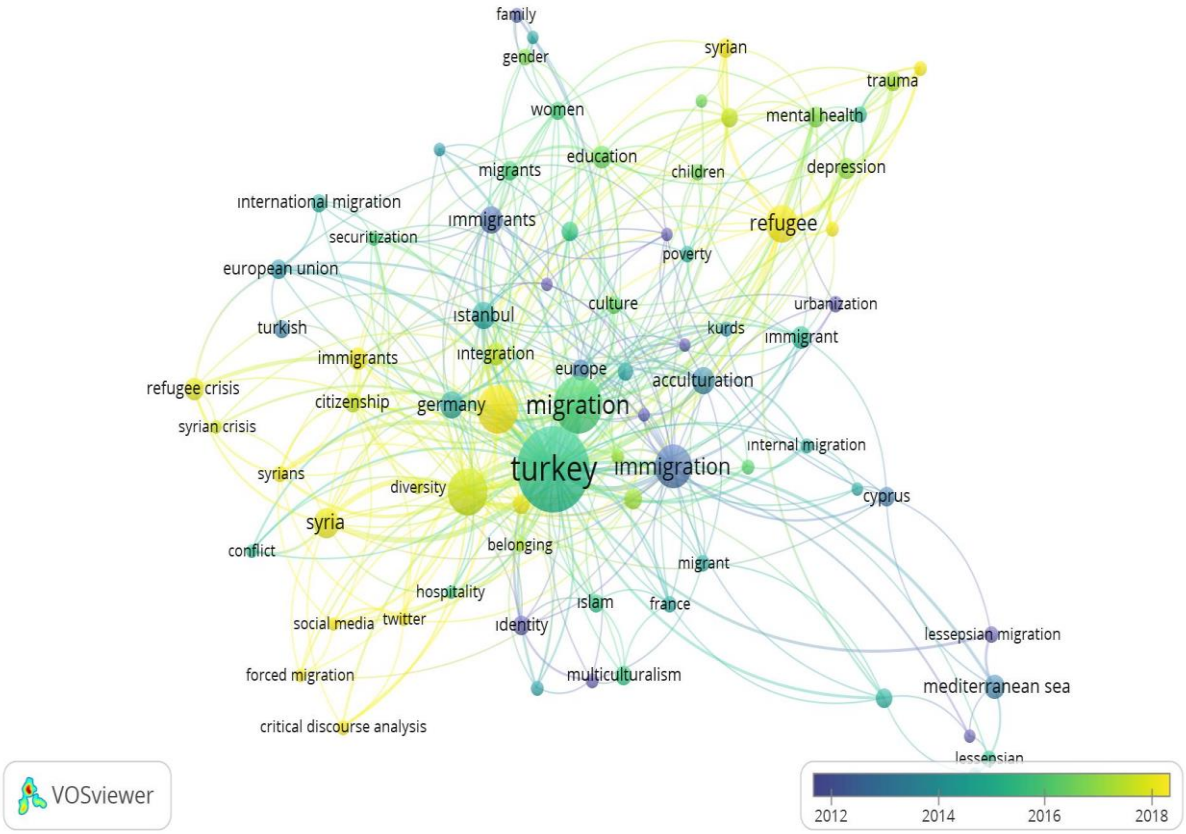


Figure 2. Temporal Overlay for Keyword Co-Occurrence Map on Articles from 2012 to 2018

CONCLUSION AND DISCUSSION

In the current study, migration literature based on journal articles and reviews was analysed within bibliometric analysis. This analysis considered volume and growth of the migration studies, impact of the studies, and topical foci of knowledge base. Corpus of the migration studies published between 1960 and 2020 showed there was a bibliometric bunch of the studies such that paths of each bunch brought scholars to knowledge depth of the migration issue. Therefore, analysis of these paths told interesting and attractive conclusion about migration studies in Turkey.

Primarily, number of the studies with 1067 articles or reviews was significant indicator for the volume of the studies. Further, upward trend in the number of studies year by year showed unprecedented growth of migration research. Why unprecedented increase in trend of the studies especially in the last decade occurred was related to migration reality of Turkey. This reality was emphasized by the scholars in migration field such that Turkey has received many refugees from Syrian since 2011 (Ağır & Sezik, 2015; Kap, 2014; Kardeş & Akman, 2018). On the other hand, author affiliations were checked in order to try to catch a pattern for the higher education institutions which produced many migration studies. Interesting conclusion was based on the fact that higher education institutions differentiated from each other in terms of research and development capacity. The researcher of the current study expected a differentiation based on geographical distribution since literature had a common comprehension such that refugees in Turkey were mostly visible in locations

close their culture such as Gaziantep, Kilis, and Hatay (Çelik & Vural, 2018; Gültekin, 2018; İncetahtacı, 2010; Karan, Çakır, & Kurtarır, 2020). However, the current study approved the dominance of research quality rather than geographical opportunities such that universities in İstanbul and Ankara focused more on migration. This situation reflected importance of performance of institutions and importance of interdisciplinary approaches. Higher education institutions producing many researches on migration were research universities which were ranked as top universities in terms of performance (University Ranking of Academic Performance, 2020). Also, universities like Middle East Technical University and Istanbul Technical University which study more natural or technical topics also investigated migration that's a social science topic. This may be perceived as an indicator for interdisciplinary approach on migration.

Citation impact was a powerful indicator for the quality of the articles. The current study examined citation impact in terms of both citation analysis and co-citation analysis. Citation analysis based on journal, article, and author depicted mostly cited issues while co-citation analysis demonstrated documents and authors which were co-cited in reference lists of these citing documents. These analyses remarked two important conclusions. The first one is related to greatest citation impacts which are indicators of the quality of the studies. Indeed, mostly cited and co-cited units (documents and authors) indicated value and quality of the studies in migration field. Similar bibliometric studies put forward cornerstone studies with their authors in different fields. Hallinger and Kovacevic (2019) in the field of educational administration, Sönmez (2020) in the field of social study education, and Esen, Bellibaş, and Gümüş (2020) in the field of higher education offered qualified studies in these fields, to name a few. The second important conclusion was based on perspectives about migration. Migration is a topic which can be viewed from many lenses.

The highly cited documents analysed in the current study revealed three intellectual structures which were politics of inclusion, geographical distribution, and health. These common themes emerged in the study was consistent with dimensions of migration in the literature. Migration literature generally emphasized geographic origin (Gagnon, Zimbeck, Zeitlin, & ROAM Collaboration, 2009), political, social, cultural and economic effects of migration (Lim, 2019), and services like health or education (Song & Sun, 2016). Further, the current study showed that migration could be evaluated from the lenses of both inbound and outbound approaches. Scopus database presented studies focusing on people migrated from Turkey, especially to Germany and Canada. Relatively small corpus of these studies exposed that developing countries like Turkey must challenge with both inbound and outbound situations. In recent days, a research conducted by Association for Social Democracy (SODEV, 2020) stated that 62.5% of the youth had a desire to go abroad and work there. As a result, the current study gave a comprehensive and holistic picture about migration experiences of Turkey.

Topics emerged in the analysis of 1067 studies drew attention to conceptual trend or topical foci of the migration literature. Topical foci were dispersed as clusters including diversity, multi-cultural education, Syrians issue, inclusion, health of refugees, regional aspects, international citizenship, and demographics. These topics were parallel to themes emergent in intellectual structure of highly cited documents. Further, literature has systematic review studies focusing the relation of migration with these topics. To illustrate, Graham, Minhas, and Paxton (2016) investigated learning problems of refugee children through systematic review and found that major risks for learning were parent misunderstandings, teacher stereotyping, discrimination, bullying, migration trauma, and forced

detention. Similar synthesis study was conducted by Sarıer (2020) in the educational settings of Turkey. The author thematised the educational problems of refugees as linguistic problems, familial problems, affective problems, structural problems, and socio-cultural problems. Tunga, Engin, and Çağıltay (2020) reviewed literature focusing on Syrians' children and listed challenges as access to school, linguistic barriers, and lack of qualified teachers. Sweileh et al., (2018) performed bibliometric analysis of global migration health and concluded that about half of the documents focused on psychological and mental health issues. Considering regional aspects, Nakeyar and Frewen (2016) reviewed systematically literature based on Iraqi, Syrian, and Kurdish asylum seekers in Canada and concluded that evidence-based psychological assistance was required. Argyriadou (2018) conducted a literature review in her thesis to check risk factors of violence against female Syrians from all age groups. The author expressed that female migrants faced with gender-based violence that's caused by both micro and macro level events.

IMPLICATIONS, LIMITATIONS, AND RECOMMENDATIONS

The present bibliometric analysis put forward several implications. First of all, Scopus offered satisfactory conditions for bibliometric analysis. Thus, it may be advised scholars conducting bibliometric reviews since such a sound database is necessary to the validity of review findings. Descriptive analysis on volume and growth of the migration literature in Turkey had implication such that there is a need for diversity on affiliations of scholars. In other words, higher education institutions, especially from different regions of Turkey may support migration studies. This implication brought together the other implication related to journal editors or editor committee. Journals may consider geographical distribution of manuscripts in review process. Another implication arose from identification of documents, journals, and authors. Documents and their authors have received the highest levels of citation so that the newest scholars may be trained by synthesizing these documents. Further, they may recognize importance of matching document with the aim and scope of the journal. In order to get deeper perspectives, they may follow authors who are experienced in the relevant field. The current study also gave scholars opportunity to analysed historical trends on topical foci such that they may focus on these study fields in order to extend the literature.

Although bibliometric analysis based on science mapping presented a useful supplement for meta-analysis and research synthesis, it was not replaced with these ways reviewing studies. Besides, although a corpus of the studies from the last six decades was analysed, temporal dimensions of this corpus were investigated. Because there was a tendency to find out "average out" temporal variations in this body of research, this analytical strategy left unanswered questions behind the current study in terms of evolution of migration field. Another limitation was related to inclusion and exclusion criteria such that publications such as books, chapters, and dissertations were excluded in the study. Thus, this review did not include entire migration literature in Turkey. However, two factors served out this limitation: extension of database and co-citation analysis. Scopus database was the largest platform compiling review of research in many fields. Also, co-citation analysis performed in the current study had the capability to catch documents outside of review. Nonetheless, question marks on whether findings of the study were generalizable to whole knowledge bases have not been eliminated yet. Another limitation arose from cultural and contextual issues. The study was limited to context of Turkey such that contextual or cultural biases may prevent broader applicability of findings to other societies. In addition, knowledge base in Turkey may not reflect diversity of migration practices since

Turkey had different cultures in itself and had migrants or refugees with different origins. Thus, the study may form a gap between trend topics and hidden trends in terms of migration perspectives. An interesting limitation related to authorship should be declared such that authors might have cited document due to "habitual response" rather than reflection of perspective of author. The last limitation was related to method of analysis. The current study did not provide information about demographics of the authors like gender, ethnicity, or age. Although the literature examined migration issue over demographics, the current study disregarded these issues.

Considering conclusions, implications, and limitations of the study, the researcher have recommendations to researchers, practitioners, and policy-makers. Researchers in the future could examine this kind of bibliometric analysis in different contexts by providing diversity in documents. This would give a chance both to perform cross-cultural comparisons and to draw a more global picture of migration. As stated in implication part, citation trends of authors could be based on their original perspective rather than trend in the literature. In this way, review or synthesis studies would offer evidence for validity of citation results. Practitioners could consider what mostly cited documents tell about migration and how issues related to migration are managed in an effective way. Not only economic or political side of migration but also educational and cultural domains of migration would reveal out necessary knowledge within multi-dimensional perspectives for practitioners. Finally, policy-makers could develop policies to improve rights of migrants. In policy-making process, all components of migration should be considered. For this reason, scholars should be promoted to conduct studies and be supported with projects. Further, policy-makers could form a data mine for/on migration studies in order to follow systematically what these studies tell about migration which is no longer a serious reality of global world.

REFERENCES

Abadan-Unat, N. (2002). *Bitmeyen göç: Konuk işçilikten ulus-ötesi yurttaşlığa*. İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Ağır, O. & Sezik, M. (2015). Suriye'den Türkiye'ye yaşanan göç dalgasından kaynaklanan güvenlik sorunları. *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi, 5*(1), 95-124.

Aksoy, Z. (2012). Uluslararası göç ve kültürlerarası iletişim. *Journal of International Social Research, 5*(20), 292-303.

Aktaş, M., & Öztekin, S. (2017, April). Göç ve Mültecilik ile İlgili Kavram Karışıklığı. In *Third Sarajevo International Conference* (p. 219).

Alpak, G., Unal, A., Bulbul, F., Sagaltici, E., Bez, Y., Altindag, A., ... & Savas, H. A. (2015). Post-traumatic stress disorder among Syrian refugees in Turkey: a cross-sectional study. *International Journal of Psychiatry in Clinical Practice, 19*(1), 45-50.

Alphan, H. (2003). Land-use change and urbanization of Adana, Turkey. *Land Degradation & Development, 14*(6), 575-586.

Apap, J., Carrera, S., & Kirişci, K. (2004). *Turkey in the European Area of Freedom Security and Justice*. Centre for European Policy Studies.

Argyriadou, A. (2018). *Explorıng the rısk factors of gender based vıolence agaınst female syrıans ın humanıtarıan settıngs ın greece-a revıew of the lıterature.* Unpublished Doctoral dissertation, Queen Margaret University, Edinburg, United Kingdom.

Association for Social Democracy. (2020). *Türkiye'nin gençliği araştırması raporu.* Retrieved from http://sodev.org.tr/wp-content/uploads/2020/05/arastirma.pdf.

Ataca, B., & Berry, J. W. (2002). Psychological, sociocultural, and marital adaptation of Turkish immigrant couples in Canada. *International Journal of Psychology*, *37*(1), 13-26.

Baban, F., Ilcan, S., & Rygiel, K. (2017). Syrian refugees in Turkey: Pathways to precarity, differential inclusion, and negotiated citizenship rights. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, *43*(1), 41-57.

Bengi-Arslan, L., Verhulst, F. C., van der Ende, J., & Erol, N. (1997). Understanding childhood (problem) behaviors from a cultural perspective: comparison of problem behaviors and competencies in Turkish immigrant, Turkish and Dutch children. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, *32*(8), 477-484.

Bircan, T., & Sunata, U. (2015). Educational assessment of Syrian refugees in Turkey. *Migration Letters*, *12*(3), 226-237.

Bolt, G., Özüekren, A. S., & Phillips, D. (2010). Linking integration and residential segregation. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, *36*(2), 169-186.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. New York, NY: Routledge.

Çağlayan, S. (2006). Göç kuramlari, göç ve göçmen ilişkisi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (17), 67-91.

Çelik, İ. A., & Vural, F. (2018). Suriyeli mülteci kadınların kuma dramı: Kilis ili örneği. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, *8*(14), 341-382.

Danaci, A. E., Dinç, G., Deveci, A., Şen, F. S., & İçelli, İ. (2002). Postnatal depression in Turkey: epidemiological and cultural aspects. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, *37*(3), 125-129.

Erman, T. (2001). The politics of squatter (gecekondu) studies in Turkey: the changing representations of rural migrants in the academic discourse. *Urban Studies*, *38*(7), 983-1002.

Esen, M., Bellibas, M. S., & Gumus, S. (2020). The evolution of leadership research in higher education for two decades (1995-2014): A bibliometric and content analysis. *International Journal of Leadership in Education*, *23*(3), 259-273.

Gagnon, A. J., Zimbeck, M., Zeitlin, J., & Roam Collaboration. (2009). Migration to western industrialised countries and perinatal health: a systematic review. *Social science & medicine*, *69*(6), 934-946.

Geçkil, E., Aldem, M., & Kaleci, E. (2017). Effects of migration on child health Göçün çocuk sağlığına etkisi. *Journal of Human Sciences*, *14*(1), 171-186.

Gencer, T. E. (2017). Göç ve eğitim ilişkisi üzerine bir değerlendirme: Suriyeli çocukların eğitim gereksinimi ve okullaşma süreçlerinde karşılaştıkları güçlükler. *Journal of International Social Research*, *10*(54), 838-851.

Ger, G., & Belk, R. W. (1996). I'd like to buy the world a coke: Consumptionscapes of the "less affluent world". *Journal of consumer policy*, *19*(3), 271-304

Göv, A., & Dürrü, Z. (2017). Göç ve Ekonomik Büyüme İlişkisi: Seçilmiş OECD Ülkeleri Üzerine Ekonometrik Bir Analiz. *Uluslararası Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, *3*(4), 491-502.

Graham, H. R., Minhas, R. S., & Paxton, G. (2016). Learning problems in children of refugee background: A systematic review. *Pediatrics*, *137*(6), 1-17.

Gültekin, M. N. (2018). Gaziantep'teki Suriyeli mültecilerin toplumsal dayanışma ve etkileşim noktaları. *Electronic Turkish Studies, 13*(26), 673-692.

Gumus, S., Bellibas, M. S., Esen, M., & Gumus, E. (2018). A systematic review of studies on leadership models in educational research from 1980 to 2014. *Educational Management Administration & Leadership*, *46*(1), 25-48.

Hallinger, P. (2013). A conceptual framework for systematic reviews of research in educational leadership and management. *Journal of Educational Administration, 51*(2), 126-149.

Hallinger, P. (2014). Reviewing reviews of research in educational leadership: An empirical assessment. *Educational Administration Quarterly, 50*(4), 539-576.

Hallinger, P., & Kovačević, J. (2019). A bibliometric review of research on educational administration: science mapping the literature, 1960 to 2018. *Review of Educational Research, 89*(3), 335-369.

İçduygu, A., & Şimşek, D. (2016). Syrian refugees in Turkey: Towards integration policies. *Turkish Policy Quarterly, 15*(3), 59-69.

İnce, C. (2019). Göç kuramları ve Suriye göçü üzerine bir değerlendirme. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 11*(18), 2579-2615.

İncetahtacı, N. (2020). Gaziantep'teki Suriyeli Ailelerin Baş Etme Stratejileri. *Gaziantep University Journal of Social Sciences, 19*(2), 499-525.

Kap, D. (2014). Suriyeli mülteciler: Türkiye'nin müstakbel vatandaşları. *Akademik Perspektif, 1*(3), 30-35.

Kara, P., & Korkut, R. (2010). Türkiye'de göç, iltica ve mülteciler. *Türk İdare Dergisi, 467*(1), 153-162.

Karan, O., Çakır, B., & Kurtarır, E. (2020). Hatay'daki Suriyeli mültecilerin girişimcilik alanındaki deneyimleri ve mekânsal faktörler. *Göç Dergisi, 7*(1), 77-94.

Kardeş, S., & Akman, B. (2018). Suriyeli sığınmacıların eğitimine yönelik öğretmen görüşleri. *Elementary Education Online, 17*(3), 1224-1237.

Keyder, C. (2005). Globalization and Social Exclusion in Istanbul. *International Journal of Urban and Regional Research, 29*(1), 124-134.

Kirişçi, K. (2000). Disaggregating Turkish citizenship and immigration practices. *Middle Eastern Studies, 36*(3), 1-22.

Klassen, R. M., & Kim, L. E. (2019). Selecting teachers and prospective teachers: A meta-analysis. *Educational Research Review, 26*(2019), 32-51.

Lee, E. S. (1966). A theory of migration. *Demography, 3*(1), 47-57.

Lim, D. K. (2019). *A political, economic and social agent based model of migration (mapes).* Unpublished Doctoral Dissertation, University of California, USA.

McLaren, L. M. (2001). Immigration and the new politics of inclusion and exclusion in the European Union: The effect of elites and the EU on individual-level opinions regarding European and non-European immigrants. *European Journal of Political Research, 39*(1), 81-108.

Massey, D. S., Arango, J., Hugo, G., Kouaouci, A., Pellegrino, A., ve Taylor, J. E. (1993). Theories of international migration: *A review and appraisal. Population and development review, 19*(3), 431-466.

Mongeon, P., & Paul-Hus, A. (2016). The journal coverage of Web of Science and Scopus: a comparative analysis. *Scientometrics, 106*(1), 213-228.

Nakeyar, C., & Frewen, P. A. (2016). Evidence-based care for Iraqi, Kurdish, and Syrian asylum seekers and refugees of the Syrian civil war: A systematic review. *Canadian Psychology/psychologie Canadienne, 57*(4), 233-272.

Olcay, Z. (2012). Mülteci-göçmen belirsizliğinde iklim mültecileri. *Türkiye Baraolar Birliği Dergisi, 99*, 232-233.

Ravenstein, E. G. (1889). The laws of migration. *Journal of the Royal Statistical Society, 52*(2), 241-305.

Sarıer, Y. (2020). Türkiye'de mülteci öğrencilerin eğitimi üzerine bir meta-sentez çalışması: sorunlar ve çözüm önerileri. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi, 3*(1), 80-111.

Song, Y., & Sun, W. (2016). Health consequences of rural-to-urban migration: Evidence from panel data in China. *Health Economics, 25*(10), 1252-1267.

Sönmez, Ö. F. (2020). Bibliometric analysis of educational research articles published in the field of social study education based on web of science database. *Participatory Educational Research, 7*(2), 216-229.

Spelt, E. J., Biemans, H. J., Tobi, H., Luning, P. A., & Mulder, M. (2009). Teaching and learning in interdisciplinary higher education: A systematic review. *Educational Psychology Review, 21*(4), 365-378.

Sweileh, W. M., Wickramage, K., Pottie, K., Hui, C., Roberts, B., Sawalha, A. F., & Zyoud, S. H. (2018). Bibliometric analysis of global migration health research in peer-reviewed literature (2000–2016). *BMC Public Health, 18*(777), 1-18.

Şimşek, D. (2018). Mülteci entegrasyonu, göç politikaları ve sosyal sınıf: Türkiye'deki suriyeli mülteciler örneği. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi, 18*(40/2), 367-392.

Tunga, Y., Engin, G., & Çağıltay, K. (2020). Türkiye'deki Suriyeli Çocukların Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar Üzerine Bir Alanyazın Taraması. *Inonu University Journal of the Faculty of Education (INUJFE), 21*(1), 317-333.

University Raking of Academic Performance. (2020). 2019 yılında üniversitelerimizin 11 dünya genel sıralamasındaki durumu. Retrieved from http://tr.urapcenter.org/2019/2019%20YILINDA%20%C3%9CN%C4%B0VERS%C4%B0TELER%C4%B0M%C4%B0Z%C4%B0N%2011%20D%C3%9CNYA%20GENEL%20SIRALAMASINDAK%C4%B0%20DURUMU%2010%20A%C4%9EUSTOS%202020.pdf.

Urk, M. (2010). *Göç olgusu bağlamında mülteciler, sığınmacılar ve insan hakları* (Master's thesis, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü).

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin yayıncılık: Ankara

Yilmaz, A. (2014). Uluslararası göç: çeşitleri, nedenleri ve etkileri. *Electronic Turkish Studies, 9*(2), 1685-1704.

HIZLI OKUMA TEKNİKLERİNİN ÖĞRETMENLERİN OKUMA HIZLARINA VE OKUDUĞUNU ANLAMA DÜZEYLERİNE ETKİSİ

Ümmü ATAMAN,
Sınıf Öğretmenliği Milli Eğitim Müdürlüğü
ataman23ataman@gmail.com
Orkun TAŞBOZAN
Matematik Bölümü Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi

ÖZET

Bu araştırmada, hızlı okuma tekniklerinin öğretmenlerin okuma hızlarına ve okuduğunu anlama oranlarına etkisi araştırılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 yılında çeşitli branşlardan 40 öğretmen oluşturmaktadır. Deney kontrol grubundan oluşan çalışmada; deney grubuna 32 saatlik ‘’Hızlı Okuma Eğitimi’’ verilirken, kontrol grubuna müdahalede bulunulmamıştır. Araştırma verileri, okuma hızı ölçümleri ve okuduğunu anlama testi aracılığıyla toplanmıştır. Veri toplama araçları deneysel uygulama öncesi öntest ve deneysel uygulama sonrası son test olarak uygulanmıştır. Veri analizleri SPSS programı ile gerçekleştirilmiştir. Örneklem sayısının az olmasından dolayı, deney ve kontrol gruplu bu çalışmada ilk olarak her bir değişken bakımından çalışma öncesinde gruplar arasında anlamlı fark olup olmadığını incelemek için grupların ön testleri arasında Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Analiz sonucunda, gruplar arasında anlamlı bir farklılık oluşmadığı görülmüştür. Deneysel işlem sonrası gruplar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmek için Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda Hızlı Okuma Eğitimi sonrası deney grubunun okuma hızlarında ve okuduğunu anlama oranlarında anlamlı bir artış gözlenirken, kontrol grubunda anlamlı bir farklılık oluşmadığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Hızlı okuma, okuduğunu anlama

ABSTRACT

In this study, the effect of rapid reading techniques on teachers' reading speed and reading comprehension was investigated. The working group of the research consists of 40 teachers from various branches in 2019-2020. In the study consisting of the experimental control group; while the experimental group was given a "Rapid Reading Training" of 32 hours, the control group was not intervened. Research data were collected through reading rapid measurements and reading comprehension test. Data collection tools were applied as pre-test before experimental application and post-test after experimental application. Data analysis was carried out with the SPSS program. In this study with experimental and control groups, firstly, the Mann Whitney U test was applied between the pre-tests of the experimental and control groups to examine whether there was a significant difference between the groups before the study in terms of each variable. As a result of analysis, it was seen there was no significant difference between the groups. After the experimental procedure, Mann Whitney U test was applied to determine whether there was a significant difference between groups. As a result of the analysis, a significant increase was observed in the reading speed and reading comprehension rates of the experimental group after the Rapid Reading Training, while no significant difference occured in the control group.

Keywords: Rapid reading, reading comprehension

GİRİŞ

20. yüzyıl sonlarında teknolojide yaşanan olumlu gelişmeler neticesinde, insanların bilgiye ulaşması ve bilgiyi paylaşması oldukça kolay hale gelmiştir. Sözlü iletişimin yerini yazılı iletişim kaynakları almış, metinlerin yapı ve formatları değişmiştir. Bunun sonucunda da okunması gereken bilgi kaynaklarında artış gözlenmiştir. Bilgi kaynaklarının çoğalması, okunması gereken kaynak sayısının hızla artması demektir. Bu kadar çok bilgi kaynağını okuyup anlamlandırabilmek için, okuma ve anlama becerisine sahip olunması gerekmektedir. Elektronik ortamlarda birçok bilgiye aynı anda hızlıca ulaşabilmenin kolaylığı ile bilginin hızlıca okunması, analiz edilip çözümlenmesi, birleştirilip yorumlanması süreçlerini hızlıca yapabilmek gerekliliğini de beraberinde doğurmuştur. Bu ve buna benzer birçok sebeplerden ötürü hızlı okuma ve anlama etkinliklerine duyulan önem artmıştır (PISA, 2019).

Okumanın önemi tartışılmaz bir gerçek olmakla birlikte, ülkelerin gelişmişlik seviyesinin de göstergesidir. Okumak, anlamak ve düşünmek kültürel olgulardır (Anderson, Hiebert, Scott & Wilkinson, 1985, s. 6). Okumanın farklı tanımlarından birkaçı;

Türk Dil Kurumu (1998), "Yazıya geçirilmiş bir metne bakarak bunu sessizce çözümleyip anlamak veya aynı zamanda seslere çevirmek" olarak tanımlar. Coşkun (2002), ''Görme, dikkat, algılama, hatırlama, seslendirme, anlamlandırma, sentezleme, çözümleme ve yorumlama gibi farklı bileşenlerden oluşan, karmaşık bir zihinsel süreç'' olarak tanımlar. Yalçın (2002), ''İnsanların kendi aralarında önceden karşılaştırdıkları özel sembollerin duyu organları yoluyla algılanıp beyin tarafından yorumlanarak değerlendirilmesi işlemi'' olarak tanımlamaktadır. Akyol (2005), "Okuma; ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma sürecidir" diye tanımlar. Okuma, metinden ve okuyucunun sahip olduğu bilgiden anlam üretmek için gerçekleştirilen bir eylemdir.

Okuma tanımlarına bakıldığında; okumanın belli bir amaç için yapıldığı ve anlamanın ön plana çıktığı görülmektedir. Edebiyat yazıları, bilimsel yazılar, haber alma kaynakları gibi yazılı materyalleri okurken amacımız okuduğumuzu anlamaktır. Yani kısaca, okumanın bir amacı vardır ve bu amaca ulaşmak için okunan materyalin anlaşılması ve kişinin bunu anlamlandırması gerekmektedir. Bilgiye ulaşmada, okuma ve okuduğunu anlama becerileri önemli rol oynamaktadır. Anlamadan okuma yapmak, amaçsız bir okuma olacağı gibi zaman kaybına da sebep olacaktır. Okuma eylemi anlama ile bütünleşmelidir ancak bu şekilde kalıcı öğrenmeler gerçekleşir (Ateş, 2008).

Okuma sadece okullarda gerçekleştirilen bir eylem değildir. Okuma hayatımızın her alanında karşımıza çıkarken, okuma becerisi de her alanın bir ön koşulu ve her alanda bir gereklilik olarak görülmektedir. Öğrenci, yönetici, akademisyen vb. kişilerin okuma becerilerini arttırmaları gerekliliklerinden dolayı, hızlı okuma kavramı çıkmış ve beraberinde yöntem ve teknikleri geliştirilmiştir (Mueller, 1973, s. 2). Gerek okunacak materyal sayısının artması, gerekse zamana duyulan ihtiyaçtan dolayı hızlı okumanın önemi artmıştır. Hızlı okuma; İkinci Dünya Savaşı sırasında düşman uçaklarını erken fark edip, uyarı vermek amacıyla ortaya çıksa da 1940'lı yıllarda ABD 'de eğitim alanında kullanılmaya başlanmış ve çeşitli egzersizlerle göz çevikliğini arttırarak, görülen kelimelerin daha hızlı olarak beyne yollanmasını sağlayabilmişlerdir (Kondu, 2008; Talmaç, 2013). Hızlı okumayı Ruşen (1995), "Kişilerin çabukluk, kavrama ve belleme yeteneklerini geliştirerek, daha

önceki okuma süresine kıyasla, dakikada okudukları kelime sayısını ve anlama düzeylerini artırma" olarak tanımlamaktadır (Akt: Yalçın, Çeltik & Altınok, 2017). Hızlı okuma, herhangi bir anlama kaybı olmadan yüksek hızla okuma olarak tanımlanabilir.

Okuma yaparken hız önemlidir fakat tek başına yeterli değildir. Hızlı okuma yaparken en önemli olan unsurlardan biri okuduğunu anlayıp okuma eylemini verimli kılmaktır (Akyol, 1997; Kayalan, 2000: 49; Kırkkılıç & Maden, 2009, s.1430-1431). Her birey eğitimle gelişebilen bir okuma potansiyeliyle doğar. Okuma eylemi, bütünsel bir eylem olmakla birlikte, geliştirilebilen ve gerektiğinde değiştirilebilen özelliklere sahiptir (Anderson & diğ., 1985, s. 16; Beydoğan, 2010, s.2; Dökmen, 1994). Okuma becerisi küçük yaşlarda edinilir ve zamanla değişime uğrar. Bu değişimi olumsuz etkileyen bazı okuma yanlışları, bizim hem okuma hızımızı hem de anlama oranımızı etkiler. Bu yanlışlardan bazıları:

- Sesli okuma (Dudak kıpırdatma, ses tellerini titretme ve içimizden her kelimeyi, hatta her heceyi seslendirme) yapmak,
- Kelimeleri teker teker okuyarak ilerlemek,
- Geri dönüşler yapmak ve ayrıntılara takılmak,
- Pasif okuma yapmak,
- "Hızlı okursam anlayamam" diye şartlanmak,
- Göz eğitimsizliği (aktif görme alanından yararlanamama),
- Bilgi ve kültür düzeyi eksikliği,
- Dilbilgisi ve kelime dağarcığı yetersizliği,
- Kendini okuduğu yazıya yeterince verememe gibi sebepler okuma hızımızı etkilerken (Dedebali, 2008);
- Uygun olmayan oturuş biçimi,
- Amaçsız okuma yapmak,
- İç seslendirme yaparak okumak,
- Yavaş okuma yapmak ve konsantre olamamak,
- Sözcükleri dönüp tekrar okumak gibi sebepler de anlama oranımızı etkiler (Rasisnki, 2000, s. 3; Sert, 2010; Wang, 2014).

Yukarıda belirtilen bazı okuma yanlışlarından dolayı, okuma hızımız azalmakta ve buna paralel olarak anlama oranımızda düşmektedir. Hızlı okuma teknikleriyle bu okuma yanlışları düzeltilerek, kişinin okuma hızı ve anlama oranı arttırılabilmektedir.

Hızlı okumanın yararları:

- Bilinçli okuma yaparak, okuma yanlışlarından kurtarır,
- Beyni iki yönlü olarak daha aktif kullanmamızı sağlar,
- Dikkat ve konsantrasyonu arttırır,

- Amaçlı ve süreli okuma becerilerini geliştirir,
- Zamanı verimli kullanmamızı sağlar,
- Zihni geliştirir ve hafızayı güçlendirir,
- Göz kaslarımızı ve görme kabiliyetimizi geliştirir,
- Kısa zamanda çok bilgi öğrenmeyi sağlar,
- Daha kısa zamanda daha çok okuma yapıldığından kelime hazinesini geliştirir,
- Okuduğunu daha hızlı anlamayı sağlar (Talmaç, 2013, s. 51).

Hızlı okuma tekniklerinin, okuma ve anlama üzerine olan etkilerinin araştırıldığı araştırmalar incelendiğinde, çoğunlukla öğrencilerin araştırmaya dahil edildiği söylenebilir (Abdelrahman & Bsharah, 2014; Akçamete & Güneş, 1992; Bozan, 2012; Dedebali, 2008; İlter, 2018; Kaçar, 2015; Mergen, 2019; Soysal, 2015). Ancak literatüre bakıldığında hızlı okuma tekniklerinin öğretmenler üzerine olan etkileri ile ilgili araştırmaların az olduğu görülmektedir. Hızlı okuma tekniklerinin, öncelikle öğretmenlere verilmesi önem arz etmektedir. Çünkü öğretmenler öğrencilere daha kolay ulaşabilmektedirler ve ders saati sınırlaması olmadan günlük etkinlikler içinde hızlı okuma tekniklerini verme imkânına sahiptirler. Okuma, aktif bir problem çözme sürecidir. Öğretmenler bu sürece rehberlik edebilir ve okuma yöntemlerini öğrencilerine öğretebilirler (Wang, 2014, s. 2). Öğretmenin okuma motivasyonunun ve kendine ait okuma stratejisinin olması, model olması açısından da oldukça önemlidir (Applegate & Applegate, 2004, s. 3). Diğer konularda olduğu gibi, okuma alanında da öğretmen iyi bir rol model olmalıdır (Gray & Troy, 1986, s. 2). Öğretmenlerin, okuma ve okuryazarlık alanlarında uzmanlaşmaları, iyi okur-yazarlar yetiştirmelerini sağlayacaktır. Bu sebeplerden dolayı araştırmaya öğretmenler dâhil edilmiştir.

Araştırmanın Amacı

Öğretmenlere verilen hızlı okuma tekniklerinin, öğretmenlerin okuma hızlarına ve okuduğunu anlama düzeylerine etkisini incelemektir.

Alt Amaçlar:

1. Hızlı okuma eğitiminin uygulandığı deney grubunun bilimsel yazı, edebi eser ve gazete yazısı öntest ile sontest okuma hızları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Hızlı okuma eğitiminin uygulandığı deney grubunun bilimsel yazı, edebi eser ve gazete yazısı öntest ile sontest okuduğunu anlama puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Herhangi bir eğitime tabi tutulmayan kontrol grubunun bilimsel yazı, edebi eser ve gazete yazısı öntest ile sontest okuma hızları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Herhangi bir eğitime tabi tutulmayan kontrol grubunun bilimsel yazı, edebi eser ve gazete yazısı öntest ile sontest okuduğunu anlama puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
5. Hızlı okuma eğitiminin uygulandığı deney grubu ile herhangi bir eğitime tabi tutulmayan kontrol grubunun sontest okuma hızları ortalama puanları arasında anlamlı fark var mıdır?

6. Hızlı okuma eğitiminin uygulandığı deney grubu ile herhangi bir eğitime tabi tutulmayan kontrol grubunun sontest okuduğunu anlama ortalama puanları arasında anlamlı fark var mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Hızlı okuma tekniklerinin öğretmenlerin okuma hızlarına ve anlama düzeylerine etkisinin incelendiği bu araştırma da öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen modeli kullanılmıştır.

Araştırma öncesi deney ve kontrol gruplarının, üç farklı yazılı materyal (gazete yazısı, bilimsel yazı ve edebi yazı) üstünden ilk okuma hızları tespit edilmiş ve ortalaması alınmıştır. Daha sonra her iki grubun, üç farklı yazılı kaynaklar (gazete yazısı, bilimsel yazı ve edebi yazı) üzerinden 20 sorudan oluşan ‘’Okuduğunu Anlama Testi’’ ile ilk anlama düzeyleri tespit edilmiş ve ortalamaları alınmıştır. Ön testler sonrası deney grubuna 32 saatlik ‘’Hızlı Okuma Eğitimi’’ verilirken, kontrol grubuna müdahalede bulunulmamıştır. Eğitim sonrası her iki grubun da okuma hızları ve anlama düzeyleri son test olarak farklı yazılı materyaller üzerinden aynı işlemlerle tespit edilmiştir.

Örneklem

Araştırmanın çalışma grubunu, 2019-2020 Hatay ili dahilinde devlet okullarında çalışan rastgele örneklem yöntemiyle seçilen 40 öğretmen oluşturmaktadır. Katılımcılardan 20 öğretmen deney grubu, 20 öğretmen kontrol grubuna dâhil edilmiştir.

Deney ve kontrol gruplu bu çalışmada, örneklem sayısının az olmasından dolayı non parametrik testler uygulanmıştır. İlk olarak her bir değişken bakımından çalışma öncesinde gruplar arasında anlamlı bir fark olup olmadığı Mann Whitney U testi ile incelenmiştir. Yapılan test sonucu deney ve kontrol grubunun okuma hızları ve okuduğunu anlama puanları öntest sonuçları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Uygulama öncesi grupların homojen dağılım gösterdiği söylenebilir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri için okuma hızı ölçümünde kullanılan bilimsel yazı-edebi yazı-gazete yazısı türlerindeki üç farklı metin materyaller, araştırmacı tarafından değişik kaynaklardan hazırlanmış ve okuduğunu anlama düzeylerini tespit etmek için de yine üç farklı metin türü seçilip metinlere ait 20 soru hazırlanmıştır.

Okuma hızı ve anlama düzeyi metin türlerine göre farklılık göstermektedir. Kullanılacak metinler dikkatle seçilip hazırlanmıştır. Metin seçilirken; metnin türüne ve içeriğindeki kelimelere, yazım kurallarına, satır uzunluğu ve yazı tipi gibi özelliklere dikkat edilerek seçimler yapılmış ve materyaller hazırlanmıştır. Hazırlanan metinler beş Türkçe öğretmenine inceletilmiş ve önerileri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Okuduğunu anlama başarı testleri; okunacak metinlere ait 20’şer soruluk çoktan seçmeli testlerden oluşmaktadır. Metne ait olan sorular Türkçe öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda

hazırlanmış ve gerekli incelemeler sonrası sorular oluşturulmuştur. Değerlendirme 100 puan üzerinden yapılmıştır.

Metinler ve sorular, deneme uygulaması için 40 öğretmene uygulanmıştır. Uygulama öncesi gerekli açıklamalar yapılmıştır. Metinler sırasıyla verilmiş, her metin sonrası, metne ilişkin sorular dağıtılmış ve cevaplamaları sağlanmıştır. Deneme uygulaması sonucu madde güçlüğü ve ayırıcılığı indeksi düşük olan sorular düzeltilmiş ve test soruları 20'şer soru olacak şekilde son halleri verilmiştir.

Verilerin Toplanması

Okuma hızlarının ve anlama oranlarının belirlenmesi için daha önceden hazırlanan yazılı materyaller öğretmenlere 3'er dakikalık süreyle okutulmuştur. Okuma sonrası toplam okunan kelime sayısı 3'e bölünerek okuma hızı tespit edilmiştir. Her metin sonrası metne ait sorular verilmiş ve anlama oranları yüzdelik olarak tespit edilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın bulgularına yer verilmiştir. Araştırma öncesi öntest verilerinin alınmasının ardından, deney grubu ile 32 saatlik hızlı okuma eğitimi çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Deney grubu ile eğitim yapılırken kontrol grubuna ise müdahalede bulunulmamıştır.

Veriler analiz edilemeden önce parametrik veya non parametrik testin uygulanmasına karar vermek için verilerin normallik dağılımları incelenmiştir. Yapılan analizlerin sonucunda non parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir.

Uygulama öncesinde grupların; bilimsel yazı, edebi yazı ve gazete yazısı türlerinde okuma hızları ve okuduğunu anlama oranları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmek için yapılan Mann Whitney U testine ilişkin bulgularına Tablo 1 ve Tablo 2 'de yer verilmiştir.

Tablo 1: Deney-Kontrol Grubu Okuma Hızları Öntest Puanlarının Karşılaştırması

	Grup	N	X	S.S	Sıra Ort.	Sıra Top.	p
Bilimsel Yazı	Deney	20	154.20	22.77	20.28	405.50	0.90
	Kontrol	20	155.40	18.42	20.73	414.50	
Edebi Yazı	Deney	20	195.65	25.89	23.65	473	0.09
	Kontrol	20	187.65	28.88	17.35	347	
Gazete Yazısı	Deney	20	207	30.91	22.28	445.50	0.34
	Kontrol	20	199.3	39.07	18.73	374.50	
Ortalama İlk Okuma	Deney	20	185.84	24.26	22.55	451	0.27
	Kontrol	20	180.73	25.02	18.45	369	

*P>0.05

Deney ve kontrol gruplarının okuma hızları öntest p değerlerine bakıldığında; bilimsel yazı, edebi yazı, gazete yazısı ve ortalama ilk okuma hızı değerlerinin p>0.05 olduğu görülmektedir. Elde edilen p değerlerine göre uygulama öncesinde grupların farklı metin türlerinde, öntest okuma hızı puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Buna göre uygulama öncesi grupların farklı metin türlerinde okuma hızları bakımından homojen oldukları söylenebilir.

Tablo 2: Deney-Kontrol Grubu Okuduğunu Anlama Öntest Puanlarının Karşılaştırması

	Grup	N	X	S.S	Sıra Ort.	Sıra Top.	p
Bilimsel Yazı	Deney	20	64.5	9.71	22.80	456	0.22
	Kontrol	20	59.25	12.80	18.20	364	
Edebi Yazı	Deney	20	68	7.67	19.90	398	0.75
	Kontrol	20	68.5	9.61	21.10	422	
Gazete Yazısı	Deney	20	72	6.36	23.90	478	0.06
	Kontrol	20	67	8.17	17.10	342	
Ortalama İlkAnlama	Deney	20	68.05	6.22	23.15	463	0.15
	Kontrol	20	64.88	6.64	17.85	357	

*P>0.05

Deney ve kontrol gruplarının okuduğunu anlama öntest p değerlerine bakıldığında; bilimsel yazı, edebi yazı, gazete yazısı ve ortalama ilk anlama değerlerinin p>0.05 olduğu görülmektedir. Elde edilen p değerlerine göre uygulama öncesinde grupların farklı metin türlerinde, öntest okuduğunu anlama puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı anlaşılmıştır. Buna göre grupların farklı metin türlerinde, okuduğunu anlama oranları bakımından araştırma öncesi homojen dağılım gösterdiği söylenebilir.

Deneysel işlem sonrası deney grubuna verilen eğitimin, öğretmenlerin okuma hızları ve okuduğunu anlama oranlarına etkisinin olup olmadığını belirlemek için deney grubunun farklı metin türlerinde okuma hızlarının ve okuduğunu anlama oranlarının öntest ve sontest Wilcoxon testine ilişkin bulgularına Tablo 3 ve 4'te yer verilmiştir.

Tablo 3: Deney Grubu Okuma Hızları Öntest-Sontest Verilerinin Karşılaştırması

	Testler	N	X	S.S	t	p
Bilimsel Yazı	Öntest	20	154.20	22.77	-12.165	.0*
	Sontest	20	247.75	45.29		
Edebi Yazı	Öntest	20	195.65	25.89	-18.804	.0*
	Sontest	20	349.10	49.61		
Gazete Yazısı	Öntest	20	207	30.91	-17.710	.0*
	Sontest	20	355.40	51.46		

*P<0.05

Deney grubunun; bilimsel yazı, edebi yazı ve gazete yazısı türlerinde okuma hızı öntest - sontest verilerinin p değerlerine bakıldığında p<0.05 olduğu görülmektedir. Elde edilen p değerlerine göre deney grubunun üç farklı metin türünde okuma hızı öntest - sontest verileri birbirinden istatistikî olarak anlamlı bir biçimde farklılaşmıştır. Buna göre deney grubu ile yürütülen çalışmanın, öğretmenlerin okuma hızları üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Tablo 4: Deney Grubu Okuduğunu Anlama Öntest-Sontest Verilerinin Karşılaştırılması

	Testler	N	X	S.S	t	p
Bilimsel Yazı	Öntest	20	64.5	9.71	-10.35	.0*
	Sontest	20	83.75	9.58		
Edebi Yazı	Öntest	20	68	7.67	-16.31	.0*
	Sontest	20	89	4.75		
Gazete Yazısı	Öntest	20	72	6.36	-15.14	.0*
	Sontest	20	91.25	6.04		

*P<0.05

Deney grubunun; bilimsel yazı, edebi yazı ve gazete yazısı türlerinde okuduğunu anlama öntest - sontest verilerinin p değerlerine bakıldığında p<0.05 olduğu görülmektedir. Elde edilen p değerlerine göre deney grubunun üç farklı metin türünde okuduğunu anlama öntest - sontest verileri birbirinden istatistikî olarak anlamlı bir biçimde farklılaşmıştır. Buna göre deney grubu ile yürütülen çalışmanın, öğretmenlerin okuduğunu anlama oranları üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Deney grubu ile hızlı okuma eğitimi çalışmaları gerçekleştirilirken, kontrol grubuna müdahalede bulunulmamıştır. Kontrol grubunu oluşturan öğretmenlerin araştırma süreci boyunca okuma hızlarında ve okuduğunu anlama oranlarında anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek için Wilcoxon testi uygulanmıştır. Kontrol grubunun farklı metin türlerinde okuma hızlarının ve okuduğunu anlama oranlarının öntest-sontest verilerine ilişkin bulgularına Tablo 5 ve 6'da yer verilmiştir.

Tablo 5: Kontrol Grubu Okuma Hızları Öntest-Sontest Verilerinin Karşılaştırması

	Testler	N	X	S.S	t	p
Bilimsel Yazı	Öntest	20	155.40	18.42	.20	.83
	Sontest	20	155	21.05		
Edebi Yazı	Öntest	20	187.65	28.88	-1.4	.17
	Sontest	20	192.35	36		
Gazete Yazısı	Öntest	20	199.30	39.07	1.6	.11
	Sontest	20	194	31.61		

*P>0.05

Kontrol grubunun; bilimsel yazı, edebi yazı ve gazete yazısı türlerinde okuma hızları verilerinin p değerlerine bakıldığında p>0.05 olduğu görülmektedir. Elde edilen p değerlerine göre kontrol grubunun üç farklı metin türünde öntest-sontest okuma verileri birbirinden istatistikî olarak anlamlı bir farklılaşma göstermemektedir. Buna göre deneysel süreç boyunca kontrol grubunu oluşturan öğretmenlerin okuma hızlarında anlamlı bir farklılık oluşmadığı söylenebilir.

Tablo 6: Kontrol Grubu Okuduğunu Anlama Öntest-Sontest Verilerinin Karşılaştırılması

	Testler	N	X	S.S	t	p
Bilimsel Yazı	Öntest	20	59.25	12.80	-2.06	.053
	Sontest	20	62	12.39		
Edebi Yazı	Öntest	20	68.50	9.61	-,86	.40
	Sontest	20	70	10.51		
Gazete Yazısı	Öntest	20	67	8.17	-2.26	.036
	Sontest	20	70.75	11.03		

*P>0.05

Kontrol grubunun; bilimsel yazı, edebi yazı ve gazete yazısı türlerinde okuduğunu anlama verilerinin p değerlerine bakıldığında p>0.05 olduğu görülmektedir. Elde edilen p değerlerine göre kontrol grubunun üç farklı metin türünde öntest-sontest okuduğunu anlama verileri birbirinden istatistikî olarak anlamlı bir farklılaşma göstermemektedir. Buna göre deneysel süreç boyunca kontrol grubunu oluşturan öğretmenlerin okuduğunu anlama oranlarında anlamlı bir farklılık oluşmadığı söylenebilir.

Araştırma öncesi yapılan testler sonucu deney ve kontrol gruplarının okuma hızlarının ve okuduğunu anlama oranlarının homojen dağılım gösterdiği anlaşılmıştı. Araştırma sonrası deney ve

kontrol gruplarının farklı metin türlerindeki sontest okuma hızları ve okuduğunu anlama oranlarının ortalamalarına ait analiz bulgularına Tablo 7 ve 8'de yer verilmiştir.

Tablo 7: Deney ve Kontrol Grubu Sontest Okuma Hızları Ortalamalarının Karşılaştırılması

Grup Adı	N	X	S.S.	Sıra Ort.	Sıra Top.	P*
Deney	20	317.4	40.81	30.45	609	.0*
Kontrol	20	180.50	23.97	10.55	211	

*P<0.05

Uygulama sonrası deney ve kontrol grubu sontest okuma hızları verilerinin p değerlerine bakıldığında p<0.05 olduğu görülmektedir. Elde edilen p değerine göre deney ve kontrol gruplarının sontest okuma hızları ortalamaları istatistikî olarak deney grubu lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı söylenebilir.

Tablo 8: Deney-Kontrol Grubu Sontest Okuduğunu Anlama Ortalamalarının Karşılaştırılması

Grup Adı	N	X	S.S.	Sıra Ort.	Sıra Top.	P*
Deney	20	87.94	4.71	29.95	599	.0*
Kontrol	20	67.46	7.93	11.05	221	

*P<0.05

Uygulama sonrası deney ve kontrol grubu sontest okuduğunu anlama verilerinin p değerine bakıldığında p<0.05 olduğu görülmektedir. Elde edilen p değerine göre deney ve kontrol gruplarının sontest okuduğunu anlama ortalamasının istatistikî olarak deney grubu lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı söylenebilir. Buna göre deney grubu ile yürütülen deneysel çalışmanın öğretmenlerin okuduklarını anlama düzeyleri üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Hızlı okuma tekniklerinin öğretmenlerin okuma hızlarına ve okuduğunu anlama düzeylerine etkisinin incelendiği bu araştırmada; okuma hızı ve okuduğunu anlama oranlarında deney grubu lehine anlamlı farklar bulunmuştur.

Bilimsel yazı türünde; kontrol grubunun okuma hızı ve okuduğunu anlama ön test sontest puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Deney grubunun ise; öntest okuma hızı dakikada 154.20 iken hızlı okuma eğitimi sonrası sontest okuma hızı dakikada 247.75 kelimeye çıkmıştır. Deney grubunun öntest sontest okuma hızları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Deney grubunun okuduğunu anlama öntest puanı 64.5 iken hızlı okuma eğitimi sonrası okuduğunu anlama puanı 83.75'e çıkmıştır. Deney grubunun okuduğunu anlama öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu farklar, hızlı okuma eğitiminin öğretmenlerin bilimsel yazı türünde okuma hızlarını ve okuduğunu anlama oranlarını arttırdığını göstermektedir.

Edebi yazı türünde; kontrol grubunun okuma hızı ve okuduğunu anlama ön test sontest puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Deney grubunun ise; öntest okuma hızı dakikada 195.65 iken hızlı okuma eğitimi sonrası sontest okuma hızı dakikada 349.10 kelimeye çıkmıştır. Deney grubunun öntest sontest okuma hızları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Deney grubunun okuduğunu anlama öntest puanı 68 iken hızlı okuma eğitimi sonrası okuduğunu anlama puanı 89'a çıkmıştır. Deney grubunun okuduğunu anlama öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir fark

bulunmuştur. Bu farklar hızlı okuma eğitiminin, öğretmenlerin edebi yazı türünde okuma hızlarını ve okuduğunu anlama oranlarını arttırdığını göstermektedir.

Gazete yazısı türünde; kontrol grubunun okuma hızı ve okuduğunu anlama ön test sontest puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Deney grubunun ise; öntest okuma hızı dakikada 207 iken hızlı okuma eğitimi sonrası sontest okuma hızı dakikada 355.40 kelimeye çıkmıştır. Deney grubunun öntest sontest okuma hızları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Deney grubunun okuduğunu anlama öntest puanı 72 iken hızlı okuma eğitimi sonrası okuduğunu anlama puanı 91.25'e çıkmıştır. Deney grubunun okuduğunu anlama öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu farklar, hızlı okuma eğitiminin öğretmenlerin gazete yazısı türünde okuma hızlarını ve okuduğunu anlama oranlarını arttırdığını göstermektedir.

Deney grubu ve kontrol grubunun ortalama son test okuma hızları ve sontest okuduğunu anlama puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Araştırma bulguları incelendiğinde, hızlı okuma eğitimi alan deney grubunun okuma hızlarında ve okuduğunu anlama oranlarında anlamlı bir artış görülmektedir. Bu sonuçlara dayanarak, hızlı okuma tekniklerinin öğretmenlerin okuma hızlarına ve okuduğunu anlama oranlarına anlamlı bir etkisi olduğu söylenebilir.

Bu araştırmaya farklı branşlardan öğretmenler dâhil edilmiştir. Literatürde hızlı okuma eğitiminin öğretmenlere olan etkileri üstüne yapılan araştırmaların az olduğu söylenebilir. Farklı branş öğretmenleriyle çalışma yapılarak, eğitimin etkililiği araştırılabilir. Hızlı okuma teknikleri üstüne yapılacak her türlü araştırma literatüre katkı sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

Abdelrahman, M. S. H. B. & Bsharah, M. S. (2014). The effect of speed reading strategies on developing reading comprehension among the 2nd secondary students in english language. *English Language Teaching,* 7 (6), 168-174.

Akçamete, G. & Güneş, F. (1992). Üniversite öğrencilerinde etkili ve hızlı okumanın geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi,* 25(2), 463-471.

Akyol, H. (2005). Türkçe ilk okuma yazma öğretimi. İstanbul: Pegem A Yayıncılık

Akyol, H. (1997). Okuma metinlerindeki soruların sınıflandırılması. *Eğitim ve Bilim,* 21(105), 10-17.

Anderson, R. C., Hiebert, E. H., Scott, J. A. & Wilkinson, I. A. G. (1985). Becaming a nation of readers: The report of the commission on reading. *Wahinsgton D.C.: The National Institute of Education.* Erişim adresi: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED253865.pdf

Applegate, A. J. & Applegate, M.D. (2004). The Peter effect: Reading habits of preservice teachers. *The Reading Teacher,* 57(6), 554–563.

Ateş, M. (2008). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ile Türkçe dersine karşı tutumları ve akademik başarıları arasındaki ilişki (Doktora tezi). tez.yok.gov.tr veri tabanından erişildi (235252).

Beydoğan, Ö. (2010). Okuma ve anlamayı etkileyen stratejiler. *Millî Eğitim Dergisi,* 40(185), 8-21.

Bozan, A. (2012). Hızlı okuma eğitiminin 10. sınıf öğrencilerinin okuma hızlarına ve anlama düzeylerine etkisi (Yüksek lisans tezi). tez.yok.gov.tr veri tabanından erişildi (345847).

Coşkun, Y. (2002). Okumanın hayatımızdaki yeri ve okuma sürecinin oluşumu. *Türklük Bilimi Araştırmaları ,* (11). Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/tr/pub/tubar/issue/16952/176982

Dedebali, N. C. (2008). Hızlı okuma tekniğinin sekizinci sınıf öğrencilerinin okuma hızlarına ve okuduğunu anlama düzeylerine etkisi. (Yüksek lisans tezi). Aydın.

Dökmen, Ü. (1994). Okuma becerisi, ilgisi ve alışkanlığı üzerine psikososyal bir araştırma. İstanbul: MEB yayınları.

Gray, M. J. & Troy, A. (1986). Elementary teachers of reading as models. Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts, 26 (3). Erişim adresi: https://scholarworks.wmich.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1828&context=reading_horizons

İlter, B. (2018). Hızlı okuma teknikleri eğitiminin 5. sınıf öğrencilerinin okuma hızlarına ve anlama düzeylerine etkisi (Yüksek lisans tezi). Erişim adresi: tez.yok.gov.tr (495561).

Kaçar, K. (2015). Hızlı okuma eğitiminin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine ve okumaya ilişkin tutumlarına etkisi (Yüksek lisans tezi). Erişim adresi: tez.yok.gov.tr (396657).

Kayalan, M. (2000). Etkili ve hızlı okuma. İstanbul: Alfa Basım Yayım.

Kırkkılıç, A. & Maden, S. (2009). Hızlı Okuma İçin Yapılandırıcı Bir Model Önerisi: Hızlı Okuma ve Anlamı Yapılandırma. *Turkish Studies,* 4 (3), 1423-1436.

Kondu, C. (2008). Anlayarak hızlı okuma ve öğrenme. 5. Baskı. İstanbul: Akis Kitap.

Mergen, S. (2019). Hızlı okuma tekniğinin ikinci sınıf öğrencilerinin okuma hızlarına ve okuduğunu anlama düzeylerine etkisi (Yüksek lisans tezi). Erişim adresi: tez.yok.gov.tr (567687).

Mueller, D. (1973). Teacher attitudes toward reading. *Journal of Reading, 17*(3), 202-205. Erişim adresi:https://www.jstor.org/stable/pdf/40014231.pdf?refreqid=excelsior%3A2418b022046141bed680f9195c96bf5b

PISA (2019). Eğitim analiz ve değerlendirme raporları serisi. *T.C. Milli Eğitim Bakanlığı*, No:10. Aralık, 2019.

Rasinski, T. (2000). Commentary: speed does matter in reading. *The Reading Teacher,* 54(2), 146-151.

Sert, A. (2010). İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (Yüksek lisans tezi). Erişim adresi: http://acikerisimarsiv.selcuk.edu.tr:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/6517/264331.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Soysal, T. (2015). Hızlı okuma tekniklerinin beşinci sınıf öğrencilerinin okuma hızlarına ve anlama düzeylerine etkisi (Yüksek lisans tezi). Erişim adresi: tez.yok.gov.tr (384710).

Talmaç, M. A. (2013). Hızlı okuma ve anlama teknikleri. Erişim adresi: books.google.com.tr

TDK. (1998). Türkçe Sözlük. TDK Yayınları: Ankara.

Wang, H. (2014). On the constructivist teaching of extensive reading for english majors. *International Scholarly and Scientific Research & Innovation*, 8 (3), 797-799.

Yalçın, A. (2002). Türkçe öğretim yöntemleri yeni yaklaşımlar. Ankara: Akçağ.

Yalçın, A., Erdoğan-Çeltik, S. & Altınok, Ş. (2017). Hukuk fakültesi öğrencilerinin hızlı okuma becerilerinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi,* 18(3), 100-114.

AKRAN DANIŞMANLIĞI LİDERLİK EĞİTİMİNİN LİDER ÖĞRENCİLERİN ÖZ-YETERLİLİK BECERİLERİNE ETKİSİ

Ümmü ATAMAN
Sınıf Öğretmenliği Milli Eğitim Müdürlüğü
ataman23ataman@gmail.com

ÖZET

Araştırmada, akran danışmanlığı programı kapsamında liderlik eğitimi alan öğrencilerin aldıkları liderlik eğitiminin akademik, sosyal ve duygusal öz yeterliliklerine olan etkisi araştırılmıştır. Araştırmaya on bir ortaokulun 7. sınıfına devam eden 126 aday lider öğrenci dâhil edilmiştir. Aday lider öğrenciler Meb Kimdir Bu? anketi ile belirlenmiştir. Aday lider öğrencilere rehber öğretmenler tarafından 20 saatlik sosyal, akademik ve duygusal beceriler çerçevesinde geliştirilmiş eğitim verilmiştir. Eğitim içeriği rehber öğretmenlerin ortak kararıyla belirlenmiştir. Eğitim öncesi ve sonrasında Muris (2001) tarafından geliştirilmiş ve Telef & Karaca (2012) tarafından Türkçeye çevrilmiş olan Çocuklar İçin Öz-yeterlilik Ölçeği uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucu, liderlik eğitimi alan öğrencilerin öz yeterliliklerinde artış gözlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Akran Danışmanlığı, Lider Eğitimi, Öz Yeterlilik

ABSTRACT

In the research, the effect of the students who received leadership training within the scope of the peer counseling program on their academic, social and emotional self-efficacy was investigated. 126 candidate leader students attending the 7th grade of eleven secondary schools were included in the study. Candidate Leading Students Meb Who Is this? It was determined by the questionnaire. Leading students were provided with 20 hours of social, academic and emotional training by guidance counselors. The educational content was determined by the consensus of the counselors. The Self-Efficacy Scale for Children, which was developed by Muris (2001) before and after the education and translated into Turkish by Telef & Karaca (2012), was applied. As a result of the analysis, an increase was observed of the students who received leadership training.

Key words: Peer counseling, Leadership training, Self efficacy

GİRİŞ

Akran danışmanlığı programları dünyada 1970'li yıllarda uygulanmaya başlanmış, ülkemizde ise 2000'li yıllarda okul psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetlerinin programlarında yer almaya başlamıştır. Milli Eğitim Bakanlığının 17 Nisan 2001 tarihli 24376 sayılı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği'nin 15. maddesi bu konuya ayrılmıştır (MEB, 2001, s.6):

Öğrencilerin Katılımı Madde 15-*Eğitsel ve mesleki rehberlik çalışmalarında öğrenciler için; sorumluluk üstlenmek, gönüllülüğü artırmak, akran dayanışmasını desteklemek ve çalışmaların verimini artırmak amacıyla etkinliklerin düzenlenmesi ve uygulanmasında gerekli koşullar hazırlanır, katkı ve katılımları sağlanır.*

Akran; yaş, meslek, toplumsal durum vb. bakımından birbirine eşit olanlardan her biridir (TDK). Akran, çocuğun ailesi dışında vakit geçirdiği, yaşamsal bilgi ve becerilerini paylaştığı kişidir. Çocuk ilk tecrübe, bilgi ve becerilerini aile ortamında edinse de, akranlarıyla iletişime geçtiği zaman bu tür becerilerde değişiklikler meydana gelmektedir. Kişisel güvenin ve değerlerin kazanılmasında, sosyal, duygusal, bilişsel vb. birçok beceriyi geliştirmede akranın önemi oldukça büyüktür ve bu beceri ve kazanımlar akran etkileşimi ile birlikte olumlu ya da olumsuz yönde gelişme gösterebilmektedir. Özellikle ergenlik döneminde akran etkileşimi ile birlikte sosyal öğrenme deneyimlerinde artış gözlenir ve birbirlerinin hayatlarını, tutum ve davranışlarını olumlu-olumsuz yönde etkileyebilirler. Erken yaştaki bu öğrenmeler, kişilerin yaşantısında kalıcı izler bırakabilmektedir. Akranlar birbirlerinin ihtiyaçlarını, sorunlarını daha kolay anlar, birbirlerinin gözünde daha güvenilirdirler ve birbirlerine daha kolay ulaşabilirler (Tindall, 1995). Akranlar bu dönemde rol model işlevi görürler. Rol model olacak bu kişilerin çeşitli eğitimlerle desteklenmesi, bu sürecin daha amaçlı kullanılmasına imkân sağlayacaktır. Bu destek eğitimlerin en önemlilerinden birisi günümüzde akran danışmanlığı olarak karşımıza çıkmaktadır.

Akran danışmanlığı; çeşitli yeterliliklere sahip öğrencilerin, kişisel, sosyal ve akademik konularda akranlarına yardım etmeleri için bu alanlarda eğitim aldıkları ve aldıkları eğitim doğrultusunda akranlarına yardımda bulundukları, bu sürecin düzenli olarak uzmanlarca kontrol edildiği bir süreçtir (Myrick, Highland & Sabella, 1995). Taylı (2006) ise; çeşitli alanlarda ve yaş gruplarında önleme, müdahale ve sosyal destek amaçlı kullanılan, belli bir eğitimden geçmiş profesyonel olmayan kişilerce, toplumda ihtiyacı olan diğer kişilere verilen hizmetlerin genel adı olarak tanımlamaktadır. Öğretmenlerin süreçte rehberlik görevi üstlendiği, yeterli beceriye sahip öğrencilerin eğitim aldığı ve bu eğitim doğrultusunda aynı sınıf düzeyindeki öğrencilere, okul içinde ya da dışında yardımcı oldukları süreçtir (Topping, 2009). Özetle akran danışmanlığı; profesyonel olmayan ve belirli becerilere sahip kişilerin, aldıkları eğitim sonrası, yaşıtlarına sosyal, bilişsel, duygusal ve akademik becerilerini geliştirmesinde yardım ettiği süreçtir.

Akran temelli uygulamalar, kişilerin becerilerini arttırıp paylaşabilmesi için çok iyi bir fırsat sağlar ve diğer öğrencilere ulaşabilme açısından da çok gerekli bir uygulamadır (Crepaz, 2017). Ülkemizde sınıfların kalabalık olması, artan nüfusa karşılık yeterli rehber öğretmen sayısının olmaması ve bu sebeple rehber öğretmenlerin, rehberlik hizmetlerini tüm çocuklara ulaştırma da sorunlar yaşaması bu programı zorunlu kılmaktadır. Akran danışmanlığı liderlik eğitimi kapsamında eğitim alan akran yardımcıları, okul rehberlik servisi ile öğrenciler arasında iletişim sağlayıp bağ

kurması açısından da önemli bir uygulamadır (Crepaz, 2017). Akran yardımcıları öğretmen ve öğrenciler arasında bir köprü görevi görür (Young, 2015). Akran temelli uygulamalar, sosyal ve dönemsel sorunlarla baş etme, beceri ve benlik oluşturma, iyi bir yaşam kalitesi sunma açısından gerekli bir uygulamadır. Zihinsel ve ruhsal gelişimi desteklemektedir. Kişilerin, içinde bulunduğu topluma katkı sağlamalarına fırsat vererek, onları toplumun bir parçası haline getirmemiz gerekir (Crepaz, 2017).

Akran danışmanlığı ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, araştırmacıların, bu tür uygulamaların çok yönlü yararları olduğunu ortaya koydukları görülmektedir. Bu yararları; kişinin kendisine, kuruma, rehberlik servisine ve etkileşime girdiği kişilere olan yararları diye sınıflandırabiliriz. Bazı araştırmalar akran danışmanlığı programının, akran yardımcılığı hizmeti alan öğrenciler ile kurum ve rehberlik hizmetlerine olan olumlu katkılarından bahsetmektedirler (Aladağ & Tezer, 2007; Connolly, 2017; Skalicky & Van Der Meer, 2017; Skipper & Keup, 2016). Akran danışmanlığı kapsamında eğitim alan lider kişinin, programın kendisine olan yararlarına ilişkin bilgileri paylaşmadan önce, lider eğitiminden söz etmemiz gerekmektedir.

Lider eğitimi; profesyonel olmayan kişilerin veya öğrencilerin, alanında uzman kişiler tarafından eğitim verilmesiyle gerçekleştirilen bir uygulamadır. Verilen eğitimin içeriği, ihtiyaç ve eksiklikler doğrultusunda farklılıklar gösterebilmektedir.

Bazı bireyler doğal bir yardım etme yeteneğine sahiptir ve bu yeteneklerini geliştirmek için aileden, okuldan veya sosyal çevresinden destek alması gerekir (Aladağ & Tezer, 2007). Başkalarına yardım etme konusundaki doğal insan arzusu; bir kişi diğerlerine verdiğinde ve değer verdiğinde, kendi kendilerine değer verme duygularının arttığı ve daha olumlu bir benlik kavramı inşa edildiği inancına dayanmaktadır (Launen, 2005). Başkalarına yardım etme konusundaki istekleri ve uğraşları kabul gördüğünde, kişi kendisiyle gurur duyar, hayatının bir amacı olduğu kanısına varır ve yardım etme davranışında sıklık görülür (Brendtro, Brokenleg & VanVockern, 2005). Akran danışmanlığı liderlik eğitimiyle birlikte, kişilerin içinde var olan yardım etme yeteneği ortaya çıkarılıp, kişilere bu yeteneği planlı ve programlı şekilde uygulama fırsatı verilmiş olunur.

Lider eğitim süreci çok önemli bir süreç olmakla birlikte, bir kişinin lider seçilebilmesi için bazı kriterleri de göz önünde bulundurmak gerekmektedir. Bu kriterlerden bazıları; kişinin liderliğe karşı olumlu bir motivasyonunun olması (Chan & Drasgow, 2001), öğrenmeye karşı bir eğiliminin olması (Derue & Wellman, 2009), bireysel ilişkisel ve kolektif kimlik gelişiminin olması (Day & Harrison, 2007), belli bir öz yeterliliğe sahip olması (Bandura, 1986) ve gelişimsel hazır olması (Avolio & Hannah, 2008) gibi. Sisk'e (1993) göre ise bu liderlik kriterleri; bilişsel ve duygusal yetenekler, kişilik özellikleri, ilişkisel etki, grup yönetimi ve grupsal yönelim gibi becerilerdir. Bandura (1986), öz yeterliliği yüksek kişilerin lider programı sonrası, öz yeterliliği düşük kişilerden daha iyi performans gösterip süreci daha iyi kontrol ettiklerini gözlemlemiştir. Çok çeşitli konular üstüne yapılan araştırmalar, öz yeterliliğin hem yüksek performansın öncüsü hem de yüksek performansın sonucu olduğunu göstermiştir (Bandura, 1997). Kişilerin liderlik programına alınmadan önce öz yeterlilik düzeylerinin de ölçülmesi önemlidir (Sitzmann & Yeo, 2013). Yapılacak olan bu ön ölçümler, programın gerçek etkisini belirlemeye yardımcı olacaktır. Yukarıdaki bilgilere göre, birçok araştırmacının lider seçim kriterleri, vurgu yaptıkları noktalar bakımından farklılık göstermektedir.

Akran danışmanlığı kapsamında diğer öğrencilerle ve kurum arasında köprü görevi gören danışman öğrencilerin yani liderlerin belirli programlarla eğitilmesi gerekmektedir. Kendine yeterlik olarak da bilinen öz yeterlilik, liderlik etkinliklerinde ve liderlik planlanmasında önemli rol oynamaktadır (Murphy & Johnson, 2016). Liderlik çok bileşenli ve ileri düzeyde bir yetkinlik olarak kabul görür ve uygun çalışma ve programlarla amaca uygun olarak geliştirilebilir. Liderlik gelişiminin arttırılması için uygulanacak programların ve pratiklerin, kişilerin öz yeterliliklerini göz önüne alarak oluşturulması gerekmektedir. Programın içeriği; kişilerin sosyal, duygusal, bilişsel ve akademik becerilerini ortaya çıkarıp desteklenmesini sağlayacak biçimde oluşturulması gerekmektedir. Lider olarak seçilen ve rollerini yerine getiren kişilerin, süreç boyunca da profesyonel kişiler tarafından düzenli olarak denetlenmesi gerekmektedir. Süreç boyunca liderin denetlenmesi ve süpervizyon oluşturulması programı sağlam kılmaktadır. Akran danışmanlığı uygulamalarının, danışan öğrencilere, kurum ve rehberlik servisine olan katkılarının yanı sıra, danışman öğrencinin kendisine de çok yönlü katkı sağladığı araştırmacılar tarafından belirtilmiştir. Bu araştırmalardan bazıları:

Akran danışmanlığı kapsamında yürütülen akran liderliği eğitiminin; lider kişilerin akademik başarılarını arttırdığını (Connolly, 2017; Skipper & Keup, 2016; Taylı, 2006; Young, 2015; Young & diğ., 2019), eğitim alan kişilerin zamanı daha etkin kullandıklarını (Connolly, 2017; Skipper & Keup, 2016; Young, 2015), iletişim kurma, empati kurma, etkili konuşma, çatışma çözme, problem çözme, sorumluluk alma, karar verme gibi sosyal becerilerinde artış olduğunu (Chan, 2003; Cohen & diğ., 2011; Connolly, 2017; Hendricks & diğ., 2010; Hoyt & Kennedy, 2008; Said & diğ., 2013; Young, 2015; Young & diğ. 2019; Wong & diğ., 2012), liderlik becerilerine bağlı olarak kendilerine olan güvenin ve benlik saygısının arttığını (Connolly, 2017; Starbuck & Bell, 2017; Wong & diğ., 2012) ortaya koymuşlardır.

Öz yeterlilik; öğrenme ve gelişmeyi etkileyen en önemli yapılardan biridir (Avolio & Hannah, 2008). Kişinin öğrenme ve davranışları gerekli seviyelere ulaştırmak için kendi kapasitesine olan inancıdır ve benlik kazandırma da önemli bir yere sahiptir (Bandura, 1977, 1997). Öz yeterlilik kişinin neyi yapmaya yeterli olduğunu düşünmesi, kendini gerçekleştirmede kullandığı en önemli içsel kaynaklardan biridir. Öz yeterliliği öğrenme, kişinin yeni bir beceri öğrenme ve ustalık kazanabilme becerisine ilişkin yargılarını, daha sonra bir işi başarmak için kullanabilmesidir (Pintrich, Smith, Garcia & McKeachie, 1991). Yani kişinin bir beceri öğrenme ve bir görevi yerine getirme becerisine ilişkin kendine duyduğu güven anlamına gelmektedir. Öz yeterlilik inancı Bandura'nın sosyal öğrenme kuramında çok önemli bir konuma sahip olmakla birlikte, kişinin kendinde var olan yeteneklerini arttırmasını ve kullanmasını sağlayan bir kavramdır. Bandura'ya (1986, 1997) göre; yeni olaylarla mücadele edebilen ve yaşantılarını olumlu hale getirmek için çabalayan kişilerin öz yeterlilik inançları yüksektir. Öz yeterlilik; kişilerin, kalıcılık, çaba, hedef belirleme, strateji kullanımı ve seçim yapabilme, göreve dâhil olma, aracılık yapabilme gibi performanslarını etkiler (Bandura, 2012). Lider öz yeterlilik eğitimi, kişinin seçilmiş görevleri üstlenmesi ve kendi görevlerini kontrol altına alıp sorumluluk alması için kişisel bir öğrenme yoludur (Bandura, 1986). Öz yeterlilik, başarılı bir liderlik uygulamasının en önemli bileşenlerinden biri olarak görülmektedir.

Birey için gerekli olan öz yeterlilik algısının temelleri, bireyin ilk öğrenmeleri gerçekleştirdiği aile ortamında atılmaktadır (Erol & Temizer, 2016). Ailede temelleri atılan öz yeterlilik algısının, okul yaşamında da geliştirilip desteklenmesi gerekmektedir. Uygulanacak müfredatın içeriğinin, yapılacak çalışma ve etkinliklerin, çocukların öz yeterlilik algısını geliştirmeye yönelik planlanması, kişilerin öz

yeterliliklerine olumlu katkılar sağlayacaktır.Akran danışmanlığı liderlik eğitiminin katılımcıların öz yeterliliklerine etkisi üstüne yapılan çalışmaların sonucunda, eğitime katılan kişilerin öz yeterliklerinin olumlu yönde geliştiği belirtilmiştir (Chan, 2003; Hannah & Avolio, 2008; Hendricks & diğ., 2010; Karagianni & Montgomery, 2017; McCormick & Tanguma, 2007; Murphy, 1992; Murphy & Johnson, 2016; Tredinnick & diğ., 2015; Young & diğ., 2019; Wong & diğ., 2012). Literatürde incelenen araştırma sonuçları, akran danışmanlığı liderlik eğitimi programına katılan kişilerin; sosyal, akademik, bilişsel ve duygusal becerilerinde artış olduğunu belirtmektedirler. Lider öz yeterliliği üstüne yapılan bazı çalışmalar:

Anderson, Krajewski, Goffin & Jackson (2008); araştırmalarında seksen sekiz kilit liderlik davranışı tanımlamış ve bunlardan on sekiz tanesinin lider öz yeterlik boyutunu içerdiğini belirtmişlerdir. Bu boyutlar şunları içermektedir; *değiştir, sür, çöz, inşa et, hareket et, dahil et, kendi kendini kontrol et, ilgili, denetleme, inanç gösterme, meydan okuma, rehberlik, iletişim kurma, akıl hocası, motivasyon, hizmet etme, ikna etme ve tanıma '*dır.

Wong & diğ. (2012); 180 lise öğrencisiyle altı ay süreliğine gerçekleştirmiş oldukları liderlik eğitimi programının özsaygı ve öz-yeterlilik üzerindeki etkinliğinin değerlendirilmesi konulu çalışmasının sonucunda, katılımcıların öz güven ve öz yeterlilik puanlarının artış gösterdiğini belirtmişlerdir.

Chan (2003); liderlik programının etkinliğinin değerlendirmek amaçlı, 116 lise öğrencisi ile sürdürdüğü çalışmanın sonucunda, öğrencilerin özellikle iletişim ve beceri alanlarında, duygularını kontrol etme ve problem çözme becerilerinde artış olduğunu ortaya koymuştur.

Literatürdeki liderlik çalışmalarına bakıldığında, akran danışmanlığı liderlik eğitimi programlarının çoğunlukla lise ve üniversite öğrencileri ya da daha üst yaş grupları için planlanıp uygulandığı görülmektedir (Chan, 2003; Chan & diğ., 2009; Cohen & diğ., 2011; Connolly, 2017; Gill & McConnel, 2016; Hendricks & diğ., 2010; Hoyt & Kennedy, 2008; Said & diğ., 2013; Skalicky & Van Der Meer, 2017; Taylı, 2006; Tredinnick & diğ., 2015; Young, 2015; Young & diğ., 2019; Wong & diğ., 2012). Karagianni & Montgomery (2017) ise; 2003'ten 2015 'e kadar yapılan çalışmaların incelendiği meta analiz araştırmalarında, çalışmaların çoğunun genç yetişkinler için olduğunu ortaya koymuşlardır.

Çocuklar ilk bilgi ve becerilerini, öz-yeterliliklerini aile ortamında alırlar. Ancak ilerleyen yaşlarda, okul ortamına ayak basmasıyla, çevre ile daha çok etkileşime girerler ve bu sosyal çevrede yeni beceriler öğrenip, bu becerilerini geliştirirler. Okul yaşantısı, çocuk ve gençlerin sosyalleşmesi, fiziksel, bilişsel ve duygular gelişimlerinin desteklenmesi, sağlıklı ve bağımsız bir birey olmaları açısından önemlidir (Santrock, 2004). Okul ortamı ve uygulamaları, çocukların öz yeterliğini arttırmak için en uygun mekânlardır. Okullarda yapılan akran temelli uygulamalarda çocukların kişisel, bilişsel, duygusal ve akademik başarılarını arttırma da önemli rol oynamaktadır.

Literatür taramasında, liderlik eğitimleri üstüne yapılan çalışmaların birçoğunun üst yaş grupları ile gerçekleştirilmiş olduğu görülmektedir. Ancak ergenlik döneminin başlangıcı olan ortaokul döneminde öğrencilere liderlik eğitimi verilmesi bu dönem çocuklarına oldukça fayda sağlayacaktır ve bu dönemin olumsuzluklarını, akranların beraber atlatmasına fırsat tanınmış

olunacaktır. Machida & Schaubroeck (2011); kişilerin liderlik sürecinde olumlu gelişmeler yaşadığı zaman, öz yeterliklerinin ve performanslarının arttığını ve süreç boyunca edinilen olumsuz yaşantıların da dayanıklılıklarını arttırdığını belirtmişlerdir.

Linden & Fertman (1998); ergenlik dönemi, liderlik gelişimi için önemli bir zamandır. Liderlik uygulamaları, ergenlikte artan liderlik benlik saygısını pekiştirip ve yetişkinlik kazanımları için bir köprü görevi görebilir. Schneider & diğ., (1999); verilecek liderlik eğitiminin, çocukluk ve ergenlik döneminde verilmesi gerektiğine, bu şekildeki erken öğrenmelerin, ileriki yaşamı da olumlu yönde etkileyeceğine vurgu yapmıştır. Ergenlik dönemi liderlik tecrübesi için önemli bir basamaktır. Bu yüzden araştırmaya ortaokul öğrencileri dahil edilmiştir.

AMAÇ

Bu araştırmanın amacı; ortaokul 7. sınıf öğrencilerine akran danışmanlığı kapsamında verilen liderlik eğitiminin, lider öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal öz-yeterliliklerine etkisini incelemektir.

YÖNTEM

Örneklem

Araştırmanın örneklemini Hatay ili Antakya ilçesinde bulunan 11 ortaokulun 7. sınıfına devam eden öğrencilerden aday lider olarak seçilen 126 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın evreni Hatay ili Antakya ilçesinde bulunan 7. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Örneklem evreni temsil edecek niteliktedir.

Araştırma Deseni

Araştırma deneme modelinde olup nicel bir araştırmadır.

Okulların 7. Sınıfına devam eden öğrencilerinden, rehber öğretmenlerin ortak kararı ile MEB Kimdir Bu? anketi kullanılarak aday lider öğrenciler belirlenmiştir. Araştırmaya dâhil edilen on bir ortaokulun 7. sınıfına devam eden toplam 126 lider adayı belirlenmiştir. Belirlenen adaylara okul rehber öğretmenleri tarafından 20 saatlik akademik, sosyal ve duygusal beceriler çerçevesinde geliştirilmiş bir lider eğitimi verilmiştir. Eğitim içeriği; akademik, sosyal ve duygusal özyeterlilik çerçevesine göre rehber öğretmenlerin ortak geliştirdiği programdan oluşmaktadır. Eğitimler okul ders dışı saatlerinde verilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Eğitim öncesi ve sonrasında Muris (2001) tarafından geliştirilmiş ve Telef & Karaca (2012) tarafından Türkçeye uyarlanmış olan Çocuklar İçin Öz-yeterlilik Ölçeği uygulanmıştır. Ölçek beşli likert tipi ölçek olup, çocuklar için öz-yeterlik ölçeğinin iç tutarlık katsayıları incelendiğinde ölçeğin geneli için .86, alt boyutlarından akademik öz-yeterlik için .84, sosyal öz-yeterlik için .64, duygusal öz-yeterlik için .78 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırma için hesaplanan Cronbach Alfa güvenirlik

değerleri ise; ölçeğin tümü için .83, akademik öz-yeterlik boyutu için .76, sosyal öz yeterlik boyutu için .64, duygusal öz yeterlik boyutu için .68'dir.

BULGULAR

Bu bölümde akran danışmanlığı liderlik eğitiminin, liderlik eğitimi alan öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal öz yeterliliklerine etkisinin incelendiği araştırma bulgularına yer verilmiştir.

Veriler analiz edilmeden önce parametrik veya non parameterik testin uygulanmasına karar vermek için verilerin dağılımları incelenmiştir. Verilerin normal dağılımda olup olmadığını tespit etmek için ön test ve son test ayrı ayrı olmak üzere ölçeğin her bir faktörü bakımından Çarpıklık Katsayısı (ÇK) ve Basıklık Katsayısı (BK) değerlerine Tablo 1'de yer verilmiştir.

Tablo 1: Verilerin normallik değerleri

	Faktör Adı	N	X	S.S.	ÇK	BK
Ön Test	Akademik Öz Yeterlilik	126	28.47	4.49	-0.69	0.14
	Sosyal Öz Yeterlik	126	26.70	4.38	-0.43	0.49
	Duygusal Öz Yeterlik	126	24.39	5.00	-0.05	-0.29
Son Test	Akademik Öz Yeterlilik	126	29.19	4.48	-0.46	-0.81
	Sosyal Öz Yeterlik	126	28.55	4.88	-0.61	-0.01
	Duygusal Öz Yeterlik	126	26.66	5.61	-0.29	-1.07

Elde edilen sonuçlar ön test ve son test puanlarında her bir faktör için ÇK ve BK değerlerinin genel olarak +1 ile -1 aralığında olduğu görülmektedir. Sadece duygusal öz yeterlik son test puanının bu sınır dışında -1.07 olduğu görülmektedir. Bu değerlerin +1 ile -1 aralığında olması verilerin normal dağılımda olduğunu göstermekte iken +2 ile -2 aralığına kadar da yine normal dağılım olarak kabul edilebilmektedir (Can, 2013). Buna göre ölçeğimizin ön test ve son testinden elde edilen değerlerin normal dağılım gösterdiğinden dolayı parametrik testlere uygun olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin öz yeterlilik ölçeğine ilişkin, eğitim öncesi uygulanan öntest ve eğitim sonrası uygulanan sontest sonuçları arasında İlişkili Örneklemler t testi yapılmış ve testin verilerine ilişkin bulgularına Tablo 2'de yer verilmiştir.

Tablo 2: Özyeterlilik Ölçeği Öntest-Sontest Karşılaştırması

	N	X	S.S	t	df	p
Toplam Özyeterlilik	126	-4.79	12.22	-4,40	125	.0*
Akademik Özyeterlilik	126	-.71	4.59	-1.74	125	.08
Sosyal Özyeterlilik	126	-.04	5.74	-.08	125	.93
Duygusal Özyeterlilik	126	-2.24	5.69	-4.42	125	.0*

*P<0.05

Yapılan İlişkili Örneklemler t testinin sonuçlarına göre; öğrencilerin, ölçek alt boyutu olan duygusal özyeterlilik öntest-sontest sonucunun p değerine bakıldığında p<0.05 olduğu görülmektedir.

Buna göre öğrencilerin duygusal öz yeterliliklerinde anlamlı bir fark oluştuğu söylenebilir. Öğrencilerin, ölçek alt boyutlarından olan akademik özyeterlilik öntest-sontest p değeri (p=.08) ve sosyal özyeterlilik öntest sontest p değeri (p=.93) olduğu görülmektedir. Buna göre öğrencilerin akademik ve sosyal öz yeterlilikleri öntest sontest puanları arasında anlamlı bir fark oluşmadığı söylenebilir. Öğrencilerin toplam öz yeterlilik öntest sontest sonucunun p değerine bakıldığında ise $p<0.05$ olduğu görülmektedir. Buna göre öğrencilerin toplam öz yeterlilik öntest sontest puanları arasında anlamlı bir fark oluştuğu söylenebilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, öğrencilere akran danışmanlığı kapsamında verilen liderlik eğitiminin, öğrencilerin öz yeterliliklerine olan etkisi incelenmiştir. Ölçek alt boyutları olan duygusal öz yeterlilik ön test-son test verilerinde anlamlı bir fark oluştuğu görülmektedir. Yine ölçek alt boyutlarından olan akademik ve sosyal öz yeterlilik ön test-son test verilerine bakıldığında ise anlamlı bir fark oluşmadığı söylenebilir. Toplam öz yeterlilik öntest sontest sonuçlarına bakıldığında ise anlamlı bir fark oluştuğu görülmektedir. Araştırmadan elde edilen bulgular diğer araştırmaların sonuçları ile benzerlik göstermektedir (Chan, 2003; Hannah & Avolio, 2008; Hendricks & diğ., 2010; Karagianni & Montgomery, 2017; McCormick & Tanguma, 2007; Murphy, 1992; Murphy & Johnson, 2016; Tredinnick & diğ., 2015; Young & diğ., 2019; Wong & diğ., 2012).

Sonuç olarak, akran danışmanlığı kapsamında liderlik eğitimi alan öğrencilerin öz yeterliliklerinde artış olduğu gözlenmiştir. Özellikle ergenlik dönemi sorunlarıyla baş etmede kendi gücünü keşfedip, olumlu yönlerini geliştirmede program etkili olarak kullanılabilir. Akran danışmanlığı ve liderlik eğitimi günümüzün en önemli konularından biri haline gelmiştir. Liderlik öz yeterliliğinin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğinin araştırılması literatüre katkı sağlayabilir.

KAYNAKÇA

Aladağ, M. & Tezer, E. (2007). Akran danışmanlığı nedir? Ne değildir? *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi,* 3(27), s. 39-155. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/199969

Anderson, D. V., Krajewski, H. T., Goffin, R. D. & Jackson, D. N. (2008). Leadership self-efficacy taxonomyandits relation to effective leadership. *Leadership Quarterly*, 19(5), s. 595-608.

Avolio, B. J. & Hannah, S. T. (2008). Developmental readiness: Accelerating leader development. *Consulting Psychology Journal: PracticeandResearch*, 60(4), s. 331– 347.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review,* 84(2), s. 191-215.

Bandura, A. (1986). Social foundations of though tandaction: A social cognitive theory. *Englewood Cliffs, NJ: PrenticeHall.*

Bandura, A. (1997). Self-efficacy: Theexercise of control. New York: *W. H. Freeman and Company.*

Bandura, A. (2012). On the functional properties of perceived self-efficacy revisited. *Journal of Management*, 38, s. 9-44. Erişim adresi:https://doi.org/10.1177/0149206311410606

Brendtro, L. K.,Brokenleg, M. & VanVockern, S. (2005). Thecircle of courage and positive psychology. *Reclaiming Children and Youth*. 14, s. 130–136.

Can, A.(2013). SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi. Ankara: Pegem Yayıncılık

Chan, K. Y. & Drasgow, F. (2001). Toward a theory of individual differences and leadership: Understanding the motivation to lead. *Journal of AppliedPsychology*, 86(3), s. 481-498.

Chan, D. W. (2003). Leadership skills training for Chinese secondary students in Hong Kong: Does training make a difference? *Journal of Secondary Gifted Education*, 14(3), s. 166–174.

Cohen, L., Chang, P. P. W., Hendricks, J., Cope, V.& Harman, B. (2011). Enhancing psychology students' experiences: The development of an under graduate leadership programme. *Psychology Learning and Teaching*, 10(2),s. 164-169.

Connolly, S. (2017). The impact of peer mentoring on the mentors. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 9(2), s. 255- 266.

Crepaz, K. D. (2017). Peer support in community settings: Getting back toour roots. *Mental Health and Social Inclusion*, 21(3), s. 184-190.

Day, D. V. & Harrison, M. M. (2007). A multilevel, identity-based approach to leadership development. *Human Resource Management Review*, 17(4), s. 360-373.

DeRue, D. S. & Wellman, N. (2009). Developing leaders via experience: The role of developmental challenge, learning orientation and feedback availability. *Journal of AppliedPsychology*, 94(4), s. 859-875.

Erol, M. & Temizer, D. (2016) Eyleme geçiren bir katalizör "Öz Yeterlik Algısı": Üniversite öğrencileri üzerine bir inceleme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(4), s. 711-723.

Gill, M. & McConnell, C. (2016). "What's in it for me?" - An investigation in to the motivations, challenge sand benefits of peer leadership in a School of Education. *Student Engagement and Experience Journal,* 5 (1).

Hendricks, J. M., Cope, V. C. & Harris, M. (2010). A leadership program in an under graduate nursing course in Western Australia: Building leaders in our midst. *Nurse Education Today*, *30*(3), s. 252–257.

Hoyt, M. A. & Kennedy, C. L. (2008). Leadership and adolescent girls: A qualitative study of leadership development. *American Journal of Community Psychology*, 42, s. 203–219.

Karagianni, D. & Montgomery, A. J. (2017). Developing leadership skills among adolescents and young adults: A review of leadership programmes. *International Journal of Adolescence and Youth*, 23(1), s. 86-98.

Launen, E. K. (2005). Rather than fixing kids: Build positive peer cultures. *Reclaiming Children and Youth*, 14(3), s. 137–142.

Lester, P. B., Hannah, S. T., Harms, P. D., Vogelgesang, G. R. & Avolio, B. J. (2011). Mentoring impact on leader efficacy development: A field experiment. *Academy of Management Learning and Education*, 10(3), s. 409-429.

Linden, J. A. V. & Fertman, C. I. (1998). Youth leadership: A guide to understanding leadership development in adolescents. *San Francisco*, CA: Jossey-Bass.

Machida, M. & Schaubroeck, J. (2011). The role of self-efficacy beliefs in leader development. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 18(4), 459– 468.

McCormick, M. J. & Tanguma, J. (2007).The constraining effect of pre-training leadership self-efficacy beliefs on change in post- training leadership self-efficacy beliefs. *Journal of Leadership Education*. 6(1), s. 109-127.

Milli Eğitim Bakanlığı (2001). Rehberlik ve Psikolojik Danışma Yönetmeliği. Sayı:24376.

Murphy, S. E. (1992). The contrubition of leadership experienceand self-efficacy to group performance under evaluation apprehension. *University of Washington.* Erişim adresi: https://digital.lib.washington.edu/researchworks/bitstream/handle/1773/9167/9230410.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Murphy, S. E. & Johnson, S. K. (2016). Leadership and leader developmental self-efficacy: Their role in enhancing leader development efforts. *Wiley Online Library*, 149, s. 73-84. Erişim adresi: https://doi.org/10.1002/yd.20163

Myrick, R. D., Highland, W. H. & Sabella, R. A. (1995). Peer helpers and perceived effectiveness. *Elementary School Guidance and Counseling*, 29(4), s. 278-290. Erişim adresi: https://www.jstor.org/stable/pdf/42871178.pdf

Pintrich, P. R., Smith, D. A., Garcia, T. & McKeachie, W. J. (1991). A manual for the use of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ; Technical Rep. No. 91-B-004). *AnnArbor: University of Michigan, School of Education.* Erişim adresi: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED338122.pdf

Said, H., Lee, C., Pemberton, A. & Ahmad, I. (2013). Effectiveness of leadership training programs in public universities of Malaysia in developing students' knowledge of leadership. *World Applied Sciences Journal*, 28(1), 1-8.

Santrock, J. W. (2004). ''Educational Psychology''. New York: McGraeHill Higher Education.

Sisk, D. A. (1993). Leadership education for the gifted. *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*, s. 491–505. New York: Pergamon.

Sitzmann, T. & Yeo, G. (2013). A meta-analytic investigation of the with in-person self-efficacy domain: Is self-efficacy a product of past performance or a driver of future performance? *Personnel Psychology*, 66, s. 531-568. Erişim adresi: https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/peps.12035

Skalicky, J. & Van Der Meer, J. (2017). An innovative framework for evaluating peer learning and leadership. *European First Year Experience Conference, 28-30 Temmuz.* Birmingham,UK. http://ecite.utas.edu.au/129224

Skipper, L. & Keup, R. (2016).The perceived impact of peer leadership experince on college academic performance. *Journel of Students Affairs Research and Practice,* 54(1), s. 95-108. Erişim adresi: https://doi.org/10.1080/19496591.2016.1204309

Starbuck, J. D. & Bell, B. J. (2017). Outdoor orientation leaders: The effects of peerleadership. *Journal of Outdoor Recreation, Education, and Leadership*, 9(3), s. 280-297.

Taylı, A. (2006). Akran yardımcılığı uygulaması aracılığıyla lise öğrencilerinde kişisel ve sosyal sorumluluğun arttırılması. *Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.* Doktora tezi.

Telef, B.B. & Karaca, R. (2012). Çocuklar için öz-yeterlik ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi,* 32, s. 169-187. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/231622

Tindall, J. A. (1995). Peer programs: An in-depthlook at peerhelping: Planning, implementation and administration. Bristol, PA*: Accelerated Development*.

Topping, K.J.(2009). Peer Assessment. *Theory Into Practice*, 48(1), s. 20-27.

Tredinnick, J., Menzies, V. & Van Ryt, C. (2015). A student-centred approach to support, rewardand recognition of student peer 'learnership'. *In Students Transitions Achievement Retention and Succes*, 1-4 Temmuz, Melbourne, Australia. Erişim adresi: https://eprints.qut.edu.au/84877/1/13791.pdf

Türk Dil Kurumu. Erişim adresi:https://sozluk.gov.tr/?kelime=

Young, D. G. (2015). Exploring the (high) impact of peer leadership experiences: Findings from the 2014 South African survey of peer leaders. *South African National First Year Experience and Students in Transition Conference*, 21 May, 2015. Erişim adresi: https://sc.edu/nrc/system/pub_files/1532548268_0.pdf

Young, D. G., Hoffman, D. E. & Frakes, R. S. (2019). An exploration of the connection between participation in academic peer leadership experiences and academic success. Journal of Peer Learning, 12, s. 45-60. Erişim adresi: https: //ro.uow.edu.au/ajpl/vol12/iss1/4

Wong, M. C. S., Lau, T. C. M. & Lee, A. (2012). The impact of leadership programme on self-esteem and self-efficacy in school: A randomized controlled trial. *PLoS ONE,* 7(12): e52023. Erişim adresi: 10.1371/journal.pone.0052023

İLKÖĞRETİM İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİ BAĞLAMINDA SOSYAL MEDYANIN İNGİLİZCE DERSİNDEKİ İŞLEVSELLİĞİ

Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ
Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, ELAZIĞ
nurigomleksiz@yahoo.com
Sibel ASLAN
Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, ELAZIĞ
sibelaslan2123@gmail.com

ÖZET

Bu araştırmanın genel amacı sosyal medyayı aktif olarak kullanan ilköğretim İngilizce öğretmenlerinin sosyal medyanın derslerine etkisine ilişkin görüşlerini belirlemektir. Bu çerçevede belirlenen alt amaçlar şunlardır: ilköğretim İngilizce öğretmenlerinin sosyal medyadan dersleri ve mesleki gelişimleri için nasıl faydalandıklarına dair görüşleri; sosyal medyadan esinlenerek geliştirdikleri etkinlik, oyun, aktivite, ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin görüşleri; ders kapsamında yaptıkları etkinlik ve aktiviteleri sosyal medya ortamında paylaşıp paylaşmadıklarına dair görüşleri; sosyal medyada ders ile ilgili paylaşımlarda bulunurken ya da başkaları tarafından yapılmış olan paylaşımlardan faydalanırken göz önünde bulundurdukları ölçütlere ilişkin görüşleri; eğitim ve öğretim amaçlı kullandıkları sosyal medya sitelerine ve bu siteleri hangi özelliklerinden dolayı tercih ettiklerine dair görüşleri ve sosyal medyayı öğretim süreçlerinde kullanma gerekliliğine ilişkin görüşleri nelerdir. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden durum (örnek olay) çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması desenlerinden ise bütüncül tek durum deseni kullanılmıştır. Örneklem seçiminde, nitel araştırma geleneği içerisinde yer alan amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi dikkate alınmıştır. Örneklem seçiminde göz önünde bulundurulan ölçüt, ilköğretim kademesinde çalışan İngilizce öğretmenlerinin aktif sosyal medya kullanıcısı olmasıdır. Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 eğitim-öğretim yılı Güz yarıyılında Elazığ, Merkezde; ilköğretim kademesinde çalışan ve aktif olarak sosyal medya kullanan 15 İngilizce öğretmeni oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak altı yarı yapılandırılmış sorunun bulunduğu bir görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu, Eğitim Bilimleri alanında bir profesör, bir doçent ile paylaşılarak uzman görüşü alınmış ve üç öğretmen ile soruların anlaşılırlığı üzerinde durulmuştur. Elde edilen verilerin analizinde; nitel araştırma desenine uygun olarak betimsel analiz ve içerik analizi yönteminden yararlanılmıştır. Verilerin çözümlenmesi araştırma ekibi tarafından yapılmıştır. İlkokul ve ortaokul İngilizce öğretmenlerinin sosyal medya kullanımının öğretimlerine etkisine ilişkin görüşleri sınıflandırılarak nitel araştırma paket programı yardımıyla temalar şekiller üzerinden gösterilmiştir. Araştırma bulguları sonucunda İlköğretim İngilizce öğretmenlerinin sosyal medyadan belirli amaçlar doğrultusunda çeşitli şekillerde faydalandıkları saptanmıştır. Bu öğretmenlerin sosyal medyadan esinlenerek çeşitli oyun, etkinlik ve ölçme ve değerlendirme yöntemi geliştirdikleri görülmüştür. İngilizce öğretmenleri kendi yaptıkları aktivitelerin sosyal medyada paylaşılması konusunda çeşitli sebeplerden dolayı fikir ayrılığına düşmüşlerdir. Öğretmenlerin paylaşımlara ilişkin ölçütleri: öğretmen, öğrenci, konu alanı, yöntem, hedef ve duyuşsal alana ilişkin ölçütler olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin belirli sosyal medya sitelerini hızlı ve ücretsiz erişim, basit ve güvenilir olması gibi sebeplerden dolayı tercih ettikleri saptanmıştır. Öğretmenlerin eğitim sürecinde sosyal medya kullanımının gerekliliğine ilişkin görüşleri ise bu kullanımın sağladığı faydalar ve getirdiği yükümlükler kategorileri bağlamında değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçları doğrultusunda çeşitli öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar kelimeler: Sosyal Medya, İngilizce Öğretmeni, İngilizce Dersi, İlköğretim.

ABSTRACT

The general purpose of this study is to determine the views of elementary school English language teachers who actively use social media on the impact of social media on their lessons. The sub-objectives set out in this framework are these: English language teachers' views on how they benefit from social media for their lessons and professional development; their views on activities, games, assessment and evaluation methods inspired by social media; their views on whether they share activities within the scope of the course in social media.; their views on criteria they consider while sharing lessons on social media or taking advantage of sharing made by others; their views on the social media sites they use for education and training purposes and what features they prefer to use them for and, their views on the need to use social media in teaching processes. In this study, case study design from qualitative research designs was used. Holistic single state pattern was used from the state study patterns. In the selection of samples, criteria sampling method, one of the intended sampling methods within the qualitative research tradition, was taken into consideration. The criteria for sample selection is that English teachers working at Primary School are active social media users. The study group of the research consists of 15 English language teachers who work in the primary school level and actively use social media in the 2019-2020 academic year fall semester. An interview form with six semi-structured questions was used as a data collection tool. The interview form was shared with a professor and an associate professor in the field of Curriculum and Instruction opinion was obtained, and three teachers were discussed the intelligibility of the questions. In the analysis of the obtained data, descriptive analysis and content analysis method were used in accordance with the qualitative research design. The data was analysed by the research team. The views of primary and secondary school English language teachers on the impact of social media use on their teaching are categorized and the themes are illustrated through figures with the help of the qualitative research package programme. As a result of the research findings, it was determined that primary English language teachers benefit from social media in a variety of ways for specific purposes. These teachers were inspired by social media and developed a variety of games, activities and assessment and evaluation methods. English language teachers have disagreed about sharing their own activities on social media for various reasons. Teachers' criteria for sharing: teacher, student, subject area, method, objective and affective area were determined as criteria. It has been found that teachers prefer certain social media sites for reasons such as fast and free access, simple and reliable. Teachers' views on the necessity of social media use during the education process were evaluated in the context of the categories of benefits and obligations that this use brings. Various recommendations have been developed in line with the results of the research.

Keywords: Social Media, English Language Teacher, English Course, Elementary.

GİRİŞ

Sosyal medya kavramı literatürde sosyal ağlar, web 2.0 araçları gibi benzer isimlerle kullanılmaktadır. Sosyal medya kullanımı günümüz dünyasında her alana etki ettiği gibi eğitim ve öğretim alanına da etki etmiştir. Bilgi ve iletişim teknolojilerinde iletişim kolaylığı ve karşılıklı etkileşim sağlaması yönüyle sosyal medya araçlarının sahip olduğu avantajlar yadsınamaz. Özellikle bilgilerin geniş bir kitleye kısa bir süre içerisinde paylaşılması olanağı, zaman maliyet gibi sorunları ortadan kaldırmaktadır ve geniş çaplı bir işbirliği ortamının kurulmasına olanak sağlamaktadır (Özerbaş ve Mart, 2017). Gelişmiş sosyal fonksiyonu ve kolay erişimi sayesinde bilgisayar aracılı iletişimlerde, dil öğrencileri daha fazla pratik yapma ve gerek sınıf içinde gerek sınıf dışında daha fazla hedef dili kullanabilme fırsatları bulabilmektedirler (Yu, 2014: 190). Sosyal medya eğitimde işbirlikli öğrenme ortamları ile öğrencilerin aktif ve yaratıcı olmalarında ve öğrenciler arası ile öğrenci öğretmen arası etkileşimi arttırmada etkilidir. Hatta sosyal ağlar *öğrenme ve içerik yönetim sistemlerinde* yapısal değişikliklere neden olabilmektedirler (Gülbahar, 2010).

Eğitim açısından düşünüldüğünde ise sosyal medya kullanımı öğretmenlere, eğitimcilere, öğrencilere ve velilere de bazı kolaylıklar ve faydalar sağlamaktadır. Sağlanan bu kolaylık ve faydaların başında karşılıklı etkileşim ve bu etkileşimin doğurduğu sonuçlar gelmektedir. Sosyal medyadaki karşılıklı etkileşim ortamlarında eğitim durumları, uygulamadaki plan ve programlar, dezavantajlı eğitim girdileri gibi konular tartışılarak öğretmenler tarafından çözüm önerileri getirilmektedir. Eğitimde iyi örneklerin paylaşılması da daha kaliteli ve başarılı eğitim ortamlarının oluşmasını sağlamaktadır. Nitekim Alakurt (2016: 47) öğrenmenin sadece yapılandırılmış öğrenme ortamlarında değil, sosyal bir varlık olan insan için örgün eğitim dışında kalan her sosyal ortamda mümkün olduğunu ifade etmiştir. Sosyal medya ortamları da doğru kullanıldığında öğretmenler için geniş öğrenme ortamları sunmaktadır. Eğitimde sosyal medya kullanımı bireylerin sahip olduğu uzmanlık alanlarını diğer insanlarla paylaşması, yaratıcı düşünce yapılarının teşvik edilmesi ve yeni bakış açıları kazandırma açısından da önem taşımaktadır ve Çin ile Amerika gibi ülkelerin eğitim sistemlerinde de böyle deneyimler mevcuttur (Alabani, 2017: 8).

İngilizce öğretmenlerinin 21. yüzyıl bağlamında sahip olması gereken belirli özelikler vardır (Aydın, 2019: 59). Bunlar sürekli aktif, girişken, yaratıcılık, medya okuryazarlığı, kültürel ve sosyal açıdan farklılık gösteren kişi/gruplarla etkin çalışma, yaşam boyu öğrenme gibi becerilerdir. İlköğretimde görev yapan İngilizce öğretmenleri için düşünüldüğünde, ilköğretim İngilizce öğretimi programında yer alan bağlam, görev ve ödevler daha çok yaratıcı drama rol yapma gibi yaratıcılık gerektiren aktivitelerle ilişkili olduğu için bu özellikler öğretmenler için sahip olması gereken en önemli özelliklerdir. İlköğretimde çalışan İngilizce öğretmenleri doğuştan bu özelliklere sahip olmayabilir fakat kişisel gayretlerle bu özelliklerini geliştirebilir. Sosyal medya kaynakları bu öğretmenlere sahip olmaları gereken 21. yüzyıl becerilerini (Cemaloğlu, Arslangilay, Üstündağ ve Bilasa, 2019) edinmede ve geliştirmede büyük imkânlar sağlamaktadır. Öğretmenler diğer öğretmenlerin paylaşımları yoluyla farklı fikirler edinmekte, geniş çaplı eğitim durumlarına şahit olmakta kendilerini geliştirmektedirler. Bu öğretmenler kendi yaptıkları eğitimle ilgili paylaşımlarla da diğer öğretmenlere daha kaliteli ve verimli bir eğitim için esin kaynağı olmaktadırlar.

Sosyal medyanın iyi uygulamaları paylaşarak yaygınlaştırması özelliğinin yanında öğretmen eğitiminde sahip olduğu başka özellikler de vardır. Sosyal medyayı eğitim amaçlı kullanan öğretmenler sürekli diğer meslektaşlarının paylaştıkları uygulamalarının etkisine açık halde bulunduklarından kendilerini onlarla karşılaştırma imkânı bulmaktadırlar. Bu karşılaştırma yoluyla kendilerinde eksik buldukları yönlerini keşfetmekte ve bunları geliştirmek için girişimlerde bulunmaktalar. Sosyal medya araçları bu özelliğiyle de İngilizce Öğretmenlerinin mesleki gelişimlerine katkı sağlamaktadır.

Sosyal medya araçlarının yaygınlaşması ve eğitim dünyasında da büyük bir etkiye sahip olmasıyla gündeme sosyal medya etiği konusunu (Blyth, 2015) getirmiştir. Öğretmenlerin eğitimle ilgili yaptıkları paylaşımlar Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde yaptıkları uygulamalarla ilgili olduğu için öğretmenlerin bu konuda ayrı bir sorumluluk taşımaları ve hassasiyet göstermeleri gerekmektedir. Ayrıca eğitim durumlarıyla ilgili yaptıkları paylaşımlarda üçüncü kişilerin (öğrenciler, veliler, diğer öğretmenler, okul idaresi, okul çevresi vb.) özel hayatına saygı duymaları gerekmektedir.

Yabancı dil öğrenimi insanın ömrünün tamamını kapsayan bir süreç olduğu için *Ortak Avrupa Dil Referans Çerçevesi* erken yaşta yabancı dil öğretiminin temel amaçlarından bir tanesi de

İngilizceye karşı olumlu bir tutum geliştirmek olarak benimsemiştir. Bu yüzden geliştirilen yeni eğitim programında; otantik materyaller, tiyatro, rol oynama gibi uygulamalı etkinliklerle öğrenciler için rahat, esnek ve keyifli öğrenme ortamları oluşturulmaya çalışılmaktadır (Taşdemir, Şahin, Taşdemir, Kılıç, Dağıstan ve Dağdelen, 2018: 122).

Bu araştırmanın genel amacı sosyal medyayı aktif olarak kullanan ilköğretim İngilizce öğretmenlerinin sosyal medyanın derslerine etkisine ilişkin görüşlerini belirlemektir. Bu çerçevede belirlenen alt amaçlar şu şekildedir: ilköğretim İngilizce öğretmenlerinin sosyal medyadan dersleri ve mesleki gelişimleri için nasıl faydalandıklarına dair görüşlerini belirlemek; sosyal medyadan esinlenerek geliştirdikleri *etkinlik, oyun, aktivite, ölçme ve değerlendirme yöntemlerine* ilişkin görüşlerini ve ders kapsamında yaptıkları etkinlik ve aktiviteleri sosyal medya ortamında paylaşıp paylaşmadıklarına dair görüşlerini belirlemektir. Ayrıca ilköğretim İngilizce öğretmenlerinin, sosyal medyada ders ile ilgili paylaşımlarda bulunurken ya da başkaları tarafından yapılmış olan paylaşımlardan faydalanırken göz önünde bulundurdukları ölçütlere ilişkin görüşlerini; eğitim ve öğretim amaçlı kullandıkları sosyal medya sitelerine ve bu siteleri hangi özelliklerinden dolayı tercih ettiklerine dair görüşlerini ve sosyal medyayı öğretim süreçlerinde kullanma gerekliliğine ilişkin görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır.

Problem Durumu

Sosyal medya günlük yaşantımızda birçok alana etki etmiştir. Eğitim ve öğretim dünyası da sosyal medyanın etki ettiği alanlardan bir tanesidir. Bu etki gerek öğrenciler gerek öğretmenler üzerinde olsun gittikçe yaygınlaşmaktadır. Birçok öğretmen ders planını yaparken sosyal medyadaki diğer öğretmenlerin paylaşımlarından faydalanmaktadır ve kendi paylaşımlarıyla diğer öğretmenlere örnek olmaktadırlar. Sosyal medyanın eğitim üzerindeki etkileriyle ilgili alan yazını incelendiğinde yapılan çalışmaların daha çok doküman analizi ya da nicel olduğu görülmektedir. Çalışma grubu olarak öğrencilerle çalışıldığı, öğretmenler grubunda ise İngilizce öğretmenleriyle nitel olarak çalışılmadığı görülmektedir. Söz konusu çalışmanın sosyal medyanın, İngilizce öğretmenlerinin dersleri üzerindeki etkisini derinlemesine ve bütüncül bir bakış açısıyla irdeleyerek alan yazınına önemli katkılar sunacağı ön görülmektedir. Bu yönüyle görev başındaki İngilizce öğretmenlerinin de sosyal medyayı öğretim amaçlı ve bilinçli bir şekilde kullanmalarını teşvik edeceği düşünülmektedir.

Sosyal medya kullanımı günlük yaşantımızın bir parçası olmasına rağmen eğitim ve öğretimde hak ettiği ilgiyi bulamamıştır. Eğitimde iyi örneklerin çoğalması ve her eğitim bölgesinde yaygınlaştırılması şüphesiz etkileşimle mümkün olacaktır. Sosyal medya, eğitimcilerin uyguladıkları iyi örneklerin etkileşimini sağlamada zaman, maliyet ve mesafe gibi engelleri ortadan kaldırmak yönünden oldukça başarılıdır. Eğitimdeki iyi örnekleri nitelik olarak değerlendirdiğimizde ise sosyal medya karşılıklı etkileşimi sağlayarak tartışma ortamları yaratmakta ve en iyisinin ortaya çıkmasına olanak sağlamaktadır. Bunun gibi avantajlara sahip olmasına rağmen sosyal medyanın bir *eğitim aracı olarak kullanılması fikri* birçok eğitimci tarafından benimsenememiştir. Eğitimcilerin bu fikri benimseyememesinin nedenleri arasında sahip oldukları ön yargılar ve işleve takılma yanılsaması yatmaktadır. Öte yandan sosyal medyayı bir eğitim aracı olarak kullanan eğitimcilerin de bu konuda bilinçli olduğu, etik ilkelere riayet ettiği ve verimli bir şekilde kullandığı söylenemez. Söz konusu etik ilkelerin başında kurumsal sorumlukların ihlal edilmesi, öğrencilerin kişilik gelişimleri, psikolojik ve sosyal gelişimlerine olumsuz etki yapacak paylaşımların yapılması gelmektedir. Eğitimde bilinçli ve

verimli bir şekilde sosyal medya kullanma problemi göz ardı edilemez bir gerçek olarak karşımıza çıkmaktadır.

YÖNTEM

Araştırmanın Yöntemi/Modeli

Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden durum (örnek olay) çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması desenlerinden ise bütüncül tek durum deseni kullanılmıştır. Durum çalışması nitel çalışmalar bünyesinde görüşme gibi algı ve olayların yerinde ve bütüncül bir bakış açısıyla incelenmesini sağlayan yöntemleri içerir. Durum çalışması nasıl ve niçin sorularını temele alarak araştırmacının kontrol edemediği bir olgu ya da olayı derinlemesine inceleme imkânı vermektedir. (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 289).

Çalışma Grubu

Örneklem seçiminde, nitel araştırma geleneği içerisinde yer alan amaçlı örnekleme yöntemlerinden *ölçüt örnekleme yöntemi* dikkate alınmıştır. Örneklem seçiminde göz önünde bulundurulan ölçüt, ilköğretim kademesinde çalışan İngilizce öğretmenlerinin *aktif sosyal medya kullanıcısı* olmasıdır. Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 eğitim-öğretim yılı Güz yarıyılında Elazığ, Merkezde; ilköğretim kademesinde çalışan ve aktif olarak sosyal medya kullanan İngilizce öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışma grubu olarak il merkezindeki ilkokul ve ortaokullarda görev yapan ve sosyal medya kullanan toplam 15 İngilizce öğretmenine ulaşılmıştır. Çalışma grubu olarak ilköğretim kademesinde çalışan İngilizce öğretmenlerinin seçilmesinin nedeni, bu kademede İngilizce öğretiminin daha fazla *drama, el işleri, tüm fiziksel tepki, etkinlik ve oyun* temelli olmasıdır (İngilizce Dersi Öğretim Programı, 2019). Bu yönüyle ders etkinlikleri sosyal medya paylaşımları için daha cazip olmaktadırlar. Çalışmada gönüllülük esas alınmıştır. Çalışmaya katılan İngilizce öğretmenlerine ilişkin demografik bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Çalışmaya katılan öğretmenlere ait demografik bilgiler

Nitelik	Alt nitelik	f	Toplam	Yüzde	Toplam
Cinsiyet	Kadın	12	15	80,0	100
	Erkek	3		20,0	
Okul kademesi	İlkokul	5	15	33,4	100
	Ortaokul	10		66,6	
Mesleki kıdem	1-5 yıl	9	15	60,0	100
	6-10 yıl	5		33,4	
	11-15 yıl	1		06,6	

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Veri toplama aracı olarak altı yarı yapılandırılmış sorunun bulunduğu bir görüşme formu kullanılmıştır. Bunların yanı sıra görüşme esnasında araştırmacı tarafından açıklayıcı ifadelere yer verilmiştir. Görüşme formu, Eğitim Bilimleri alanında bir profesör, bir doçent ile paylaşılarak uzman görüşü alınmış ve üç öğretmen ile soruların anlaşılırlığı üzerinde durulmuştur. Görüşme soruları gerekli literatür çalışması yapıldıktan sonra oluşturulmuştur. Görüşme formunda cinsiyet, mesleki kıdem ve mezun olunan bölüm gibi katılımcıların kişisel bilgilerine yer verilmiştir.

Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin analizinde; nitel araştırma desenine uygun olarak betimsel analiz ve içerik analizi yönteminden yararlanılmıştır. Bu analiz türündeki temel amaç verileri açıklayabilecek

kavram ve ilişkilere ulaşmaktır. Betimsel analiz yoluyla özetlenen ve yorumlanan veriler içerik analiziyle daha derinlemesine incelenerek betimsel bir yaklaşımla fark edilmeyen tema ve kavramlar keşfedilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 242). Verilerin çözümlenmesi araştırma ekibi tarafından yapılmıştır. İlkokul ve ortaokul İngilizce öğretmenlerinin sosyal medya kullanımının öğretimlerine etkisine ilişkin görüşleri kategorilendirilerek nitel araştırma paket programı yardımıyla temalar şekiller üzerinden gösterilmiştir.

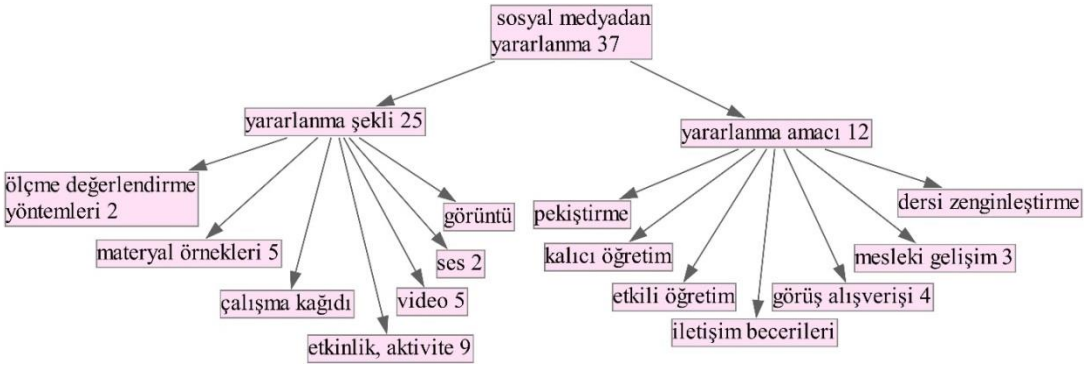
BULGULAR

Çalışma sonucunda elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir. Ulaşılan bulgular şekiller üzerinden gösterilmiştir. İlköğretim İngilizce öğretmenlerinin sosyal medyanın dersleri üzerindeki işlevselliğine dair görüşleri Şekil 1'de gösterilmiştir. Bir öğretmen birden fazla kategori ve temada görüş bildirebildiğinden kod toplamı katılımcı toplamından fazla olabilir.



Şekil 1. İlköğretim İngilizce öğretmenlerinin derslerinde sosyal medya kullanımına ilişkin görüşleri

İlköğretim İngilizce öğretmenleri toplam altı kategoride, derslerinde sosyal medya kullanımına ilişkin görüşlerde bulunmuşlardır. Bu kategoriler; *sosyal medyadan yaralanma, sosyal medya siteleri ve kullanım nedenleri, sosyal medya kullanım gerekliliği, paylaşım kriterleri, sosyal medyadan esinlenme ve paylaşıma ilişkin fikirlerdir*. Bu kategoriler kendi bünyelerinde alt kategorilere ayrılmaktadır. İngilizce öğretmenlerinin görüşleri toplam 211 kod altında toplanmıştır. İngilizce öğretmenlerinin sosyal medyadan yararlanmaya ilişkin görüşleri Şekil 2'de verilmiştir.

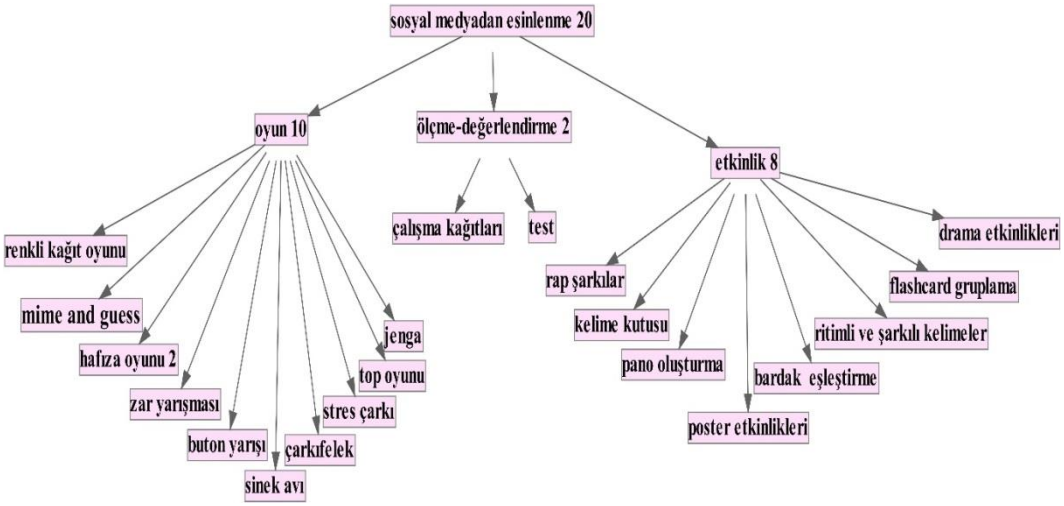


Şekil 2. İngilizce öğretmenlerinin sosyal medyadan yararlanmaya ilişkin görüşleri

İngilizce öğretmenlerinin sosyal medyadan yararlanmaya ilişkin görüşleri yararlanma şekli ve yaralanma amacı olarak iki alt kategoriye ayrılmıştır. Yararlanma şeklinde 9 öğretmen etkinlik/aktivite

bulmak için sosyal medyadan faydalandığını ifade etmiştir. Beş öğretmen derste kullanılmak üzere materyal geliştirmek için kullandığını, beş öğretmen dersle ilgili video bulmak veya izlemek için kullandığını, iki öğretmen ölçme değerlendirme araçlarından faydalanmak için, iki öğretmen ses ve birer öğretmen de görüntü ve çalışma kağıtlarından yararlanmak için kullandıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin görüşlerine ilişkin alıntılar aşağıda verilmiştir.

Ortaokulda çalışan bir öğretmen *"Sosyal medyanın dersimiz için faydası büyüktür. Görüntü, video ve ses gibi materyaller dersimizi zenginleştirir. İletişim becerilerini geliştirir."* ***(Ö1, K, 10, Ort.)*** diyerek sosyal medyadan görsel olarak faydalandığını dile getirmiştir. Ortaokulda çalışan bir başka öğretmen ise *"Facebook'tan materyal paylaşımından faydalanıyorum. Worksheet materyal örneklerini alıp öğrencilerimin seviyelerine göre yeniden düzenliyorum."* ***(Ö3, K, 5, Ort.)*** diyerek sosyal medyadan etkinlik olarak faydalandığını dile getirmiştir. Bir başka öğretmen ise *"Ders materyali, yazılı hazırlama, İngilizce zümre öğretmenleri arasında görüş alışverişi yapma amaçlı faydalanıyorum."* ***(Ö6, K, 6, Ort)*** diyerek sosyal medyadan ölçme ve değerlendirme alanında faydalandığını dile getirmiştir. İngilizce öğretmenlerinin sosyal medyadan esinlenerek geliştirdikleri etkinliklere ilişkin görüşleri Şekil 3'te verilmiştir.

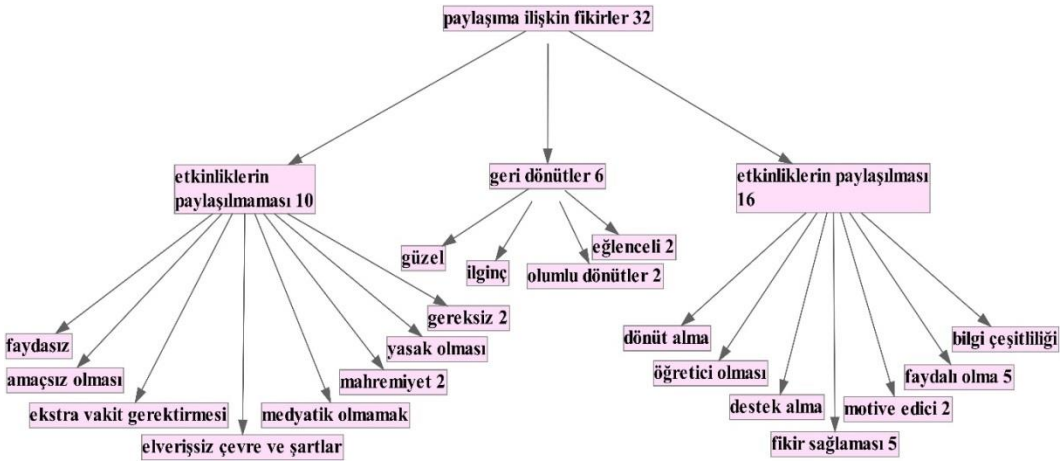


Şekil 3.İngilizce öğretmenlerinin sosyal medyadan esinlenerek geliştirdikleri etkinlikler

İngilizce öğretmenlerinin sosyal medyadan esinlenerek geliştirdikleri etkinlikler; oyun, ölçme değerlendirme ve etkinlik olmak üzere üç alt kategoride değerlendirilmiştir. Oyun kategorisinde iki öğretmen hafıza oyunu geliştirdiğini ve birer öğretmen de renkli kağıt oyunu, mime and guess oyunu, zar yarışması, buton yarışı, sinek avı oyunu, çarkıfelek, stres çarkı, top oyunu ve jenga oyunu geliştirdiklerini belirtmişlerdir. Etkinlik kategorisinde birer öğretmen sosyal medyadan esinlenerek rap şarkılar geliştirdiğini, kelime kutusu yaptığını, pano oluşturduğunu, poster etkinlikleri yaptığını, bardak eşleştirme etkinliği yaptığını, ritimli ve şarkılı kelimeler oluşturduğunu, flashcard gruplama ve drama etkinlikleri yaptıklarını ifade etmişlerdir. Ölçme değerlendirme kategorisinde ise çalışma kağıtları ve testler oluşturduklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin görüşlerine ilişkin alıntılar aşağıda verilmiştir.

Kelime öğretimi için etkinlik yapan bir öğretmen *"Evet var, kelime öğretimi için buton yarışı, kelime kutusu oluşturma, jenga, bardak eşleştirme gibi etkinlikler geliştirdik."* ***(Ö6, K, 6, Ort.)*** diyerek sosyal medyadan esinlendiğini ifade etmiştir. Bir başka öğretmen ise *"Sosyal medyada oyun olarak*

verilmiş ders içi etkinliklerini panolara yansıtıyorum. Çünkü çocuklar ders içinde severek eğlenerek öğrendikleri şeyleri teneffüste koridorlarda görünce daha da benimsiyorlar." ***(Ö8, K, 1, Ort.)*** diyerek sosyal medyadaki etkinliği başka bir etkinliğe dönüştürerek faydalandığını ifade etmiştir. Bir başka öğretmen ise tüm etkinlikler içinde en çok drama yönteminden faydalandığını şu sözlerle ifade etmiştir: *"Sosyal medyada en çok drama yönteminden faydalandım. Öğrenciler derste rol aldıkları için daha aktif oluyorlar ve öğretilenler daha kalıcı oluyor."* ***(Ö10, K, 1, Ort)*** İngilizce öğretmenlerinin etkinliklerini paylaşmaya ilişkin görüşleri Şekil 4'de verilmiştir.

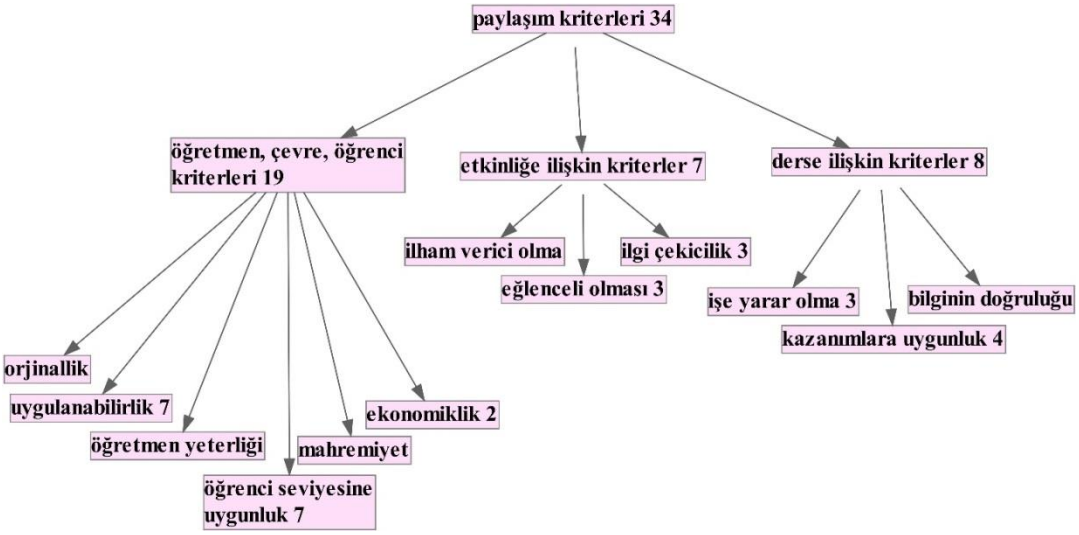


Şekil 4. İngilizce öğretmenlerinin etkinliklerini paylaşmaya ilişkin görüşleri

İngilizce öğretmenlerinin etkinliklerini paylaşmaya ilişkin görüşleri; etkinliklerin paylaşılması, etkinliklerin paylaşılmaması ve paylaşılan etkinliklere ilişkin alınan geri dönütler şeklinde üç alt kategoriye ayrılmıştır. Yaptıkları etkinlikleri paylaşmakta bir sıkıntı bulunmadığını ifade eden öğretmenlerden beş tanesi faydalı olduğu için, beş öğretmen diğer öğretmenlere fikir sağladığı için, iki öğretmen motive edici olduğu için, ve birer öğretmen de bilgi çeşitliliği sağladığı, öğretici olduğu, dönüt ve destek almak için paylaştıklarını ifade etmişlerdir. Etkinliklerin paylaşılmaması gerektiğini düşünen öğretmenlerden iki tanesi bunu gereksiz bulduklarını, diğer iki tanesi mahremiyeti ihlal edeceklerini düşündüklerini ve birer öğretmen de faydasız olduğu, bir amacı bulunmadığını, ekstradan vakit gerektirdiği, çevre ve şartların elverişsiz olduğu, medyatik olmak istememek ve yasak olması gerekçesiyle yaptıkları etkinlikleri sosyal medyada paylaşmadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin yaptıkları paylaşımlardan aldıkları geri dönütlere ilişkin alt kategoride iki öğretmen eğlenceli olduğuna dair dönüt almıştır. İki öğretmen olumlu dönütler aldığını ifade ederken birer öğretmen de güzel ve ilginç olduğuna dair dönütler aldığını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin görüşlerine ilişkin alıntılar aşağıda verilmiştir.

Ortaokulda çalışan bir öğretmen *"Okulun sitesi dışında herhangi bir platformda yaptığım etkinlikleri paylaşmıyorum. Öğrencilerden habersiz kendilerinin sosyal medyada paylaşılmasını doğru bulmadığım için paylaşım yapmıyorum."* ***(Ö6, K, 6, Ort.)*** diyerek öğrencilerin sosyal medya ortamında habersiz bir şekilde paylaşımını doğru bulmadığını ifade etmiştir. Bir başka öğretmen ise paylaşmak istediğini fakat okul ve çevrenin fiziki şartlarından dolayı bunu yapamadığını şu sözleriyle ifade etmiştir: *"Yaptığım etkinlikleri paylaşmak isterdim fakat çevre ve şartlar buna elverişli değil.* İlkokulda çalışan bir öğretmen ise *"Yaptığım etkinlikleri sosyal medya ortamında paylaşırım çünkü diğer meslektaşlarının da bunlardan faydalanmasını isterim. Ayrıca yorum ve eleştirilerini alıp*

etkinliklerimi düzenlerim. İnsanlar eğlenceli, öğretici, ilginç ve güzel aktiviteler yaptığımı söylüyorlar. ***(Ö9, K, 5, İlk.)*** diyerek geri dönüt almak için ve yaptığı etkinliklerden diğer öğretmenlerin de faydalanmasını istediği için paylaşım yaptığını ifade etmiştir. İngilizce öğretmenlerinin paylaşımlarda bulunması gereken kriterlere ilişkin görüşleri Şekil 5'te verilmiştir.



Şekil 5. İngilizce öğretmenlerinin paylaşımlarda bulunması gereken kriterlere ilişkin görüşleri

İngilizce öğretmenlerinin paylaşımlarda bulunurken ya da yapılmış olan paylaşımlardan faydalanırken göz önünde bulundurduğu kriterlere ilişkin görüşleri; öğretmen, çevre ve öğrenciye ilişkin kriterler, derse ilişkin kriterler ve etkinliğe ilişkin kriterler olmak üzere üç alt kategori başlığı altında incelenmiştir. Öğretmen çevre ve öğrenciye ilişkin kriterlerde yedi öğretmen faydalandıkları paylaşımın uygulanabilirliğini göz önünde bulundurduklarını, yedi öğretmen öğrenci seviyesine uygun olmasını göz önünde bulundurduğunu, iki öğretmen ekonomik olmasına, bir öğretmen öğrenci ve okul mahremiyetine, bir öğretmen o paylaşımı uygulayabilecek yeterlikte olup olmadığına ve bir öğretmen de paylaşımın orijinal olmasına dikkat ettiğini ifade etmiştir. Derse ilişkin kriterlerde dört öğretmen kazanımlara uygun olup olmadığını, üç öğretmen işe yarar olup olmadığını ve bir öğretmen paylaşımlarda bilginin doğruluğunu göz önünde bulundurduğunu ifade etmiştir. Etkinliğe ilişkin kriterler etkinliğin öğrencilerin duyuşsal dünyasına hitap etmesiyle ilgilidir. Bu kategoride üç öğretmen etkinliğin ilgi çekici olmasına, üç öğretmen eğlenceli olmasına ve bir öğretmen de ilham verici olmasına dikkat ettiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin görüşlerine ilişkin alıntılar aşağıda verilmiştir.

İlkokulda çalışan bir öğretmen *"Öğrencinin ilgisini çekmeli, eğlenceli olmalı, amacına hizmet etmeli, kazanımlara uygun olmalı."* ***(Ö2, K, 6, İlk.)*** diyerek paylaşımı yapılan etkinliğe ilişkin kriterlerini dile getirirken bir başka öğretmen *"Paylaşımlarda bulunurken sınıfın temiz olmasına, okul itibarını zedeleyecek bir durum olmamasına dikkat ederim. Paylaşımlardan faydalanırken de öğrenci seviyesine, konunun içeriğine uygun olmasına ve imkanlarımızla yapabileceğimiz şeyler olmasına dikkat ederim."* ***(Ö9, K, 5, İlk.)*** diyerek sadece etkinlik değil okul ve öğrencileri de göz önünde bulundurduğunu ifade etmiştir. Bir başka öğretmen ise *"Paylaşımların öğrencilerimin hazırbulunuşluk düzeyine uygunluğu, benim etkinliği tam olarak yaptırabilecek yeterliğe erişip erişmemiş olmam, sınıfın fiziki yeterliği göz önünde bulundurduğum kriterlerdir."* ***(Ö11, E, 5, İlk.)*** diyerek öğretmene

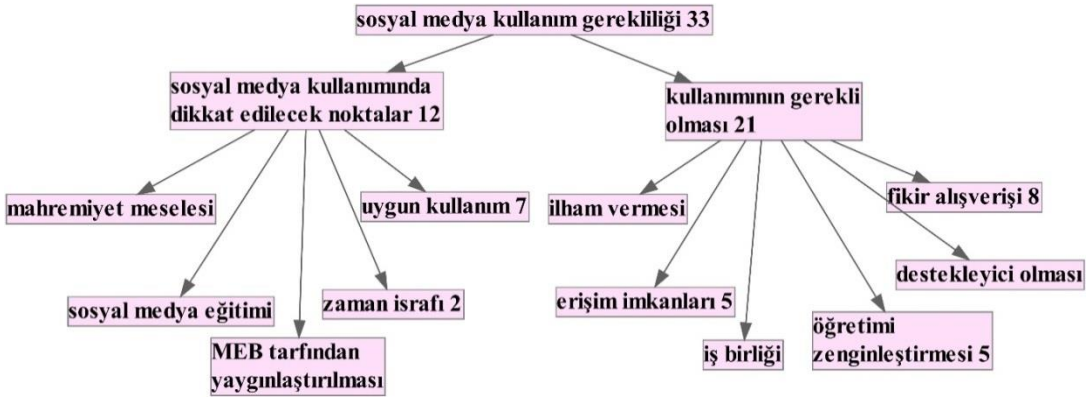
ilişkin kriterleri de dile getirmiştir. İngilizce öğretmenlerinin kullandıkları sosyal medya siteleri ve bunları kullanma nedenlerine ilişkin görüşleri Şekil 6'da verilmiştir.



Şekil 6. İngilizce öğretmenlerinin kullandıkları sosyal medya siteleri ve bunları kullanma nedenleri

Yukarıdaki şekle baktığımızda 17 öğretmenin derslerinde faydalanmak için blogları tercih ettiklerini görmekteyiz. Altı öğretmen Facebook'u, altı öğretmen Instagram'ı, iki öğretmen Youtube'ı, iki öğretmen Pinterest'ı ve birer öğretmen de Academia ve Goodreaders'ı tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Yaptıkları tercihlerin sebeplerinde ise yedi öğretmen etkinlik çeşitliliğinin fazla olmasını, üç öğretmen hızlı erişim sağladığını, üç öğretmen ücretsiz olmasını, iki öğretmen kullanışlılık sağladığını, iki öğretmen her kademeye uygun etkinlik bulabilmesini ve birer öğretmen de güvenirli ve basit olmasını ileri sürmüşlerdir. Öğretmenlerin görüşlerine ilişkin alıntılar aşağıda verilmiştir.

İlkokulda çalışan bir öğretmen *"Instagram ve Youtube (sosyal medya olup olmadığı her ne kadar tartışılsa da.) Instagram'ın ara yüzünün basit ve kullanışlı olması. Etkinliğe dair görsel ve yazıları görüntülemenin kolay olması. Youtube'ı ise daha çok bir konu özelinde bir etkinlik yapacaksam onu araştırmak için kullanırım."* ***(Ö11, E, 5, İlk.)*** diyerek kullandığı sosyal medya sitelerini basit ve kullanışlı olmasından dolayı tercih ettiğini ifade etmiştir. İlkokulda çalışan bir başka öğretmen ise *"Facebook grupları ve Instagram hesaplarını takip ederim. Farklı etkinliklere rastladığım için, hızlı ulaşabildiğim için ve ücretsiz bir erişimi olması sebebiyle tercih ederim."* ***(Ö14, K, 5, İlk.)*** diyerek hızlı ve ücretsiz olmasından dolayı bu siteleri tercih ettiğini belirtmiştir. İngilizce öğretmenlerinin sosyal medya kullanma gerekliliğine ilişkin görüşleri Şekil 7'de verilmiştir.



Şekil 7. İngilizce öğretmenlerinin sosyal medya kullanma gerekliliğine ilişkin görüşleri

İngilizce öğretmenlerinin sosyal medya kullanma gerekliliğine ilişkin görüşleri; kullanımının bazı sebeplerden dolayı gerekli olması ve gerekli ama dikkat edilecek noktalar var şeklinde iki kategoriye ayrılmıştır. Sekiz öğretmen öğretim açısından fikir alışverişi sağladığı için gerekli olduğunu, beş öğretmen öğretimi zenginleştirdiği için gerekli olduğunu, beş öğretmen birçok etkinlik ve materyale ve zümrelerine rahat erişim imkanları sağladığı için kullanılması gerektiğini, birer öğretmen de ilham verdiği, iş birliği sağladığı ve destekleyici olduğu için kullanılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Sosyal medya kullanımında dikkat edilecek noktalar konusunda ise yedi öğretmen bu platformların uygun kullanılırlarsa eğitim için faydalı olacaklarını, iki öğretmen çok fazla zaman israfı yarattığını, bir öğretmen mahremiyet konusunda daha fazla dikkat edilmesi gerektiğini, bir öğretmen bu konuda eğitim verilmesi gerektiğini ve bir öğretmen de sosyal medya kullanımının MEB (Millli Eğitim Müdürlüğü) tarafından yaygınlaştırılması gerektiğini ifade etmiştir. Öğretmenlerin görüşlerine ilişkin alıntılar aşağıda verilmiştir.

Ortaokulda çalışan bir öğretmen derste farklı yöntem ve tekniklerin kullanımından ve kıdemli öğretmenlerin tecrübesinden istifade etmek için sosyal medya kullanımının gerekliliğine şu sözleriyle değinmiştir: *"Kullanmalıyız. Çünkü her öğretmenin farklı teknikleri vardır. Bazen bir konuyu anlatabilmemiz için yöntem ve teknik değiştirmek lazım oluyor. İşte bu aşamada sosyal medya devreye giriyor. Sosyal medya kullanımını destekliyorum. Bizden kıdemli ya da farklı bakış açılarına sahip insanlarla eğitime daha fazla katkı sağlayacağımızı düşünüyorum."* ***(Ö7, K, 4, Ort.)*** İlkokulda çalışan bir öğretmen ise *"Günümüz iletişim dünyasında eğitim için başta internet olmak üzere sosyal medyanın da kullanılması kaçınılmazdır. Bu yüzden sosyal medya da bir eğitim aracı olarak kullanılabilir. Bilmemiz gereken sadece neyi, nerede, nasıl arayabileceğimizi bilmek. Sosyal medya gruplarında öğretmenlerin paylaştıkları etkinlikler çok çeşitli oluyor ve kendi derslerimde de bu etkinlikleri kullanarak derslerime çeşitlilik katıyorum, öğretimi zenginleştiriyor."* ***(Ö11, E, 5, İlk.)*** diyerek etkinlik çeşitliliğinin yanı sıra günümüz dünyasında sosyal medya kullanımının kaçınılmaz olduğuna da değinmiştir.

SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Eğitimde teknolojik gelişmelerin etkisinin büyüdüğü göz önüne alındığında, eğitimciler için çeşitli sosyal medya araçlarını dil öğretim sınıflarına etkili bir şekilde entegre etmek önem kazanmaktadır (Zheng, Yim ve Warschauer, 2018: 3). Allam ve Elyas'ın (2016: 7) çalışmasında yabancı dil İngilizce öğretmenleri sınıflarında çok önemli bir pedagojik araç görmekteler. Bununla birlikte bazı öğretmenler bu önemli aracın öğrenciler tarafından yanlış kullanılmasından veya oyalanma aracı olarak kullanmasından korkmaktadırlar. Ayrıca sosyal medyanın bir ders aracı olarak eğitim programında yer almaması da sosyal medyayı kullanmamaları için bir diğer sebeptir. Altınöz, Tosun, Çinkılıç ve Çay'ın (2018) bilinçli sosyal medya kullanımı dersi pilot uygulamasına ilişkin yaptıkları çalışmada da öğretmenler bu dersin mesleki gelişimlerine katkı sağladığını ve zorunlu ders olarak okutulması gerektiğini düşünmektedirler. Özellikle İngilizce öğretmenlerine teknolojiyi derslerinde nasıl kullanacaklarına dair gerekli eğitim ve desteğin verilmesi gereklidir (Başal, 2015).

Handayani (2015: 323) de öğretmenlerin, İngilizceyi ilgi çekici bir şekilde öğretebilecekleri belirli etkinlikler oluşturabilmeleri için sosyal medya sitelerinden biri olan Instagram'ı kullanabileceklerini ifade etmiştir. Bunun için dil öğretiminde her dört beceriyi de kapsayacak olan paylaşımları yapabilecekleri ve öğrencileriyle etkileşim kurabilecekleri kişisel hesaptan farklı olan bir

öğretmen hesabı oluşturmalarını önermektedir. Kilis ve Rapp (2014: 25) eğitimde sosyal medya kullanımıyla ilgili farklı ülkelerdeki yüksek öğretim düzeyindeki eğitmenlerle yaptıkları çalışmada, mevcut çalışmayla benzer sonuçlara varmışlardır. Buna göre Türkiye ve Almanya'daki eğitmenler eğitimde sosyal medyanın büyük bir potansiyele sahip olduğunu ancak bu potansiyelin bilinçli bir şekilde kullanımının söz konusu olmadığı ortaya çıkmıştır. Türkler altyapı yetersizliği ve eğitsel rehberliğin yetersizliğinden dolayı sosyal medyanın eğitime entegre edilmesinde sorunlar yaşandığını ifade etmişlerdir. Her iki ülkede de ilgili kurumların eğitmenleri sosyal medyanın eğitim için bir araç olarak kullanılması yönünde motive edici bir politika ve strateji bulunmadığını ifade etmişlerdir.

Yunus, Salehi ve Chenzi (2012: 44-45) yaptıkları çalışmada sosyal ağ araçlarını İngilizcenin ikinci dil olarak öğretildiği sınıflara entegre edilmesinin güçlü ve zayıf yanlarından bahsetmişlerdir. Sosyal ağların eğitime entegre edilmesinin avantajları arasında birçok görsel ve linki bir araya getiren multimedya etkileşimine sahip olması, öğrencilerin bireysel olarak yorum yapmasını ve bu yorumları toplu olarak okunmasını sağlayarak öğretmenlerin geri bildirimde bulunma yükünü azaltması yer almaktadır. Dezavantajları arasında ise öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkinin bir şekilde zorlaşması, öğretmenler için dijital öğrenme materyallerini tasarlamanın zaman alıcı ve zor olması yer almaktadır. Dogoriti, Pange ve Anderson (2014), Koç ve Ayık (2017) ve Xodabande (2017) çalışmalarında da sosyal medya kullanımının İngilizce derslerine entegre edilmesinde öğrenciler için olumlu, anlamlı, etkili ve umut verici bir öğrenme ortamının sağlandığı ve ortaya çıkmıştır. Mevcut çalışmada İngilizce öğretmenlerinin sosyal medyayı mesleki gelişimleri, fikir alışverişi ve eğitimle ilgili paylaşım yapma amaçlı kullandıkları görülmüştür. Öztürk, Öztürk, ve Özen'in (2016) çalışmasında da benzer sonuçlara ulaşılmıştır.

Çalışma sonuçlarına bakılarak: ücretsiz, kullanışlı erişim açısından kullanımı (Konuk ve Güntaş, 2019) bu kadar elverişli olan sosyal ağların eğitim dünyasında kullanımı yaygınlaştırılabilir. Sosyal medya etiği çerçevesinde sosyal medya kullanımı ile ilgili öğretmenlere eğitim verilebilir. Nicel çalışmalar ile daha fazla öğretmene ulaşılarak sonuçları genellenebilir veriler elde edilebilir.

KAYNAKLAR

Alabani, W. M. (2017). Ö*ğretmen adaylarının sosyal medya kullanımları ile öğretmen öz–yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* (Doktora Tezi). Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu.

Alakurt, T. (2012). Investigating Teacher Candidates' Motivation for Social Media Use and Learning Styles. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences,* 49(1), 43-63.

Allam, M., ve Elyas, T. (2016). Perceptions of Using Social Media as an ELT Tool among EFL Teachers in the Saudi Context. *English Language Teaching, 9*(7), 1-9.

Altınöz, M., Tosun, N., Çinkılıç, T. ve. Çay, E. (2018). Siber güvenlik ve bilinçli sosyal medya kullanımı dersi pilot uygulamasına ilişkin öğretmen görüşleri. *Journal of Continuous Vocational Education and Training, 2*(1), 1-15.

Aydın, A. (2019). *İngilizce öğretmen adaylarının görüşleri çerçevesinde öğretmen eğitiminde 21. yüzyıl becerilerinin incelenmesi*. (Yükseklisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Başal, A. (2015). English language teachers and technology education/İngilizce öğretmenleri ve teknoloji eğitimi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 11*(4), 1496-1511.

Blyth, A. (2015). Social media ethics in English language teaching. *Jalt CALL Journal, 11*(2), 165-176.

Cemaloğlu, N., Arslangilay, A. S., Üstündağ, M. T. ve Bilasa, P. (2019). Meslek lisesi öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerileri özyeterlik algıları. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi,* 20(2), 845-874.

Dogoriti, E., Pange, J., ve S. Anderson, G. (2014). The use of social networking and learning management systems in English language teaching in higher education. *Campus-Wide Information Systems, 31*(4), 254-263.

Gezgin, U. B. (2018). Kullanımlar ve doyumlar kuramı açısından bir yaygın eğitim aracı olarak sosyal medya: eğitimcilere öneriler. *İzlek Akademik Dergi, 1*(1), 12-35.

Gülbahar, Y., Kalelioğlu, F., ve Madran, O. (2010). Sosyal ağların eğitim amaçlı kullanımı. *http://orcun.madran.net/yayinlar/sosyal_aglarin_egitim_amacli_kullanimi.pdf* adresinden 9 Kasım 2019 tarihinde erişilmiştir.

Handayani, F. (2015). Instagram as a teaching tool? Really?. *Proceedings of ISELT FBS Universitas Negeri Padang, 4*(1), 320-327.

İngilizce Dersi Öğretim Programı, (2019). http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=327 adresinden 9 Kasım 2019 tarihinde erişilmiştir.

Kilis, S., Rapp, C. ve Gülbahar, Y. (2014). Eğitimde sosyal medya kullanımına yönelik yüksek öğretim düzeyindeki eğitmenlerin algısı: Türkiye-Almanya örneklemi. *Öğretim Teknolojileri & Öğretmen Eğitimi Dergisi, 3*(3), 20-28.

Koç, A., ve Ayık, Y. Z. (2017). Sosyal medya destekli eğitim: 6. ve 7. sınıf Fen bilimleri ve İngilizce derslerinde sosyal ağ kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına etkisi. *Avrupa Bilim ve Teknoloji Dergisi, 6*(10), 7-19.

Konuk, N., ve Güntaş, S. (2019). Sosyal medya kullanımı eğitimi ve bir eğitim aracı olarak sosyal medya kullanımı. *International Journal of Entrepreneurship & Management Inquiries (EMI), 3*(4), 1-25.

Özerbaş, M. A., ve Mart, Ö. A. (2017). İngilizce öğretmen adaylarının Web 2.0 kullanımına ilişkin görüş ve kullanım düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*(3), 1152-1167.

Öztürk, D. S., Öztürk, F. ve Özen, R. (2016). Teachers' use of social-media tools for their professional development/Öğretmenlerin sosyal medya araçlarını mesleki gelişim amaçlı olarak kullanım durumları. *Journal of Human Sciences, 13*(1), 7-21.

Taşdemir, M., Şahin, C., Taşdemir, F., Kılıç, F., Dağıstan, A. ve Dağdelen, S. (2018). İlkokul İngilizce öğretim programlarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 7*(3), 121-130.

Xodabande, I. (2017). The effectiveness of social media network telegram in teaching English language pronunciation to Iranian EFL learners. *Cogent education, 4*(1), 1347081.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (10. baskı). Ankara, Seçkin Yayıncılık.

Yu, L. T. (2014). A case study of using Facebook in an EFL English writing class: The perspective of a writing teacher. *JALT CALL Journal, 10*(3), 189-202.

Yunus, M. M., Salehi, H. ve Chenzi, C. (2012). Integrating social networking tools into ESL writing classroom: Strengths and weaknesses. *English Language Teaching, 5*(8), 42-48.

Zheng, B., Yim, S. ve Warschauer, M. (2018). Social media in the writing classroom and beyond. *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*, 1-5.

YABANCI DİL ÖĞRETMEN ADAYLARININ YABANCI DİL ÖĞRETİMİNE İLİŞKİN METAFORİK ALGILARI

Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ
Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, ELAZIĞ
nurigomleksiz@yahoo.com
Sibel ASLAN
Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, ELAZIĞ
sibelaslan2123@gmail.com

ÖZET

Bu araştırmanın amacı yabancı dil öğretmen adaylarının yabancı dil öğretimine ilişkin metaforik algılarını belirlemektir. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden olgu bilim deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2019/2020 akademik yılı güz döneminde Fırat Üniversitesinde eğitim gören İngilizce Öğretmen adayları ile yine aynı üniversitede pedagojik formasyon kursuna devam eden İngilizce ve Almanca öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırma kapsamına 132 öğretmen adayı gönüllülük esasına göre dahil olmuştur. Veriler "Yabancı dil öğretimi……e/a benzer; çünkü……." şeklinde eksik bırakılmış bir cümlenin bulunduğu formlar aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda yabancı dil öğretmen adayları tarafından 100 ayrı metafor geliştirilmiş ve 7 ayrı kavramsal kategori oluşturulmuştur. Bu kategoriler ise dil öğretimin yükümlülükleri ve getirileri olmak üzere 2 üst kategori altında sınıflandırılmıştır.

Anahtar kelimeler: Yabancı Dil Öğretmeni, Yabancı Dil Öğretimi, Metafor.

ABSTRACT

The aim of this study is to explore metaphorical images of prospective foreign language teachers toward the concept of foreign language teacher. In this study, the phenomenology design from the qualitative research designs was used. The study group is consists of prospective English Language Teachers enrolled Firat University, and prospective English and German Language Teachers taken formation training at same university during the fall term of 2019-2020 academic year. 132 volunteer prospective teachers were included in the study. Data of the study were collected through the use of the prompt "Foreign language teaching is like …….. because …….". To analyze the data, content analysis was used. Following the study, 100 different metaphors were developed by prospective foreign language teachers, and 7 different conceptual categories were constituted.

Key Words: Foreign Language Teacher, Foreign Language Teaching, Metaphor.

GİRİŞ

Duygular varlığımız üzerinde büyük bir etkisi olan zihinsel dünyamızın bir görünümüdür. Duyguların adlandırılmaları için felsefe, psikoloji, biyoloji gibi disiplinler bağlamında incelenmektedirler ve zihnin durumunu, beden reaksiyonlarını, istekleri, motivasyon ve algıları özel bir şekilde su yüzüne çıkarmaktadırlar (Farias ve Lima, 2010: 455). Metafor, bireyin bir kavramı ya da olguyu algıladığı şekliyle benzetmeler kullanarak ifade etmesidir (Aydın, 2004: 27). Metaforik kavramlar dünyada neler olup bittiğini anlamada da önemli ve gerekli araçlardır (Lakoff ve Johnson, 1980b: 207). Birçok insan için metaforlar şiirsel imgelemin bir parçasıdır ve süslü cümleler kurmak için vardır. Günlük dilin değil özel edebi dilin bir özelliği olarak kullanılırlar. Genel olarak bir düşünce biçimi olarak değil de dilin karakteristik bir özelliği olarak ortaya çıkarlar. Bu yüzden birçok insan günlük hayatlarında metaforları kullanmaksızın mükemmel şekilde devam edebileceklerini düşünürler. Bu görüşlerin tam tersine metaforlar günlük hayatımızın her tarafına nüfuz etmiştir. Sadece dilde değil düşünce ve eylemde de etkilidirler. Bizim düşündüğümüz ve hareket ettiğimiz günlük kavramsal sistemimiz temel olarak doğasında metaforik bir yapıya sahiptir (Lakoff ve Johnson, 1980a: 454). Şeyihoğlu ve Gençer de (2011: 83) metaforların ev, okul, sokak olmak üzere günlük hayatımızın her tarafına nüfuz ettiğini ve kullanıldığını ifade etmişlerdir. Metaforlar sadece günlük hayatta değil eğitim dünyasında da büyük bir işleve sahiptirler. Yabancı dillerin öğretiminde gerek kuram boyutunda gerekse uygulamalı dilbilim boyutunda önemli bir rol oynamaktadırlar (De Guerrero, 2001: 3).

Özel alan yeterlikleri, mesleki alan yeterlikleri, öğretmenin sahip olduğu genel kültür ve genel yetenek bilgisi şüphesiz başarılı bir yabancı dil öğretmeni olmanın en iyi göstergelerinden bazılarıdır. Fakat bunlar asla başarılı bir yabancı dil öğretmeni olmak için yeterli değildir. Bir öğretmen ileri seviye akademik becerilere, zengin öğretim deneyimlerine, iyi iletişim becerilerine sahip olabilir, yeterli derecede öğretim metotlarına hakim olabilir fakat bunlar asla etkili bir sınıf iletişimini garanti etmez (Brosh,1996: 127). Yabancı dil öğretiminde öğretmenin sahip olduğu tutum ve davranışlar, geçmiş yaşantılar ve duyuşsal algılar da en az bu göstergeler kadar başarılı bir yabancı dil öğretmenini oluşturmada etkilidir. Bu yönüyle bakılacak olunduğunda başarılı bir yabancı dil öğretiminde sadece öğrencilerin değil öğretmenlerin de duyuşsal boyuttaki algıları önem arz etmektedir. Öğrencilerin duyuşsal boyuttaki hazır bulunuşluğu ebeveynleri, okul arkadaşları ve öğretmenlerinin kendisi hakkındaki sahip olduğu yargılardan oluşmaktadır. Öğretmenler farkında olarak veya olmayarak öğrencilerini derse karşı tutum ve davranış olarak etkilemektedirler. Yabancı dil öğretmenlerini diğer meslektaşlarından ayıran belirgin özellikleri vardır. Dersin kendisi, içeriği doğası da bu öğretmenleri diğer öğretmenlerden ayıran belirgin özellikleri etkilemektedir (Borg, 2006: 5). Bu yüzden yabancı dil öğretiminin öğretmenler üzerinde ne tür bir duygusal etkisi olduğunu bilmek öğretmen ve öğrencileri için önem taşımaktadır. Zira öğretmen adaylarının sahip oldukları duyuşsal özelliklerin tespit edilmesi ileride yetiştireceği öğrencileri için önem arz etmektedir (Karasakaloğlu ve Saracaloğlu, 2009: 347).

Aday öğretmenlerin inançları üç bakış açısıyla öğretmen eğitimini etkiler. Bunlardan birincisi, öğretmen adayları inançlarını geçmiş yıllardaki öğrenme deneyimlerinden getirmektedirler ve bu inançlar onların neyi nasıl öğreteceklerini güçlü bir şekilde etkilemektedir. İkinci olarak öğretmen adaylarının inançları eğitim sürecindeki değişimin odak noktasıdır. Bu yüzden öğretmen eğitimindeki bir hedef de öğretmen inançlarının formasyonunu yönlendirmek olmalıdır. Son olarak öğretmen adaylarının inançları onların sınıf ortamında ne söylediklerini ve yaptıklarını etkiler. Sonuç olarak

öğretmen adaylarının örtük inançları dışa vurulmuş inançlar olarak ortaya çıkar ve bu yüzden öğretmen adayları sınıfta yaptıkları uygulamalar doğrultusunda inançlarını tanımlayabilir ve değerlendirebilirler (Zheng, 2009: 80). Dil öğretmenlerinin öğretime ilişkin inançlarının kaynağı o toplumdaki deneyimleri, geçmişteki okul yaşantıları, mesleki eğitimleri ve öğretim deneyimlerinden gelmektedir (Gabillon, 2012: 191). Metaforlar öğretmenlerin duyuşsal boyutta sahip olduğu algıları geçmiş yaşantıları ortaya çıkarmada önemli araçlar olarak görülebilir. Metaforlarla ortaya çıkarılan algılarla öğretmenler mesleki yaşantılarında nasıl hissettiklerini, yabancı dil öğretimine ve öğrencilere karşı nasıl bir tutum içerisinde olduklarını daha rahat anlayabilirler. Metaforlarla sahip olunan bu farkındalıkla yabancı dil öğretmenleri, zihinlerindeki ideal öğretmen olgusu ile gerçekten oldukları öğretmenler arasındaki farkları ve benzerlikleri görürler. Zihindeki ideal öğretmen olgusu ile gerçekteki öğretmen arasında belirli bir mesafe varsa bu mesafeyi kapatmak için çeşitli yollara başvururlar. Bu yollar algı dünyasını, tutum ve davranışlarını, bakış açılarını değiştirmek gibi girişimler olabilir. Bu ve benzeri girişimler yabancı dil öğretmenlerinin mesleki yaşantısına, mesleki doyumuna ve dolayısıyla eğitim sisteminin kalitesine de etki edecektir. Bu sebeplerden dolayı yabancı dil öğretmenlerinin duyuşsal boyutta sahip oldukları algı, düşünce biçimleri ve bakış açılarını anlamak önemlidir ve bu yönde gerekli çalışmalar yapılmalıdır.

Bir yabancı dil öğretim programının hedeflenen kazanımlara ulaşması için bilişsel becerilerin yanı sıra birtakım duyuşsal beceriler de gereklidir. Yabancı dil öğreniminde gerekli olan bu duyuşsal beceriler sadece öğrenciler için değil o dili öğreten öğretmenler için de geçerlidir. Ülkemizde yabancı dil öğretmenleri istihdam kaynakları sadece eğitim fakültesinden değil diğer fakülte türlerinden de karşılanmaktadır. Bu durum yabancı dil öğretmenlerinin öğretim sürecinde farklı motivasyon türlerinden etkilenmelerine yol açmaktadır. Başlı başına eğitim fakültesi yabancı dil eğitimi bölümünde eğitim gören öğretmen adaylarının bile bu bölüme yerleşmek için farklı motivasyon kaynaklarından etkilendikleri düşünüldüğünde bu durum gayet normal karşılanmaktadır. Öte yandan eğitim fakültesi, yabancı diller eğitimi bölümünden mezun olan öğretmenlerin de dil öğretim motivasyonları sabit kalmamakta, yaşadıkları olumlu veya olumsuz mesleki deneyimlerle bu motivasyon kaynakları değişime uğramaktadır. Yabancı dil öğretmenlerinin mesleki yaşantılarında sahip oldukları motivasyon kaynakları şüphesiz onların mesleki başarılarını etkileyen en önemli faktörlerden bir tanesidir. Mesleki motivasyon, kaliteli bir yabancı dil eğitiminde bu denli önemli olmasına rağmen çok az sayıda öğretmen ya da öğretmen adayı ve diğer eğitim paydaşları bu durumun farkındalar ve bilinçli olarak hareket ediyorlar. Metaforlar öğretmenlerin mesleki yaşantılarında sahip oldukları bu motivasyon kaynaklarını ortaya çıkarmada önemli bir rol üstlenerek öğretmen ve öğretmen adaylarının bu konuda bilinçlenmesini sağlayacaklardır.

Problem Durumu

Yabancı dil öğretimi geçmişten günümüze hiçbir zaman istenilen nitelikte olmamıştır. Yabancı dil öğretiminde birçok paydaş vardır ve istenilen hedeflere ulaşılamamasında bu paydaşların eşit olmasa da etkileri mevcuttur. Yabancı dil öğretimi programında şüphesiz en kritik etkiye sahip olan paydaş öğretmendir. İlgili literatür incelendiğinde yabancı dil öğretiminin istenilen nitelikte olmamasıyla ilgili birçok çalışma bulmak mümkündür. Yapılan çalışmalar incelendiğinde yabancı dil öğretimi sorunun eğitim politikaları; kullanılan yaklaşım, yöntem ve teknikler; öğretmen yetiştirme programları bağlamında irdelendiği görülmektedir. Eğitim paydaşları olarak irdelendiğinde en çok öğrenciler ve öğretmenler üzerinde durulduğu görülmektedir. Duyuşsal boyut olarak bakıldığında

öğrenciler üzerinde durulmasına rağmen yabancı dil öğretmenleri üzerinde çok durulmadığı görülmektedir. Söz konusu çalışma, yabancı dil öğretimiyle ilgili öğretmenlerin sahip oldukları metaforları ortaya çıkarma yoluyla derinlemesine ve bütüncül bir bakış açısıyla irdeleyerek alan yazınına önemli katkılar sunacağı ön görülmektedir. Bu yönüyle yabancı dil aday öğretmenlerinin ve görev başındaki öğretmenlerin bakış açısında bir farkındalığa yol açacağı düşünülmektedir. Bu araştırmanın genel amacı yabancı dil öğretmen adaylarının yabancı dil öğretimine ilişkin metaforik algılarını belirlemektir. Bu çerçevede belirlenen alt amaçlar şunlardır: yabancı dil öğretmen adaylarının yabancı dil öğretimine ilişkin sahip oldukları metaforlar nelerdir? Yabancı dil öğretmen adaylarının yabancı dil öğretimine ilişkin sahip oldukları metaforlar, ortak özellikleri dikkate alındığında hangi kavramsal kategoriler altında toplanabilir?

YÖNTEM

Araştırmanın Yöntemi/Modeli

Çalışma, olgu bilim (fenomenoloji/phenomenology) deseni kullanılarak yürütülmüştür. Olgu bilim kaynaklarında veri toplama grupları bu olguları yaşayan ve bunları dışa aktaracak gruplardır. Olgu bilim deseninde başlıca veri toplama aracı görüşmedir. Gözlem ise genellikle görüşmelere temel oluşturma ya da destek sağlaması için kullanılır. Bu çalışma deseninde veri analizi, içerik analizi yoluyla sağlanır. Bu şekilde verilerin kavramsallaştırılması ve olguyu ortaya çıkaracak temaların ortaya çıkarılması sağlanır. Sonuçlar betimsel bir şekilde sunulur ve verilerin sağlanmasındaki ayrıntılara güvenirliği sağlamak için sık sık yer verilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 69-70).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 eğitim-öğretim yılı ikinci yarıyılında Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin İngilizce öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adayları ile pedagojik formasyon kursuna devam eden İngilizce ve Almanca öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmada tüm öğretmen adaylarına ulaşılmak hedeflendiğinden ayrıca bir örneklem seçimine gidilmemiştir. Araştırmada toplam 143 yabancı dil öğretmen adayına ulaşılmıştır. Fakat elde edilen formlardan 11 tanesi eksik ya da usulüne uygun doldurulmadığından araştırmaya dahil edilmemiştir. Araştırmanın analizleri toplam 132 öğretmen adayı üzerinden yapılmıştır. Yabancı dil öğretmen adaylarına ait demografik bilgiler Tablo 1'de gösterilmiştir. Tabloda bazı kısaltmalar kullanılmıştır. İngilizce Öğretmenliği için İÖ, İngiliz Dili ve Edebiyatı için İDE ve Alman Dili ve Edebiyatı için ADE kullanılmıştır.

Tablo 1. Yabancı dil öğretmen adaylarına ait demografik bilgiler

Sınıf	f	Yüzde	Bölüm	f	Yüzde	Cinsiyet	f	Yüzde
1.sınıf	56	42,4	İÖ	73	55,3	Kadın	96	72,7
2.sınıf	15	11,3	İDE	40	30,3	Erkek	36	27,2
4.sınıf	50	37,8	ADE	19	14,3	-	-	-
Mezun	11	8,33	-	-	-	-	-	-
Toplam	132	%100	-	132	%100	-	132	%100

Araştırmaya katılan yabancı dil öğretmen adaylarının 56 tanesi 1. sınıfa, 15 tanesi 2.sınıfa, 50 tanesi 4. sınıfa devam etmektedir. 11 öğretmen adayı da mezun durumundadır. Araştırmanın yapıldığı

Fırat Üniversitesi'nde İngilizce Öğretmenliği lisans programı yeni açılmış bir program olduğu için 3. sınıf ve üstünde öğretmen adayı bulunmamaktadır. Pedagojik formasyon kursuna devam eden öğretmen adayları da kursun 2. dönemine devam ettikleri için araştırmaya 3. sınıftan herhangi bir öğretmen adayı katılamamıştır. Araştırmaya 73 öğretmen adayı İngilizce Öğretmenliği programından, 40 tanesi İngiliz Dili ve Edebiyatı programından ve 19 tanesi de Alman Dili ve Edebiyatı programından katılmıştır. Araştırmaya katılan 132 öğretmen adayından 96 tanesi kadın, 36 tanesi erkektir.

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Araştırma kapsamındaki öğretmen adaylarına uygulamadan önce araştırmacılar tarafından uygulama hakkında bilgi verilmiştir. Metaforun ne olduğu açıklanarak metaforlar hakkında örnekler verilmiştir. Sonrasında bu öğretmen adaylarına "Yabancı Dil Öğretimi……a/e benzer; çünkü ……." biçiminde hazırlanmış bir form verilerek, öğretmen adaylarının *Yabancı dil öğretimi* kavramına ilişkin algılarını ve bu algıların gerekçelerini yazmaları istenmiştir. Hazırlanan formlarda öğretmen adaylarının cinsiyet ve öğrenim gördükleri bölümleri ve kaçıncı sınıf olduklarını belirtebilecekleri kişisel bilgiler bölümüne de yer verilmiştir. Araştırma formları araştırmacı tarafından öğretmen adaylarına sınıflarında dağıtılmıştır. Öğretmen adaylarının kendilerini rahatça ifade edebilmeleri için herhangi bir süre kısıtlamasına gidilmemiştir. Formlar daha sonra aynı yolla toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin analizinde; nitel araştırma desenine uygun olarak içerik analizi yönteminden yararlanılmıştır. Betimsel analiz yoluyla özetlenen ve yorumlanan veriler içerik analiziyle daha derinlemesine incelenerek betimsel bir yaklaşımla fark edilmeyen tema ve kavramlar keşfedilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 242). Verilerin çözümlenmesi araştırma ekibi tarafından yapılmıştır. Araştırmacılar öncelikle bütün verileri gözden geçirip eksik ya da hatalı doldurulmuş olan formları araştırmanın dışında tutmuşlardır. Daha sonra formlar öğretmen adaylarının cinsiyet, bölüm, sınıf gibi demografik bilgilerini ifade edecek şekilde örneğin K.ADE.4 numaralandırılmıştır. Formlardan elde edilen veriler olduğu gibi elektronik ortama aktarılmıştır. Öğretmen adaylarının Yabancı dil öğretimine ilişkin olarak geliştirdikleri metaforlar listelenmiştir. Listelenen metaforların gerekçeleri göz önünde bulundurularak kavramsal kategoriler oluşturulmuştur. Araştırmanın geçerlik ve güvenirliğini sağlamak için birtakım çalışmalar yapılmıştır. Araştırmaya ait tüm veri ve dokümanlar araştırmacılar tarafından saklanmaktadır. Yine güvenirliği sağlamak için bulgular kısmında katılımcılardan doğrudan alıntılar verilmiştir. Araştırmanın güvenirliğini sağlamak amacıyla, metaforların içerisinde yer aldıkları kategorileri temsil edip etmediğini belirlemek için uzman görüşüne başvurulmuştur.

BULGULAR

Araştırma verilerinden 100 farklı metafor toplamda 132 öğretmen tarafından geliştirilmiştir. Bu metaforlar yedi farklı kavramsal kategori altında sınıflandırılmıştır. Bu kavramsal kategoriler ise dil öğretimin yükümlülükleri ve getirileri olmak üzere iki üst kategori altında sınıflandırılmıştır. Yabancı dil öğretmen adaylarının yabancı dil öğretimine ilişkin geliştirdikleri bütün metaforlar frekans ve yüzdelik değerleriyle birlikte Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Yabancı dil öğretmen adaylarının yabancı dil öğretimine ilişkin geliştirdikleri metaforlar

Metafor	Frekans	Yüzde	Metafor	Frekans	Yüzde
1-fidan	5	3,79	51-coğrafi keşif	1	0,76
2- yeni bir kişilik yaratma	5	3,79	52-pusula	1	0,76
3- yeni bir hayat	5	3,79	53-fener	1	0,76
4- bebek	4	3,03	54-felsefe	1	0,76
5-çiçek	3	2,27	55-seyahat	1	0,76
6-su	3	2,27	56-atlas	1	0,76
7-bilet	2	1,52	57-gökyüzü	1	0,76
8-telefon	2	1,52	58-yeni bir vatandaşlık alma	1	0,76
9-anahtar	2	1,52	59-yeniden doğma	1	0,76
10-güneş	2	1,52	60-yanlış ayarlanan saat	1	0,76
11-sonsuz bir yol	2	1,52	61-kedi	1	0,76
12-gökkuşağı	2	1,52	62-tedavi etme	1	0,76
13-kalem	2	1,52	63-yel değirmeni	1	0,76
14-oyun	2	1,52	64-yıldız	1	0,76
15- kitap okuma	2	1,52	65-ansiklopedi	1	0,76
16-çocuk büyütme	2	1,52	66-karanlığa ışık tutma	1	0,76
17-okyanus	2	1,52	67-kendini bulmak	1	0,76
18-yapboz	2	1,52	68-bir bilgeyle tanışma	1	0,76
19- kitap	2	1,52	69-yeni insanlarla tanışma	1	0,76
20- dereden akan su	1	0,76	70-araştırma yapma	1	0,76
21- evlilik	1	0,76	71-bulmaca	1	0,76
22-futbol takımı	1	0,76	72-puzzle	1	0,76
23-yüzme öğretme	1	0,76	73-pasta yapma	1	0,76
24-yürüme	1	0,76	74-müzik kutusu	1	0,76
25-marangozluk	1	0,76	75-hafta sonu	1	0,76
26-tohum ekme	1	0,76	76-şarkı söyleme	1	0,76
27-dekorasyon	1	0,76	77-en sevdiğin meyve	1	0,76
28-araba sürme	1	0,76	78-kivi	1	0,76
29-pekmez yapma	1	0,76	79-kitap analizi	1	0,76
30-gemi	1	0,76	80- bir tünelin sonundaki ışık	1	0,76
31-halı dokuma	1	0,76	81-müzik	1	0,76
32-ekmek	1	0,76	82-çikolata	1	0,76
33-tavada pişen balık	1	0,76	83-sevilen yemek	1	0,76
34-duvarları yıkma	1	0,76	84-tarih	1	0,76
35-örümcek ağı	1	0,76	85-araba	1	0,76
36-elmas	1	0,76	86-bilinmeyen bir yol	1	0,76
37-geleneksel düğünler	1	0,76	87-İngiliz taklidi	1	0,76
38-gökdelen inşaatı	1	0,76	88-uçsuz bucaksız bir deniz	1	0,76
39-altın bilezik	1	0,76	89-nehir	1	0,76
40- bina	1	0,76	90-sonsuz bir yolculuk	1	0,76
41-matematik	1	0,76	91-uzay	1	0,76
42-kapı	1	0,76	92-yeni bir kıtanın keşfi	1	0,76
43-google	1	0,76	93-sonsuz bir merdiven	1	0,76
44-balkon	1	0,76	94-sürüden ayrılma	1	0,76
45-ağaç	1	0,76	95-yeni bir kültür edinme	1	0,76
46-pasaport	1	0,76	96-çam ağacı	1	0,76
47-internet	1	0,76	97-patinaj yapma	1	0,76
48-yabancı bir ülke	1	0,76	98-yemek yapma	1	0,76
49-uçurtma	1	0,76	99-çakıllı bir yol	1	0,76
50-harita	1	0,76	100-kör insana yol gösterme	1	0,76
Toplam			100*	132	100%

*Geliştirilen aynı metaforların gerekçeleri farklı olabildiğinden aynı metafor farklı kategorilere ait olabilir. Bu durum da bütün kategorilerdeki metafor toplamının genel metafor toplamından fazla çıkmasına yol açmaktadır.

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılan 132 yabancı dil öğretmeni tarafından 100 farklı metafor geliştirildiği görülmektedir. En fazla frekansa sahip olan metaforlar fidan (5), yeni bir kişilik yaratma (5), yeni bir hayat (5) ve bebek (4) metaforlarıdır. Bunların sonrasında ise çiçek (3), su (3), bilet (2), telefon (2), anahtar (20), güneş (2), sonsuz bir yol (2), gökkuşağı (2), kalem (2), oyun (2), kitap okuma (2), çocuk büyütme (2), okyanus (2), yapboz (2) ve kitap (2) gelmektedir. Geriye kalan metaforlardan sadece bir kere bahsedilmiştir. Bunlar ise; dereden akan su, evlilik, futbol takımı, yüzme öğretme, yürüme, marangozluk, tohum ekme, dekorasyon, araba sürme, pekmez yapma, gemi, halı dokuma, ekmek, tavada pişen balık, duvarları yıkma, örümcek ağı, elmas, geleneksel düğünler, gökdelen inşaatı, altın bilezik, bina, matematik, kapı, Google, balkon, ağaç, pasaport, internet, yabancı bir ülke, uçurtma, harita, 51-coğrafi keşif, pusula, fener, felsefe, seyahat, atlas, gökyüzü, yeni bir vatandaşlık alma, yeniden doğma, yanlış ayarlanan saat, kedi, tedavi etme, yel değirmeni, yıldız, ansiklopedi, karanlığa, ışık tutma, kendini bulmak, bir bilgeyle tanışma, yeni insanlarla tanışma, araştırma yapma, bulmaca, puzzle, pasta yapma, müzik kutusu, hafta sonu, şarkı söyleme, en sevdiğin meyve, kivi, kitap analizi, bir tünelin sonundaki ışık, müzik, çikolata, sevilen yemek, tarih, araba, bilinmeyen bir yol, İngiliz taklidi, uçsuz bucaksız bir deniz, nehir, sonsuz bir yolculuk, uzay, yeni bir kıtanın keşfi, sonsuz bir merdiven, sürüden ayrılma, yeni bir kültür edinme, çam ağacı, patinaj yapma, yemek yapma, çakıllı bir yol ve kör bir insana yol göstermedir. Araştırmaya katılan yabancı dil öğretmen adaylarının geliştirdikleri metaforlara ilişkin kategoriler Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3. Yabancı dil öğretimine ilişkin kategoriler

Üst kategori	Alt Kategori	Öğretmen adayı	Metafor
1- Dil öğretiminin getirilerine ilişkin metaforlar	1-bilgilendirici ve rehber olması	23	20
	2-zevkli ve eğlenceli olması	16	16
	3-kolaylık ve fayda sağlaması	17	14
	4-çeşitlilik ve farklılık sağlaması	11	8
	4	67	58
2- Dil öğretiminin yükümlülüklerine ilişkin metaforlar	5-emek ve özen gerektirmesi	42	31
	6-sürekliliği olması	13	12
	7-sonuç vermeme ve zorluk	10	10
	3	65	53
Toplam	7	132	111

Yabancı dil öğretimine ilişkin geliştirilen metaforlar dil öğretiminin getirilerine ilişkin metaforlar, dil öğretiminin yükümlülüklerine ilişkin metaforlar olmak üzere iki ana kategori altında toplanmıştır. Dil öğretiminin getirilerine ilişkin metaforlar, bilgilendirici ve rehber olması; zevkli ve eğlenceli olması; kolaylık ve fayda sağlaması ve çeşitlilik ve farklılık sağlaması olmak üzere dört kategori altında toplanmıştır. Bu ana kategoride 67 öğretmen adayı tarafından 58 farklı metafor üretilmiştir. Dil öğretiminin yükümlülüklerine ilişkin metaforlarda, emek ve özen gerektirmesi; sürekliliği olması; sonuç vermememe ve zorluk olmak üzere üç kategori bulunmaktadır. Dil öğretiminin yükümlülüklerine ilişkin metaforlar ana kategorisinde 65 öğretmen adayı tarafından birbirinden farklı 53 metafor geliştirilmiştir.

Dil öğretiminin getirilerine ilişkin metaforlar

Dil öğretiminin getirilerine ilişkin metaforlar dört kategori altında toplanmıştır. Bunlar bilgilendirici ve rehber olması; zevkli ve eğlenceli olması; kolaylık ve fayda sağlaması; çeşitlilik ve

farklılık sağlamasıdır. Bilgilendirici ve rehber olması yönüyle yabancı dil öğretimine ilişkin metaforlar Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4. Bilgilendirici ve rehber olması yönüyle yabancı dil öğretimi

Kategori	Metaforlar	Metafor Sayısı	Toplam Metafor Sayısı
Bilgilendirici ve rehber olması	Yeni bir kişilik yaratma (3), güneş (2), kitap okuma, harita, coğrafi keşif, pusula, fener, felsefe, kitap, atlas, tedavi etme, yel değirmeni, yıldız, ansiklopedi, yeni bir hayat, karanlığa ışık tutma, kendini bulma, bir bilgeyle tanışma, yeni insanlarla tanışma, araştırma yapma.	20	23

Tablo 4 incelendiğinde, bilgilendirici ve rehber olması kategorisinde 23 öğretmen adayı tarafından 20 farklı metaforun geliştirildiği görülmektedir. Üç yabancı dil öğretmen adayı yabancı dil öğretimini yeni bir kişilik yaratmaya benzetmiştir. İki öğretmen adayı güneşe ve birer öğretmen adayı da haritaya, coğrafi keşiflere, pusulaya, fenere, felsefeye, kitaba, atlasa, bir hastayı tedavi etmeye, yel değirmenine, yıldıza, ansiklopediye, yeni bir hayata, karanlığa ışık tutmaya, kendini bulmaya, bilge bir insanla tanışmaya, yeni insanlarla tanışmaya ve araştırma yapmaya benzetmiştir. Aşağıda araştırmaya katılan öğretmen adaylarının alıntılarına yer verilmiştir.

"Yabancı dil öğretimi kitap okumaya benzer. Çünkü ufku genişletir, iletişim gücünü arttırır." ***(Ö60, K, İÖ, 2)***

"Yabancı dil öğretimi pusulaya benzer. Çünkü istediğimiz yöne, hedefe en doğru şekilde gitmemizi sağlar." ***(Ö63, K, İDE, 4)***

"Yabancı dil öğretimi güneşe benzer. Çünkü hayatınızı aydınlatır, yaşantınıza ışık tutar." ***(Ö64, K, İDE, 4)***

"Yabancı dil öğretimi bir bilgeyle tanışmaya benzer. Çünkü kişiye yeni ufuklar açar." ***(Ö80, K, İÖ, 1)***

Dil ve kültür arasındaki ilişki göz önünde bulundurulduğunda yabancı dil öğrenmek bambaşka bir kültür hakkında fikir sahibi olmayı sağlar. Dünyada üretilen bilginin, yapılan araştırmaların sadece Türkçede değil İngilizce, Almanca ve benzeri yabancı dillerde yapılması da insanların bilgiye erişimi için yabancı dil öğretimini gerekli kılmaktadır. Yabancı insanlarla etkileşim de bulunmak için de yabancı dil önemli bir iletişim kanalıdır. Zevkli ve eğlenceli olması yönüyle yabancı dil öğretimine ilişkin geliştirilen metaforlar Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Zevkli ve eğlenceli olması yönüyle yabancı dil öğretimi

Kategori	Metaforlar	Metafor Sayısı	Toplam Metafor Sayısı
Zevkli ve eğlenceli olması	Bulmaca, puzzle, oyun, pasta yapma, kitap okuma, müzik kutusu, hafta sonu, su, şarkı söyleme, en sevdiğin meyve, kivi, kitap analizi, sürükleyici bir kitap, müzik, çikolata, sevilen yemek.	16	16

Tablo 5 incelendiğinde, zevkli ve eğlenceli olması kategorisinde 16 öğretmen adayı tarafından 16 farklı metaforun geliştirildiği görülmektedir. Öğretmen adayları yabancı dil öğretimini bulmacaya,

puzzle'a, oyuna, pastaya yapmaya, kitap okumaya, müzik kutusuna, hafta sonuna, suya, şarkı söylemeye, en sevilen meyveye, kiviye, kitap analizine, sürükleyici bir kitaba, müziğe, çikolataya, ve sevilen yemeğe benzetmişlerdir. Aşağıda araştırmaya katılan öğretmen adaylarının alıntılarına yer verilmiştir.

"Yabancı dil öğretimi bulmacaya benzer. Çünkü bazı kelimelerin anlamını, okuduğun paragrafların anlamını buldukça eğlenirim." ***(Ö83, K, İÖ, 1)***

"Yabancı dil öğretimi hafta sonuna benzer. Çünkü eğlencelidir." ***(Ö89, K, İÖ, 1)***

"Yabancı dil öğretimi sürükleyici bir kitaba benzer. Çünkü her adımda biraz daha heyecan ve merak uyandırır." ***(Ö95, K, İDE, 4)***

"Yabancı dil öğretimi müzik gibidir. Çünkü konuşurken insana duygu ve anlam katar, zevklidir." ***(Ö96, K, ADE, 4)***

Yabancı dil öğretmen adayları yabancı dil öğretimini zevkli ve eğlenceli buldukları işlere benzetmişlerdir. Dil öğretiminde bazı kelimelerin ipucu olması, parçaların genel olarak birbirini tamamlaması öğretmen adaylarında böyle bir algı oluşturmuştur. Kolaylık ve fayda sağlaması yönüyle yabancı dil öğretimine ilişkin geliştirilen metaforlar Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Kolaylık ve fayda sağlaması yönüyle yabancı dil öğretimi

Kategori	Metaforlar	Metafor Sayısı	Toplam Metafor Sayısı
Kolaylık ve fayda sağlaması	Bilet (2), anahtar (2), telefon (2), altın bilezik, su, matematik, kapı, Google, balkon, kalem, ağaç, pasaport, internet, yabancı bir ülke.	14	17

Tablo 6 incelendiğinde, kolaylık ve fayda sağlaması kategorisinde 17 öğretmen adayı tarafından 14 farklı metaforun geliştirildiği görülmektedir. İki yabancı dil öğretmen adayı yabancı dil öğretimini bilete benzetmiştir. İki öğretmen adayı anahtara, iki öğretmen adayı telefona ve birer öğretmen adayı da altın bileziğe, suya, matematiğe, kapıya, Google'a, balkona, kaleme, ağaca, pasaporta, internete ve yabancı bir ülkeye benzetmiştir. Aşağıda araştırmaya katılan öğretmen adaylarının alıntılarına yer verilmiştir.

"Yabancı dil öğretimi anahtara benzer. Çünkü bize farklı kapılar açar farklı fırsatlar sunar." ***(Ö54, K, İDE, 4)***

"Yabancı dil öğretimi bir bilete benzer. Çünkü onunla istediğimiz zaman istediğimiz yere gideriz." ***(Ö55, K, İDE, 4)***

"Yabancı dil öğretimi pasaporta benzer. Çünkü öğrendiğinle o topluma, kültüre girmeni ve kaynaşmanı sağlar." ***(Ö57, K, İDE, 4)***

"Yabancı dil öğretimi internete benzer. Çünkü yabancı dil ile uzakları yakın ederiz, istediğimiz her türlü bilgiye kolayca ulaşırız." ***(Ö58, K, İDE, 4)***

Yabancı dil öğretmen adayları yabancı dil öğretiminin kendilerine birçok fırsat sunduğunu ifade etmişlerdir. Bu fırsatlar sosyal ve kültürel etkileşim, iş olanakları, seyahat kolaylığı şeklinde

çeşitlilik göstermektedir. Çeşitlilik ve farklılık sağlaması yönüyle yabancı dil öğretimine ilişkin geliştirilen metaforlar Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Çeşitlilik ve farklılık sağlaması yönüyle yabancı dil öğretimi

Kategori	Metaforlar	Metafor Sayısı	Toplam Metafor Sayısı
Çeşitlilik ve farklılık sağlaması	Gökkuşağı (2), yeni bir kişilik yaratmak (2), yeni bir hayat (2), sürüden ayrılma, yeni bir kültür edinme, gökyüzü, yeni bir vatandaşlık alma, yeniden doğma.	8	11

Tablo 7 incelendiğinde, çeşitlilik ve farklılık sağlaması kategorisinde 11 öğretmen adayı tarafından 8 farklı metaforun geliştirildiği görülmektedir. İki yabancı dil öğretmen adayı yabancı dil öğretimini gökkuşağına iki öğretmen yeni bir kişilik yaratmaya ve birer öğretmen adayı da sürüden ayrılmaya, yeni bir kültür edinmeye, gökyüzüne, yeni bir vatandaşlık almaya ve yeniden doğmaya benzetmiştir. Aşağıda araştırmaya katılan öğretmen adaylarının alıntılarına yer verilmiştir.

"Yabancı dil öğretimi gökkuşağına benzer. Çünkü her milletten insanla konuşup bütünleşmeyi sağlar. Gökkuşağındaki farklı renklerin bir araya geldiği gibi farklı diller bir araya gelir ve çok renkli bir ortam oluşur." ***(Ö112, K, İDE, 4)***

"Yabancı dil öğretimi yeni bir kişilik yaratmaya benzer. Çünkü bir insan yabancı bir dili öğrendiğinde, o insan dil ile beraber birçok şeyi edinir. O ülkenin kültürünü her şeyini öğrenir." ***(Ö115, E, İÖ, 1)***

"Yabancı dil öğretimi gökkuşağına benzer. Çünkü farklı insanlar ve farklı görüşleri görmemize aracı olur ve size farklı dünyaların kapılarını aralar." ***(Ö117, K, İÖ, 1)***

"Yabancı dil öğretimi yeni bir hayata benzer. Çünkü farklı bir dil farklı bir kültürü öğrenmek gibidir." ***(Ö22, K, İDE, 4)***

Yabancı dil öğretmen adayları yabancı dil öğretiminin kendilerine farklı bakış açısı kazandırdığı, birçok farklı kültürden insanla etkileşime girmelerini sağladığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Çalışma grubunu İngilizce ve Almanca gibi dünyada çok yaygın olarak konuşulan dillerin öğretmen adayları oluşturmaktadır. Bu durum da öğretmen adaylarının böyle bir etkileşim içine girmesini kaçınılmaz kılmaktadır.

Dil öğretiminin yükümlülüklerine ilişkin metaforlar

Dil öğretiminin yükümlülüklerine ilişkin metaforlar üç kategori altında toplanmıştır. Bunlar: emek ve özen gerektirmesi yönüyle yabancı dil öğretimi, sürekliliği olması yönüyle yabancı dil öğretimi ve sonuç vermeme ve zorluk yönüyle yabancı dil öğretimidir. Emek ve özen gerektirmesi yönüyle yabancı dil öğretimine ilişkin geliştirilen metaforlar Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Emek ve özen gerektirmesi yönüyle yabancı dil öğretimi

Kategori	Metaforlar	Metafor Sayısı	Toplam Metafor Sayısı
Emek ve özen gerektirmesi	Fidan (5), bebek (4), çiçek (3), çocuk büyütme (2), yeni bir hayat (2), kalem, dereden akan su, uçurtma, bina, evlilik, okyanus, seyahat, oyun, yapboz, futbol takımı, yüzme öğretme, yürüme, marangozluk, tohum ekme, dekorasyon, araba sürme, pekmez yapma, gemi, halı dokuma, ekmek, tavada pişen balık, duvarları yıkma, örümcek ağı, elmas, geleneksel düğün, gökdelen inşaatı.	31	42

Tablo 8 incelendiğinde, emek ve özen gerektirmesi kategorisinde 42 öğretmen adayı tarafından 31 farklı metaforun geliştirildiği görülmektedir. Beş yabancı dil öğretmen adayı yabancı dil öğretimini fidana benzetmiştir. Dört öğretmen adayı bebeğe, üç öğretmen adayı çiçeğe, iki öğretmen adayı çocuk büyütmeye, iki öğretmen adayı yeni bir hayata benzetmiştir. Birer öğretmen adayı kaleme, dereden akan suya, uçurtmaya, binaya, evliliğe, okyanusa, seyahate, oyuna, yapboza, futbol takımına, yüzme öğretmeye, yürümeye, marangozluğa, tohum ekmeye, dekorasyona, araba sürmeye, pekmez yapmaya, gemiye, halı dokumaya, ekmeğe, tavada pişen balığa, duvarları yıkmaya, örümcek ağına, elmasa, geleneksel düğünlere ve gökdelen inşaatına benzetmiştir. Aşağıda araştırmaya katılan öğretmen adaylarının alıntılarına yer verilmiştir.

"Yabancı dil öğretimi pekmez yapmaya benzer. Çünkü iyi bir pekmez elde etmek için şartların olgunlaşması, yapım sürecinin iyi yürütülmesi gerekir." ***(Ö21, E, İÖ, 2)***

"Yabancı dil öğretimi örümcek ağına benzer. Çünkü zorlu ve bir o kadar da emek gerektiren bir süreçtir ama ortaya çıkan eser paha biçilemezdir." ***(Ö30, K, İDE, 4)***

"Yabancı dil öğretimi elmasa benzer. Çünkü o da ilk başta bir kömür parçasından ibarettir, uygun koşullar ve zamanla elmasa dönüşme potansiyeli vardır." ***(Ö31, K, İDE, 4)***

"Yabancı dil öğretimi bir bebeğe benzer. Çünkü ne kadar ilgi özen gösterirsen gelişimi daha sağlıklı ve iyi olur. Emek vererek büyütülür." ***(Ö38, K, ADE, 4)***

Bir yabancı dili bilmenin her ne kadar avantajları, sağladığı kolaylıklar olsa da aynı dili öğrenmenin yüklediği sorumluluklar ve gerektirdiği bir özen de vardır. Yabancı dil öğretmen adayları metaforik algılarıyla bu sorumlulukları da gözler önüne sermişlerdir. Öğretmen adayları yabancı dil öğretimi için gerekli şartların olgunlaşmasından, bir süreç gerektirdiğinden ve özellikle özen ve hassasiyet gerektirdiğinden bahsetmişlerdir. Sürekliliği olması yönüyle yabancı dil öğretimine ilişkin geliştirilen metaforlar Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Sürekliliği olması yönüyle yabancı dil öğretimi

Kategori	Metaforlar	Metafor Sayısı	Toplam Metafor Sayısı
Sürekliliği olması	Sonsuz bir yol (2), tarih, araba, bilinmeyen bir yol, sonsuz bir yapboz, uçsuz bucaksız bir deniz, nehir, su, sonsuz bir yolculuk, uzay, yeni bir kıtanın keşfi, sonsuz bir merdiven.	12	13

Tablo 9 incelendiğinde, sürekliliği olması kategorisinde 13 öğretmen adayı tarafından 12 farklı metaforun geliştirildiği görülmektedir. İki yabancı dil öğretmen adayı yabancı dil öğretimini sonsuz

bir yola benzetmiştir. Birer öğretmen adayı da tarihe, arabaya, bilinmeyen bir yola, sonsuz bir yapboza, uçsuz bucaksız bir denize, nehire, suya, sonsuz bir yolculuğa, uzaya, yeni bir kıtanın keşfine ve sonsuz bir merdivene benzetmiştir. Aşağıda araştırmaya katılan öğretmen adaylarının alıntılarına yer verilmiştir.

"Yabancı dil öğretimi tarihe benzer. Çünkü tekrar ve tekrar tekerrür eder, hiç bitmez." ***(Ö99, E, İÖ, 1)***

"Yabancı dil öğretimi sonsuz bir yapboza benzer. Çünkü her konu birbirini tamamlar ama asla komple bitmez." ***(Ö102, K, İÖ, 2)***

"Yabancı dil öğretimi sonu olmayan bir yolculuğa benzer. Çünkü yabancı dil öğrenmede son durak yoktur. Gün geçtikçe yeni şeyler öğrenebilirsiniz, yeni hedeflere yönelebilirsiniz." ***(Ö107, K, İÖ, 1)***

"Yabancı dil öğretimi uzaya benzer. Çünkü uçsuz bucaksızdır. Başı sonu yoktur, nereye istersen oraya gidersin." ***(Ö108, E, İDE, 4)***

Lateral düşünüldüğünde yabancı dil öğreniminde bir son yoktur. Dil öğretiminde gerekli tekrarların ve pratiğin yapılmaması sonucu meydana gelen unutmalar da bu durumu pekiştirmektedir. Sonuç olarak bu durum yabancı dil öğretmen adaylarının yabancı dil hakkında böyle algılara sahip olmasına yol açmaktadır. Sonuç vermeme ve zorluk yönüyle yabancı dil öğretimine ilişkin geliştirilen metaforlar Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Sonuç vermeme ve zorluk yönüyle yabancı dil öğretimi

Kategori	Metaforlar	Metafor Sayısı	Toplam Metafor Sayısı
Sonuç vermeme ve zorluk	Yanlış ayarlanan saat, kedi, çam ağacı, patinaj yapma, yemek yapma, çakıllı bir yol, okyanus, kör insana yol gösterme, bir tünelin sonundaki ışık, İngiliz taklidi.	10	10

Tablo 10 incelendiğinde, sonuç vermeme ve zorluk kategorisinde 10 öğretmen adayı tarafından 10 farklı metaforun geliştirildiği görülmektedir. Öğretmen adayları yabancı dil öğretimini yanlış ayarlanan saate, kediye, çam ağacına, patinaj yapmaya, yemek yapmaya, çakıllı bir yola, okyanusa, kör insana yol göstermeye, bir tünelin sonundaki ışığa, ve İngiliz taklidine benzetmiştir. Aşağıda araştırmaya katılan öğretmen adaylarının alıntılarına yer verilmiştir.

"Yabancı dil öğretimi kediye benzer. Çünkü nankördür, tekrar edilmezse unutulur gider." ***(Ö124, K, ADE, 4)***

"Yabancı dil öğretimi patinaj yapmaya benzer. Çünkü yıllar boyunca öğretilmeye çalışıldığı halde yine de kimse öğrenemiyor." ***(Ö126, K, İÖ, 2)***

"Yabancı dil öğretimi okyanusa benzer. Çünkü ilk bakışta aşılmaz görünür, dildeki zorluklar okyanus dalgalarına benzer. Pes edince hedefe ulaşamazsın, ama başarınca sonunda kıyıya ulaşırsın." ***(Ö129, K ADE, 4)***

"Yabancı dil öğretimi kör insana yol göstermeye benzer. Çünkü dil öğretimi çok zor ve çok emek istiyor ama zor da olsa oluyor." ***(Ö130, K, ADE, 4)***

Yabancı dil öğretmen adayları dil öğretiminin somut bir başarı sağlamadığını sağlasa da bunun çok fazla emek ve gayret gerektirdiği yönünde görüş ifade etmişlerdir. Bunun nedeni de kullanılan yöntem veya tekniklerin yanlışlığıdır. Dil öğretiminde belirttikleri bu zorlu yollardan geçip öğretmen adayı olmuş katılımcıların eleştirel bakış açıları önem arz etmektedir.

SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Yabancı dil öğretmen adaylarının yabancı dil öğretimine ilişkin geliştirdikleri metaforlar yabancı dil öğretiminin getirileri ve yükümlülükleri olmak üzere iki temel kategori bağlamında incelenmiştir. Yabancı dil öğretiminin getirileri arasında bilgilendirici ve rehber olması; zevkli ve eğlenceli olması; kolaylık ve fayda sağlaması; çeşitlilik ve farklılık sağlaması yer almaktadır. Yabancı dil öğretiminin getirdiği yükümlülükler arasında ise emek ve özen gerektirmesi; süreklilik gerektirmesi; sonuç vermemesi ve zorluğu olması vardır. Yabancı dil öğretmen adaylarının yabancı dil öğretimi ile ilgili olumlu metaforlara sahip olmalarının yanı sıra emek ve özen gerektirmesi kategorisinde olduğu gibi dil öğretimin yükümlülüklerine de ilişkin metaforlara sahip olmaları onların dil öğretiminde gerçekçi bir bakış açısına sahip olduklarını göstermektedir. Pehlivan, Akçay ve Neyişçi'nin (2020) çalışmasında da öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik metaforik algıları büyük ölçüde olumludur. Yalçın Arslan ve Cinkara'nın (2016) çalışmasında da İngilizce Öğretmeni adaylarının İngilizce Öğretmenliğine ilişkin olumlu algılara sahip olduğu görülmüştür. Gömleksiz'in (2013: 662) çeşitli bölümlerden öğretmen adayları ile gerçekleştirdiği çalışmasında ulaştığı güç, keyif, zorluk alt kategorileri mevcut çalışma ile benzerlik göstermektedir. Limon'un (2015: 372) 9. ve 10. sınıf öğrencileri üzerinde yaptıkları ve yabancı bir dil olarak İngilizceye ilişkin metaforik algılarını saptamaya çalıştıkları araştırmada zor ve karmaşık bir dil, zorlu ve sıkıcı bir süreç, gereksinim, işlevsel bir araç, eğlenceli bir etkinlik ve birikimin sonucu kategorileri elde edilmiştir. Bu kategorilerden işlevsel bir araç olması, eğlenceli bir etkinlik ve zorlu bir süreç olması kategorileri mevcut çalışmayla benzerlik gösterse de öğrenciler çoğunluk olarak (% 49) yabancı dil olarak İngilizce ye karşı olumsuz bir bakış açısına sahipler ve bu durum mevcut çalışma ile örtüşmemektedir. Bu duruma sebep olarak mevcut çalışmadaki katılımcıların yabancı dil öğretmeni adayı olmaları ve bundan dolayı yabancı dil öğretimi için gerekli motivasyon ve olumlu tutuma sahip olmaları gösterilebilir. Başaran Uğur ve Baysal'ın (2017: 733) çalışmasında ortaokul öğrencilerinin genel olarak İngilizce öğretmenine ilişkin olumlu metaforik algılara sahip olduğu görülmüştür. Gömleksiz ve Aslan'ın (2018: 1825) çalışmasında da ortaokul öğrencileri İngilizce ders kitabı hakkında büyük bir çoğunluk olarak olumlu metaforlara sahip olduğu görülmüştür. Bu araştırmalardaki katılımcıların İngilizce dersi ile ilgili kavramlara ilişkin çoğunluk olarak olumlu metaforlara sahip olmaları mevcut çalışma ile benzerlik göstermektedir. De Guerrero ve Villamil (2002: 104-105) 22 tane ikinci yabancı dil İngilizce öğretmeni ile yaptıkları araştırmada onların ikinci yabancı dil olarak İngilizce öğreten öğretmenlere ilişkin dokuz kavramsal kategori oluşturmuştur. Bu kategorilerin olumlu olması ve bilgilendirici, rehber olması yönüyle mevcut çalışmayla örtüşmektedir. Farjami (2012: 99) 18-35 yaş arası ve en az bir yıl İngilizce öğrenme deneyimine sahip yetişkinlerle yaptığı çalışmasında yabancı dil öğrenimine ilişkin metaforik algıları 23 tema altında toplamıştır. Bu temalar genel olarak olumludur, bu yönüyle mevcut çalışmayla örtüşmektedir. Ayrıca araştırmada yer alan seyahat, yiyecek, yeni bir kimlik

kazanma, eğlenceli ve zevkli olma, iletişim köprüsü, müzik, araç, avantaj ve fırsat, bebek deneyimi ve inşa temaları da mevcut çalışmadaki metafor ve kategorilerle benzerlik göstermektedir. Yabancı dil öğretmenlerinin dil öğretimi ve öğrenimi hakkında sahip olduğu inançlar onların davranışlarını etkiler, davranışları da inançlarını etkiler. Bu ilişki etkileşimlidir. Öğretmen inançlarını etkileyen faktörlerin ne olduğunu ortaya çıkarmak bu bağlamda önem taşımaktadır (Ferreira Barcelos, ve Kalaja, 2012). Yabancı dil öğretmen adaylarının yanlış inançları onların öğretimini ve müstakbel öğrencilerinin dil öğrenimini yıllarca etkileyebilir. Bu yüzden öğretmen adaylarının herhangi bir yanlış inancı varsa bunun üzerinde durmak önemlidir (Peacock, 2001: 177). Yabancı dil öğretmen adaylarının yabancı dil öğretimine ilişkin metaforik algılarını ortaya çıkarmayı amaçlayan bu araştırmada ulaşılan sonuçlar doğrultusunda çeşitli öneriler geliştirilmiştir. Yabancı dil öğretmen adayları genel olarak yabancı dil öğretimine ilişkin olumlu metaforlara sahipler fakat çok az da olsa olumsuz algılara sahip yabancı dil öğretmen adayları var. Gelecek de bu öğretmen adaylarının fiili olarak öğretmenlik yapacağı göz önünde bulundurularak neden olumsuz algılara sahip oldukları nitel çalışmalarla ortaya çıkarılabilir ve bu olumsuz algıların ortadan kaldırılmasına yönelik çalışmalarda bulunulabilir. Araştırma farklı bölgeler ve üniversitelerde yapılarak daha geniş çaplı araştırmalar elde edilebilir. Mevcut çalışma yabancı dil öğretmenliği olarak yalnızca İngilizce ve Almanca öğretmenliğiyle sınırlıdır. Farklı yabancı dil öğretmenlikleri de araştırmaya dahil edilerek sonuçlar karşılaştırılabilir.

KAYNAKLAR

Aydın, F. (2011). Üniversite öğrencilerinin "çevre" kavramına ilişkin metaforik algıları. *Doğu Coğrafya Dergisi*, *16*(26), 25-44.

Başaran Uğur, A. R. ve Baysal, S. (2017). Ortaokul öğrencilerinin İngilizce öğretmenine ilişkin metaforik algıları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi,* 10(52), 730-736.

Borg, S. (2006). The distinctive characteristics of foreign language teachers. *Language Teaching Research,* 10(1), 3-31.

Brosh, H. (1996). Perceived characteristics of the effective language teacher. *Foreign Language Annals*, *29*(2), 125-136.

De Guerrero, M. (2001). Metaphor Analysis in Second/Foreign Language Instruction: A Sociocultural Perspective. The American Association of Applied Linguistics Annual Meeting'de bildiri olarak sunulmuştur.

De Guerrero, M. C. & Villamil, O. S. (2002). Metaphorical conceptualizations of ESL teaching and learning. *Language teaching research*, *6*(2), 95-120.

Farias, E. M. & Lima, P. L. C. (2010). Metaphor and foreign language teaching. *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, *26*(SPE), 453-477.

Farjami, H. (2012). EFL learners' metaphors and images about foreign language learning. *Studies in Second Language Learning and Teaching,* 2(1), 93-109.

Ferreira Barcelos, A. M., & Kalaja, P. (2012). Beliefs in second language acquisition: Teacher. *The encyclopedia of applied linguistics*.

Gabillon, Z. (2012). Revisiting foreign language teacher beliefs. *Frontiers of Language and Teaching. 3,* 190-203.

Gömleksiz, M. N. (2013). Öğretmen adaylarının yabancı dil kavramına ilişkin metaforik algıları. *Electronic Turkish Studies*, *8*(8), 649-664.

Gömleksiz, M. N. ve Aslan, S. (2018). Ortaokul öğrencilerinin İngilizce ders kitabına ilişkin metaforik algıları. *V. TURKCESS Uluslararası Eğitim ve Sosyal Bilimler Kongresi Tam Metin Kitabı.* (1. baskı). Ankara, TEBAD.

Karasakaloğlu, N., ve Saracaloğlu, A. S. (2009). Sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe derslerine yönelik tutumları, akademik benlik tasarımları ile başarıları arasındaki ilişki. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *6*(1), 343-362.

Lakoff, G., ve Johnson, M. (1980a). Conceptual metaphor in everyday language. *The journal of Philosophy*, *77*(8), 453-486.

Lakoff, G., ve Johnson, M. (1980b). The metaphorical structure of the human conceptual system. Cognitive science, 4(2), 195-208.

Limon, İ. (2015). 9. ve 10. sınıf öğrencilerinin yabancı bir dil olarak İngilizceye yönelik metaforik algıları. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, *1*(2), 367-379.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi*. (Çev. Ed: S. Akbaba Altun ve A. Ersoy). Ankara, Pegem Akademi.

Peacock, M. (2001). Pre-service ESL teachers' beliefs about second language learning: A longitudinal study. *System*, *29*(2), 177-195.

Pehlivan, H. P., Akçay, Z. Ş., ve Neyişci, N. (2020). Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin "İngilizce" ve "İngilizce Öğrenmeye" Yönelik Metaforik Algıları. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 8* (2), 665-685.

Şeyihoğlu, A., ve Gençer, G. (2011). Using "Metaphor" Technique in Life Sciences Course. *Journal of Turkish Science Education*, *8*(3), 83-100.

Yalçın Arslan, F., & Cinkara, E. (2016). Examining EFL Teacher Candidates' Conceptions of English Language Teachers through Metaphors. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, *15*(4).

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (10. baskı). Ankara, Seçkin Yayıncılık.

Zheng, H. (2009). A review of research on EFL pre-service teachers' beliefs and practices. *Journal of Cambridge Studies.* 4(1), 73-81.

ÖĞRENCİLERİN ÖDEV AMAÇLARI İLE ALGILANAN BAŞARI VE TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ[1]

Didem İYİÖZ
Çukurova Üniversitesi Sınıf Eğitimi Doktora Öğrencisi
ddmoz.8888@gmail.com
Prof. Dr. Ayten İFLAZOĞLU SABAN
Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi
iayten@cu.edu.tr

ÖZET

Bu çalışmanın temel amacı, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin ödev amaçlarını (öğrenen odaklı nedenler, akran odaklı nedenler ve yetişkin odaklı nedenler olmak üzere), algılanan ödev başarı ve tutumlarını ve bunlar arasındaki ilişkileri belirlemektir. Betimsel türde olan bu araştırmanın örneklemi 2016-2017 Adana ilinin merkez ilçelerinde bulunan ilkokullarda okuyan 932 dördüncü sınıf öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama araçları olarak orijinal ismi "Homework Purpose Scale" (Xu, 2010) olan "Ödev Amaç Ölçeği" ile Hong ve Milgram (1996) tarafından geliştirilmiş olan "Algılanan Ödev Başarı" ile "Algılanan Ödev Tutum" ölçekleri kullanılmıştır. Verilerin analizinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, t-testi, Kruskal Wallis Testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin ödev amaç ölçeği öğrenen, yetişkin ve akran odaklı alt ölçeklerdeki ifadelerde belirtilen durumların yüksek düzeyde farkında oldukları belirlenmiştir. Aynı zamanda öğrencilerin algılanan ödev başarı ve tutumları yüksek düzeydedir. Öğrencilerin ödev amaçları ile algılanan ödev başarı ve tutumları arasında anlamlı bir ilişki söz konusudur.

Anahtar Kelimeler: Ev ödevi, ödev amaç, algılanan ödev başarı ve tutum.

ABSTRACT

The main purpose of this study is to determine primary school fourth grade students' homework goals (learner-oriented reasons, peer-oriented reasons, and adult-oriented reasons), perceived homework success and attitudes, and the relationships between them. The sample of this descriptive study consisted of 932 fourth grade students studying in primary schools in the central districts of the city of Adana in 2016-2017. In the study, "Homework Purpose Scale" developed by Xu (2010) and the "Perceived Homework Achievement" and "Perceived Homework Attitude" scales developed by Hong and Milgram (1996) were used as data collection tools. Frequency, percentage, arithmetic mean, standard deviation, t test, Kruskal Wallis Test were used in the analysis of the data. As a result of the research, it was determined that the students were highly aware of the situations stated in the expressions in the homework goal scale learner, adult and peer-focused subscales. At the same time, students' perceived homework success and attitudes are also at a high level. There is a significant relationship between students' homework purpose and perceived homework success and attitudes.

Keywords: Homework, homework purpose, perceived homework achievement and attitude.

[1] Bu makale; Prof. Dr. Ayten İFLAZOĞLU SABAN danışmanlığında yürütülen, Didem İYİÖZ'ün **"**Öğrencilerin Ödev Yönetim Stratejileri ile Ödev Amaç, Ödev İlgi ve Ödeve İlişkin Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir. Ayrıca 03-06 Eylül 2020 tarihleri arasında Hatay/Türkiye'de gerçekleştirilen 13. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde sözlü bildiri olarak online sunulmuştur.

GİRİŞ

Öğrenme yaşantıları ile kasıtlı ve istendik yönde değişiklikleri amaçlayan eğitim yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Planlı, sistematik ve örgütlenmiş/organize edilmiş öğrenme etkinlikleri olarak öğretim eğitim sürecinin kapsamındadır. Öğretim sürecinin sadece okul içi öğrenmelerle sınırlı olmadığı okul dışı öğrenmelerin de en az okul içi öğrenmeler kadar değerli olduğu düşünüldüğünde en önemli okul dışı öğrenme etkinliklerinden birinin ev ödevleri (Atlı, 2012) olduğu söylenebilir. Vygotsky (1978) sosyo-kültürel kuramı ile yapılandırmacı yaklaşımın bir parçası olarak öğrenme sürecinde öğrencinin merkezde olduğunu, kendi yaşam deneyimleriyle öğrenebildiği öğrenme ortamlarının sağlanması gerektiğini ve bunu yaparken öğrencinin çevresindekilerle (akran ve yetişkinler) etkileşim içinde olması halinde içsel gelişimini sağlayabileceğini savunmaktadır. Öğrencinin kendi öğrenme sorumluluğunu almasını sağlayan en önemli okul dışı öğrenme yöntemi olan ödev sürecinde de öğrenciler hem içsel motivasyonu sağlayarak hem de çevrelerindeki akran ve yetişkinlerden etkilenerek bu süreci tamamlamaya çalışacaklardır.

Barnes (2001), ödevlerin uzun yıllardır evrensel biçimde öğreticilerin sıklıkla kullandığı bir öğretim yöntemi olduğunu belirtmektedir. Okul dışında öğrenmenin devamını sağlayan yöntemlerden biri olan ev ödevleri öğrenmede kalıcılığı sağlayan bir öğrenme yöntemi olmakla birlikte bireyin kendi öğrenmelerini düzenlemesi için önemli bir fırsattır. Ödevler ile birlikte öğrenciler bir yandan yeni bilgiler öğrenme fırsatı elde ederken, diğer yandan bu öğrendiklerini pekiştirir. Genellikle derse hazırlık, öğrenilenleri pekiştirmek ve genişletmek amacıyla verilen ödevler, okul ile aile arasındaki iletişimi sağlar" (Gümüşeli, 2004, s.2). Atlı'ya (2010) göre; ev ödevi öğrenilenlerin kalıcılığını sağlamak ve yaşantıya aktarılması amacıyla verilmektedir. Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı (MEB, 2011) ise ödev verme amacını öğrencilerin akademik başarılarını ve bilişsel gelişimlerinin desteklemek için öğretimsel olan amaçlar ve aile-okul-öğrenci arasındaki etkileşimi sağlamak gibi öğretimsel olmayan amaçlar olarak sınıflandırmıştır. Ülkemizde ödevlerin öğretimsel amaçlar dışında çocuk ve ebeveyn arasındaki iletişimi arttırmak gibi öğretimsel olamayan amaçlarının da ön plana çıkarılmaya çalışıldığı söylenebilir. Epstein ve Van Voorhis öğrencilerin hazırlık, uygulama, katılım, kişisel gelişim, aile-çocuk ilişkisi, aile-öğretmen iletişimi, akran etkileşimi gibi amaçlardan dolayı ödev yaptıklarını dile getirmiştir. İlgili literatür incelendiğinde ev ödevleriinin öğrencilerin iyi çalışma alışkanlıkları, öz-yönetim ve zamanı iyi organize etme gibi öz-düzenleme stratejilerini geliştirmelerine yardımcı olma amaçlarına dikkat çekildiği görülmektedir (Cooper, 1989; Corno, 1994; Epstein ve Van Voorhis, 2001; Warton ,2001; Xu ve Yuan, 2003; Xu ve Corno, 2006). Bunun yanında ödev yapmak daha iyi çalışma alışkanlıkları ve arzu edilen öz düzenleme stratejileri geliştirmek için de önemli bir araç olarak görülmüştür (Cooper,1989; Corno, 1996; Corno ve Xu, 2004; Epstein, 1983; akt. Xu &Wu, 2013; s.1). Xu (2009) ise çalışmasında ödev amacının öğrenen odaklı, yetişkin odaklı ve akran odaklı amaçlar olmak üzere üç ayrı ve birbiriyle ilişkili faktörden oluştuğunu ortaya koymuştur. Ödev amaç öğrencilerin motivasyonlarını düzenlemede belirleyicidir. Öğrencilerin öğrenen odaklı amaçları; zamanı nasıl kullanacaklarını ayarlama, öğrenilen becerileri tekrar etme, sorumluluk duygusu edinme, bağımsız çalışmayı öğrenme, kendi çalışma becerilerini geliştirme gibi öğrencinin kendi öğrenmesini düzenlemesini sağlayan, kendi çalışma becerisini edinmesini sağlayan amaçları içerir. Kendi öğrenme becerileri ve öğrenme sorumluluğu edinmek amacıyla ev ödevlerini yapan öğrenciler aynı zamanda yetişkin ve akran odaklı ödev amaçlarına da sahiptirler. Yani ebeveyn ve öğretmenlerin onayını alma, akranları tarafından takdir görme gibi nedenlerle de ödev yapmak amacı güderler. Öğrencilerin

öğrenen odaklı amaçları içsel motivasyonları sonucu oluşurken yetişkin ve akran odaklı ödev amaçları dışsal olarak motive olmalarını sağlamaktadır. Öğrenciler ödevlerini yaparken içsel ve dışsal faktörler onlar için önem taşımaktadır. Xu ve Corno (1998) motivasyon konusunda öğrencilere rehberlik etmenin ödev süreci için olumlu olacağını dile getirmektedir. Öğrencilerin ev ödevlerine yönelik ilkokul çağlarında oluşturdukları tutumlar ilerideki eğitim hayatlarında da devamlılık sağlayacaktır. Bu çalışma ilkokul çağında ki öğrencilerin ödev amaçlarını ve ödev amaçları ile ödeve ilişkin başarı ve tutumları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. İlkokul çağında uygun çalışma becerileri geliştiren, ödev sorumluluğunu alan ve olumlu ödev tutumuna sahip olan öğrenciler eğitim hayatlarında bu tutum ve alışkanlıkları devam ettirebilirler.

Bu araştırmanın problemi; İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin ödev amaçları ile algılanan ödev başarı ve tutumları arasında bir ilişki var mıdır?

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı; ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin ödev amaçları, algılanan ödev başarı ve tutumları ile bunlar arasındaki ilişkileri belirlemektir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

1) İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin ödev amaçları, algılanan ödev başarı ve tutumları nasıl bir dağılım göstermektedir?

2) İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin ödev amaçları, algılanan ödev başarı ve tutumlarına göre farklılaşmakta mıdır?

3) İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin ödev amaçları ile algılanan ödev başarı ve tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırma nicel araştırma yaklaşımı çerçevesinde tasarlanmış betimsel tarama modelinde bir çalışmadır. Betimsel araştırmalar, durumu olabildiğince tam bir şekilde tanımlar. Bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalara tarama araştırması denmektedir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini, 2016-2017 Adana ilinin merkez ilçelerinde (Seyhan, Çukurova, Sarıçam, Yüreğir) bulunan ilkokulların 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma evreninde Adana ilinin Çukurova İlçesinde 27, Sarıçam İlçesinde 44, Seyhan İlçesinde 86, Yüreğir İlçesinde 74 toplamda 231 ilkokul bulunmaktadır.

Araştırmanın örneklemini basit tesadüfi yöntemle seçilen Adana ili Çukurova İlçesinde 4, Sarıçam İlçesinde 5, Seyhan İlçesinde 4, Yüreğir İlçesinde 3 toplamda 16 İlkokulda bulunan 4. sınıf

şubelerindeki öğrenciler oluşturmuştur. Sonuç olarak veri toplama sürecinde okulda bulunan ve anketleri eksiksiz yanıtlayan 932 4. sınıf öğrencisi araştırmanın örneklemini oluşturmuştur.

Verileri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama araçları olarak Xu (2008a, 2008b, 2008c, 2009, 2010) tarafından geliştirilmiş, İflazoğlu Saban (2013, 2013a, 2016) tarafından Türkçe' ye çevrilmiş ve uyarlanmış "Ödev Amaç Ölçeği" ile ev ödevlerine yönelik algılanan ödev başarı ve tutumu ölçmek için Hong ve Milgram (1996a) tarafından geliştirilen ve İflazoğlu ve Hong (2011, 2012) tarafından Türkçe' ye uyarlanan her biri 4'er madde olan "Algılanan Ödev Başarı" ve "Algılanan Ödev Tutum" Ölçekleri" kullanılmıştır.

Ödev Amaç Ölçeği [Homework Purpose Scale (HPS); Xu, (2009, 2010)]: Ölçek öğrencilerin ödev yapmanın amacını nasıl algıladıklarını belirlemek amacıyla geliştirilen ve kesinlikle katılmıyorum (1) ile kesinlikle katılıyorum (4) şeklinde yanıtlanan 15 maddeden oluşmaktadır. Ölçek "Öğrenme Odaklı Nedenler (9 maddeli alt ölçek örnek madde, "Ödev yapmak sınıfta öğrendiğimiz becerileri tekrar etmemiz için bir fırsat verir" Yetişkin Odaklı Nedenler (3 maddeli alt ölçek örnek madde, "Ödev yapmak öğretmenimizin onayını almamızı sağlar") ve Akran Odaklı Nedenler (3 maddeli alt ölçek örnek madde, "Ödev yapmak sınıf arkadaşlarımızın onayını almamızı sağlar") olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Xu (2009) yaptığı çalışmada ölçeğin cronbach alfa güvenirlik katsayısını öğrenme odaklı nedenler alt ölçeği için .90, yetişkin odaklı nedenler alt ölçeği için .79 ve akran odaklı nedenler alt ölçeği için .79 bulmuştur. Bu çalışmada; Cronbach alpha güvenirlik katsayısı öğrenme odaklı nedenler alt ölçeği için .82, yetişkin odaklı nedenler alt ölçeği için .76 ve akran odaklı nedenler alt ölçeği için .74 hesaplanmıştır.

Algılanan Ödev Başarı Ölçeği: Hong ve Milgram (1996, 1998, 2001) tarafından geliştirilen ve İflazoğlu ve Hong (2011, 2012) tarafından uyarlanan "Ödev Motivasyonu ve Ödev Stilleri Belirleme Ölçeği"ne eklenen dört ifade kendi algısı doğrultusundaki ödev başarısını belirlemeye yöneliktir. Bu dört ifade de "Asla", "Nadiren", "Bazen", "Sıksık" ve "Herzaman" şeklinde derecelendirilmiştir. Özgün ölçekteki maddelerin alt boyutlarına ilişkin Cronbach alpha değerleri algılanan ödev başarı için .77 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırmada algılanan ödev başarı ölçeği Cronbach alpha değeri .83 olarak belirlenmiştir.

Algılanan Ödev Tutum Ölçeği: Hong ve Milgram (1996, 1998, 2001) tarafından geliştirilen ve İflazoğlu (2011, 2012) tarafından uyarlanan "Ödev Motivasyonu ve Ödev Stilleri Belirleme Ölçeği"ne eklenen dört ifade kendi algısı doğrultusundaki ödevlere karşı tutumunu belirlemeye yöneliktir. Bu dört ifade de "Asla", "Nadiren", "Bazen", "Sıksık" ve "Herzaman" şeklinde derecelendirilmiştir. Özgün ölçekteki maddelerin Cronbach Alpha değerleri ödeve ilişkin tutum için .78 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırmada algılanan ödev başarı ölçeği Cronbach Alpha değeri .82 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları 2016-2017 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında Adana İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınarak uygulanmıştır. Uygulamaya geçildikten

sonra verilerin toplanması süreci yaklaşık üç ay sürmüştür. Toplam 958 öğrenciye "Ödev Amaç Ölçeği'' ve "Algılanan Ödev Başarı Anketi" ve "Algılanan Ödev Tutum Anketi" dağıtılmıştır. Yanıtlama sürecinden önce öğrencilere ölçme araçları hakkında gerekli açıklamalar yapılmış, yönerge sözlü olarak tekrarlanmıştır. Anketler yaklaşık 30-45 dakikalık bir sürede yanıtlanmıştır. Toplanan anketler araştırmacı tarafından tek tek gözden geçirilmiş ve büyük oranda boş bırakılan ya da birden fazla seçenekte işarette bulunulan anketler araştırma kapsamı dışında tutulmuştur. Sonuç olarak toplam 932 anket araştırmaya dahil edilmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin çözümlenmesinde SPSS 16 programı kullanılmıştır. Araştırmada verileri sınıflandırmak amacıyla frekans ve yüzdelik değerleri, dağılımın orta noktasını göstermek amacıyla aritmetik ortalama, dağılımdaki değerlerin ortalamaya göre ne uzaklıkta olduğunu ölçmek amacıyla standart sapma, iki değişken arasında fark olup olmadığını test etmek için Mann Whitney U Testi, Kruskal Wallis Testi ve değişkenlere arasındaki ilişkileri ortaya koymak için Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır.

BULGULAR

Ödev amaç ölçeği puanlarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1 Öğrencilerin Ödev Amaç Ölçeği Puanları

	Madde	N	X	Ss	Düzeyi
Öğrenen Odaklı Ödev Amaç	1.Ödev yapmak sınıfta ne olup bittiğini anlamamızı sağlar.	932	2.94	1.09	Katılıyorum
	2.Ödev yapmak zamanı nasıl kullanacağımızı öğrenmemize yardımcı olur.	932	3.36	0.80	Tamamen Katılıyorum
	3.Ödev yapmak sınıfta öğrendiğimiz becerileri tekrar etmemizi sağlar.	932	3.53	0.72	Tamamen Katılıyorum
	4.Ödev yapmak sorumluluk duygusu geliştirmeye yardımcı olur.	932	3.49	0.73	Tamamen Katılıyorum
	5.Ödev yapmak bağımsız çalışmayı öğrenmemizi sağlar.	932	3.23	0.92	Katılıyorum
	6.Ödev yapmak kendimizi disipline etmemizi sağlar.	932	3.18	1.03	Katılıyorum
	7.Ödev yapmak çalışma becerilerini öğrenmemize yardımcı olur.	932	3.49	0.72	Tamamen Katılıyorum
	8.Ödev yapmak iyi not almamıza yardımcı olur.	932	3.62	0.67	Tamamen Katılıyorum
	9.Ödev yapmak sizi bir sonraki derse hazırlar.	932	3.54	0.71	Tamamen Katılıyorum
	Toplam	932	3.37	0.54	Tamamen Katılıyorum
Yetişkin Odaklı Amaç	10.Ödev yapmak ailemizin okuldaki öğrenmelerimiz konusunda farkındalığı artar.	932	3.33	0.81	Tamamen Katılıyorum
	11.Ödev yapmak öğretmenimizin onayını almamızı sağlar.	932	3.29	0.91	Tamamen Katılıyorum
	12.Ödev yapmak ailemizin onayını almamızı sağlar.	932	3.16	0.98	Katılıyorum
	Toplam	932	3.25	0.74	Katılıyorum
Odaklı Ödev	13.Ödev yapmak sınıf arkadaşlarınızın onayını almanızı sağlar.	932	2.83	1.09	Katılıyorum
	14.Ödev yapmak size sınıf arkadaşlarınızla çalışma imkanı verir.	932	3.21	0.91	Katılıyorum
	15.Ödev yapmak size arkadaşlarınızdan öğrenme fırsatı verir.	932	2.99	1.05	Katılıyorum
	Toplam	932	3.01	0.83	Katılıyorum

Tablo 1'i incelendiğinde, öğrencilerin ödev amaç ölçeğinin öğrenen odaklı nedenler alt ölçeğindeki maddelerin çoğuna "Tamamen" katıldıkları görülmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin sadece "1. Ödev yapmak sınıfta ne olup bittiğini anlamamızı sağlar.", "5.Ödev yapmak bağımsız çalışmayı öğrenmemizi sağlar" ve "6. Ödev yapmak kendimizi disipline etmemizi sağlar." ifadelerine "katılıyorum" düzeyinde yanıt verdikleri belirlenmiştir. Ödev amaç ölçeğinin yetişkin odaklı nedenler alt ölçeğinde de öğrencilerin hemen hemen bütün ifadeler katıldıkları ya da tamamen katıldıkları görülmektedir. Ödev amaç ölçeğinin akran odaklı nedenler alt ölçeğinde ise diğer iki alt ölçekten farklı olarak bütün ifadelere "katılıyorum" düzeyinde görüş bildirmişlerdir.

Algılanan ödev başarı ölçeği puanlarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2 Öğrencilerin Algılanan Ödev Başarısı Puanları

Madde	N	X	Ss	Düzeyi
1.Bana verilen ödevleri bitiririm	932	4.68	0.73	Her zaman
2.Ödevlerimi en iyi şekilde yapmaya çalışırım.	932	4.71	0.69	Her zaman
3.Ödevlerimi düzenli olarak yaparım.	932	4.64	0.76	Her zaman
4.Ödevlere not verilecek olsa en yüksek notu alırdım.	932	4.24	0.94	Her zaman
Toplam	932	4.57	0.64	Her zaman

Tablo 2'de yer alan bilgiler incelendiğinde 4. sınıf öğrencilerinin algılanan ödev başarısı puanlarının çok yüksek olduğu ve başarı için gerekli olan ödevleri bitirme, en iyi şekilde yapma düzenli yapma davranışlarını gerçekleştirdikleri ve ödevlerden en yüksek notu alabileceklerin düşündükleri görülmektedir.

Algılanan ödev tutum puanlarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3 Öğrencilerin Algılanan Ödev Tutum Puanları

Madde	N	X	Ss	Düzeyi
1.Ödev yapmayı severim.	932	4.34	1.09	Her zaman
2.Ödevlerimi genellikle isteyerek yapmam.	932	4.29	1.13	Her zaman
3.Ödevlerden öğrendiklerim, okulda öğrendiklerimi kolaylaştırıyor.	932	4.59	0.83	Her zaman
4.Ödevlerin, öğrenmemi sağlayan en iyi yollardan biri olduğunu düşünüyorum.	932	4.50	0.98	Her zaman
Toplam	932	4.43	0.81	Her zaman

Tablo 3'de yer alan bilgiler incelendiğinde 4. sınıf öğrencilerinin algılanan ödev tutum puanlarının çok yüksek ve olumlu olduğu görülmektedir.

Ödev amaç puanlarının algılanan ödev tutum düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4 Öğrencilerin Ödev Amaç Puanlarının Algılanan Ödev Tutuma Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Ödev tutum	N	Sıra Ort.	Sd	x^2	p	Anlamlı Fark
Öğrenen odaklı ödev amaç	1.Alt	257	326,16	2	119,29	.0001	
	2.Orta	218	450,27				2-1
	3.Üst	457	553,16				3-1
Yetişkin odaklı ödev amaç	1.Alt	257	361,88	2	72,49	.0001	
	2.Orta	218	447,88				2-1
	3.Üst	457	534,22				3-1
Akran odaklı ödev amaç	1.Alt	257	386,98	2	38,67	.0001	
	2.Orta	218	457,74				2-1
	3.Üst	457	515,39				3-1

Öğrenen odaklı, yetişkin odaklı ve akran odaklı ödev amaç puanlarının algılanan ödev tutum düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları bütün alt ölçekler açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu ortaya koymuştur [öğrenen odaklı ödev amaç ($X^2_{(3)}$= 119,29, p<0.05); yetişkin odaklı ödev amaç ($X^2_{(3)}$= 72,49, p<0.05); akran odaklı ödev amaç ($X^2_{(3)}$= 38,67, p<0.05). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Mann-Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda alt, orta ve üst grupları arasındaki bu farkın orta ve üst grupta yer alan öğrencilerin lehine olduğu belirlenmiştir.

Ödev amaç puanlarının algılanan ödev başarı düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5 Öğrencilerin Ödev Amaç Puanlarının Ödev Başarılarına Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Ödev tutum	N	Sıra Ort.	Sd	x^2	p	Anlamlı Fark
Öğrenen odaklı ödev amaç	1.Alt	212	316,95	2	101,56	.0001	
	2.Orta	287	461,59				2-1
	3.Üst	433	542,97				3-1
Yetişkin odaklı ödev amaç	1.Alt	212	358,98	2	58,26	.0001	
	2.Orta	287	456,39				2-1
	3.Üst	433	525,85				3-1
Akran odaklı ödev amaç	1.Alt	212	406,54	2	33,29	.0001	
	2.Orta	287	430,62				3-1
	3.Üst	433	519,64				

Öğrenen odaklı, yetişkin odaklı ve akran odaklı ödev amaç puanlarının algılanan ödev başarı düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları bütün alt ölçekler açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu ortaya koymuştur [öğrenen odaklı ödev amaç ($X^2_{(3)}$= 119,29, p<0.05); yetişkin odaklı ödev amaç ($X^2_{(3)}$= 72,49, p<0.05); akran odaklı ödev amaç ($X^2_{(3)}$= 38,67, p<0.05). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Mann-Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda bu farkın öğrenci ve yetişkin odaklı alt ölçeklerinde algılanan ödev başarı düzeyi alt, orta ve üst grupları arasında orta ve üst grupta yer alan öğrencilerin lehine olduğu belirlenmiştir. Akran odaklı ödev amaç alt ölçeğinde ise farkın algılanan ödev başarı düzeyi alt ve üst grupları arasında üst grupta yer alan öğrencilerin lehine olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin ödev amaç ölçeği puanları ile algılanan ödev başarı ve tutum puanları arasındaki ilişkinin belirlenmesinde Pearson Korelasyon Katsayısı hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6 Öğrencilerin Ödev Amaçları ile Algılanan Ödev Başarı ve Tutum Puanları Arasındaki İlişki

Ödev Amaç Ölçeği	Algılanan Ödev Başarı	Algılanan Ödev Tutum
Öğrenen Odaklı Ödev Amaç	.343	.420
Yetişkin Odaklı Ödev Amaç	.230	.284
Akran Odaklı Ödev Amaç	.146	.228

Tablo 6' da görüldüğü üzere öğrenen ve yetişkin odaklı ödev amaç puanları ile algılanan ödev başarı ve tutum puanları arasında orta düzeyde; akran odaklı ödev amaç ile algılanan ödev başarı arasında düşük, algılanan ödev tutum arasında orta düzeyde bir ilişki bulunmaktadır. Bu sonuçlar doğrultusunda ödev amaçlarının tüm alt boyutları ile algılanan ödev başarı ve tutum arasında anlamlı bir ilişki olduğu söylenebilir.

TARTIŞMA VE YORUM

Öğrencilerin öğrenen odaklı ödev amaçlara yüksek düzeyde katılmaları nedeniyle ödevin kazandırmış olduğu sorumluluk alma, zamanı kullanma, derste öğrenilenleri tekrar etme, iyi not alma ve bağımsız çalışabilme becerisi edinme yetilerinin farkındırlar denilebilir. Xu ve Yuan'ın (2003) çalışmasında öğrencilerin ödev yapmak için birincisi iyi notlar almak ve kötü nottan kaçınmak, ikincisi ise beklentilere uymak olmak üzere iki nedene öncelik verdiği belirtilmiştir. Bu çalışmada ise Xu ve Yuan'ın çalışmasıyla paralel olarak öğrencilerin öncelikle ödev yapma amacının iyi not almak olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Xu (2007)'ya göre öğrencilerin ödev uygulamalarının doğası, ödev amaçlarının anlaşılması ve ödev yaptıkları ortamlar hakkında kendi görüşlerini ve analizlerini uygulamak ve daha iyi çalışma alışkanlıklarını teşvik etmenin yollarını bulmak için kritik bir ihtiyaç vardır. Yine Xu ve Yuan'ın (2003) bahsettiği gibi öğrencinin kişisel sorumluluk geliştirmesi ve çalışma becerileri öğrenmesi ödev yapmak için başka bir nedendir. Çocukların kendi öğrenmelerine sahip olmaları ve kendi hızlarını nasıl ayarlayacaklarını, zamanlarını, enerjilerini nasıl yöneteceklerini öğrenmenin yolu ödevlerdir. Bu noktada öğrencilerin ödev amaçlarını bilmesi ve bu amaçlara uygun ödev davranışları geliştirmesi gerektiği ortaya çıkmaktadır. Bunun için öğrencilere verilen ödevlerin; ödev amacını geliştirmeye, ödev ile ulaşılmak istenen kendi öğrenmesini düzenleme davranışı geliştirmeye ve öğrencilerin bireysel gelişimlerini sağlamaya olanaklı olması gerekmektedir.

Öğrencilerin yetişkin odaklı ödev amaç maddelerine genel olarak tamamen katıldıkları görülmektedir. Öğrencilerin ödev yapma davranışı gösterme nedenlerinde yetişkin denetiminin ve yetişkin onayı almanın önemli bir etken olduğu görülmektedir. Xu ve Corno (1998) yetişkinler için ödevin okul öğrenmelerini pekiştirmeyi ve öğrenciler için ise yetişkinlerden onay almayı sağladığı tespit edilmiştir. Bu nedenle bu çalışmada olduğu gibi Xu ve Corno (1998) öğrencilerin yetişkinlerden onay alma amacıyla ödev yaptıklarını çalışmalarında belirtmişlerdir. Öğrencilerin yetişkin odaklı ödev amaçlarda öğretmen onayını aile onayından daha önemli düzeyde tercih ettiği görülmektedir. Bu durum ilkokul öğrencileri için öğretmenin önemini ortaya koymaktadır. Örneğin, Trautwein, Lüdtke, Schnyder, Niggle (2006) İsviçre'de yaptığı çalışmada öğretmen kontrolünün, öğrenci ödev çabası üzerinde önemli olduğunu ve öğrencinin ödev tutumunu ve davranışını etkileyebileceğini dile getirmiştir. Öğrencilerin bazıları çok az ebeveyn yardımı almaktayken bazıları hiç yardım

almamaktadır. Çalışmalar ilkokul, ortaokul ve lise düzeyinde öğretmenin beklentilerini netleştirdiğinde ve çocuğun yardıma ihtiyacı olduğunda derhal cevap verilmesinin öğrencilerin daha etkin çalışmaya teşvik ettiğini göstermektedir (Corno, 1996; 2000; Xu ve Corno, 1998, 2003). Ödevlerin yapılmasında öğrencilere verilecek desteğin nasıl olması gerektiği konusunda birçok görüş vardır. Bazıları öğretmenler ve ebeveynlerin ödevler konusunda öğrencilere koçluk yapması gerektiğini, zamanı yönetimlerine yardımcı olmalarını ve kendi yaşam deneyimlerini paylaşmaları gerektiğini söylemiştir (Xu ve Yuan, 2003). Öğretmen öğrenme faaliyetlerinin kasıtlı olarak çocuğun etkinliklerini ebeveynlerin izlemesi için evde düzenler böylece sınıftaki yaşamı evdeki yaşama geçirir (Xu ve Corno, 2004) Öcal'ın (2009) araştırmasına göre öğrencilerin ödevlere yönelik tutumlarının olumlu olmasında aile ve öğretmen yaklaşımının etkili olduğu anlaşılmıştır. Bu nedenle öğretmenler ve ebeveynler ödev için rehberlik olanakları ile destekleyici bir çevre için birlikte çalışmalıdır (Xu ve Corno, 2004).

Öğrencilerin akran odaklı ödev amaç maddelerini diğer ödev amaç ölçeklerinden farklı olarak "tamamen katılıyorum" şeklinde değil "katılıyorum" şeklinde tercih ettikleri görülmektedir. Bu durumda öğrencilerin ödev amaç belirlemesinde akran etkisinin diğer alt boyutlara oranla daha az olduğu söylenebilir. Leone ve Richards (1989) yaptığı araştırmada bu çalışma ile aynı doğrultuda olarak; öğrencilerin ödevi tamamlarken akranları ile karşılaştırıldığında bir ebeveyn ile daha özenli ödev tamamlama davranışı içinde olduğunu bildirmiş ve ebeveyn yardımının çocuklar için ödevi daha ilginç ve çekici yapmada önemli bir rol oynayabilmekte olduğunu bulmuştur. Ancak çalışmamızda öğrencilerin akran odaklı amaçlara da genellikle yüksek düzeyde katılım gösterdiği görülmektedir. Bu bağlamda akran ile birlikte öğrenme ve akranları tarafından ödevin izlenmesinin de örneklemi oluşturan öğrenciler için önemlidir denilebilir.

Çalışmamızda öğrencilerin algılanan ödev başarı ve tutum ölçeğine verdikleri cevaplar incelendiğinde üst düzey algılanan ödev başarı ve tutuma sahip oldukları görülmektedir. Öğrencilerin kendi algılarına göre ödevlerini düzenli, en iyi şekilde yaptıkları ve tamamladıkları söylenebilir. Aynı zamanda öğrencilerin ödevlerini isteyerek yaptıklarını, ödevin öğrenmeye katkı sağladığını düşündüklerini, ödevi sevdiklerini ve motive olduklarını söyleyebiliriz. İflazoğlu Saban ve Arslanhan'ın (2015) çalışmasına bakıldığında öğrencilerin birçoğunun algılanan ödev başarısı orta düzeydeyken birçoğunun ödeve yönelik tutumlarının da orta düzeyde olduğu bulunmuştur. Ayrıca Saban ve Arslanhan'ın (2015) araştırmasında algılanan ödev başarı ve tutum puanları incelendiğinde öğrencilerin birçoğunun ev ödevi sürecinde kendi kendine içsel olarak motive olduğu, yine birçoğunun aileleri ve öğretmenleri tarafından motive edildiği ortaya çıkmıştır. Buna göre öğrencilerin, ödev yaparken içsel ve dışsal motivasyona ihtiyaç duydukları söylenebilir.

Öğrencilerin öğrenen odaklı ödev amaçları ile algılanan ödev başarı ve tutumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin kendi bağımsız çalışma alışkanlıklarını edinmelerini ele alan öğrenen odaklı ödev amaçları ne kadar yüksek olursa ödeve karşı algılanan tutum ve başarıları da o düzeyde yüksek olacaktır diyebiliriz. Cooper, H., Robinson J.C. and Patall, E.A. (2006), ödevlerin öğrencilerin okula, öğretmene ve programa yönelik tutumlarını etkilemekte olduğunu açıklamıştır. Bu durumun sebebini ise verilen ödevlerin niteliğinin önemli bir etken olduğunu ortaya koymuştur. Xu ve Corno (2003) ödev yönetimi davranışı kazanmanın eğitim hayatında yaş ve sınıf düzeyi ile ilgili bir süreç olduğunu belli alışkanlıları tekrar etme sonucu bir süre sonra davranış biçimi aldığını söylemiştir. Öğrenciler ödev yapma motivasyonu ve ödevlere karşı tutumu ilkokul çağlarında

oluşturmaya başlarlar ve bu alışkanlıklar diğer eğitim kademelerinde devam eder. Bu nedenle öğrencilerde ilkokul çağında ödev yapma motivasyonu ve iyi çalışma alışkanlıkları kazandırmak, sonraki yıllarda öz-düzenleyici çalışma alışkanlıkları göstermeleri ve duygu kontrolü sağlamalarını kolaylaştıracaktır.

Öğrencilerin yetişkin odaklı ödev amaç puanları arttıkça algılanan ödev başarı ve tutumları da artış göstermektedir. Bu durum yetişkinlerin onayını almak için ve yetişkinlerin kontrolünde yapılan ödevlerin öğrencilerin ödevlere karşı daha olumlu tutuma ve başarıya sahip olmalarına neden olduğunu gösterir. Literatürdeki bazı çalışmalarda bu yöndedir. McMullen (2007), araştırmasında öğrencilerin ödevlerle ilgili tutumlarını etkileyen en önemli nedenlerin aile ve öğretmen olduğunu belirtmiştir. Birçok öğrenci ödevi yetişkinler tarafından verilen sorumluluğu yerine getirme amacıyla tamamlamaktadır (Hong, Mason, Peng ve Lee, 2015). Ödevlerin yetişkinler tarafından izlenmesinin ve kontrolünün ilgiyi artırabileceği ve sürdürebileceği bulgusu kendi kendini düzenleyen öğrenmede önemli bir hipotezdir (Corno, 2000; Corno ve Mandinach, 2004; akt. Xu, 2008). Bu durum da öğrencilerin ödev yaparken motivasyonlarını sağlama konusunda öğretmen ve ebeveynlerin rehberliğine ihtiyacı olduğu söylenebilir. Öğretmen ve ebeveyn yardımı ile motivasyonu düzenlemeye başlayan öğrenciler zamanla içsel motivasyon sağlayarak, öz- düzenleyici davranışı geliştirerek ödevlerini yapmaya başlayabilirler. İlgili araştırmalar da ilkokul ve diğer sınıf seviyelerinde yetişkin tarafından ödev gözetiminin ve denetiminin (Corno, 1996, 2000; Xu ve Corno, 1998, 2003) yetişkinlerin sağladığı yardımın ve ihtiyaç durumunda öğrenciye acilen anlamlı bir şekilde yanıt verilmesinin etkili çalışma alışkanlıklarını teşvik ettiğini göstermektedir.

Son zamanlarda ödev konusu ülkemizde tartışma konusuyken salgın hastalık dönemi ile birlikte uzaktan eğitimin en önemli parçası olmuştur. Öğretmenlerin bu dönemde öğretim faaliyetlerini büyük oranda ödevlerle sürdürdükleri gözlenmektedir. Öğretim faaliyetlerinin evde geçtiği pandemi döneminde ödevlerin yapılması ve kontrolünde veliler de önemli bir rol üstlenmiş ve özellikle ilkokul kademesinde öğretmenlerle sürekli iletişim halinde olmuşlardır. Son yaşanan bu durum okuldan uzak kalan öğrencilerin ödevler ile çalışma becerilerini kendi kendilerine geliştirmelerinin bunu yaparken de öğretmen ve ebeveynlerin desteğini alarak ilerlemenin önemi açık bir şekilde ortaya çıkmıştır.

ÖNERİLER

1.Öğrenciler ödev yapma amaçlarını kavramaları sonucu ödeve karşı daha olumlu tutuma sahip olabilirler. Bu konuda öğretmenler ve ebeveynler öğrencilere destek olmalıdır.

2.Öğrencilerin ödev sürecinde çevresi ile olan etkileşiminin önemli bir durum olması nedeniyle bu konuda okul, veli ve öğretmenler bilinçlendirilmeli ve öğretmen, veli işbirliği yapılmalı, öğrencilere kendi öğrenmelerini düzenleyecek imkan ve destek verilmelidir. Bu noktada öğretmen ve öğrencileri bilinçlendirmek için ödevler konusunda eğitimler verilebilir.

3.Aile ve öğretmenler öğrencilerin ödev yaparken çalışma ortamlarını düzenleme, dikkat dağıtıcı etkileri uzaklaştırma, motivasyon sağlama gibi öğrencilerin ödev yapma sürecini kolaylaştıracak ortamlar hazırlamalıdır.

4.Bu araştırma Adana ili merkez ilçelerindeki ilkokullarda bulunan dördüncü sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Yapılacak araştırmalarda kırsal alanlarda bulunan ve farklı eğitim kademelerindeki (ortaokul, ortaöğretim…) öğrencilerin de ödev amaç, algılanan ödev başarı, algılanan ödev tutumlarının incelenmesi daha farklı olanaklara sahip öğrencilerin ödev amaç, algılanan ödev başarı, algılanan ödev tutumlarının belirlenmesine yardımcı olacaktır.

KAYNAKÇA

Atlı, S. (2012). *4. Sınıf fen ve teknoloji dersinde ev ödevlerinin öğrencilerin kavram öğrenme düzeylerine, akademik başarılarına ve ev ödevlerine yönelik tutumlarına etkisi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Babadoğan, C. (1990). Ev ödevlerinin eğitim programları içindeki yeri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi,* 23 (2), 745-767.

Barnes, S. (2001). *Ladder to learning or stairway to stres: A Study of grade homework practices.* Unpublished master thesis, Prince Edward University.

Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* (20. bs.). Pegem Akademi Yayıncılık

Cooper, H. (1989). Homework. White Plains, NY: Longman.

Cooper, H., Robinson, J.C. and Patall, E.A., (2006). Does homework improve academic achievement? A synthesis of research, 1987-2003. *Review of Educational Research,* 76, 1-62.

Corno, L. (1993). The best-laid plans: modern conceptions of volition and educational research. *American Educational Research Association*, 22(2), 14-22.

Corno, L. (1996). Homework is a complicated thing. *Educational Researcher,* 25(8), 27–30.

Corno, L. (2000). Looking at homework differently. *Elementary School Journal*, 100, 529-548.

Epstein, J. L., ve Van Voorhis, F. L. (2001). More than minutes: Teachers' roles in designing homework. *Educational Psychologist*, 36, 181-193.

Gümüşeli, A.İ.(2004). Ailenin katılım ve desteğinin öğrenci başarısına etkisi. *Özel Okullar Birliği Bülteni,* 2, 14–17.

Hong E., Mason E., Peng Y. ve Lee N. (2015). Effects of homework motivation and worry anxiety on homework achievement in mathematics and English. *Educational Research and Evaluation,* 21(7-8), 491-514

Iflazoglu, A. and Hong, E. (2011). Homework motivation and preferences in Turkish students. *Research Papers in Education*, 1-21. The DOI number is: 10.1080/02671522.2010.529581

Iflazoglu, A. and Hong, E. (2012). Relationships of homework motivation and preferences to homework achievement and attitudes in Turkish students. *Journal of Research in Childhood Education,* 26, 57–72, DOI: 10.1080/02568543.2011.632066

İflazoğlu Saban, A. (2016). An investigation of the relationship between students' views on homework and their learning styles. *European Scientific Journal*. 12(7), 47-63.

İflazoğlu Saban, A. (2013a). Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Ödev İlgileri Ve Yordayan Değişkenlerin Belirlenmesi. European Conference on Curriculum Studies. Future Directions: Uncertainty and Possibility. 18 -19 Ekim Portugal-Braga at the University of Minho.

İflazoğlu Saban, A. (2013b). Study of the validity and reliability study of the homework purpose scale: A psychometric evaluation. *Measurement,* 46(1), 4306–4312

İflazoğlu Saban, A. ve Arslanhan, Ş. (2015). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile ödev stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of International Social Research*. 8 (40), 540-547.

Mcmullen, S. (2007). *The ımpact of homework time on academic achievement, the university of north carolina at chapel hill*. http://www.learndoearn.org/For-Educators (Aralık 2015).

Öcal, S. (2009). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin ev ödevlerine yönelik tutumlarının oluşmasında ailelerin ve öğretmenlerin rolü.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.

Trautwein U., Lüdtke O., Schnyder I., Niggle A. (2006). Predicting homework effort: Support for a domain-specific, multilevel homework model. *Journal of Educational Psychology*, 98(2), 438.

Vygotsky, L. (1978). Interactiob between learning and development. In Gauvain ve Cole (Eds.) Readings on the Development of Children. *New York Scientific American Books,* 34-40.

Warton, P. M. (2001). The forgotten voices in homework: Views of students. *Educational Psychologist,* 36, 155-165.

Xu, J. (2007). Homework purpose scale for high school students: A Validation study. *Educational and Psychological Measurement*, 70(3), 459–476.

Xu, J. (2008a). Models of secondary school students' interest in homework: A multilevel analysis. *American Educational Research Journal, 45,* 1180-1205.

Xu, J. (2008b). Validation of scores on the homework management scale for middle school students. *Elementary School Journal,* 109, 82-95.

Xu, J. (2008c). Validation of scores on the homework management scale for high school students. *Elementary School Journal,* 68, 304-324.

Xu, J. (2009). School location, student achievement, and homework management reported by middle school students. *Journal of Research in Rural Education,* 19(2), 28-42.

Xu, J. (2010a). Homework purposes scale for high school students: A validation study. *Educational and Psychological Measurement*, 70(3), 459-476.

Xu, J. (2010b). Homework purposes reported by secondary school students: A multilevel analysis. *Journal of Research in Rural Education*, 171-182.

Xu, J. (2011). Homework Completion at the Secondary School Level: A Multilevel Analysis. *Journal of Education Research*, 171-182.

Xu, J. ve Corno, L. (1998). Case studies of families doing third-grade homework.*Teachers College Record.*100,402-436.

Xu, J., ve Corno, L. (2003). Family help and homework management reported by middle school students. *Elementary School Journal,* 103(5), 503-518.

Xu, J., ve Corno, L. (2004). Homework as the job of childhood. *Theory Into Pratice*, 43(3), 227-233.

Xu, J. ve Corno, L. (2006). Gender, family help, and homework management reported by rural middle school students. *Journal of Research in Rural Education,* 21(2), 2-12.

Xu, J., ve Yuan, R. (2003). Doing homework: Listening to students', parents', and teachers' voices in one urban middle school community. *School Community Journal*, 13(2), 25–44.

Xu, J. ve Wu H. (2013). Self-regulation of homework behavior: homework management at the secondary school level. *Journal of Research in Rural Education*,106, 1-3.

SINIF SEVİYESİNİN FEN BİLGİSİ DERSİNDE BAŞA ÇIKMA STRATEJİLERİNİ TERCİH ETME DURUMUNA ETKİSİ

Pelin Mete

Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitini ABD,

pelinmete25@gmail.com

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersinde sorunlarla başa çıkma stratejilerinin sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemektir. Bu amaçla 249 ortaokul öğrencisine Başa Çıkma Stratejileri Ölçeği uygulanmıştır. Varyans analizi sonucuna göre başa çıkma stratejilerinden başa çıkmama stratejisi sınıf düzeyine göre farklılaşmaktadır. Çoklu karşılaştırma analizi sonucunda farkın 8. sınıf düzeyinde olduğu görülmüştür.

Anahtar kelimeler: akademik stresle başa çıkma, başa çıkma değerlendirmesi, ortaokul öğrencileri

ABSTRACT

This study aims to determine whether middle school students' strategies to cope with problems in science lessons differ according to grade level. For this purpose, a coping strategy scale was applied to 249 secondary school students. According to the variance analysis result, the strategy of non-coping with coping strategies differed according to the grade level. As a result of multiple comparison analyses, the difference was found to be at the 8th-grade level.

Keyword: academic stress coping, coping assessment, middle school students

GİRİŞ

Başa çıkma, olumsuz veya stresli bir olayı veya akademik bir başarısızlığı yönetmek için kullanılan stratejiler olarak tanımlanmaktadır (Lazarus& Folkman, 1987; Kamins & Dweck, 1999; Folkman & Moskowitz, 2004). Başa çıkma, kişinin bilişsel, davranışsal veya duygusal hedeflerine ulaşmanın önündeki engellere bir yanıt olarak da tanımlanabilmektedir. Tero ve Connel (1984) başa çıkma stratejilerini dört kategoride sınıflandırmıştır: Pozitif başa çıkma, projektif başa çıkma, inkar başa çıkma ve başa çıkmama. Pozitif başa çıkma, yardım istemek, yanlışın nerede yapıldığını bulmak; Projektif başa çıkmada, öğrenciler diğer insanları suçlamakta, İnkar başa çıkmada, öğrenciler başarısızlığı görmezden gelmeye çalışmakta ve başarısızlığın önemli olmadığını kendilerine söylemektedirler. Son olarak, başa çıkmama, ise başarısız durumla karşılaşınca kişinin kendini suçlamasını ifade etmektedir. Bu, öğrenciler başa çıkmamayı seçtikleri takdirde kendilerini berbat hissetmektedirler.

Folkman ve Lazarus (1985) göre öğrenciler sorunlarla başa çıkarken sosyal yönden destek arayabilir, sistematik düşünerek problemi çözmeye çalışabilir, sorunu görmezden gelip yok sayabilir, yaşadığı sorunla ilgili çevresindeki insanları veya kendini suçlayabilir. Başa çıkma stratejilerinden bazıları olumlu sonuçlarla, diğerleri ise olumsuz sonuçlarla ilgilidir. Bu nedenle, araştırmacılar başa çıkma stratejilerini uyumlu ve uyumsuz stratejiler olarak da sınıflandırmışlardır (Kaplan & Midgley, 1999; Friedel, Cortina, Turner &Midgley, 2007). Uyumlu başa çıkma stratejisi pozitif başa çıkma, uyumsuz başa çıkma stratejisi ise projective başa çıkma, inkar başa başa çıkma ve başa çıkmama startejileridir.

Problem durumu

Literatürde yaşa göre başa çıkma stratejilerinin tercih edilme durumunun inclendiği çalışmalar bulunmaktadır (Aldwin & Revenson, 1985; Folkman vd., 1987; McCrae, 1989; Öngen, 2002; Yuan, Zhang & Fu, 2017). Fakat bu çalışmaların genelde Batılı ülkelerde yapıldığını söyleyebiliriz. Ortaokul Türk öğrencilerinin fen dersinden elde edilen sonuçlar, bireysel kültüre sahip Batılı ülkelerdeki öğrencilerden farklı olabilir. Başa çıkma stratejileri kişinin yaşadığı kültürden, sosyal çevreden ve sınıf seviyesinden (yaş) etkilenebilmektedir. Mevcut çalışmada sınıf seviyesi öğrencilerin yaşlarıyla orantılıdır.

Öğrencilerin başa çıkma kapasitelerini geliştirme çabalarına rehberlik etmek ve akademik stresle mücadelerinde yardımcı olmak için nasıl düşündüklerinin bilinmesi gerekmektedir (Yuan, Zhang & Fu, 2017). Bu durum öğrencilerinin stres düzeyini ve başarısızlıkla karşılaştıklarında kullandıkları stresle başa çıkma stratejilerini belirleyerek böyle düşünmelerinin sebeplerini azaltmaya müdahale ile mümkün olabilir. Mevcut çalışmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersinde sorunlarla başa çıkma stratejilerinin sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemektir.

YÖNTEM

Örneklem

Ortaokul ögrencilerinin basa çikma stratejilerinin sınıf düzeyine göre farklılıkları değerlendirildiğinden mevcut çalışma tarama çalismasıdir. Çalışmanın örneklemi, Erzurum ilinde bulunan dört devlet okulunda öğrenim gören 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Çalışmada 91 (%38) 6.sınıf, 97 (%40) 7. sınıf ve 51 (%21) 8. sınıf öğrencileri bulunmaktadır.

Demografik Bilgi Anketi

Öğrenciler hakkında bilgiler elde etmek amacıyla cinsiyetleri ve sınıf seviyeleri sorulmuştur.

Başa çıkma stratejileri ölçeği

Tero ve Connell (1984) tarafından öğrencilerin akademik bir başarısızlıkla karşılaştıklarında başa çıkma stratejilerini değerlendirmek için geliştirilen beşli Likert ölçeğidir. Ölçek ‘’Kesinlikle katılmıyorum’’ seçeneğinden ‘’Kesinlikle katılıyorum’’ seçeneğine uzanmaktadır. Ölçek dört alt boyut ve 13 maddeden oluşmaktadır. Ölçekteki tüm maddeler, ‘’Fen bilimleri dersinde, bir teste başarısız olma ya da sınıftaki bir soruyu cevaplayamama gibi kötü bir durumla karşılaşırsam…’’ soru köküyle başlamaktadır. öğrenciler soru kökünü ölçeğin maddeleri ile tamamlamaktadırlar.

Ölçekteki alt boyutlar pozitif başa çıkma (n = 3 madde, örnek madde: Nerede yanlış yaptığımı bulmaya çalışırdım.), projektif başa çıkma (n = 8 madde, örnek madde: bunun öğretmenimin hatası olduğunu söylerdim), inkar başa çıkma (n = 3 madde, örnek madde: bunu önemsemediğimi söylerdim) ve başa çıkamama (n = 4 madde, örnek madde: kendime gerçekten çok kızardım) şeklindedir.

Kahraman ve Sungur (2013) tarafından Türkçe ’ye uyarlanan ölçeğin Cronbach’s alpha değerleri; pozitif başa çıkma .730; projective başa çıkma .840; inkar başa çıkma .820; başa çıkamama .800 bulunmuştur. Mevcut çalışmada ise Cronbach’s Alpha değerleri pozitif başa çıkma .795; projective başa çıkma .835; inkar başa çıkma .779; başa çıkamama .755 şeklindedir.

Ölçek yazılı doküman şeklindedir. Veriler toplanırken okullardaki herhangi bir sınıf veya öğrenci seçilmemiştir, tüm öğrencilere uygulanmıştır. Ölçekte yazılan ifadeler araştırmacı tarafından açıklanmış ve verilerin sadece bilimsel araştırma amaçlı kullanılacağı açıklanmıştır. Öğrenciler bir ders saati (40 dakika) içerisinde ölçekleri cevaplamışlardır. Tüm veriler bir ders dönemi içerisinde toplanmıştır.

Veri analizi

Araştırmadan elde edilen verilerin analizi SPSS istatistik paket programı ile yapılmıştır. Ölçekte değişkenlerin Skewness ve Kurtosis değerleri ±2.0 arasında değiştiğinden verilerin normal dağılım gösterdiğini söyleyebiliriz (George & Mallery, 2010). Normallik şartı sağlandığından veri analizi (ANOVA) kullanılarak yapılmıştır.

BULGULAR

Levene testine göre p>.05 olduğu için (pozitif başa çıkma için p= .073; projectif başa çıkma için p= .209; inkar başa çıkma için p= .974; başa çıkmama için p= .083) grupların varyansları arasında istatiksel olarak anlamlı fark yoktur hipotezi kabul edilmiştir.

Tablo 1 deki varyans analizi sonucuna göre ortaokul öğrencilerinin pozitif başa çıkma (F (2-236)=1.235, p< .05); projektif başa çıkma (F(2-236) =.280, p<.05); inkar başa çıkma F(2-236)=2.573, p<.05) stratejilerinin sınıf düzeyine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmüştür. Başa çıkmama stratejisinin ise sınıf düzeyine göre farklılaştığı görülmüştür (F (2-236)= 5.405, p< .05). Test sonucu hesaplanan (eta-kare) etki büyüklüğü (η2=0.04) bu farkın orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Farkın hangi sınıf düzeyinde olduğunu belirlemek için Tukey testi uygulanmış ve sekizinci sınıf öğrencilerinin başa çıkmama stratejilerinin altıncı ve yedinci sınıf öğrencilerine göre anlamlı düzeyde farklı olduğu görülmüştür.

Tablo 1. Başa çıkma stratejilerine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları

		Kareler Toplamı	df	Kareler Ort.	F	Sig.	Anlamlı fark
Pozitif başa çıkma	Gruplar arası	2,078	2	1,039	1,235	,293	
	Gruplar içi	198,649	236	,842			
	Toplam	200,727	238				
Projectif başa çıkma	Gruplar arası	,772	2	,386	,280	,756	
	Gruplar içi	325,135	236	1,378			
	Toplam	325,907	238				
İnkar başa çıkma	Gruplar arası	5,702	2	2,851	2,573	,078	
	Gruplar içi	261,531	236	1,108			
	Toplam	267,233	238				
Başa çıkmama	Gruplar arası	13,551	2	6,776	5,405	,005	8>7; 8>6
	Gruplar içi	295,823	236	1,253			
	Toplam	309,374	238				

SONUÇ

Başa çıkma davranışlarının, sınıf düzeyine göre farklılıklar gösterip göstermediğinin incelendiği bu çalışmada sadece başa çıkmama stratejisi 8. Sınıflarda anlamlı bulunmuştur. Çalışmanın sonucuna göre sekizinci sınıf öğrencileri fen bilgisi dersinde başarısız olma gibi bir durumla karşılaştıklarında altıncı ve yedinci sınıf öğrencilerine göre kendilerini daha çok suçlamaktadırlar.

Başa çıkmama stratejisinin 8. Sınıf seviyesinde anlamlı bulunması öğrencilerin sınav odaklı bir eğitim sisteminde eğitim almalarından kaynaklanabilir. Başarısızlık durumunda öğrenciler öğretmeni suçlamayı tercih etmemekte yada bu başarısızlığı önemsiz olarak görmemektedirler. Araştırma sonucuna göre 8. sınıf öğrencileri fen dersinde başarısız olduklarında kendilerini kötü hissetmekte, kendilerine çok kızmakta ve diğer öğrenciler kendilerinin bilgisiz olduğunu düşünecekler diye endişe etmektedirler. Bu sonuç üzerinde 8. Sınıf öğrencilerinin hazırlandığı liselere giriş sınavında yaşadıkları stresin etkili olduğunu söyleyebiliriz. Çünkü iyi bir puan almak iyi bir liseye

gitmek ile doğru orantılıdır. Bunu başaramama durumunda suçu doğrudan kendilerinde aramaları muhtemeldir.

McCrae (1982), yaşa göre başa çıkma stratejilerini tercih etme farklılıklarının karşılaştıkları sorun türlerindeki değişimin bir işlevi olduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte, verilen yanıtlar, problemlerde başa çıkma stratejilerinin gerçek kullanımını yansıtmayabilir ve eğitimde yaş farklılıkları, Doğu ve Batı normlarına göre sosyalleşme de dahil olmak üzere alternatif açıklamalar yapmak mümkündür (Aldwin, 1991; Aldwin & Revenson, 1985).

KAYNAKLAR

Aldwin, C. M. (1991). Does Age Affect the Stress and Coping Process? Implications of Age Differences in Perceived Control. *Journal of Gerontology 46*(4), 174-180.

Aldwin, C., & Revenson, T. (1985). *Age differences in stress, coping, and the attribution of responsibility*. Paper presented at the 93rd Annual Meeting of the American Psychological Association, Los Angeles.

Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1985). If it changes it must be a process: Study of emotion and coping during three stages of a college examination. *Journal of Personality and Social Psychology, 48*, 150-170.

Folkman, S., Lazarus, R. S., Pimley, S., & Novacek, J. (1987). Age differences in stress and coping process. *Psychology and Aging, 2*, 171-184.

Folkman, S. & Moskowitz, J. T. (2004). Coping: pitfalls and promise. *Annual Review of Psychology, 55*, 745-774.

Friedel, J. M., Cortina, K. S., Turner, J. C., & Midgley, C. (2007). Achievement goals, efficacy beliefs and coping strategies in mathematics: The roles of perceived parent and teacher goal emphases. *Contemporary Educational Psychology, 32* (3), 434-458.

George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference*, 17.0 update (10 th edition.) Boston: Pearson.

Kahraman, N., & Sungur, S. (2013). Antecedents and Consequences of Middle School Students' Achievement Goals in Science. *Asia-Pacific Education Research, 22*(1), 45-60.

Kamins, M.L., & Dweck, C.S. (1999). Person Versus Process Praise and Criticism: Implications for Contingent Self-Worth and Coping. *Developmental Psychology, 35*(3), 833-847.

Kaplan, A., & Midgley, C. (1999). The relationship between perceptions of the classroom goal structure and early adolescents affect in school: The mediating role of coping strategies. *Learning and Individual Differences, 11*, 187–212.

Lazarus, R.S. & Folkman, S. (1987). Transactional theory and research on emotions and coping. *European Journal of Personality, 1*, 141-169.

McCrae, R. R. (1982). Age differences in the use of coping mechanisms. *Journal of Gerontology, 37*,454-460.

Öngen, D. (2002). Ergenlerde Sorunlarla Başa Çıkma Davranışları. *Education and Science,. 27*(125), 54-61.

Tero, P. F., & Connell, J. P. (1984). *When children think they've failed: An academic coping inventory*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.

Yuan, W., Zhang, L., & Fu. M. (2017). Thinking styles and academic stress coping among Chinese secondary school students. *Educational Psychology, 37*(8), 1015–1025.

BİLİŞİM TEKNOLOJİLERİ EĞİTİMİNİN DİĞER DERSLERİN ÖĞRETİM PROGRAMLARIYLA BÜTÜNLEŞTİRİLMESİ

Asım KANMAZ

Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi

asim.kanmaz@gmail.com

ÖZET

Bu çalışmanın amacı Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersinin (BTY) öğretim programının diğer derslerin öğretim programı ile bütünleştirerek zengin kazanımlı disiplinler arası bir çalışma ortaya koymak ve bu çalışma hakkında öğrenci ve öğretmen görüşlerini almaktır. Bu çalışma 2015-2016 Eğitim-Öğretim yılında Ankara ilinde özel bir okulun 5. ve 6. sınıfları ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada nitel araştırma yöntemi benimsenmiştir. Nitel veri toplama aracı olarak öğrenci çalışma belgeleri, araştırmacı alan notları ve gözlemden yararlanılmıştır. Nitel verilerin çözümlenmesinde içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmada Matematik, Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler, Türkçe dersleri ve Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi arasında disipliner bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Her dersin öğretmeniyle ayrı ayrı görüşülmüş, BTY dersi ve ilgili dersin yapılabilecek ortak çalışmaları belirlenerek bir eğitim dönemi boyunca uygulanacak zaman çizelgesi ortaya çıkarılmıştır. Önceden öğretmenlerle bireysel görüşme sonucu belirlenen konu kazanımları belirlenmiş ve BTY dersi saatinde okulun bilgisayar sınıfında BTY dersi öğretmeni gözetiminde masaüstü bilgisayar uygulamaları ve çevrimiçi tabanlı uygulamalar kullanılarak öğrencilerden görüş alınmıştır. Her ders saati bitişinde ilgili dersin öğretmeniyle bilgi alışverişi yapılmıştır. Çalışma bittiği zaman ilgili tüm öğretmenlerle odak grup görüşmesi yapılmış ve ortak fikirleri alınmıştır. Öğrencilerle yapılan görüşme sonucu yapılan bu disipliner çalışma işlenen dersleri daha zevkli, anlaşılır ve ilgi çekici bulduğu yönündedir. İlgili dersin öğretmenleri ise yapılan bu çalışmanın öğrenmede kalıcılık sağlayacağı konusunda hemfikir olmuşlardır. Bu çalışma sonucu Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersinin diğer derslerle disipliner çalışma yapması hem öğrenciler hem de öğretmenler tarafından olumlu karşılanmış olup öğretmenlerimize bir ilham olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler : Bütünleştirilmiş program, disiplinler arası çalışma

ABSTRACT

The aim of this study is to integrate the curriculum of the Information Technologies and Software Course with the curriculum of the other courses and to present a richly acquired interdisciplinary study and to receive student and teacher views about this study. This study was carried out with 5th and 6th grades of a private school in Ankara in the 2015-2016 academic year. Qualitative research method has been adopted in the study. Student study documents, researcher field notes and observations were used as qualitative data collection tools. Content analysis was used to analyze qualitative data. In the research, a disciplinary study was conducted among Mathematics, Science and Technology, Social Studies, Turkish courses and Information Technology and Software Course. The teachers of each lesson were interviewed separately, and the joint studies that could be done for the Information Technologies and Software Lesson and the related lesson were determined and thus the timetable to be applied during an education period was revealed. Previously, the subject outcomes determined as a result of individual interviews with the teachers were determined, and opinions were taken from the students by using desktop computer applications and online-based applications under the supervision of the Information Technology and Software course in the computer classroom of the school during the Information Technologies and Software Course. At the end of each lesson, information was exchanged with the teacher of the relevant lesson. When the study was completed, a focus group meeting was held with all relevant teachers and their common ideas were received. This disciplinary study conducted as a result of the interviews with the students is that he finds the lessons more enjoyable, understandable and interesting. The teachers of the relevant lesson

agreed that this study will provide permanence in learning. As a result of this study, it is thought that Information Technologies and Software Course's disciplinary work with other courses was welcomed by both students and teachers and it will be an inspiration for our teachers.

Keywords: Integrated program, interdisciplinary study

GİRİŞ

Eğitim, insanın varoluşundan beri hayatının her safhasında olan ve insanlık devam ettiği sürece var olacak en önemli süreçtir. İlk insanlar kendi kendini doğa içinde zamanla eğitmiş, aletler kullanmış, kendini geliştirmiştir. Sümerlerin yazıyı bulmasıyla tarih boyunca bu süreç devam etmiş modern eğitim ihtiyaçlarının karşılanması için yeni gereklilikler ortaya çıkmıştır. Ulus devletlerin kurulması ile modern eğitimin doğuşu 1500'lerden başlayan bir süreçtir. Önceleri Avrupa kıtasında ve Kuzey Amerika'da ana karakteristikleriyle ortaya çıkmış ve oradan dünyanın her yerine dağılmıştır (Ergün,2018). Her ülke kendi eğitim sistemini kurmuş ve geliştirmeye çalışmıştır. Eğitim sistemi içerisinde öğrenme sürecinin daha etkili ve verimli olması için bir çok öğretim teknik ve yöntemleri uygulanmaya başlanmıştır. Günümüz eğitim sisteminde kullanılan öğretim programları ilgili dersin kazanımlarını öğretim süreci boyunca öğrencilere yeterli bir biçimde sunmaktadır. Bununla birlikte öğretim programlarının diğer derslerle ortak kesişim alanları belirlenerek ortak bir çalışma alanı ortaya çıkmıştır. Bütünleştirilmiş öğretim programı, disiplinlerarası program, disipliner öğretim programı olarak bilinen bir öğretim modeli olan bu çalışma gün geçtikçe daha tanınır ve bilinir olmaktadır. Disiplinlerarası bütünleşmede disiplinler arası ortak öğrenmeler etrafında program düzenlenir. Disiplinler arası becerileri ve kavramları vurgulamak için disiplinlerdeki ortak öğrenmeler bir araya getirilir (Drake ve Burns,2004). Bütünleştirilmiş öğretim programı tüm öğrenme seviyelerine uygulanabilir. İlkokul kısmında öğretmenin diğer derslere de girdiği için Bütünleştirilmiş Öğretim Programı hazırlamada zorluk çekmeyebilir, fakat daha üst sınıflarda dersler branş öğretmenleri tarafından verildiği için disiplinlerarası ortak çalışma yapmak gerekir. Programlar hazırlanırken, zihinleri en çok yoran sorulardan birisi de konuların farklı öğretim programlarına nasıl bölüştürüleceği ve birbirini tamamlayıcı olmalarının nasıl sağlanacağıdır. Bütünleştirilmiş program anlayışıyla farklı öğretim programlarını birbirleriyle ilişkili yapmak mümkündür. Programlar, istenilen amaçlar doğrultusunda, tek bir disiplin içinde, disiplinler arası ya da öğrenciye (öğrenene) yönelik olarak farklı modeller kullanılarak bütünleştirilebilir(Fogart 1991). İlgili branş öğretmenleri ile belli bir zaman dilinde belirlenen öğretim planı üzerinde disipliner çalışma yaparak öğretim sürecini daha etkili hale getirilebilir. Öğrenci böylece diğer dersler ile anlamlı ilişkiler kurar. Öğrenme süreci tek disiplin üzerinden değil çoklu disiplin üzerinden gerçekleştirilir. Öğrenci diğer disiplin üzerinden konu tekrarı yapmış olur. Böylece öğrenme daha kalıcı hale gelir. Bu araştırmada, BTY dersi ile Matematik, Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler, Türkçe dersi arasında disipliner bir çalışma yapılarak Bütünleştirilmiş Öğretim Programı ortaya çıkarılmıştır.

Araştırmanın Amacı

Yapılan bu araştırmanın amacı, Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi ile bu çalışmada belirlenen diğer dersler arasında disipliner bir çalışma yapmak ve yapılan bu çalışmanın öğrenme

sürecinde etkililiği konusunda öğrenci görüşünü belirlemek, öğretmenlerin BTY dersi disiplinlerarası çalışması hakkındaki düşüncelerini öğrenmektir. Araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır :

1) Öğrencilerin,BTY dersi ile diğer dersler arasında yapılan Bütünleştirilmiş Öğretim Programı hakkındaki görüşleri nelerdir?

- Yapılan çalışma her iki dersin konusunu öğrenmeye daha etkili olmuş mudur?

2) Öğretmenlerin, BTY dersi ile diğer dersler arasında yapılan Bütünleştirilmiş Öğretim Programı hakkındaki görüşleri nelerdir?

- Yapılan bu çalışma öğrencinin öğrenme sürecinde ne gibi katkıları olabilir?
- Bu çalışmayı her yıl öğretim programlarınızla bütünleştirmek ister misiniz?

Araştırmanın Sınırlılıkları :

Yapılan bu çalışman 2015-2016 Eğitim ve Öğretim yılında bahar döneminde Ankara ilinde özel bir okulda uygulanmıştır. 5. ve 6. sınıfta okuyan 63 öğrenci çalışma grubu olarak belirlenmiştir. BTY dersi ile yapılan Bütünleştirilmiş Öğretim Programı çalışması, bir eğitim-öğretim dönemi içerisinde Matematik, Türkçe, Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler dersleri ile sınırlı tutulmuştur.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli:

Araştırmada BTY dersinin Matematik, Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler, Türkçe derslerinin öğretim programıyla bütünleştirilmesi çalışmasıyla ilgili nitel araştırma yöntemi uygulanmıştır. Öğretmenlerin ve öğrencilerin görüşlerine dayalı içerik analizi yapılmıştır.

Araştırmanın Katılımcıları

Araştırmanın katılımcılarını, 2015-2016 Eğitim-Öğretim yılında Ankara ilinde özel bir okulda BTY dersi alan 5. ve 6. sınıf öğrencileri 32 adet kız ve 31 adet erkek öğrenci oluşturmaktadır. Bu öğrencilerden 45 tanesi 5. sınıf öğrencisi, 18 tanesi 6. sınıf öğrencisi olmak üzere 63 kişidir. Çalışmaya okulun Matematik, Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler, Türkçe öğretmenleri de katılmış ve yapılan çalışma hakkında görüşleri alınmıştır. Katılan tüm öğretmenler kadınlardan oluşmaktadır. Meslekte çalışma süreleri Matematik öğretmenimizin 5, Fen Bilimleri öğretmenimizin 8, Sosyal Bilgiler öğretmenimizin 14, Türkçe öğretmenimizin ise 3 yıldır.

Uygulama Süreci

Araştırmaya öncelikle hangi derslerle BTY dersinin disipliner çalışma yapabileceği konusunda derslerin belirlenmesiyle başlamıştır. Matematik, Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilimler, Türkçe dersleri araştırmacı tarafından belirlenmiş olup diğer öğretmenlerle bireysel görüşme ve odak grup görüşmeleri yapılmıştır. İlgili derslerin öğretim programları incelenmiş, BTY dersi ile bütünleştirilebilen ortak

çalışma alanları istişare edilmiştir. Öğretim teknik ve yöntemler belirlenmiş, uygun ders planı hazırlanmıştır. BTY ve diğer ilgili dersin öğretmenlerinin ortak kararıyla zaman çizelgesi hazırlanmış ve uygulamaya geçilmiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucu, BTY dersi ile disipliner çalışma yapılabilecek konular ilgili dersin müfredatında farklı tarihlerde olduğundan çalışma takvimi bir eğitim-öğretim dönemine yayılmıştır. Matematik dersinde blok temelli program olan SCRATCH programı, Fen Bilimleri dersinde simülasyon (Benzeşim), Sosyal Bilgiler dersinde animasyon, Türkçe dersinde ürün oluşturma araçları(Word,Excel,PowerPoint), kullanılmıştır.

Tablo 1: Derslerde kullanılan uygulamalar

Matematik	Blok Temelli Program	Scratch
Fen ve Teknoloji	Simülasyon	phet.colorado.edu/tr/
Sosyal Bilimler	Animasyon	Animoto
Türkçe	Ürün oluşturma	Word,Excel,PowerPoint

Matematik dersinde 5. sınıflarda Alan Ölçme, Uzunluk ve Zaman Ölçme konusu seçilmiş ve BTY dersinde blok temelli SCRATCH programı ile alan ölçme hesabı yapan ve uzunluk birimlerini çeviren program geliştirilmiştir. 6. sınıflarda Alan Ölçme ve Sıvı Ölçme konuları seçilip alan hesabı yapan ve sıvı birimlerini çeviren program hazırlanmıştır.

Fen Bilimleri dersinde 5. sınıflarda Kuvvetin Ölçülmesi ve Sürtünme, Elektrik Devre Elemanları konuları, 6. sınıflarda ise Bileşke Kuvvet ve Elektriğin İletimi konuları seçilmiştir. Dünya genelinde tanınır olan ve Colorado Üniversitesi tarafından desteklenen Phet Interactive Simulations isimli çevrimiçi tabanlı simülasyon (Benzetim) uygulaması yaptırılmıştır.

Sosyal Bilgiler dersinde 5. sınıflarda Bilim,Teknoloji ve Toplum ünitesinde teknolojiyi kullanırken bilgi güvenliği konusunda, Üretim-Dağıtım -Tüketim ünitesinde bilinçli bir tüketici olma konusunda animasyon yaptırılıp hikayeleştirilmiştir. Bununla birlikte 6. sınıflarda Bilim,Teknoloji ve Toplum Ünitesinde Sosyal Bilimlerin çalışma alanları konusunda, Üretim-Dağıtım-Tüketim Ünitesinde kaynakların bilinçsizce kullanılmasının canlı yaşamına etkileri konusunda animasyon yaptırılıp hikayeleştirilmiştir. Animoto adlı animasyon programı kullanılmıştır.

Türkçe dersinde 5. sınıflarda Söz Varlığı konusunda sunum programı ile sunum çalışması, Yazma konusunda Kelime İşlemci Programı ile dilekçe örneği yazdırılmıştır. 6. sınıflarda çekim ekleri konusunda Ses ve Video İşleme çalışması, Anlama konusunda Kelime İşlemci Programına metin yazma çalışması yaptırılmış ve Tablolama Programı ile grafik üzerinden sunulan bilgiler öğrencilere yorumlattırılmıştır.

Tablo 2: Sınıflara göre çalışma konuları dağılımı

	5.Sınıf		6.Sınıf	
	1.Çalışma Konusu	2.Çalışma Konusu	1.Çalışma Konusu	2.Çalışma Konusu
Matematik	Alan Ölçme	Uzunluk ve Zaman Ölçme	Alan Ölçme	Sıvı Ölçme
Fen Bilimleri	Kuvvetin Ölçülmesi ve Sürtünme	Elektrik Devre Elemanları	Kuvvet ve Hareket	Elektriğin İletimi
Sosyal Bilgiler	Bilgi Güvenliği	Bilinçli Tüketici Olma	Sosyal Bilimlerin Çalışma Alanları	Bilinçsiz Kaynak Tüketimi
Türkçe	Söz Varlığı	Dilekçe Yazma	Çekim Ekleri	MetinYazma ve Yorumlama

Tablo 2'de disipliner çalışma yapılan her dersin iki çalışma konusu belirlenmiş ve ilgili dersin işlendiği hafta BTY dersi zamanında uygulanmıştır. Her bir çalışma konusu bir ders saati olmak üzere iki ayrı BTY dersi saatinde uygulamaya sokulmuştur.

Tablo 3: 5.sınıfların konu kazanımları

BTY-Matematik	BTY Dersi Kazanımı	Problemi çözmek için gerekli değişken, sabit ve işlemleri açıklar. Problem çözümünde kullanılabilecek operatörlere örnek verir. Verilen bir problemin çözümünde operatörleri kullanır.
	Matematik Dersi Kazanımı	Dikdörtgenin alanını hesaplamayı gerektiren problemleri çözer. Dikdörtgenin alanını hesaplar, santimetrekare ve metrekareyi kullanır. Zaman ölçme birimlerini tanır, birbirine dönüştürür ve ilgili problemleri çözer. Uzunluk ölçme birimlerini tanır; metre-kilometre, metre-desimetre-santimetre-milimetre birimlerini birbirine dönüştürür ve ilgili problemleri çözer.
BTY-Fen Bilimleri	BTY Dersi Kazanımı	Algoritma kavramını açıklar. Bir algoritma için akış şeması çizer.
	Fen Bilimleri Dersi Kazanımı	Kuvvet birimi olarak Newton (N) kullanılır. Sürtünme kuvvetinin çeşitli ortamlarda harekete etkisini deneyerek keşfeder. Bir elektrik devresindeki elemanları sembolleriyle gösterir. Bir elektrik devresindeki ampul parlaklığını etkileyen değişkenlerin neler olduğunu tahmin ederek tahminlerini test eder.
BTY-Sosyal Bilgiler	BTY Dersi Kazanımı	Sunu hazırlama programının arayüzünü ve özelliklerini tanır. Farklı sunu hazırlama programlarını keşfeder. Sunu hazırlama programı ile oluşturduğu sunuyu düzenler. Gizlilik açısından önemli olan bileşenleri belirler. Gizli kalması gereken bilgi ile paylaşılabilecek bilgiyi ayırt eder.
	Sosyal Bilgiler Dersi Kazanımı	Sanal ortamı kullanırken güvenlik kurallarına uyar. Bilinçli bir tüketici olarak haklarını kullanır.
BTY-Türkçe	BTY Dersi Kazanımı	Sunu hazırlama programının arayüzünü ve özelliklerini tanır. Belirli bir amaç için oluşturduğu sununun tasarımını ve bileşenlerini biçimlendirir.
	Türkçe Dersi Kazanımı	Kelimelerin eş anlamlılarını bulur. Kelimelerin zıt anlamlılarını bulur. Eş sesli kelimelerin anlamlarını ayırt eder. Kökleri ve ekleri ayırt eder. Kısa metinler yazar. Yazma stratejilerini uygular. Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır. Yazdıklarını düzenler.

Tablo 4 : 6. sınıf kazanımları

BTY-Matematik	BTY Dersi Kazanımı	Problemi çözmek için gerekli değişken, sabit ve işlemleri açıklar. Problem çözümünde kullanılabilecek operatörlere örnek verir. Verilen bir problemin çözümünde operatörleri kullanır.
	Matematik Dersi Kazanımı	Alan ölçme birimlerini tanır, m^2–km^2, m^2–cm^2–mm^2 birimlerini birbirine dönüştürür. Sıvı ölçme birimlerini tanır ve birbirine dönüştürür. Sıvı ölçme birimleri ile ilgili dönüşümler sadece L, cL ve mL arasında yapılır.

BTY-Fen Bilimleri	BTY Dersi Kazanımı	Algoritma kavramını açıklar. Bir algoritma için akış şeması çizer.
	Fen Bilimleri Dersi Kazanımı	Bir cisme etki eden kuvvetin yönünü, doğrultusunu ve büyüklüğünü çizerek gösterir. Bir cisme etki eden birden fazla kuvveti deneyerek gözlemler. Dengelenmiş ve dengelenmemiş kuvvetleri, cisimlerin hareket durumlarını gözlemleyerek karşılaştırır. Tasarladığı elektrik devresini kullanarak maddeleri, elektriği iletme durumlarına göre sınıflandırır. Bir elektrik devresindeki ampulün parlaklığının bağlı olduğu değişkenleri tahmin eder ve tahminlerini deneyerek test eder. Elektriksel direnç, "maddelerin, elektrik enerjisinin iletimine karşı gösterdikleri zorluk" olarak tanımlanır. Ampulün içindeki telin bir direncinin olduğunu fark eder.
BTY-Sosyal Bilgiler	BTY Dersi Kazanımı	Sunu hazırlama programının arayüzünü ve özelliklerini tanır. Farklı sunu hazırlama programlarını keşfeder. Sunu hazırlama programı ile oluşturduğu sunuyu düzenler.
	Sosyal Bilgiler Dersi Kazanımı	Sosyal bilimlerdeki çalışma ve bulgulardan hareketle sosyal bilimlerin toplum hayatına etkisine örnekler verir. Kaynakların bilinçsizce tüketilmesinin canlı yaşamına etkilerini analiz eder.
BTY-Türkçe	BTY Dersi Kazanımı	Tablolama programının arayüzünü ve özelliklerini tanıyarak amaca uygun bir tablo oluşturur. Belirli bir amaç için oluşturduğu tabloyu biçimlendirir.
	Türkçe Dersi Kazanımı	Bilgi kaynaklarını etkili bir şekilde kullanır. Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgileri yorumlar.

Verilerin Toplanması

Araştırmada öğrencilere yapılan her çalışma sonrası her iki dersin kazanımlarını öğrenme sürecinde yapılan çalışmanın etkililiği hakkında bir adet açık uclu soru sorulmuştur. Veri setini oluşturduğumuz öğrenci grubunun yaşları küçük olması sebebiyle çok fazla soru sorulmamış, çalışma hakkındaki görüşlerini alabilmek için net ve anlaşılır tek soru hazırlanmıştır. "Yapılan bu çalışma her iki dersin konusunu öğrenmeye daha etkili olmuş mudur?" şeklinde soru sorulmuştur. Araştırmacının katılımcı gözlemci olarak katıldığı çalışmada öğrencilerle çalışma sonrası bire bir görüşmüş, çalışma hakkında geribildirim almıştır. Öğrencilerin verdiği yanıtlar kısa cevap olarak araştırmacı tarafından not tutulmuştur. 8 çalışmadan elde edilen öğrenci görüşleri araştırmacı tarafından toplanıp analiz edilmiştir. Yapılan her çalışma sonrası öğrenciden geri bildirim alınıp ilgili dersin öğretmeniyle bireysel görüşme yapılmıştır. 8 çalışma bittikten sonra öğretmenlerin uygun olduğu bir zaman dilimi belirlenip odak grup görüşmesi yapılarak öğretmenlerin bu çalışma hakkındaki görüşleri konusunda istişare edilmiştir. Görüşmede öğretmenlere, " Yapılan bu çalışma öğrencinin öğrenme sürecinde ne gibi katkıları olabilir?" ve " Bu çalışmayı her yıl öğretim programınızla bütünleştirmek ister misiniz?" şeklindeki iki soru araştırmacı tarafından yönlendirilmiş ve öğretmenlerin çalışma hakkındaki geribildirimleri not tutulmuştur.

Verilerin Analizi

Yapılan bu nitel araştırma sonuçları içerik analizi yolu ile açıklanmıştır. Araştırmada elde edilen veriler yüzde ve frekans değerleriyle ifade edilmiştir. Açık uclu sorulardan oluşan veri setleri incelenmiş ve kodlamaları yapılarak kod listesi oluşturulmuştur. Kod listesinde birbirleriyle ilişkili olanlar analiz edilip tematik kodlama yapılmıştır. Nitel araştırma yaklaşımının benimsendiği

araştırmalarda verilerin analizi; analiz için verilerin hazırlanması ve düzenlenmesi, kodların oluşturulması, temalara ayrılması ve verilerin sunulması aşamalarını içermektedir (Creswell, 2007). Çalışmada kodlar arasındaki tutarlılığa Miles ve Huberman (1994) güvenirlik modeli ile bakılmıştır. Bu modele göre kodlayıcılar arası tutarlılığın en az 0.80 olması beklenmektedir. Bu araştırmanın öğrenci görüşleri tutarlılığı 0.95 olarak hesaplanmış, öğretmen görüş birliği tam sağlandığından araştırma güvenilir kabul edilmiştir. Bu çalışma sonucu elde edilen kod ve temalar gruplandırılarak tablolaştırılmıştır.

BULGULAR

Tablo 5 : Öğrencilerin Matematik dersinde yapılan Bütünleştirilmiş Öğretim Programı hakkında alınan görüşleri

Tema	N	%
Olumlu	53	84.1
Nötr	7	11.1
Olumsuz	3	4.78
Toplam	63	100

Araştırmada her çalışma sonunda öğrenciden alınan dönütler sonucu Matematik dersi kazanımının Scratch Programlama etkinliği ile daha pekiştirilmiş bir biçimde anlaşıldığı görülmüştür. Öğrencilerden 53'ü çalışmanın iki ders kazanımı için olumlu bir şekilde öğrenmelerine yardım ettiğini, öğrenme sürecinde daha istekli olduklarını söylemiştir. Öğrencilerden 7'si Matematik dersi kazanımını bildiklerini söylemiş, ders kazanımlarının tekrarı öğrencilerde olumsuz bir görüş yansıtmamış fakat Scratch Programlama çalışmasını faydalı bulduklarını dile getirmiştir. Öğrencilerin 3'ü çalışmayı iki dersin kazanımı açısından da olumlu bulmadığını söylemiştir. Öğrencilerin bazılarının görüşleri şöyledir :

> Öğr16: " Keşke hep böyle ders işlesek Matematikte". Öğr23: " Bilgisayarla Matematik öğrenmek daha zevkli". Öğr41: Hocam ben böyle ders çalışmayı çok sevdim". Öğr27: Matematik dersi için hem tekrar yaptık hem de Bilişim dersi işledik". Öğr34: Matematik dersini ben böyle daha çok sevdim". Öğr30: " Hocam Matematik mi işliyoruz Bilişim mi ben anlamadım". Öğr45:" Matematikte işlediğimiz konuyu zaten biliyorum ama böyle işlemek de farklı oldu".

Öğrencilerle yapılan görüşmelerde genelde "bu şekilde Matematik daha keyifli, eğlenceliydi, bilgisayarla Matematik öğrenmek daha güzel" gibi ifadelerle çalışmadan olumlu bir şekilde çıktı aldıklarını göstermiştir. 7 öğrenci olumsuz görüş belirtmemiştir sadece Matematik dersindeki kazanımını bildiğini, BTY dersi içinde Matematik çalışmasını farklı bulup şaşırdığını dile getirmiştir. Genel anlamda öğrenciler çalışmayı olumlu bulduğunu, Bütünleştirilmiş Öğretim Programının fayda sağladığını söylemiştir.

Tablo 6 : Öğrencilerin Fen Bilimleri dersinde yapılan Bütünleştirilmiş Öğretim Programı hakkında alınan görüşleri

Tema	N	%
Olumlu	63	100
Nötr	-	-
Olumsuz	-	-
Toplam	63	100

BTY-Fen Bilimleri dersleri arası disipliner çalışmasında Simülasyon tabanlı etkinlikleri tüm öğrenciler olumlu karşılamış ve çok sevdiğini dile getirmiştir. Çalışmayı Nötr veya olumsuz dönüt olmamıştır. Öğrencilerin bazılarının görüşleri şöyledir:

> Öğr9:" Çok sevdim bu programı". Öğr39:" Oyun gibi ders işliyoruz". Öğr23:" Harika çok sevdim böyle ders yapmayı".Öğr44:" Hep bu şekilde çalışmayı çok isterim, oyun oynar gibi ders işliyorum".

Simülasyon çalışması tüm öğrencilerde olumlu etki yaratmış ve öğrencilerde motivasyonu arttırmıştır. Fen Bilimleri dersi kazanımlarını bütün öğrenciler severek öğrenmiş ve uygulama fırsatı bulmuştur.

Tablo 7 : Öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersinde yapılan Bütünleştirilmiş Öğretim Programı hakkında alınan görüşleri

Tema	N	%
Olumlu	63	100
Nötr	-	-
Olumsuz	-	-
Toplam	63	100

Sosyal Bilgiler ve BTY dersi Bütünleştirilmiş Öğretim Programında Animasyon çalışması tüm öğrenciler tarafından sevilmiş ve olumsuz dönüt verilmemiştir.

> Öğr:" Animasyon yapmak çok zevkli". Öğr19:" Ben animasyonla ders çalışacağım artık". Öğr11:" Farklı ve eğlenceli bir şekilde Sosyal Bilgiler dersi işledim". Öğr26:" Sosyal Bilgiler dersindeki bilgileri daha iyi anladım".

Sosyal Bilgiler ve BTY dersleri arası disipliner çalışma öğrenciler tarafından sevilmiş ve öğrenmelerinde kalıcılık sağlamasına sebep olduğu görülmüştür.

Tablo 8 : Öğrencilerin Türkçe dersinde yapılan Bütünleştirilmiş Öğretim Programı hakkında alınan görüşleri

Tema	N	%
Olumlu	56	88.8
Nötr	3	4.7
Olumsuz	4	6.3
Toplam	63	100

Türkçe-BTY dersleri arası disipliner çalışmada 56 öğrenci çalışmayı olumlu bulmuştur. 3 öğrenci dersin tekrarı gibi olduğunu bildirmiş ve olumsuz geri dönüt vermemiştir. 4 öğrenci bu şekilde Türkçe çalışmayı sıkıcı bulmuştur. Öğrencilerin bazılarının görüşleri şöyledir:

> Öğr13:" Bu çalışmayla hem Türkçe çalışmış oldum, hem de BTY dersi işledim". Öğr24:" Bilgisayar dersini sevdiğim için Türkçe dersini bu şekilde işlemek daha keyifli oldu". Öğr5: " Bilişim dersi zevkli ama Bilişim dersinde Türkçe çalışmak sıkıcı". Öğr2:" Neden Bilişim dersinde Türkçe dersi işliyoruz ki?".

Türkçe-BTY dersleri arası disipliner çalışmada öğrenciler genel anlamda olumlu dönüt vermiş ve Bütünleştirilmiş Öğretim Programını verimli bulmuşlardır.

Tablo 9 : Öğretmenlerin Bütünleştirilmiş Öğretim Programı hakkında alınan görüşleri

	N	**%**
Öğrenmede kalıcılık sağlar	2	50
Dersler arası ilişki kurar	1	25
Çoklu zeka türlerine yönelik etkinlik sağlar	1	25
Toplam	4	100

Öğretmenlere Yapılan bu çalışma öğrencinin öğrenme sürecinde ne gibi katkıları olabilir? sorusu yöneltilmiş ve öğretmenlerden ikisi öğrenmede kalıcılık sağlayacağı konusunda hem fikir olmuştur. Bir öğretmen, öğrencilerin dersler arası ilişki kuracağını, bir başka öğretmen ise bu çalışmanın çoklu zeka türlerine yönelik etkinlik sağlayacağını dile getirmiştir.

Tablo 10 : Öğretmenlerin Bütünleştirilmiş Öğretim Programı hakkında alınan görüşleri

	N	%
Evet	4	100
Uygun Olursa	-	-
Hayır	-	-
Toplam	-	-

İkinci soru olarak öğretmenlere, bu çalışmayı her yıl öğretim programlarınızla bütünleştirmek ister misiniz? sorusu sorulmuş ve bütün öğretmenlerimiz Bütünleştirilmiş Öğretim Programını her yıl müfredatlarına ekleyebileceğini dile getirmiştir.

TARTIŞMA-SONUÇ

Bu çalışmada Bilişim Teknolojileri dersinin diğer derslerin öğretim programlarıyla bütünleştirilmesi çalışması yapılmış ve ilgili ikili dersin kazanımları arasında disipliner çalışma öğrencilere yaptırılmıştır. Elde edilen verilerin analizine göre Bilişim Teknolojileri dersinin diğer derslerin öğretim programlarıyla bütünleştirilmesi çalışması öğrencilerin öğrenme sürecinde olumlu etki yaratmış ve öğretmenlerin de bu çalışmaya sıcak baktığı görülmüştür. Öğrenciler yapılan çalışmaları "Keyif aldım", "Zevkliydi", "Bilgisayarla ders işlemek daha keyifli" gibi olumlu ifadelerle geri dönüt vermiştir. Öğrenciler Blok Tabanlı Scratch programı ile daha keyifli Matematik dersi işlediğini, Fen Bilimleri dersini Simülasyon programıyla daha eğlenceli bulduğunu, Sosyal Bilgiler dersindeki kazanımları Animasyon çalışması ile daha kalıcı hale getirdiklerini, Türkçe dersinde gördüklerini BTY dersinde tekrar ettiklerini ve bilgilerini pekiştirdiklerini söylemiştir. Görüşme yapılan öğretmenlerimiz bu çalışmanın öğrencilerde kalıcı bilgi oluşturacağını ve dersler arası ilişki kuracağını belirtmiştir, çoklu zeka türlerine yönelik bir etkinlik oluşturacağını savunmuş ve okuldaki BTY dersi öğretmeni istekli olduğu sürece çalışmayı her yıl öğretim programlarına bütünleştirmeyi düşündüklerini dile getirmiştir. Yapılan bu çalışma BTY dersi öğretmenlerine ilham kaynağı olacağı düşünülerek hazırlanmıştır. BTY dersinde sadece dersin kazanımı değil, diğer derslerinde kazanımları birleştirilerek daha zengin kapsamlı bir öğretim programı çıkartılmış, hem öğrenci hem de öğretmenler tarafından olumlu karşılanan bir çalışma ortaya çıkmıştır.Araştırmadan elde edilen sonuçlarla şu önerilerde bulunulabilir:

Öğretmenler arası ortak çalışma grupları kurularak daha zengin kazanımlı öğretim programları oluşturulabilir. Öğretmenin kendi ders zamanında uygulayamadığı etkinlikleri BTY dersi öğretmeni ile ortak bir plan dahilinde gerçekleştirebilir. Konu tekrarlarının öğrenme sürecinde kalıcı bilgi oluşturmada etkili olduğu düşünüldüğünde, bu çalışma derste öğrenilen konuların BTY dersinde tekrar edilmesine ve kalıcı bilgi haline dönüştürülmesini sağlar. Bu çalışmanın en büyük zorluğu ortak bir zaman diliminde bu çalışmaların yapılması ve uygun etkinliklerin belirlenmesidir. Öğretmenler disipliner çalışma için senenin en başından konuları BTY öğretmenleri ile belirlemeli ve uygun bir öğretim planı ortaya çıkarmalıdır. İlgili dersin öğretmenlerinin onayı ile uygun etkinlikler belirlemeli ve ona göre uygun medya ortamı seçilmelidir.

KAYNAKÇA

Mustafa ERGÜN (2018). Modern Eğitim Sistemlerinin Doğuşu ve Gelişimi-cilt 1. Sf.2,2018.

Drake, S. M., & Burns, R. C. (2004). Meeting standards through integrated curriculum. ASCD

Fogarty R. (1991) "Ten Ways to Integrate Curriculum" Educational Leadership, October,s:61-65.

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches.* California: Sage publications

YÜKSEKÖĞRETİM KURUMLARININ ORGANİZASYON YAPILARI ÜZERİNE KALİTE KAVRAMI ÇERÇEVESİNDE BİR TARTIŞMA

Muhammet Damar
Dokuz Eylül Üniversitesi Bilgi İşlem Daire Başkanlığı, İzmir, Türkiye
muhammet.damar@deu.edu.tr
Güzin Özdağoğlu
Dokuz Eylül Üniversitesi, İşletme Fakültesi, İzmir, Türkiye
guzin.kavrukkoca@deu.edu.tr
Onur ÖZVERİ
Dokuz Eylül Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, İzmir, Türkiye
onur.ozveri@deu.edu.tr

ÖZET

Değişen koşullar, hızla açılan yeni üniversiteler ve hızla yükselen öğrenci sayıları, üniversiteler arasında artan rekabet, yükseköğretim kurumları üzerinde artan bir baskı oluşturmakta, düzenli denetleme ve değerlendirme gereksinimini doğurmaktadır. Bu gerçeklik ile birlikte yükseköğretimde kalite daha fazla sorgulanır hale gelmiştir. Türkiye 208 üniversitesi ile, Haziran 2020 itibariyle, toplam üniversite sayısına göre dünyada 24. sıradadır. Üniversite sayısı kadar, bu üniversitelerin dünya sıralamaları içerisindeki konumu da düşünülerek, Türkiye'nin 2023 stratejik hedeflerinde, ilk 100 ve ilk 500'de çeşitli sayılarda üniversitelerin bulunması vurgulanmıştır. Bu hedefin gerçekleşmesi, uzun soluklu, detaylı ve üniversitelerin varlığının önemi fark edilerek geliştirilen beş, on, yirmi yıllık planların devreye alınması ile mümkün olabilmektedir. Bu noktada, sürekli iyileştirme, ölçme ve değerlendirme çalışmalarının yer aldığı kalite güvence faaliyetlerinin düzenlendiği eylem planlarının da yer alması ve bu eylem planlarının stratejik planlama süreçleriyle bütünleşik olarak yürütülmesi tercih edilmesi gereken bir yaklaşımdır. Yükseköğretimde karar yetkisi olanların, bu gerçekliğin farkına vararak, üniversitelerde kalite çalışmalarının daha fazla içinde yer alması gerektiğini ortaya koyan araştırmalar bulunmaktadır. Mevcut iş süreçleriyle bütünleştirilememiş kalite çalışmaları, yükseköğretim kurumları gibi yoğun bürokratik işlemlere tabi kurumlarda ek iş olarak algılanabilmektedir. Aksine bu çalışmaların, kurumların var olan performans düzeylerini ölçebilecekleri, bulunduğu noktadan çok daha ileri noktaya taşıyabilen eylemleri içinde barındıran, sinerji yaratan, bu sinerjinin tüm paydaşlarca hissedildiği bir etki oluşturması beklenmektedir. Kalite kavramının gereği olarak, bu kurumların ilgili tüm paydaşların görüşlerini değerlendirebildiği bir organizasyon yapısına kavuşması gerekmektedir. Bu konuda, üretilen güncel politikalar ve eğilimler de ayni doğrultuda ilerlemektedir. Bu sayede, yükseköğretim kurumlarının bölgesel ve ulusal düzeyde topluma ve ülke kalkınmasına katkı misyonları da ortaya çıkan ihtiyaçlar doğrultusunda karşılanabilmektedir. Çizilen bu çerçeve içerisinde gerçekleştirilen bu çalışmada, Türk yükseköğretim sisteminin içinde bulunduğu durum ortaya konulmakta, ulusal ve uluslararası literatür ışığında, dünyadaki iyi uygulamalar ile birlikte tartışılmakta ve öneriler sunulmaktadır.

Anahtar kelimeler: Yükseköğretim Kurulu, Üniversite, Kalite Kurulu, Kalite, Akreditasyon.

ABSTRACT

Changing conditions, new universities and rapidly rising student numbers, increasing competition among universities, create an increasing pressure on higher education institutions, and require regular supervision and evaluation. With this reality, quality in higher education has become more questionable. Turkey, with its 208 universities as of June 2020, is in the 24th position relative to the total number of universities in the

world. By considering the positions of universities in world rankings as well as the number of universities, the presence of particular ones in top 100 and top 500 has been emphasized in Turkey's strategic objectives 2023. The realization of this objective is possible with the implementation of long-term e.g. five, ten, twenty-year plans, which have been developed by realizing the importance of the existence of universities. At this point, it is preferable to develop action plans in which quality assurance activities, where continuous improvement, measurement and evaluation studies are included, and to carry out these action plans integrated with strategic planning processes. There are studies highlighting that the decision makers in higher education should become more aware of this reality and should be included in quality studies at universities. Quality studies that could not be integrated with existing business processes can be perceived as additional work in organizations subject to intensive bureaucratic procedures such as higher education institutions. On the contrary, it is expected that these activities would create an impact which includes the actions that can measure the existing performance levels of the institutions, which can take them farther than they are, create synergy, and with which this synergy is felt by all stakeholders. As a requirement of the concept of quality, these institutions should have an organizational structure in which they can evaluate the thoughts of all relevant stakeholders. Current policies and trends produced in this regard are also progressing accordingly. In this way, the missions of higher education institutions to contribute to society and country development at regional and national level can be met in line with emerging needs. In this study, which is carried out within this framework, the current state of the Turkish higher education system is described. Thus, this issue is discussed together with good practices in the world in the light of national and international literature and suggestions are presented in this direction.

Keywords: Higher Education Council, University, Quality Board, Quality, Accreditation.

GİRİŞ

Yükseköğretim kavramı, genel olarak bilimsel birikimleri koruyan, geliştiren ve yayan faaliyetlerinin yanı sıra, bilimsel araştırmaların da yapıldığı üniversiteler ile bu üniversitelere bağlı kuruluşların tamamını içermektedir (Birinci, 1996, s.45). Bu bağlamda üniversite ise, ön lisans, lisans, yüksek lisans ve doktora gibi üç veya daha fazla kademede ileri dereceler sunan akademik disiplinler veya çalışma alanlarını tanımlayan karmaşık bir yükseköğrenim kurumu olarak tanımlanmaktadır (Denman, 2005, s.19). Yükseköğretim ve üniversite kavramlarının kimi zaman farklı anlamlar ile ifade bulmalarına rağmen, temel amaç ve işlevleri bakımından aslında aynı anlamı ifade ettikleri görülmektedir. Dolayısıyla bir öğretim kademesi olarak üniversite, yüksekokul ve akademi gibi kurumlar ortak tanımlar çerçevesinde birleşmektedir.

Aktan'a göre (2004, s.18), ideal üniversitenin olmazsa olmaz ilkelerinden birisinin kalite odaklı olması olarak ifade etmişlerdir. Üniversitede toplam kalite hedefine ulaşılabilmesi için sistemlerin, insan kaynaklarının, donanımların toplam bir kalite oluşturmaları, tüm parçaları birleştiren, koro şefi gibi yöneten bir liderlik kalitesinin önemini vurgulamıştır. Ayrıca üniversitelerin kalite dış kalite güvence kurumlarınca akredite olmalarının, kalite standartlarına sahip olmalarının, özdenetim ve akreditasyon uygulamalarının kurumsallaşması gereğini vurgulamışlardır.

Önceleri Avrupa'dan ABD'ye geçen yükseköğretimde yükselen kalite ve nitelik üstünlüğü, bilimsel kabiliyet, 2020'ye gelindiğinde ABD ve Birleşik Krallıktan Asya ülkelerine geçiş eğilimindedir. Özellikle Çin, Hindistan, Tayvan ve Singapur gibi ülkelerin üniversiteleri son yıllarda gerçekleştirdikleri atılımlar ile Önce Avrupa'dan Amerika Birleşik Devletleri (ABD)'ne geçen ve bilimsel üretimin kaynağı ve merkezi sayılabilecek kurumlar olan önder üniversite varlığının, şimdilerde ABD'den Asya ülkelerine geçtiği ifade edilebilir. Wang vd.(2012, ss.27-29), Çin'in bu

durumu devlet politikası haline getirdiğini; 211 projesi (1995 yılı) ve 985 projesi (1998 yılı) dahil bir takım özel ulusal girişimleri başlattıklarını ifade etmiştir. Bu girişimlerin Çin'de yükseköğretim ve yüksek yeteneklerin gelişmesinde önemi etkileri olduğunu ifade etmişlerdir. Bu çalışmalar Çin üniversitelerinde mükemmeliyet kültürü yaratmış ve uluslararası rekabet ve rekabet gücü farkındalığı oluşturmuştur. Bu gelişmeler, 20-25 yıllık bir devlet politikasının ürünüdür. Türkiye Ocak 2020 itibariyle, 211 üniversitesi ile en fazla üniversitesi olan ülkeler arasında 24.sırada yer almaktadır (Statista, 2020). Türkiye'nin ilk 100'de veya ilk 500'de üniversite sayısını artırmak gibi bir hedefi söz konusu ise bu noktada uzun soluklu, beş, on, yirmi yıllık planlamalar yürütmesi gerekmektedir (Wang vd., 2012, ss.27-29). Dünyadaki üniversite sayıları ve artan rekabet ile birlikte her geçen gün bu sıralamalarda ön planda yer almak daha da zorlaşmaktadır. Fakat bu rekabette ön planda olan üniversitelere sahip ülkelerin başarabildikleri ve bilim ve teknolojideki durumları ortadadır (ABD, Japonya, İngiltere, Almanya, Çin gibi). Örneğin Çin son 20-25 yılda yürüttüğü politika ile bunu başarabilmiştir.

Yükseköğretimde, iç kontrol ve kalite standartları ile birlikte akreditasyon sistemleri çerçevesinde yürütülen kalite çalışmaları, kurumların organizasyon yapılarının gözden geçirilmesiyle başlamakta olup, karar verme ve iş süreçlerinin izlenmesine, tüm bunların etkin bir stratejik yönetim yaklaşımıyla kurgulanması ve hedeflere ulaşmaya yönelik faaliyetlerin yürütülmesine odaklanmaktadır. Örneğin, bilimsel üretkenlik ve akademik gelişim süreçlerinde öncelikli alanlara yönelmesi sağlanabilmekte, ihtiyaç duyulan insan kaynağının geliştirilmesine yönelik öğretim faaliyetlerinin planlanması ve tüm bu süreçler için etkin kaynak paylaşımının yapılması mümkün olabilmektedir. Ulusal ve uluslararası literatürde yer bulmuş birçok araştırma, Türkiye'deki yükseköğretim organizasyon yapılarında çağın gereksinimlerine uygunluk bakımından bazı eksikliklerin olduğunu ifade etmektedir. Bu bağlamda çalışma içerisinde; sırasıyla yükseköğretim sistemi ve üniversitelerin organizasyon yapıları, yükseköğretimde kalite güvence sistemi, yükseköğretimde kalitenin değerlendirilmesi, yükseköğretimde kaliteyi belirleyen faktörler, Türkiye ve dünyada yükseköğretim ve kalite çalışmalarını değerlendirilmesi gerçekleştirilecektir.

Yükseköğretim Sistemi ve Üniversitelerin Organizasyon Yapıları

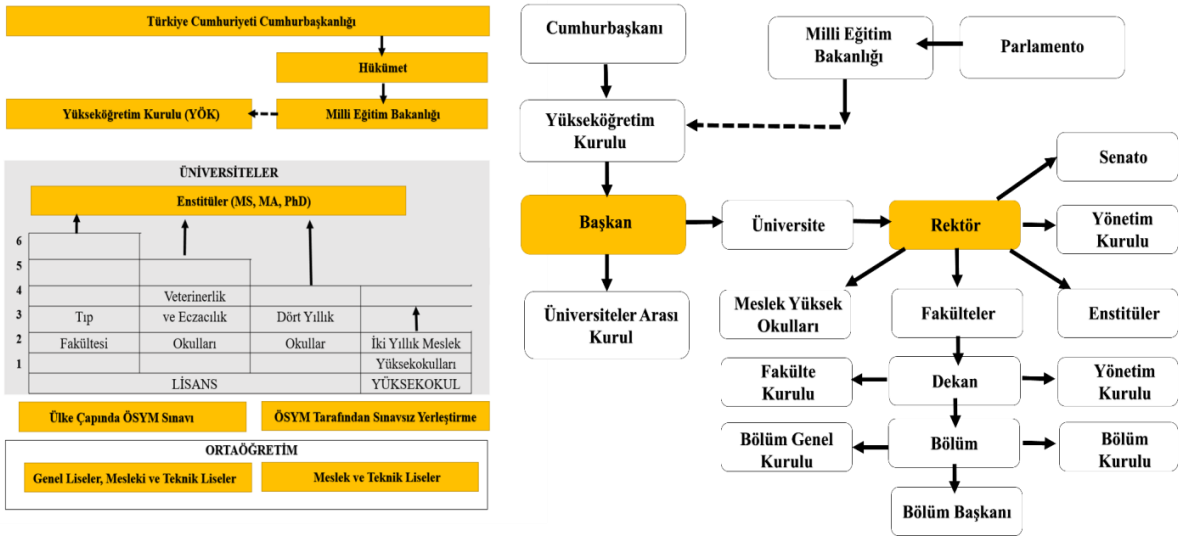
Türkiye'deki tüm üniversiteler ve teknoloji enstitülerinin yükseköğretim ile ilgili tüm yükseköğretim kurumlarının ve üst kurumların organizasyon yapısı, işleyişi, görevi, yetkisi ve sorumlulukları, ayrıca eğitim-öğretim, araştırma, yayım faaliyetleri, öğretim elemanı, öğrenci ve diğer personel için ilgili esaslar Yükseköğretim Kanunu ile kapsamı, amaç ve ilkeleri belirlenmiştir. İlgili kanunla yükseköğretim, üst kurullar, yükseköğretim kurumları, üniversiteler, fakülteler, enstitüler, yüksekokullar, konservatuvarlar, meslek yüksekokulları, uygulama ve araştırma merkezleri, bölümler, öğretim elamanları ve öğretim üyeleri gibi tüm paydaşlar ilgili kanunda (Yükseköğretim Kanunu, 1981, ss.5347-5348) tanımlanmıştır. İlgili kanun ile yükseköğretimin paydaşları ve bunların tanımlamaları gerçekleştirilmiştir.

Türkiye'de Yükseköğretim Kurumu bu misyonu üstlenmiştir. Yükseköğretimin üst kuruluşları, Yükseköğretim Kurulu, Yükseköğretim Kalite Kurulu ve Üniversitelerarası Kurul'dur. Üniversiteleri yönetenler rektörlerdir. Devlet üniversitelerinde rektörler cumhurbaşkanı tarafından atanmaktadır. Rektörün seçtiği kişiler, rektör yardımcısı, dekan ve meslek yüksekokulu veya

yüksekokulu müdürü olarak atanabilmekte, rektör, rektör yardımcıları ve rektör tarafında seçilen kişilerce oluşan senato tarafından üniversite yönetilmektedir.

ABD'de yönetimde temsilcilerden oluşan mütevelli heyetleri yer alırken, Avrupa'da yükseköğretimin idaresini elinde bulunduran eğitim bakanlıkları ve öğretim üyeleri birlikleri mevcuttur (Freedman, 2020). Fransa'da Yükseköğretim ve Araştırma Bakanlığı, Avusturya'da Bilim ve Araştırma Bakanlığı, Almanya'da Eğitim ve Araştırma Bakanlığı, Japonya'da Bilim ve Teknoloji Bakanlığı gibi kurumlar yükseköğretim sistemi ile ilgili strateji ve politikaları belirlemektedir (Çelik ve Gür, 2014, ss.19-21).

Ülkemizde, Avrupa ve Amerika Birleşik Devletleri (ABD)'nden farklı bir üniversite yapılanması söz konusudur. Yükseköğretim yönetim organları ve ulusal eğitim sistemimiz Şekil 1 üzerinde gösterilmektedir.



Şekil 1. Yükseköğretim Yönetim Organları ve Ulusal Eğitim Sistemi

Kaynak: Alper, 2011, ss.17-18'den derlenmiştir

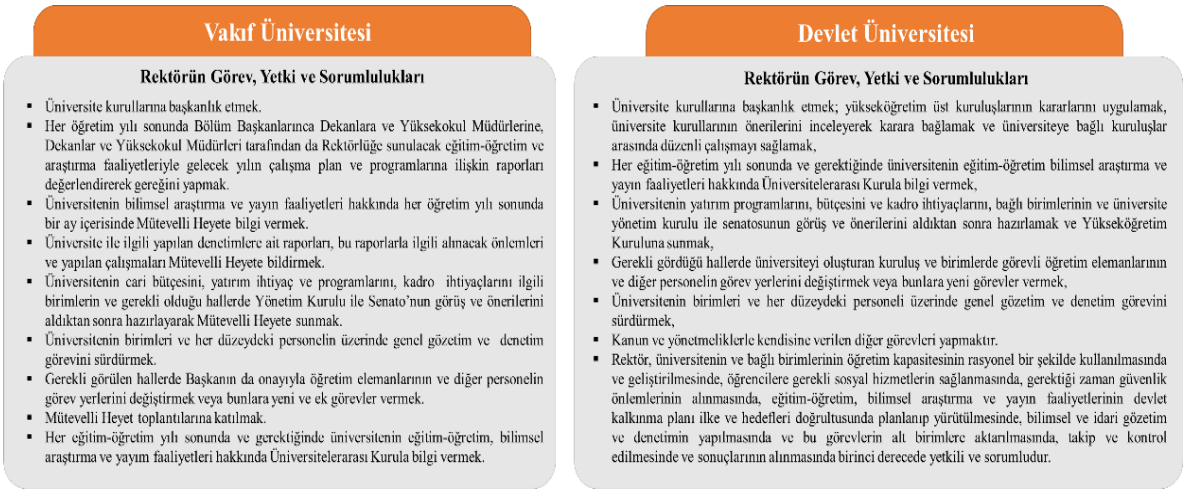
Üniversiteye giriş süreçleri, iki yıllık ve dört yıllık programlar, tıp fakülteleri ile dişçilik fakültelerinin özel durumlarıyla, yükseköğretim kurulunun var olan cumhurbaşkanlığı yapısı ve milli eğitim bakanlığı içindeki yapılanması, yükseköğretim kalite kurulu ve üniversiteler arası kurul, bölüm ve fakülte kurulları ile üniversite yönetim kurulları ve yöneticilerin durumu, tüm bu yetkiler içindeki genel hiyerarşi Şekil 1'de detaylı bir şekilde görülebilir. Üniversite rektörlerinin atanma yolları dünyada pek çok şekilde yapılagelmektedir. Bu atama yolları, devlet başkanı tarafından, bir bakan tarafından, yönetim kurulu tarafından veya seçim ile olabilmektedir. Japonya ve Güney Kore'de rektör, kurumun akademik personeli tarafından seçilmektedir. Doğu Avrupa ülkelerinde rektörler, merkezi bir onay gerekmeksizin senato tarafından seçilmektedir. Ancak son zamanlarda, Avusturya, Danimarka ve Norveç akademik personelin rektörü seçtiği sistemden gerekli yönetim becerilerini tanıyarak yönetim kurulunun atama yaptığı sisteme geçmiştir (Fielden, 2008, s.39).

Kamu üniversitelerinde, rektörün denetlendiği, esnek ve çağın gereksinimlerine uygun bir yapılanma söz konusu değildir. Rektör bir defa atandıktan sonra senato, yönetim kurulu, rektör

yardımcıları, akademik ve idari kadro yapılanmayı yeniden şekillendirebilmektedir. Özetle rektör kendi ekibini kurarak, üniversitenin yönetim yapısını yeniden şekillendirebilmektedir. Aslında bu durum yükseköğretim kurumları için rektör seçimlerinin önemini de ortaya koymakta ve rektörlerin; özgeçmişlerinin ve özgelecek planlarının, idrak kabiliyetlerinin, pozisyona hazırlanma durumlarının, profesyonel olarak çalışma sitillerinin, eğitime dair geliştirdikleri vizyonlarının, üniversiteler üzerindeki kritik etkisini de ortaya koymaktadır.

Salmi (2007, s.224), özellikle gelişmekte olan ülkelerde devlet üniversiteleri üzerinde piyasa şartlarının yarattığı gerilimleri ve zorlukları incelemiş ve üniversite liderlerinin kurumlarına daha duyarlı ve yenilikçi bir şekilde rehberlik edebilmeleri ve yönetebilmeleri için yapmaları gereken temel düzenlemeleri belirlemeye çalışmıştır. Üniversitelerin yerine getirmesi beklenen ihtiyaçların çeşitliliği ve paydaş aralığının ana hatlarını çizerek yükseköğretim kurumlarının karşılaştığı yeni liderlik ve yönetim gereksinimlerini varlığını vurgulamıştır. Özellikle devlet üniversitelerinin organizasyon yapıları Şekil 1 üzerinde de görüldüğü üzere; üniversite sanayi ve üniversite toplum işbirliği için çok uygun değildir. Üniversite üç temel görevinden birisi olan istihdam için nitelikli iş gücü yetiştirmek ve toplumun ihtiyaçlarına dönük ürünler (proje, makine, teçhizat, malzeme vb.) üretmek üniversitenin bilimsel üretkenliği yanında iki temel sorumluluğu olarak ifade edilebilir. Bu nedenle özellikle kamu üniversitelerinin organizasyon yapılanmasında sanayi ve toplum ile daha iyi bir ilişki kurabilmek için organik bir yapı kurulması gerekmektedir. Vakıf üniversitelerinde olduğu gibi, ticaret odası, belediye başkanı, önemli meslek odaları, gibi dış paydaşların bir araya gelmesi ve içeriden akademide sözü geçen kendini ispatlamış uluslararası bilinirliği ve dünya görüşü olan iç paydaşları da içine alan mütevelli heyetine benzer bir yapı üniversite yönetiminde üst kurul görevi yapabilir. Bu sayede üniversiteler, sanayi ve toplum ile daha etkin bir şekilde bütünleşebilir, rektörlerimizin sanayi ve toplumun ihtiyaçlarını, bu kurulun değerli görüşleri ve yönlendirmesi ile göz önüne alarak yönetim fonksiyonlarını gerçekleştirmeleri sağlanabilir. İlgili kurul, gerektiğinde rektörün değişmesi, yeni rektör seçimi için adayların ortaya konulması ve yeniden atanması yönünde cumhurbaşkanına görüş sunabilmelidir.

Armağan (2007), 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu'nun rektörlere gereğinden fazla yetki verdiğini ifade etmiştir. Rektörlerin görev, yetki ve sorumlulukları devlet ve vakıf üniversiteleri için Şekil 4 üzerinde gösterilmektedir ve Armağan'ın tezini doğrulamaktadır. Kamu üniversiteleri için ilgili görev yetki ve sorumlulukların tanımı *Üniversitelerde Akademik Teşkilât Yönetmeliği (1982)* ile tanımlanmıştır. Vakıf üniversiteleri kendi yönetmeliklerini kendileri oluşturmakla birlikte (yeni fakülte veya bölüm açılması, bölümlerin birleştirilmesi veya kapatılması vb.) genel düzenlemeler bazında, Yükseköğretim Kanunu'na tabidir. Vakıf üniversitesi için Şekil 2 üzerinde görülen görev yetki ve sorumluluklar Ufuk Üniversitesi (2020) ana yönetmeliğinden alınmıştır.



Şekil 2. Kamu ve Vakıf Üniversitelerinde Rektörlerin Görev, Yetki ve Sorumlulukları
Kaynak: Ufuk Üniversitesi, (2020) ve Üniversitelerde Akademik Teşkilât Yönetmeliği (1982) kaynaklarından derlenmiştir.

Kamu üniversitelerinde rektörlük makamı üniversite yönetimin en üst makamıdır. Üniversitenin eğitim-öğretim bilimsel araştırma ve yayın faaliyetleri hususunda gerektiği zaman sadece bilgi verilmekte, üniversite yatırım programları konusunda ise sadece senato ve üniversite yönetim kurulunun görüşleri alınmaktadır. Görüş almak uygulama ve karar noktasında bağlayıcı değildir. Bu durum vakıf üniversitelerinde mütevelli heyeti ile kontrol ve denetim zeminine kavuşmaktadır. Kamu üniversitelerinde rektörleri, üniversitenin tüm eğitim ve öğretim faaliyetlerinde, bilimsel verimliliğin denetimi, kontrolü, yatırım kararlarının ve bütçenin dağıtılmasında birinci derece karar verici hale getirmektedir. Örneğin Gazi Üniversitesi'nin 2020 ödeneği 1.034.916.000 TL, Ege Üniversitesi'nin 911.142.000, Çukurova Üniversitesi'nin ödeneği 633.458.000 TL, YÖK'ün ödeneği ise 113.126.000 TL'dir. 2020 ödeneklerinde en küçük bütçeye sahip kamu üniversitesi İzmir Bakırçay Üniversitesi ve ödeneği 36.881.000 TL iken, en yüksek bütçeye sahip İstanbul Üniversitesi 1.509.543.000 TL bütçeye sahiptir (SBB, 2020). Özetle yaklaşık 1,5 milyon liralık bir bütçe tek bir kişinin baskın olduğu bir karar süreci ile işletilmektedir. Bu özel işletmelerde bile bu şekilde değildir. İşletmeler şirket yönetim kurulunun toplanması ve oylama yolu ile stratejik kararlar vermekte, özellikle bütçe planlamalarını titizlikle gerçekleştirmektedirler. Ayrıca pek çok ilimizde en küçük bütçeye sahip olan İzmir Bakırçay Üniversitesinin yıllık bütçesi kadar bütçeye sahip şirketimiz yoktur. Bu bağlamda üniversitelerimiz, kuruldukları bölgeler için istihdam kaynağı oluşturduğu, büyük bir ekonomik katma değer yarattığı da ifade edilebilir.

Türkiye'de 208 üniversite ve 208 rektörlerin çalışmaları YÖK YÖKAK tarafından izlenmekte ve denetlenmektedir. 208 rektör ve YÖK Başkanının hizmetine, Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı tarafından sunulmuş (SBB, 2020), 2018 yılı 27.761.363.000 TL, 2019 yılı 30.459.963.000 TL ve 2020 yılı 33.120.407.000 TL bütçe ayrılmıştır. Bu bütçe Türkiye gibi gelişmekte olan ve kıt kaynaklara sahip ülkeler için büyük ve önemli bir miktardır. Toplam nüfusun %9,2'sini yöneten, kalan 90,8%'i üzerinde etkiye sahip bu topluluğu yöneten ekibin özenle seçilmesi gereği ortadadır.

Vakıf üniversitelerinde rektör ataması devlet üniversitelerinden yapısal olarak farklıdır. Her ne kadar sınav sistemi ve öğrencilerin yerleştirilme sürecine kadar olan bölümler ve bağlı olunan mevzuat

ve kanunlar aynı olsa da yönetim yapısı ve özel bir işletme mantığının getirdiği bir oluşum ile rektörler, vakıf üniversiteleri tarafından oluşturulan en yüksek karar organı olan mütevelli heyeti tarafından göreve atanmaktadırlar. Kamu üniversiteleri ile özel üniversiteler arasındaki önemli farklardan birisi de üniversite bütçesinin kullanımıdır. Vakıf üniversitelerinde, bütçe rektörlük tarafından hazırlanmaktadır. Fakat rektörlükçe hazırlanan bu bütçeyi incelemek, gerektiğinde değişiklik önerisi sunmak ve onaylamak, uygulamaları izlemek ve denetlemek, gerektiğinde bütçe yılı içerisinde ödenekler arası aktarma yapılması ve ek ödenek verilmesi konularını karara bağlamak ile yükümlüdür. Ayrıca bütçe döneminde harcanmayan ödeneklerin yılsonunda iptaline karar vermek ve dönem sonu hesaplarını onaylayarak mevzuat gereğince ilgili mercilere gönderilmesini sağlamak gibi sorumluluklara sahiptir (Ufuk Üniversitesi, 2020).

İçinde bulunduğumuz çağda, kurumların sorumluluk alanı ve sorumlu olduğu paydaş ağı genişlemektedir. Hesap verebilme, şeffaf ve paydaşlarının ihtiyacını dikkate alan yönetim anlayışının önemi artmaktadır (Sarıkaya, 2011, s.43). Tongpong vd. (2010, s.248), kurumların yönetim kararlarında paydaşlarla ilişkilerin göz ardı etmemeleri gereğini vurgulamıştır. Ülkemizdeki üniversitelerin paydaşları Şekil 3 ifade edilmiştir. Paydaş kavramı iç ve dış paydaş olarak ikiye ayrılmaktadır. Üniversiteler için, öğrenci, akademik ve idari personel iç paydaş olarak değerlendirilmekte ve kurum politikalarından doğrudan etkilenmektedir. İşveren, mezun, meslek örgütleri, sendikalar, bankaları, kalkınma ajansları, kanun yapıcılar, belediyeler dış paydaş olarak adlandırılmaktadır (Hoştut, 2018, s.189). TÜİK (2020) verilerine göre, Türkiye'de ortanca ya değerinin 2018 yılında 32, 2023'te 33.5, 2040'da 38.5, 2060'ta 42.3 olması beklenmektedir. Ülkemizde doğuşta beklenen yaşam süresi artmakta ve nüfusumuz yaşlanmaya devam etmektedir. Nüfus yapısındaki bu konjonktür değerlendirdiğinde; elimizdeki genç nüfusun dinamizminden ve üretkenliğinden daha verimli faydalanmamız gereği ortaya çıkmaktadır. Türkiye'nin 2020 yılı için nüfus değeri 83,4 milyon kişidir ve toplam nüfusun %9,2'si herhangi bir yükseköğretim kurumunda öğrenim görmektedir. Bu gençlerin yönetiminden sorumlu olan 208 rektör, yükseköğretim kurumu ve onların kurdukları organizasyon içinde görev alan kişilerdir. Bu ekip yaklaşık 8 milyona genç ve dinamik, ülke ekonomisi ve bilimin gelişmesi için kritik öneme sahip, insan kaynaklarının yönetmektedir. Dolayısı ile bu ekip üyelerinin özenle seçilmesi gerekmektedir.



Şekil 3. Üniversiteler ve Paydaşları
Kaynak: Hoştut, 2018, s.196

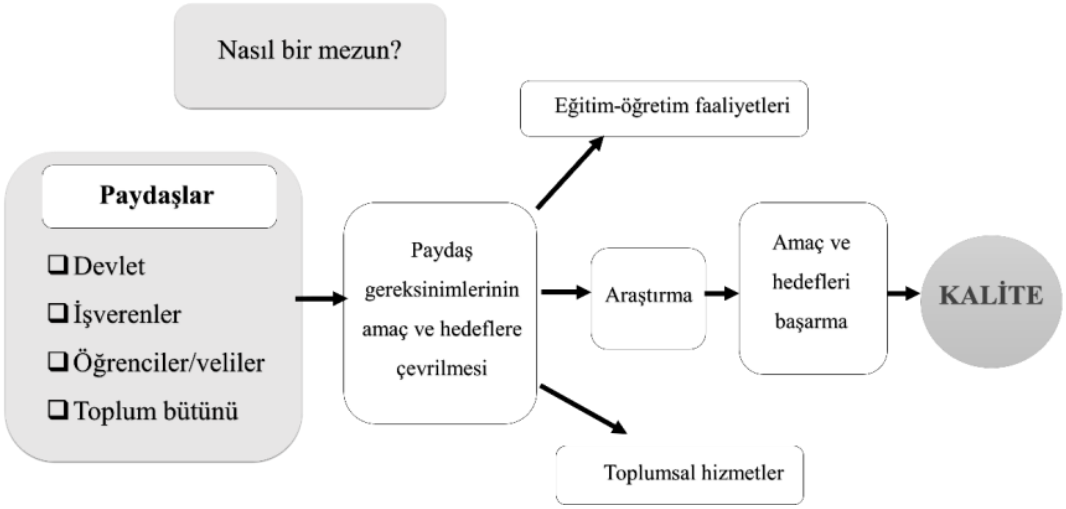
Yükseköğretim kurumlarının organizasyon yapılarında günümüzün gereksinimlerini karşılama noktasında bir takım tartışmalar söz konusudur. Yükseköğretim kurumlarının 21. yüzyıla ilişkin sorumlulukları tartışılırken küreselleşme, yaşam boyu eğitim gereksinimi, bilişim teknolojilerindeki ilerlemeler önemli değişkenler olarak ön plana çıkmaktadır (Gülmez ve Yavuz, 2019,s.144). Bu değişkenler yükseköğretim kurumlarının amacının, yapısını, barındırdığı süreçlerinin, tüm boyutlarda gözden geçirilmesini, buna bağlı olarak dönüşüm süreçlerinin gerçekleştirmesini gerektirmektedir (Erçetin, 2001, s.75). Küreselleşme ile birlikte, ülkeler yükseköğretimin yönetim boyutunu merkeziyetçi yönetim anlayışından yerel yönetime yöneltme eğilimindedir. Yönetimde küresel ölçütler ile hareket etme, kalite çalışmalarını artırma, yönetsel kararlarda paydaşların etkin katılımı, stratejik planlama, etkinlik ve verimlilik temelli olma, hiyerarşik ve dikey yerine yatay organizasyon yapısına geçiş, yönetimsel ve mali özerkliği artırma çabaları içine girmişlerdir (Burgaz ve Şentürk, 2008, s.270). Ayrıca küreselleşme, üniversitelerin yönetim konusunu özel işletme yapılarında kullanılan yönetimi modellerinin ve yaklaşımlarının kullanımına yöneltmiştir. Üniversitelerin yönetsel sorunları hükümetler, sanayi ve şirket taleplerinin değerlendirilmesi ve ilişkilendirilmesi ile çözülmeye çalışılmaktadır (Tural, 2004, s. 100). Yükseköğretim organizasyon yapısı bağlı olduğu kanunlar, finans kaynakları ve organizasyon yapısı gereği devlet bürokrasisine sıkı sıkıya bağlı kurumlardır. Dolayısı ile çağının gereksinimi olan üniversite sanayi işbirliği için yükseköğretim kurulu, cumhurbaşkanlığı tarafından seçilen rektörler ve onların kurdukları yapı içinde görev alan yönetici kadrosu ile giderilmesi mümkün görülmemektedir. Bu noktada üniversite, sanayi, yerel yönetimleri içine alan yeni ve çağın gereksinimlerini karşılayabilecek bir organizasyon yapısının akademik çevrelerde daha fazla tartışmaya açılması gerekmekte, dünya örnekleri gözden geçirilmesi gerekmekte, bu noktada rol model olarak belirlenen veya bizim gerçeklerimizi göre oluşturulmuş birkaç model üzerinden doğru bir yükseköğretim organizasyon yapısına geçişin tartışılması gerektiği ifade edilebilir.

Türkiye'deki yükseköğretim organizasyon yapısının çağın gereksinimlerine uymadığı noktalar bulunmaktadır. Çağın gerekleri, belediyelerin, öğrencinin, öğretim üyelerinin ve çalışanların, mezunların, bağış yapan kişi veya kurumların, meslek odalarının, bölgede iş yapan sanayici ve iş adamlarının daha fazla söz sahibi olduğu organizasyon yapısı olduğu düşünülmektedır (Gülmez ve Yavuz, 2019,s.144; Erçetin, 2001, s.75; Burgaz ve Şentürk, 2008, s.270; Tural, 2004, s.100). Bu sayede insan kaynaklarının şekillenmesi ve oluşturulması, bilimsel üretkenlik ve akademik gelişme, üniversitelerin bulunduğu ilçenin, ilin, bölgenin ve ülkenin gerçekleri ile şekillenebilecek, üniversiteler bölgesel kalkınmaya doğrudan fayda sağlayabilecektir.

Yükseköğretimde Kalite

Yükseköğretimde kalitenin çeşitli tanımları 1980'lerde ortaya çıkmaya başlamıştır, kalite kısaca amaca uygunluktur. Vroeijenstijn (1992, s.112), kalite, daha önce belirlenen hedeflere ne ölçüde ulaşıldığına göre belirlendiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca Barnett, (1988, s.16), kalite kavramını, katma değer kavramı açısından tartışmaya açmıştır. Literatürde kalite hakkında düşünme yollarını tanımlamak veya kategorilere ayırmak için çeşitli yöntemler geliştirilmiştir. Önem kazanan belirli bir yaklaşım paydaş yaklaşımı olarak adlandırılmaktadır (Watty, 2005, s.121). Vroeijenstijn (1995, s.60), kalite güvencesi ile ilgili çalışmasında, kalitenin seyircinin gözünde olduğunu ve herhangi bir kalite tanımının yapılabilmesi için paydaşların görüşlerinin dikkate alınması gerektiğini ilk olarak ifade etmiştir. YÖKAK Genel Değerlendirme Raporu (2020, s.38)'na göre; iyi yapılandırılmış bir kalite güvence sisteminde kurumlar, iç ve dış paydaşlar listelenmelidir. Ayrıca tanımlanan stratejik paydaşlar

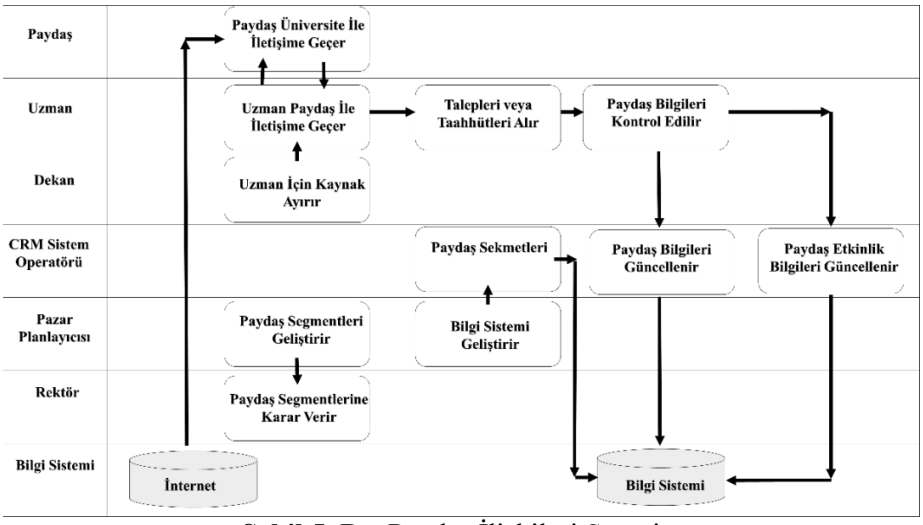
ile görüşmelerden elde edilen değerlendirme raporları kamuoyuyla paylaşılması gereğini ifade etmişlerdir. Şekil 4'de kalite güvencesi sisteminde genel olarak paydaşlar ve paydaşlar arasındaki etkileşimi özetlenmiştir.



Şekil 4. Kalite Güvence Sistemi ve Paydaşlar Arasındaki Etkileşim
Kaynak: YÖKAK Genel Değerlendirme Raporu, 2020, s.38

Paydaş haritası ve süreç tanımları kalite denetimlerinde ve kurumsal akreditasyonlarda kullanılmaktadır. Finlandiya Eğitim Değerlendirme Merkezi, paydaşların bilgi ihtiyaçlarını ve paydaşlarla sistematik iletişimi değerlendiren kalite güvence ajansıdır. Ülkemizde YÖKAK'ın karşılığı olarak ifade edilebilir. Kettunen (2015, s.62), Finlandiya'nın Turku Üniversitesi Uygulamalı Bilimler için dış paydaş ilişkileri sürecini Şekil 5 üzerinde ifade etmiştir. Bu süreç Türkiye'deki üniversitelerin, kalite güvence sistemi ve dış paydaşları ile etkileşimi ile kıyaslama yapabilmek için iyi bir grafik olarak ifade edilebilir. İlgili grafik dış paydaşların süreç akışını göstermektedir. Kurumun destek hizmetlerinde merkezi düzeyde bilgi sisteminin oluşturulması, sürdürülmesi ve geliştirilmesi esastır.

Yükseköğretimde kaliteye ilişkin endişe yeni bir olgu değildir. Üniversiteler, 1980'lerin ortasına kadar akademik geleneğin bir parçası olarak çalışmalarının kalitesini sağlamak için her zaman mekanizmalara sahiptirler. Bununla birlikte, bunlar esas olarak yükseköğretim kurumları ve sistemleri içindeydi ve hiçbir zaman dış yetkililer tarafından dayatılmamıştır. Dış dünyaya ilgi duyduğu bağlam birçok araştırmacı tarafından incelenmiştir (Campbell ve Wende, 2000; Özer vd., 2010; Barnett, 1992). Kalite değerlendirme hareketinin temel itici güçlerinin, yükseköğretimin kitleselleştirilmesi ve çeşitlendirilmesi ve azalan birim finansmanı, yükseköğrenim ve devlet arasındaki değişen ilişki, Yeni Kamu Yönetimi teorilerinden türetilen daha iyi kamu hizmetleri için genel arayışı ve yükseköğrenimin uluslararasılaşması ve küreselleşmesi şeklindedir.



Şekil 5. Dış Paydaş İlişkileri Süreci

Kaynak: Kettunen, 2015, s.62

Üniversitelerin oluşturabileceği bilimsel ve ekonomik potansiyel etki ve sayısal büyüklük açısından değerlendirildiğinde en önemli paydaşı öğrencileridir. Türkiye'de üniversitelere 2018-2019 dönemi için kayıtlı öğrenci sayısı; önlisans öğrenci sayısı 2829430, lisans öğrenci sayımız 4420699, yükseklisans öğrenci sayımız 394174, doktora öğrenci sayımız 96199 olmak üzere toplamda 7740502 öğrenci bulunmaktadır. Vakıf üniversitesi sayısı 75, devlet üniversitesi sayısı 129, vakıf meslek yüksekokulu sayısı ise 4 olmak üzere toplamda 208'dir. 208 yükseköğretim kurumunun 37.9%'u vakıf üniversiteleridir. Bu sayı özellikle son yıllarda artmıştır (YÖK İstatistik, 2020). Bu ülkemizin gerçeklikleri değerlendirildiğinde yüksek bir oran olarak ifade edilebilir ve Türkiye'de yükseköğretimin özel sektör için de karlı bir yatırım olarak görüldüğü sonucunu çıkarmamıza sağlamaktadır.

Türkiye'nin son yıllarda yaşadığı hızla artan üniversite ve öğrenci sayısı ile baş etmek ve yönetimin sağlanması problemi ile 1960'ların Almanya'sında ve öğrenci sayıları Humboldt tipi üniversiteler de karşılaşmışlardır. Bu dönemde, hızla artan öğrenci sayıları ve yaşadığı problemler nedeniyle hükümetlerin üniversitelere artan bir ilgisi oluşmuş, üniversite yönetiminin akademisyen gönüllüğü yerine tam gün çalışanlara gereksinim doğurmuştur. Üniversitelerin içinde bulunduğu artan karmaşıklık, büyük bütçelerin yönetimi ve içinde bulundukları bürokrasi ile baş edebilmek için tam gün çalışan yöneticilere gereksinim doğurmuştur (Wissema, 2009, ss.22-23). Bu durum ülkemizdeki üniversitelerimiz içinde sorgulanan bir tartışma olduğu ifade edilebilir. Bu sistem bazı üniversitelerde akademik saygınlığın, akademik önderliğin ortadan kalktığı durumları doğursa da iyi işler başaran yöneticilerin varlığı da söz konusudur.

Yükseköğretimin niceliği ve çeşitlendirilmesi konusunda; Brennan ve Shah (2000), Trow (1996) ve Morley (2003) hızla genişleyen ve büyüyen yükseköğretim kurumları için kalite kavramının önemine dikkat çekmişlerdir. Kaliteye ulaşmak için en önemli geleneksel mekanizmaların (münhasırlık veya seçicilik) ortadan kaldırılmış olduğunu ve yerini genişleme ile çeşitliliğin aldığını ifade etmişlerdir. Yüksek eğitimin büyümesi ve çeşitlendirilmesi, pedagojideki ilgili değişikliklerle birlikte, yüksek eğitim sistemlerinin, kurumlar arasında ve hatta tek bir üniversite içindeki konular arasında yaygın ortak akademik performans standartları sorgulamasını getirmiştir. Örneğin; öğrenciler derece veya yeterlilikleri çok farklı yeterlilik seviyelerinde ve farklı zorluk seviyelerinde

kazanmaktadırlar. Fakat aynı yeterlilikler farklı üniversitelerden veya bölümlerden gelen öğrenciler için farklı değerlere sahiptir. İşte bu durum mezunların niteliği sorusunu işverenler için ortaya çıkarmakta, üniversiteler üzerinde kalite sorusuna bizlerle karşı kaşıya getirmektedir. Sonuç olarak, kalite değerlendirmesi çeşitli yükseköğretim kurumlarının kalitesini kontrol etmenin yanı sıra üniversitelerin kalite durumu hakkında bilgiyi paydaşlara (işverenler, aday öğrenciler, mezunlar, diğer üniversiteler ve araştırma enstitüleri gibi.) yayınlamanın bir yolu olarak başlatılmıştır.

Yeni açılan yükseköğretim kurumları ve oluşturulan fakülteler ve bölümler birimleri finansman açısından maliyetli bir duruma sokabilir. Fonlama seviyeleri ile genişleme paralel gitmediğinden, yükseköğretim kurumlarından kıt kaynaklar ile daha fazlasını gerçekleştirme sorumluluğu altına girmektedir (Brennan ve Shah, 2000, s.23). Bu durum Türkiye gibi gelişmekte olan ülkeler için de aynı gerçekliktedir. Hem genişleme hem de kıt kaynaklar ile akademik faaliyetlerin yürütülmesinden ötürü yükseköğretimin kalitesiyle ilgili şüpheler ön plana çıkardığı ifade edilebilir. Sonuç olarak, değerlendirilen kurumlardaki hükümlerin kalitesinin korunmasına ve iyileştirilmesine yardımcı olmak için kalite değerlendirme sistemleri getirilmiştir.

Bakioğlu ve Baltacı (2000), *yükseköğretimde kaliteyi belirleyen faktörleri*; kalitenin akademik programların aşağıdaki sekiz alanında gerçekleştiğini belirtmektedirler: akademik içerik ve yapı, öğretim elemanı kalitesi ve gelişmesi, eğitim kaynakları, sosyal hizmetler, akademik programın yönetimi, öğretme ve öğrenme, öğrenciyi destekleyen hizmetler, eğitimsel çıktılar, mezunlar şeklinde ifade etmişlerdir. Açıkçası, yükseköğretimde kalite değerlendirmesi değişen koşullara bir yanıttır. Ortaya çıktığı bağlama dayanarak, kalite değerlendirmesinin temel amaçları; İyileştirme (performans kalitesini korumak ve geliştirmek), hesap verebilirlik (kamu fonlarının kullanımı için topluma hesap verebilirlik sağlamak), uygunluk ve kontrol (yükseköğretim kurumlarının hükümetlerin yapmasını istediklerini yapmalarını sağlamak) şeklinde özetlenebilir (Brennan ve Shah, 2000; Billing, 2004).

Kalite Kavramı ve Yönetim İlkeleri

Kalite genellikle göreceli bir kavram olarak adlandırılır. Bu görecelik iki yaklaşımla açıklanmaktadır. Birinci olarak, kalite, terimin kullanıcısına ve çağrıldığı koşullara bağlı olarak değişmektedir. Farklı insanlar için farklı şeyleri ifade eder. Aslında aynı kişi farklı anlarda farklı kavramsallaştırmaları benimseyebilir. Özetle kimin kalitesi sorusuna cevap vermek gerekmektedir. Yükseköğretimde öğrenciler, işverenler, öğretim ve öğretim dışı personel, hükümet ve finans kuruluşları, akreditasyon sahipleri, doğrulayıcılar, denetçiler ve sivil toplum kuruluşları (meslek kuruluşları dahil) dahil olmak üzere çeşitli paydaşlar vardır (Burrows ve Harvey, 1992). Her biri için kalite görecelidir ve farklı anlamlar ifade etmektedir.

İkinci olarak; kalitenin kıyaslama göreceliğidir. Bazı görüşlerde, kalite mutlak olarak görülür ve kendini belli eder. Diğer görüşlerde, kalite, bir kalite derecesi elde etmek için aşılması gereken mutlak eşikler açısından değerlendirilir (örneğin, çıktı önceden belirlenmiş bir ulusal standardı karşılamalıdır). Bununla birlikte, diğer kavramsallaştırmalarda, kalitenin değerlendirildiği bir eşik yoktur, kalite istenen sonuçlara yol açan süreçlere görecelidir. Örneğin, ürün veya hizmet sürekli olarak üreticisinin taleplerini karşılarsa, herhangi bir mutlak eşikten bağımsız olarak bir ürünün kalitesi vardır. Kalitenin beş ayrı ama birbiriyle ilişkili sıfat ile tanımlanmaktadır. Kalite, istisnai, mükemmellik (veya tutarlılık), amaca uygunluk, paranın değeri ve dönüştürücü niteliği olarak görülebilir (Harvey ve Green, 1993, ss.10-11).

1980'li yıllardan itibaren ortaya çıkan ekonomik ve teknolojik gelişmeler, hükümetleri kalite konusunu önemsemelerine sebep olmuştur (Van Vught ve Westerjeiden, 1994, ss.356-357; Eraslan, 2009, s.10). Kalitenin, klasik tanımı standartlara uygunluktur (Eraslan, 2009, s.10). Cheng ve Tam (1997, s.23) eğitimde kalitenin sözcüğünün belirsiz ve tartışmaya açık bir yapısı olduğunu savunmaktadır. Kalite konusundaki görüşlerin çoğu amaca uygunluk konusunda birleşmektedir. Bu tanım, kurumları birbirlerinin benzeri olmaya zorlamak yerine kurumların esnekliğine izin vermektedir (Woodhouse, 1999, s.29).

Bu tanımlar değerlendirildiğinde, kalite kavramının farklı şekillerde tanımlanmış; farklı boyutlarda ele alınmaya çalışıldığı görülmektedir. Yükseköğretimde kalitenin nasıl değerlendirilebileceğine dair karmaşık yapıya rağmen; kalite çerçevesini sistem yaklaşımı ile değerlendirirsek; belirli temel bileşenler üzerinde yürüdüğü ifade edilebilir. Bunlar girdilerin, süreçlerin ve çıktıların değerlendirilmesi, paydaşların ve günün gerçeklerini de dikkate alarak sürekli bir döngü ile iyileştirme olarak ifade edilebilir.

Yükseköğretimde Kalite Güvence Sistemi

Yükseköğretimde kalite güvence sistemleri kapsamında devletler, yükseköğretim kurumlarının kalite geliştirme çalışmalarını değerlendirebilmek için kalite ajansları kurmakta ve dış değerlendiriciler aracılığı ile yükseköğretim kurumları için kalite düzeylerini belirmeye çalışmaktadırlar (Eraslan, 209, s.33). Yükseköğretimde kalite güvencesi, rekabetçi sistemin sağlıklı çalışabilmesi ve kurumların için önem arz etmektedir. Sisteminin nihai amacı mezunların, yükseköğretim kurumları tarafından taahhüt edilen bilgi, beceri ve yetkinlik ile donatılması şeklinde ifade edilmektedir (Öztürk, 2012).

Elmacı vd. (1999, s.116)'e göre; yükseköğretimde kalite yönetimi, eğitimin her aşamasında ve eğitimi etkileyen tüm alanlarda gerçekleştirilmelidir. Şekil 6 üzerinde bu durumu grafiksel olarak boyutları ile gösterilmektedir. Araştırma veya öğretime daha fazla odaklanılması, kurumun stratejik yönelimi, örgütsel değerleri ve tercih edilen performans göstergeleri üzerinde büyük etkiler yaratabilir. Üniversitelerin birincil yönelimleri, ürün yönelimi, rakip yönelimi veya müşteri yönelimi kadar çeşitlilik gösterebilir.

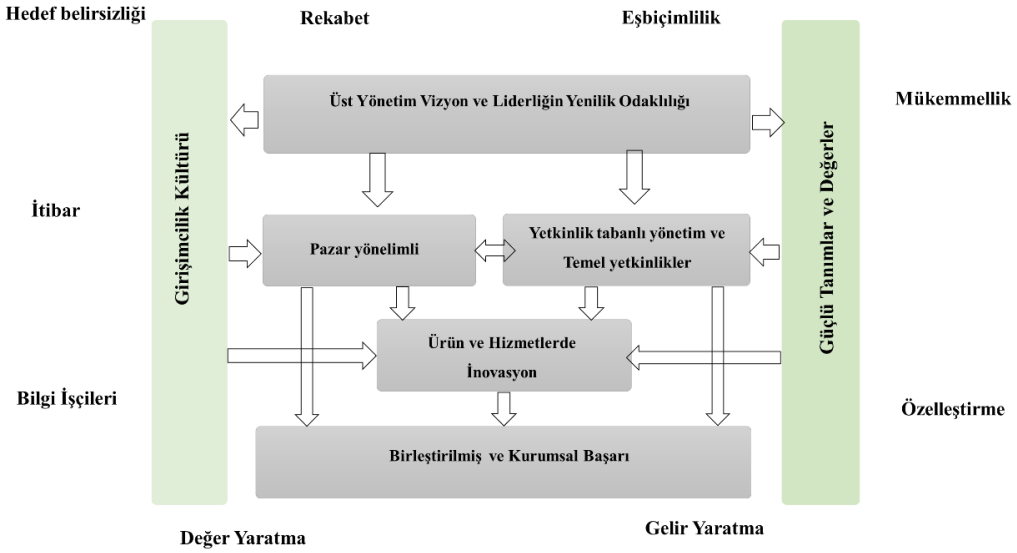


Şekil 6. Yükseköğretimin Kalitesini Etkileyen Kurumsal Faaliyetler

Kaynak: Elmacı, vd. 1999, s.116

Performans göstergelerinin odağı kazanılan gelir, araştırma çıktısı veya mezun sayısı olabilir. Bir öncül ya da sonuç olarak, organizasyonel değerler sosyal, piyasa, finansal, başarı ya da araştırma değerlerine yönlendirilebilir. Bölgesel paydaşlara hizmet veren toplum temelli üniversitelerin performanslarının karşılaştırılması, başarı üniversitelerinin rekabete yönelik olmalarıdır. Sonuç olarak, bölgesel paydaşlara hizmet veren toplum temelli üniversitelerin performanslarının karşılaştırılması, rekabete yönelik başarı üniversiteleri ve akademik mükemmellik için çabalayan araştırma üniversitelerini bir biriyle kıyaslamak zor bir çalışma olacağını ifade etmişlerdir (Matzler ve Abfalter, 2013, s.139-140).

Matzler ve Abfalter (2013, s.150), Şekil 7 üzerinde de ifade edilen; yükseköğretim kurumlarının başarılı olabilmesi için etki faktörlerini yapısal bir şekilde ortaya koymuşlardır. Üst yönetimin inovasyon yönelimi ve liderlik becerileri, hem ticari şirketler hem de yükseköğretim kurumları için başarının ana itici güçleri olarak bu yapıda ortaya koymuşlardır. Kurumsal veya organizasyonel kültürün karakterini ve gücünü, yenilikçi kabiliyetini ve temel yetkinlikleri oluşturan ve inovasyon ve temel stratejik kararlar için temel oluşturan benzersiz kaynak ve becerilerin geliştirilmesini etkilediğini ifade etmişlerdir. Başarının itici güçleri olarak, yalnızca uygun tutumların, değerlerin, normların ve üst yönetim oryantasyonunun öneminin altını çizmişler ve entegre çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Yükseköğretim üst düzey yöneticilerinin kurumları hakkında kendilerine sormaları gereken temel soruların varlığı ve bu soruların sorulması gereği bu yapı ile ortaya konulmaktadır.

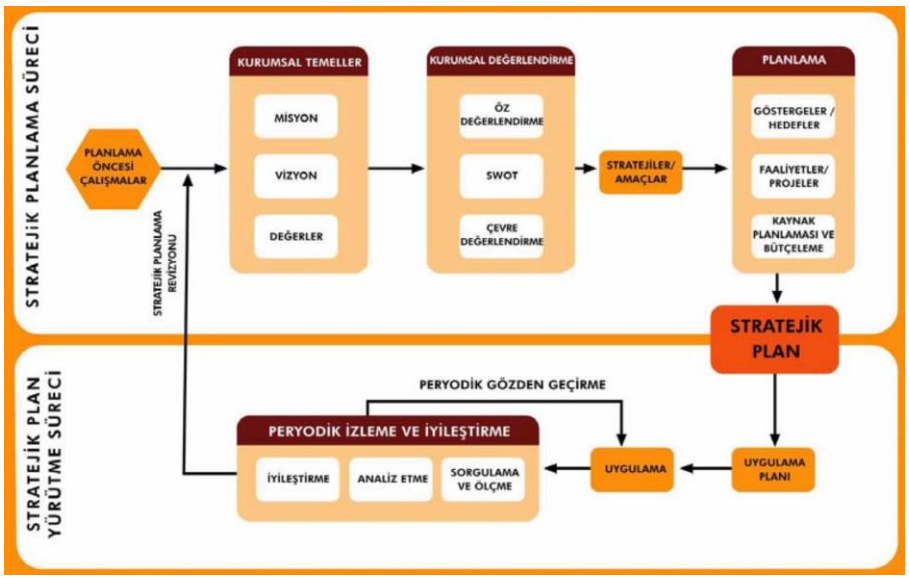


Şekil 7. Yükseköğretim Kurumları İçin Başarı Üzerinde Önerilen Etki Faktörleri Modeli
Kaynak: Matzler ve Abfalter, 2013, s.150

Kalitenin değerlendirme süreci bir başka önemli noktadır. Yükseköğretimde kalite ölçütlerine ilişkin, pek çok araştırmacı ve kurumun farklı görüşler belirtip ve çeşitli sınıflandırmalarda bulunduğu alan yazında görülmektedir. Yükseköğretimin kalitesinin, kalite güvence sistemleri ve çeşitli yaklaşımlar ile değerlendirilmesi hususunda da farklı görüşler mevcuttur(Girayhan, 2019, s.45). Yükseköğretim Kurumları Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Yönetmeliği kapsamında ilk olarak, Yükseköğretim Kurumları Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Komisyonu kurulmuş ve bu kurum üniversitelerin akademik değerlendirilmesini ve kalite geliştirme çalışmalarını

sistematik bir şekilde sürdürebilmeleri için gerekli süreç ve performans göstergelerini ortaya koymuşlardır. Belirlenen süreçler sırasıyla: yükseköğretim kurumlarında akademik değerlendirme ve kalite geliştirme, stratejik planlama, kurumsal değerlendirme, periyodik iyileştirme ve izleme süreci şeklinde ifade edilmektedir(YÖDEK, 2007, s.11). YÖDEK yerini artık Yükseköğretim Kalite Kurulu(YÖKAK)'na bırakmıştır.

Üniversitelerde gerçekleştirilen akademik değerlendirme ve kalite geliştirme çalışmalarında esas alınabilecek bir süreç YÖDEK tarafından ilk olarak gerçekleştirilmiştir. Şekil 8 üzerinde bu süreç gösterilmektedir. Süreçte kurumun, misyonu, vizyonu ve değerleri ile öz değerlendirme sonucunda elde edilen veriler ve sonrasında bu değerlendirmenin kurum stratejisi ile ilişkisi net bir şekilde görülebilmektedir. Aynı zamanda yükseköğretim kurumları için stratejik planlama sürecinin önemi burada net bir şekilde görülebilir.



Şekil 8. Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Süreci

Kaynak: YÖDEK, 2007, s.21.

Akreditasyon Ve Standartlar

Akreditasyon, bulunması gereken asgari düzey olarak ifade edilebilir. Öztürk (2012), "*kurumların veya eğtim programlarının belirli formata inceleme ve belgelendirme süreci sonunda, kalite standartlarını karşıladıklarının göstergesi*" olarak tanımlamaktadır. Akreditasyon aynı zamanda bir dış kalite güvence süreci olarak da nitelendirilmektedir. Bu bağlamda akreditasyon sisteminin temel amacı, yükseköğretim kurumlarının vermiş olduğu diploma ve unvanların karşılaştırılabilmesinin sağlanması ile kurumların birbirlerini tanıma sürecini kolaylaştırmak olarak aktarılmaktadır (Soyer, 2019, s.173). Türkiye'de yükseköğretim kurumlarının akreditasyon faaliyetleri gönüllülük esasına göre yürütülmektedir. Türkiye'de 12 ulusal ve 3 uluslararası akreditasyon kuruluşu mevcuttur. Ulusal akreditasyon kuruluşlarına yetkilendirme ve tanıma süreci belirlenen ilke ve ölçütler dahilinde Yüksek Öğretim Kalite Kurulu tarafından yürütülmektedir (YÖKAK Genel Değerlendirme Raporu, 2020, ss.52-54).

Standartlar, akreditasyonun temel yapı taşını oluştururlar. Hedeflenen sistemin gerekliliklerini ifade ederler ve yüksek nitelikli eğitim programlarının geliştirilmesi için gereklilikleri belirlerler.

Standartlar, konu alanında yetkinlik sahibi uzmanlar tarafından, deneyim ve tecrübeleri doğrultusunda, araştırma ve deneyimleri ile belirlenmektedir. Özetle standartlar, bir programın kabul edilebilir düzeyde olduğuna karar verilebilmek için program içeriğinde, hangi unsurların bulunması gerektiğini ifade etmektedirler (Eraslan, 2009, s.41). Şekil 9 üzerinde, 2019 Yılı itibarıyla Kalite Değerlendirme Tescil Belgesi'ne Sahip 12 Ulusal Akreditasyon Kuruluşu ifade edilmiştir (YÖKAK Genel Değerlendirme Raporu, 2020, s.53).



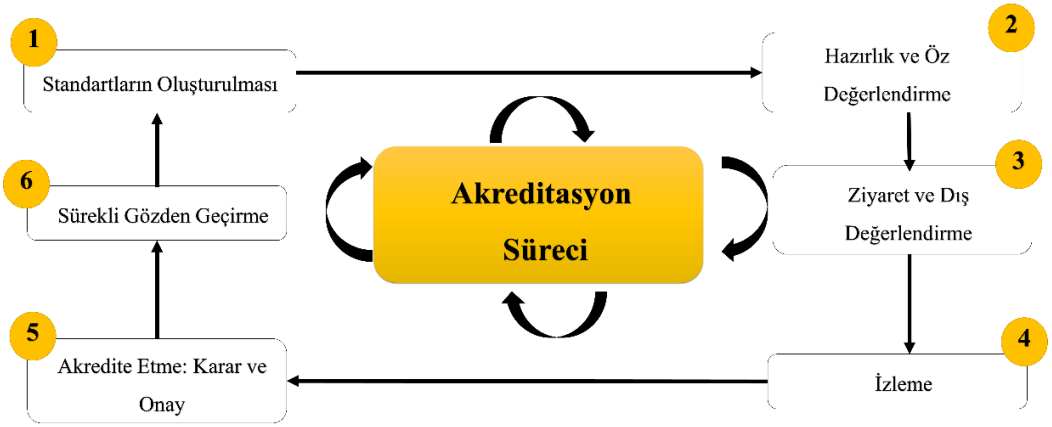
Şekil 9. 2019 Yılı Ekim Ayı İtibarıyla Kalite Değerlendirme Tescil Belgesi'ne Sahip 12 Ulusal Akreditasyon Kuruluşu

Kaynak: YÖKAK Genel Değerlendirme Raporu, 2020, s.53-54

Türkiye'de akredite lisans programlarına ilişkin 2016-2019 yıllarına ait verilere göre (YÖKAK Genel Değerlendirme Raporu, 2020, ss.54-55), 2016 yılında 2019 yılına göre akredite edilen yükseköğretim kurumu sayısı %57, akredite program sayısı ise %55 artış göstermiştir. Üniversiteler genellikle mühendislik ve sağlık bilimleri programlarında akreditasyon sürecini işletmektedirler.

Standartlar, akreditasyon temelini oluşturmaktadır. Standartlar, sistem gereksinimlerini ortaya koymakta ve yüksek nitelikli eğitim programlarının geliştirilmesini için nelerin gerekli oldu ve nelerin yapılması gerektiği hususunda esasları belirler. Özetle bir yükseköğretim programının akredite edilebilmesi için taşıması gereken hangi öğelere sahip olması gerektiğini gösterirler (Aktan ve Gencel, 2007, s.6-7). Standartlar akreditasyon yapan kurumlar arasında farklılık gösterebilir. Türk yükseköğretiminde YÖK tarafından kabul edilmiş, ulusal akredite kurumlarımız, ECZAKDER, EPDAD, FEDEK, HEPDAK, MÜDEK, TEPDAD, VEDEK bunlara örnek gösterilebilir.

Akreditasyon süreci ve yapılacak işlemler Şekil 10 üzerinde gösterilmektedir. Şekilde de görüldüğü üzere, standartların oluşturulması akreditasyon sürecinin ilk adımıdır. Yükseköğretim programlarında ulusal anlamda programların kalite çerçevesinin belirlenmesi, gerekli program standartlarının ortaya konmasını gerektirmektedir (Eraslan, 2009, s.41). Bir kurumun standardı, bu kurumu değerlendirmede kullanılan ölçütler ve kriterlerdir (Doherty, 1997 s.241). Standartlar kavramı, ancak farklı kurum ya da programları değerlendirmede kullanılan farklı standartlar ayrımsandığında önem kazanır (Barnett, 1992, s.57).



Şekil 10. Akreditasyon Süreci ve Yapılacak İşlemler

Kaynak: Aktan ve Gencel, 2007, s.6

Uluslararasılaşma ve Kalite

Uluslararasılaşma ve yükseköğretimin kalitesi her zaman, en azından kavramsal düzeyde, birbiriyle yakından bağlantılı olarak görülmüş ve uluslararasılaşmanın yüksek öğrenimin kalitesini artırdığı ifade edilmiştir. Pek çok uluslararasılaşma için ulusal politikalar ve uluslararasılaşma için kurumsal düzeyde birçok politika planı, özellikle 1980'lerde ve 1990'ların başında yapılmış olanlar, uluslararasılaşmayı kendi içinde bir amaç olmaktan çok kaliteyi iyileştirmenin bir aracı olarak görmektedir. Bunlara örnek olarak; Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD) ve Avrupa Birliği (AB) belgeleri verilebilir(Campbell ve Wende, 2000, s.5).

İçinde bulunduğumuz çağ, ülkeler ve milletler arasında sınırların kalktığı, bilginin hızla üretildiği, kişilere ve toplumlara kolayca ulaştığı ve bilginin hızla dönüştüğü bir çağdır. Yükseköğretim de bu dönüşümde üstlendiği kilit roller ile önem arz etmektedir. Yükseköğretim, ekonominin küreselleşmesinden giderek daha fazla etkilenmektedir. Bölgesel ve küresel ticaret anlaşmaları, profesyonel hizmetlerin, malların, sermayenin ve bireylerin yanı sıra ulusal sınırlar arasında hareketini teşvik etmektedir. Bu, ortak değerlendirme kriterlerine dayanarak, eğitimlerinin kalitesinin uluslararası hatta küresel tanımlarına yol açar. Sonuç olarak, uluslararası lisans, belgelendirme ve akreditasyon sistemleri, profesyonellerin uluslararası hareketliliğini sağlamak için güçlü bir araç olarak ortaya çıktığı ifade edilebilir.

Uluslararasılaşma ve yükseköğretimin kalitesi kavramsal düzeyde, birbirlerine yakından bağlıdır. Bu, uluslararası hale gelmenin yükseköğretimin kalitesini geliştirdiği inanışına dayanmaktadır (Hacıfazlıoğlu, 2006, s.33). Uluslararasılaşmanın kalite güvencesi konusunda, kalite güvence sistemlerinin pek çoğunda yükseköğretimin uluslararası hale getirilmesine önem verilmemesinden yola çıkarak, bu çeşit yaklaşımların desteklenebileceği sonucuna varılmıştır. Bunu yapabilmek için, uluslararasılaşmanın kalite garantisine uygun metodolojiler geliştirmek üzere adımlar atılmış ve kalite güvencede rol alan kişiler ve yetkililerle diyalogları geliştirmek için çaba gösterilmiştir (Campbell ve Wende, 2000, s.7). Kalite güvence sisteminin uluslararası hale getirilmesi konusu kalite güvencede rol alan kişiler ve görevliler arasında bilgi ve deneyim alışverişi, panellere yabancı uzmanların katılımı, Avrupa Birliği ve uluslararası iletişim ağı projelerini de içine alan uluslararası bir iletişim ağının geliştirilmesi nedeniyle gerekli olmuştur (Hacıfazlıoğlu, 2006, s.34).

Bilgiye ulaşmada sınırların ortadan kalktığı günümüzde yükseköğretim kurumları da giderek daha fazla küresel rol üstlenmiştir (Küçükcan ve Gür, 2009, s.56). Uluslararasılaşma sürecinde aktif rol oynayan en önemli unsurlarından biri de öğrenci hareketliliğidir. Farklı ülkelerdeki üniversitelerin oluşturdukları ortak diploma ve öğrencilerin ülkeleri dışında başka bir ülkede eğitim almalarını içeren hareketlilik programları yükseköğretimin daha çok yaygınlaşmasını sağlamaktadır. Bu bakımdan üniversitelerin uluslararası öğrenci sayısının toplam öğrenciler içerisindeki oranının her yıl artan bir şekilde seyredeceği beklenmektedir (Çetinsaya, 2014, ss.29-30). Bununla birlikte bir ülkede alınan eğitimin başka bir ülkede tanınması da hareketliliğin arttırılmasını sağlamak adına büyük önem arz etmektedir. Bu doğrultuda yükseköğretimde uluslararasılaşmanın tüm dünyada hızlanarak devam edeceği tahmin edilmektedir.

Öğrenci hareketliliğinin yanında üniversitelerin hareketliliğinden de söz etmek mümkündür. İki ya da daha fazla ülkenin ortak bir yükseköğretim kurumu oluşturmak üzere bir araya gelmeleri ile "şube kampüsler" kurulmaktadır. Bu yapılanmalar, ülkeler arasında çeşitli kurumsal iş birliklerini arttırmaktadır. Şube kampüsler açmak ve şube kampüslerin ülkede bulunmasına olanak sağlamak da farklı üniversitelerin tecrübelerinden faydalanılmasında oldukça önemlidir. Üniversitelerarası tecrübe paylaşımları ve iş birliklerine ek olarak yükseköğretimin iç paydaşlarının da iş birliklerini arttırması ve buna yönelik mekanizmalar kurulması gereklidir (Seggie ve Ergin, 2018, s.69; Çetinsaya, 2014, s.167).

Türk yükseköğretim sistemini yakından ilgilendiren uluslararası boyutta Avrupa Birliği entegrasyon ve uyum sürecini de içine alan önemli mihenk taşları diyebileceğimiz önemli eğitim programları olarak; Soktates, Erasmus, Youth ifade edilebileceği gibi, Bologna Süreci ve Avrupa Kredi Transfer Sistemi ve Diploma eki gibi adımlarda tanınırlık, öğrenci dolaşımı ve öğrencilerin uluslararasılaşması için önemli adımlar olarak ifade edilebilir.

BULGULAR, TARTIŞMA VE SONUÇ

Değişen koşullar, hızla açılan yeni üniversiteler ve hızla yükselen öğrenci sayıları, üniversiteler arasında artan rekabet, yükseköğretim kurumları üzerinde artan bir baskı oluşturmuş, denetleme ve değerlendirme gereksinimini doğurmuştur. Bu gerçeklik ile birlikte yükseköğretimde kalite daha fazla sorgulanır hale gelmiştir. Yükseköğretimin kalitesi, mezunlar arasında ve araştırma ve eğitim ortamının kritik paydaşları olan işverenler için devam eden bir endişe kaynağı oluşturduğu ifade edilebilir. Hangi üniversitenin hangi alanlarda daha iyi olduğu, işverenlerin mezunları değerlendirmede ilk göstergesi olduğu düşünülebileceği gibi, aday öğrencilerin gelecekte olmak istedikleri yer ve yapmak istedikleri meslek için de önemli bir referans veri olmaktadır. Bunun yanında üniversitelerin kalitesi, politika yapıcılar, kural koyucular, fon sağlayıcılar için de üniversitelerin niteliği, kaynakların üniversiteler arasında doğru bir şekilde dağıtılması ve kaynakların etkin kullanımı için önemli bir gösterge olarak karşımıza çıkmaktadır.

Yükseköğretimde uygulanacak olan kalite güvencesi mekanizmaları, ülkenin genel yükseköğretim politikaları ve sistemi ile uyumlu olması gerekmektedir. Özer vd. (2010, s.17-19)'e göre, Türkiye'nin mevcut yapısı göz önüne alındığında önünde iki seçenek görünmektedir. Bunlardan ilki Japonya veya ABD örneğinde olduğu gibi, bürokratik düzenlemeler azaltılarak, özel yükseköğretim kurumlarının artışı artırılacak ve sonrasında akreditasyon sisteminden yararlanılarak

kurumların belirli bir standart yakalamaları sağlanacaktır. İkinci seçenek olarak ise, İsveç veya Finlandiya gibi var olan kalite denetim mekanizmaları harekete geçirilerek, kurumların belirli bir standardı yakalamaları sağlanacaktır. İki sistemde kalite odaklıdır. Dünyada yükseköğretimde kalitenin inşa edilmesi temelde üniversitelerin sorumluluğuna verilmektedir. Dolayısıyla, üniversitelerin kalitenin tesis edilmesinde, üniversite dışı sistemlerin değil kendi kendini denetleyen bir düzen ve sistem oluşturan bir yaklaşıma bürünmeleri gerekmektedir.

Ayrıca özellikle devlet üniversitelerinin organizasyon yapıları üniversite sanayi ve üniversite toplum işbirliği için çok uygun değildir. Üniversite üç temel görevinden birisi olan istihdam için nitelikli iş gücü yetiştirmek ve toplumun ihtiyaçlarına dönük ürünler (proje, makine, teçhizat, malzeme vb.) üretmek üniversitenin bilimsel üretkenliği yanında iki temel sorumluluğu olarak ifade edilebilir. Bu nedenle özellikle kamu üniversitelerinin organizasyon yapılanmasında sanayi ve toplum ile daha iyi bir ilişki kurabilmek için organik bir yapı kurulması gerektiği ifade edilebilir.

Vakıf üniversitelerinde olduğu gibi, ticaret odası, belediye başkanı, önemli meslek odaları, gibi dış paydaşların bir araya gelmesi ve içeriden akademide sözü geçen kendini ispatlamış uluslararası bilinirliği ve dünya görüşü olan iç paydaşları da içine alan mütevelli heyeti üniversite yönetiminde rektör üstü görev yapabilir. Bu sayede üniversiteler, sanayi ve toplum ile daha efektif kenetlenebilir, rektörlerimizin sanayi ve toplumun ihtiyaçlarını, mütevelli heyetinin değerli görüşleri ve yönlendirmesi ile göz önüne alarak yönetim fonksiyonlarını gerçekleştirmeleri sağlanabilir. İlgili mütevelli heyeti, gerektiğinde rektörün değişmesi, yeni rektör seçimi için adayların ortaya konulması ve yeniden atanması yönünde cumhurbaşkanına görüş sunabilmelidir.

Türkiye'deki yükseköğretim organizasyon yapısının çağın gereksinimlerine uymadığı ortadadır. Çağın gerekleri, belediyelerin, öğrencinin, öğretim üyelerinin ve çalışanların, mezunların, bağış yapan kişi veya kurumların, meslek odalarının, bölgede iş yapan sanayici ve iş adamlarının daha fazla söz sahibi olduğu organizasyon yapısıdır(Gülmez ve Yavuz, 2019,s.144; Erçetin, 2001, s.75; Burgaz ve Şentürk, 2008, s.270; Tural, 2004, s.100). Bu sayede insan kaynaklarının şekillenmesi ve oluşturulması, bilimsel üretkenlik ve akademik gelişme, üniversitelerin bulunduğu ilçenin, ilin, bölgenin ve ülkenin gerçekleri ile şekillenebilecek, üniversiteler bölgesel kalkınmaya doğrudan fayda sağlayabilecektir.

Türkiye Ocak 2020 itibariyle, 211 üniversitesi ile en fazla üniversitesi olan ülkeler arasında 24.sırada (İlk 25 sırasıyla; Hindistan:4354, ABD:3228, Çin:2596, Endonezya:2304, Brezilya:1335, Meksika:1205, Rusya:1091, Japonya:992, İran:653, Fransa:608, Almanya:455, Polonya:398, Malezya:384, Güney Kore:375, Kanada:367, Pakistan:343, Ukrayna:315, Kolombiya:290, Filipinler:277, İngiltere:276, İspanya:260, Nijerya:249, İtalya:238, Türkiye:211, Tunus:196 şeklindedir.) yer almaktadır (Statista, 2020). Türkiye'nin ilk 100'de veya ilk 500'de üniversite sayısını artırmak gibi bir hedefi söz konusu ise bu noktada uzun soluklu, beş, on, yirmi yıllık planlamalar yürütmesi gerekmektedir (Wang vd., 2012,s.27-29). Yükseköğretimde kalite çalışmaları, üniversiteler için, ağır angarya ve bürokratik iş topluluğuna dönüşmemeli, sonuç alınan, üniversiteyi bulunduğu noktadan çok daha ileri noktaya taşıyabilen eylemleri içinde barındıracak, kurum genelinde sinerji yaratan, bu sinerjinin tüm paydaşlarca hissedildiği bir etki yaratması gerekmektedir. Bu bağlamda yükseköğretimde kalite üniversitelerin ülkeler için kritik öneme sahip olması nedeniyle, kritik ve stratejik bir başlıktır. Yükseköğretim politika yapıcılarının, bürokratların, üst yönetimde yer alan

yöneticilerin ve akademisyenlerin bu gerçekliğin farkına vararak, analiz edilen tüm kaynaklar ışığında, üniversitelerde kalite çalışmalarının daha fazla içinde yer alması gerektiği ifade edilebilir.

KAYNAKLAR

Aktan C.C. (2004). *Nasıl Bir Üniversite?* Adapazarı: Değişim Yayınları.

Aktan C.C., & Gencel U. (2007). *Yüksek Öğretimde Akreditasyon*, İçinde C.C. Aktan, Değişim Çağında Yükseköğretim, İzmir: Yaşar Üniversitesi Yayını.

Alper, E.N. (2011). Yüksek Öğretim Kurumlarında Kalite Kültürünün Oluşturulması Ve Devamlılığının Sağlanması (Uludağ Üniversitesi Örneği). (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). T. C. Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı: Bursa.

Armağan, S. (2007). Rektörlerin Görevleri ve Yetkileri. 16 Haziran 2020 tarihinde, https://tinyurl.com/yy23weza adresinden erişildi.

Bakioğlu, A., & Baltacı, R., (2000). Üniversitede Akreditasyon ve Düşünceler. *Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Öneri Dergisi,* (3), 39-47.

Barnett, R. (1992). Improving Higher Education. *Total Quality Care*. Buckingham: Open University Press.

Barnett, T. (1988). Entry and exit performance indicators: some policy and research issues. *Assessment and Evaluation in Higher Education, 13*(1),16-30.

Billing, D. (2004). International comparisons and trends in external quality assurance of higher education: Commonality or diversity. *Higher Education, 47*(1), 113-137.

Birinci, A. (1996). Üniversite ve Kitap. *Türk Yurdu Dergisi,16*(111), 45-52.

Brennan, J., & Shah, T. (2000). *Managing Quality in Higher Education: An International Perspective on Institutional Assessment and Change.* Buckingham: Open University Press.

Burgaz, B., & Şentürk, İ. (2008). Küreselleşmenin eğitim fakültelerinin yönetim boyutundaki etkileri. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 10*(19), 269-280.

Campbell, C., & Wende, M. (2000). International Initiatives and Trends in Quality Assurance for European Higher Education. Helsinki, Finland 2000. 16 Haziran 2020 tarihinde, https://tinyurl.com/y4fl45t2 adresinden erişildi.

Cheng, Y. C.,& Tam, W. M., (1997). Multi Models of Quality in Education. Quality Assurance in Education, *5*(1),22-31

Çelik, Z., & Gür, B. S. (2014). Yükseköğretim sistemlerinin yönetimi ve üniversite özerkliği: Küresel eğilimler ve Türkiye örneği. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, *4*(1), 18-27.

Çetinsaya, G. (2014), *Büyüme, Kalite, Uluslararasılaşma: Türkiye Yükseköğretimi İçin Bir Yol Haritası,* Yükseköğretim Kurulu Yayın No: 2014/2, 2. Baskı, Eskişehir.

Denman, B. D. (2005), What is a University in the 21st Century?. *Higher Education Management and Policy, 17*(2), 1-20.

Doherty, G. (1997). Quality, Standards, The Consumer Paradigm and Developments in Higher Education. *Quality Assurance in Education,* 5(4),239-248.

Elmacı, O., Poyraz, K., & Çalık, M. (2015). Yükseköğretimde (Meslek Yüksekokullarında) Kalite Güvence Sisteminin Oluşturulmasına Yönelik Bir Değerlendirme Format Önerisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* (1),111-137.

Eraslan Ş. (2009). Avrupa Birliğine Giriş Sürecinde Görsel Sanatlar Eğitimcisi Yetiştiren Yükseköğretim Kurumları Ve Kalite Arayışları. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Resim-İş Öğretmenliği Bilim Dalı. Ankara.

Erçetin, Ş.Ş.(2001). Biz akademisyenler geleceğin yükseköğretim kurumlarını yaratmaya hazır mıyız? *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 25*, 75-86.

Fielden, J. (2008). Global trends in university governance (No. 44244) (pp. 1–70). Washington, DC: The World Bank. 16 Haziran 2020 tarihinde, https://tinyurl.com/y5qez6fs adresinden erişildi.

Freedman, J.O.(2020). *Akademinin Yönetimi, Modern Üniversite'de Sorumlu Kim?* (Bölüm 1). Rektörler ve Mütevelli Heyeti. (Ed.Ehrenberg R.G., Çev. Küçük H. Ve Çamdereli R.). İstanbul: Küre Yayınları.

Girayhan, S. (2019). *Üniversite Yerleşkelerinin Kalite Yaklaşımları Ve Örtük Program Açısından Değerlendirilmesi (Gazi Üniversitesi Örneği)*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri-Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı. Ankara.

Gülmez, D., & Yavuz, M. (2019). Türkiye, Amerika Birleşik Devletleri ve Birleşik Krallık Yükseköğretim Kurumlarının Amaç ve Yapı Boyutları Bakımından Değerlendirilmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 9*(1).

Hacıfazlıoğlu, Ö. (2006). Avrupa Birliği Yükseköğretim Kalite Göstergeleri ve Türkiye Örneği. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). İstanbul: T.C. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı.

Harvey, L., & Green, D. (1993). Defining Quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 18*(1), 9-34.

Hoştut, S. (2018). Türk üniversitelerin paydaş analizi. *Erciyes İletişim Dergisi, 5*(3), 188-200.

Kettunen, J. (2015). Stakeholder Relationships in Higher Education. *Tertiary Education and Management, 21*(1):56-65.

Küçükcan, T., & Gür, B. S. (2009), *Türkiye'de Yükseköğretim Karşılaştırmalı Bir Analiz,* Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı (SETA), 1.Baskı, Haziran 2009, Ankara

Matzler K., & Abfalter D. (2013). Learning From the Best: Implications from Successfull Companies for Higher Education Management. Altmann A., Ebersberger, B. (Ed.). (2008). *Universities in Change Managing Higher Education Institutions in the Age of Globalization*. Ss.137-154. New York: Springer.

Morley, L. (2003). *Quality and Power in Higher Education.* Berkshire: Open University Press.

Özer, M., Gür, B. S., & Küçükcan, T. (2010). *Yükseköğretimde Kalite Güvencesi*. Ankara: Seta.

Öztürk, R. (2012). *Yükseköğretim Kurulu (YÖK) ve Kalite Çalışmaları*. 16 Haziran 2020 tarihinde, https://tinyurl.com/y5adjbmw adresinden erişildi.

Salmi, J. (2007). Autonomy from the state vs responsiveness to markets. *Higher Education Policy, 20*(3), 223-242.

Sarıkaya, M. (2011). Paydaş Yaklaşımı Bağlamında İşletme-Paydaş Etkileşimi ve Stratejik Paydaş Analizi. Ankara Sanayi Odası Yayın Organı. 16 Haziran 2020 tarihinde, https://tinyurl.com/y6pym4qs adresinden erişildi.

SBB, (2020). Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı. 16 Haziran 2020 tarihinde, https://tinyurl.com/y6y89ku6 adresinden erişildi.

Seggie, F. N. & Ergin, H. (2018), *Yükseköğretimin Uluslararasılaşmasına Güncel Bir Bakış Türkiye'de Uluslararası Akademisyenler,* İstanbul: SETA Yayınları.

Soyer, B. (2019). Yükseköğretim Kurumlarında Kalite Güvencesi Sistemi ve Trakya Bölge Üniversitelerinin İncelenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). T.C. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Kamu Yönetimi Anabilim Dalı, Trakya.

Statista, (2020). Estimated number of universities worldwide as of January 2020. 16 Haziran 2020 tarihinde, https://tinyurl.com/y3smdegg adresinden erişildi.

Tongpong, C., Li J., & Johns T.R. (2010). Stakeholder Prescription and Managerial Decisions: An Investigation of the Universality of Stakeholder Prescription. *Journal of Managerial Issues*, *22*(3):345-368.

Trow, M. (1996). Trust, markets and accountability in higher education: A comparative perspective. *Higher Education Policy, 9*(4), 309-324.

Tural, N.K. (2004). *Küreselleşme ve Üniversiteler.* Ankara: Kök Yayıncılık.

TÜİK, (2020). Türkiye İstatistik Kurumu. 16 Haziran 2020 tarihinde, http://www.tuik.gov.tr/ adresinden erişildi.

Ufuk Üniversitesi, (2020). *Ufuk Üniversitesi Ana Yönetmeliği*. 16 Haziran 2020 tarihinde, https://tinyurl.com/y6lt3r9h adresinden erişildi.

Üniversitelerde Akademik Teşkilât Yönetmeliği, (1982). Mevzuat Bilgi Sistemi. 16 Haziran 2020 tarihinde, https://tinyurl.com/y6fktxjn adresinden erişildi.

van Vught, F. A., & Westerheijden, D. F. (1994). Towards a general model of quality assessment in higher education. *Higher Education, 28*(3), 355-371.

Vroeijenstijn, T. (1992). External quality assessment, servant of two masters? The Netherlands university perspective. içinde, A. (Ed.), Quality Assurance in Higher Education: Proceedings of International Conference, Hong Kong 1991, The Falmer Press, London, pp. 109-31.

Vroeijenstijn, A.I.(1995). Quality assurance in medical education. *Academic Medicine, 70*(7), 59-67.

Wang Q.H., Wang Q., & Liu N.C. (2012). *Akademik Mükemmeliyete Giden Yol Dünya Çapında Araştırma Üniversiteleri Oluşturmak*. (Bölüm 2). Çinde Dünya Çapında Üniversiteler Kurmak: Sangay Jiao Tong Üniversitesi. (Editor: Philip H. Altbech ve Jamil Salmi) (Çeviren Kadri Yamaç). Ankara: Efil Yayınevi.

Watty, K.(2005). Quality in accounting education: what say the academics? *Quality Assurance in Education, 13*(2):120-131.

Wissema, J.G. (2009). *Üçüncü Kuşak Üniversitelere Doğru | Geçiş Döneminde Üniversiteleri Yönetmek.* İstanbul: Özyeğin Üniversitesi Yayını.

Woodhouse, D. (1999). Quality and Quality Assurance. Quality and Internalisation in Higher Education, OECD Publications, Paris 1999.

YÖK İstatistik, (2020). Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi. 16 Haziran 2020 tarihinde, https://istatistik.yok.gov.tr/ adresinden erişildi.

Yükseköğretim Kanunu, (1981), Mevzuat Gov Tr, https://tinyurl.com/y53poovw, sayfasından 15.05.2020 tarihinde erişilmiştir.

YÖKAK, (2020). Yükseköğretim Kalite Kurulu. 16 Haziran 2020 tarihinde, https://yokak.gov.tr/ adresinden erişildi.

YÖKAK Genel Değerlendirme Raporu, (2020). Yükseköğretim Kalite Kurulu Genel Değerlendirme Raporu. 16 Haziran 2020 tarihinde, https://tinyurl.com/y32symf9 adresinden erişildi.

YÖDEK, (2007). Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme Ve Kalite Geliştirme Rehberi (Sürüm: 2007/1.1). 16 Haziran 2020 tarihinde, https://tinyurl.com/y58nehrz adresinden erişildi.

DÖRDÜNCÜ SINIF TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDA TOPLUMSAL CİNSİYET ROLLERİ

Göksu Çiçekli Koç
Türkçe Öğretmenliği Ege Üniversitesi
goksuciceklikoc@hotmail.com
Gizem Engin
Sınıf Öğretmenliği Ege Üniversitesi

ÖZET

Bu çalışmanın amacı Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulunun kabul ettiği ilkokul 4. Sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerde ve bu metinlere ilişkin görsellerde toplumsal cinsiyet rollerinin ele alınış biçimlerini tespit etmektir. Araştırmada MEB ve Koza Yayıncılık tarafından basılan 4. Sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinler incelenmiştir. Metinlerdeki cinsiyet rolleri, görsellerdeki cinsiyet rolleri, meslek rolleri ve aile içi ve aile dışı roller içerik çözümlemesi yoluyla değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda incelenen her iki kitaptaki metinlerde ve görsellerde erkek figürlerin kadın figürlere oranla daha fazla yer aldığı tespit edilmiştir. Kitaplarda kadınlar genellikle aile içi roller üstlenirken, erkekler aile dışı roller üstlenmiştir. Kadınların daha sınırlı çeşitlilikte meslek gruplarını, erkeklerin ise daha çeşitli meslek gruplarını temsil ettikleri belirlenmiştir. Metinlerde geleneksel kadın ve erkek statülerini temsil eden ifadelere rastlanmakla birlikte aile içi ve sosyal rollerde kadın ve erkek eşitliğini vurgulayan ifadeler de yer almaktadır.

Anahtar Kelimeler: Toplumsal Cinsiyet Rolleri, Meslek Rolleri, Türkçe Ders Kitabı

ABSTRACT

The aim of this study is to determine the ways in which gender roles are handled in the texts and visuals related to these texts in the 4th grade Turkish textbooks accepted by the Education and Discipline Board of the Ministry of National Education. In the research, the texts in the 4th grade Turkish textbooks published by MEB and Koza Publishing were analyzed. Gender roles in texts, gender roles in images, occupational roles, and family and non-family roles were evaluated through content analysis. As a result of the research, it was determined that male figures are more common than female figures in the texts and images in both books examined. In the books, women generally take on roles within the family, while men have taken roles outside the family. It has been determined that women represent a more limited variety of occupational groups, while men represent more diverse occupational groups. In the texts, although expressions representing traditional male and female statuses are encountered, there are also expressions emphasizing the equality of women and men in family and social roles.

Keywords: gender roles, professional roles, Turkish textbook

GİRİŞ

İnsanlar biyolojik olarak dişi ya da eril (kadın ya da erkek) bedenleriyle dünyaya gelirler. Bedenin cinsiyeti (sex) doğuştan getirilen bir özellik iken toplumsal cinsiyet (gender) toplumun kadın ve erkeğe yüklediği roller olarak tanımlanabilir. Bu roller dinamik olup toplumdan topluma hatta aynı toplumda yer ve zamana göre değişiklik gösterebilir. Kaplan (1997) cinsiyetlere atfedilen, doğuştan gelmeyen ve sonradan kazanılan tutum ve davranışların, toplumların ihtiyaçlarına, kültürel değişimlerine ve üretim ilişkilerine bağlı bazı farklılıklar gösterebileceğini ifade etmektedir. Toplumlarda birbirinden farklı olan kadın ve erkeklere ilişkin değer yargıları ve beklentilerin değişimi için uzun bir süreye ihtiyaç vardır (Bütün, 2010).

Türkiye Cumhuriyeti'nde bu değişimi sağlamak adına zaman içinde atılan pek çok resmi adım olmuştur. Bu adımlara bir örnek olarak Türk Medeni Kanunu'nda yapılan değişiklikler verilebilir. Türk Medeni Kanunu'nda (TMK) ifade edilen "evlilik birliğinin reisi kocadır" ifadesi değiştirilerek eşlerin eşit hak ve sorumluluklara sahip oldukları belirtilmiştir. TMK 336/1'e göre ise eşler evlilikleri süresince çocukların velayetlerini beraber üstlenirler. Buradaki velayetten kasıt çocukların bakım sorumlulukları ve onlar adına alınması gereken kararlardaki yetkidir. Bu maddeye göre yerleşmiş olan ev işleri (yemek pişirme, ütü yapma, temizlik yapma vb.) kadın sorumluluğudur; geliri sağlama görevi erkeğindir, bir karar verilecekse son sözü erkek söyler anlayışının yıkılması gerekmektedir. Çocukların ihtiyaçlarını karşılama görevi sadece annenin olmadığı gibi onları ilgilendiren kararlarda da eşlerin eşit söz hakları vardır. Ancak asırlardır süregelen ataerkil yapının hızlı bir şekilde yıkılması söz konusu olamayacağından Türkiye'de hâlâ cinsiyet eşitliğinin tam anlamıyla sağlanabildiğini ifade etmek güç olacaktır.

Ülkemiz tarafından 1985 yılında imzalanan ve 1986 yılında yürürlüğe giren Kadın Hakları Bildirgesi olarak da nitelenen Birleşmiş Milletlerin "Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesi Sözleşmesi" (CEDAW) her alanda kadın ve erkek eşitliğini sağlamak için hem kalıplaşmış kadın ve erkek rollerine ilişkin ön yargıların hem de ayrımcılık içeren tüm uygulamaların kaldırılmasını hedeflemektedir (KSGM, 2008-2013). CEDAW Sözleşmesi'ni imzalayan devletler her dört yılda bir ülkelerine dair raporlarını komiteye sunmak durumundadırlar. Türkiye'de 1990 yılından itibaren bu raporları hazırlayıp sunmuştur.

Toplumsal cinsiyet rollerinin aktarılmasında önemli bir işleve sahip olan okullarda bu roller öğretmen ve ders kitapları aracılığıyla kız ve erkek çocuklara benimsetilir (Bierstedt'ten akt: Esen ve Bağlı, 2002: 144). Öğrenciler toplumsal cinsiyet kalıp yargılarını ders kitapları aracılığıyla öğrenirler. Örneğin, ders kitaplarında kadınların sürekli ev içi rollerde gösterilmesi, kadınlara ilişkin kalıp yargıların oluşmasına neden olur. Bu durum ise toplumsal cinsiyete dayalı ayrımcılığın temelini oluşturur (SEÇBİR, 2012).

"Eğitimin Toplumsal Cinsiyet Açısından İncelenmesi" başlıklı rapor UNICEF tarafından 2003 yılında hazırlanmıştır. Bu raporda ders kitaplarının kalıplaşmış cinsiyet rollerinden tamamen ayıklanamadığı ifade edilmiştir. Ders kitaplarına ilişkin hazırlanan yönetmelikte *"Cinsiyet, ırk, din, dil, renk, siyasi düşünce, felsefi inanç, mezhep ve benzeri ayrımcılık içeremez."* ifadesine rastlanmaktadır (MEB, 2007, s. 2594).

Kadının Güçlenmesi Strateji Belgesi ve Eylem Planı'nda (2018-2023, s.144) yer alan *"Ders kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliğine göre yapılan inceleme ve değerlendirme işlemleri sonucunda onay alan ders kitapları ve eğitim araçlarında, kadın erkek eşitliğinin nasıl ele alındığına ilişkin bir araştırma gerçekleştirilerek sorunları gidermeye yönelik tedbirler alınacaktır."* ifadesinden ders kitaplarıyla ilgili bazı düzenlemelerin yapılacağı anlaşılmaktadır.

Bu çalışmada toplum hayatı için son derece önemli bir konu olan cinsiyet rollerinin ele alınış biçimlerini Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulunun kabul ettiği ilkokul 4. Sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerde ve bu metinlere ilişkin görsellerin incelenmesi yoluyla ortaya konmaya çalışılacaktır.

YÖNTEM

Çalışmada Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulunun kabul ettiği ilkokul 4. Sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinler ve bu metinlere ilişkin görsellerin incelendiği için araştırma konusuyla ilgili yazılı veya basılı materyallerin araştırılmasına imkân tanıyan doküman analizi yöntemi tercih edilmiştir (Sönmez ve Alacapınar, 2011; Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın çalışma evrenini TTKB tarafından onaylanan dördüncü sınıf ders kitapları oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde kolay ulaşılabilirlik dikkate alınarak MEB ve Koza Yayıncılık tarafından basılan dördüncü sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinler incelenmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada MEB ve Koza Yayıncılık tarafından basılan dördüncü sınıf Türkçe ders kitapları incelenmiştir. Metinlerdeki cinsiyet rolleri, görsellerdeki cinsiyet rolleri, meslek rolleri ve aile içi ve aile dışı roller içerik çözümlemesi yoluyla değerlendirilmiştir. Bu amaç doğrultusunda verilerin belirlenen amaca yönelik olarak sınıflandırılmasını, özetlenmesini, ölçülmesini ve anlamlandırılmasını sağlamak adına kategorilere ayrılmasına izin veren içerik analizinden faydalanılmıştır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2010).

BULGULAR

Araştırmada incelenen dördüncü sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde kadın ve erkek figürlerin kullanım sıklığı Tablo 1 ve Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 1. İlkokul dördüncü sınıf Türkçe ders kitabında (MEB) yer alan metinlerin cinsiyet değişkenine göre incelenmesi

Temalar	Kadın (F)	Erkek (F)
Okuma Kültürü	5	15
Milli Mücadele ve Atatürk	-	11
Erdemler	2	7
Bilim ve Teknoloji	7	13
Doğa ve Evren	1	7
Millî Kültürümüz	2	7
Sağlık ve Spor	5	12
Sanat	3	4
Toplam	25	76

MEB tarafından hazırlanan Türkçe ders kitabındaki metinlerde 25 kadın figür (%24,75), 76 erkek figür (%75,25) yer almaktadır. İncelenen kitaplarda kadın ve erkek figür sayılarının eşit olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 2. İlkokul dördüncü sınıf Türkçe ders kitabında (Koza) yer alan metinlerin cinsiyet değişkenine göre incelenmesi

Temalar	**Kadın (F)**	**Erkek (F)**
Çocuk Dünyası	4	9
Milli Mücadele ve Atatürk	-	2
Erdemler	1	-
Millî Kültürümüz	1	9
Doğa ve Evren	1	4
Sanat	-	12
Birey ve Toplum	2	3
Bilim ve Teknoloji	4	9
Toplam	13	48

Koza tarafından hazırlanan Türkçe ders kitabındaki metinlerde 13 kadın figür (%21,31), 48 erkek figür (%78,69) yer almaktadır. İncelenen kitaplarda kadın ve erkek figür sayılarının eşit olmadığı tespit edilmiştir.

Araştırmada incelenen dördüncü sınıf Türkçe ders kitaplarındaki görsellerde kadın ve erkek figürlerin kullanım sıklığı Tablo 3 ve Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 3. İlkokul dördüncü sınıf Türkçe ders kitabında (MEB) yer alan görsellerin cinsiyet değişkenine göre incelenmesi

Temalar	**Kadın (F)**	**Erkek (F)**
Okuma Kültürü	4	17
Milli Mücadele ve Atatürk	-	29
Erdemler	2	9
Bilim ve Teknoloji	14	33
Doğa ve Evren	-	1
Millî Kültürümüz	1	13
Sağlık ve Spor	2	5
Sanat	4	6
Toplam	27	113

MEB tarafından hazırlanan Türkçe ders kitabındaki görsellerde 27 kadın figür (%19.29), 113 erkek figür (%80.71) yer almaktadır. İncelenen kitaplarda yer alan görsellerde kadın ve erkek figür sayılarının eşit olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 4. İlkokul dördüncü sınıf Türkçe ders kitabında (Koza) yer alan görsellerin cinsiyet değişkenine göre incelenmesi

Temalar	**Kadın (F)**	**Erkek (F)**
Çocuk Dünyası	12	73 (4)*
Milli Mücadele ve Atatürk	-	41 (5)*
Erdemler	5	2
Millî Kültürümüz	7	21 (11)*
Doğa ve Evren	13 (4)*	12 (4)*
Sanat	8	17

Birey ve Toplum	7 (2)*	10 (2)*
Bilim ve Teknoloji	14 (8)*	32 (15)*
Toplam	66 (14)*	208 (41)*

*Parantez içinde belirtilen sayılar tekrarlanan görselleri ifade etmektedir.

Koza tarafından hazırlanan Türkçe ders kitabındaki görsellerde 66 (14) kadın figür (%24.09), 208 (41) erkek figür (%75.91) yer almaktadır. İncelenen kitaplarda yer alan görsellerde kadın ve erkek figür sayılarının eşit olmadığı tespit edilmiştir.

Araştırmada incelenen dördüncü sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde kadın ve erkek figürlerin meslek dağılımları Tablo 5 ve Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 5. İlkokul dördüncü sınıf Türkçe ders kitabında (MEB) yer alan metinlerin meslek değişkenine göre incelenmesi

Temalar	**Kadın**	**Erkek**
Okuma Kültürü	-	-
Milli Mücadele ve Atatürk	-	Asker Öğretmen Makinist Pilot
Erdemler	-	Çiftçi Seyis
Bilim ve Teknoloji	Bilim İnsanı	Öğretmen Bilim İnsanı Mühendis Sultan
Doğa ve Evren	-	Bilim Adamı
Millî Kültürümüz	-	Çiftçi Davulcu Manici Sultan Kağan
Sağlık ve Spor	-	Pehlivan Yüzücü
Sanat	Telkâri Ustası	Sinemacı

MEB tarafından hazırlanan Türkçe ders kitabındaki metinlerde kadın figürler aile içi roller üstlenirken, erkekler aile dışı roller üstlenmiştir. Kadınların daha sınırlı çeşitlilikte meslek gruplarını, erkeklerin ise daha çeşitli meslek gruplarını temsil ettikleri belirlenmiştir.

Tablo 6. İlkokul dördüncü sınıf Türkçe ders kitabında (Koza) yer alan metinlerin meslek değişkenine göre incelenmesi

Temalar	**Kadın**	**Erkek**
Çocuk Dünyası	-	asker
Milli Mücadele ve Atatürk	-	asker
Erdemler	-	-
Millî Kültürümüz	-	padişah lala mimar usta
Doğa ve Evren	-	-
Sanat	-	şair
Birey ve Toplum	-	-

Bilim ve Teknoloji	**bilim insanı**	**bilim insanı öğretmen doktor**

Koza tarafından hazırlanan Türkçe ders kitabındaki metinlerde kadın figürler aile içi roller üstlenirken, erkekler aile dışı roller üstlenmiştir. Kadınların daha sınırlı çeşitlilikte meslek gruplarını, erkeklerin ise daha çeşitli meslek gruplarını temsil ettikleri belirlenmiştir.

TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Metinlerdeki cinsiyet rolleri, görsellerdeki cinsiyet rolleri, meslek rolleri ve aile içi ve aile dışı roller içerik çözümlemesi yoluyla değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda incelenen her iki kitaptaki metinlerde ve görsellerde erkek figürlerin kadın figürlere oranla daha fazla yer aldığı tespit edilmiştir. Batur (2010) ilköğretim ikinci kademe ana dili ders kitaplarını incelediği çalışmasında benzer sonuçlara ulaşmıştır. Her ne kadar geçmişte yayımlanan kitaplara kıyasla kadınlar daha fazla yer alsalar da erkeklerle kıyaslandığında bu oranın düşük olduğunu belirtmiştir.

Kitaplarda kadınlar genellikle aile içi roller üstlenirken, erkekler aile dışı roller üstlenmiştir. Kadınların daha sınırlı çeşitlilikte meslek gruplarını, erkeklerin ise daha çeşitli meslek gruplarını temsil ettikleri belirlenmiştir. Alan yazında da benzer sonuçlara ulaşan pek çok çalışmaya rastlanmaktadır (Esen ve Bağlı, 2002; Çubukçu ve Sivaslıgil, 2007; Yorgancı, 2008; Aslan, 2010; Kırbaşoğlu Kılıç ve Eyüp, 2011; Aykaç, 2012; Yıldız, 2013; Dumanlı Kadızade, 2015; Sarıtaş ve Şahin, 2018). Örneğin Kırbaşoğlu Kılıç ve Eyüp (2011) ilköğretim 6. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde ve görsellerde kadın ve erkeklere geleneksel rollerin uygun görüldüğünü, kadınların aile içi rollerde daha fazla yer aldığını ve erkeklerin daha çeşitli meslek rollerinde temsil edildiğini belirlemişlerdir.

İncelenen kitaplarda kadın ve erkeğe göre meslek rollerinin dağılımının farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Erkeğe uygun görülen meslek grupları daha çeşitli iken, kadına uygun görülen meslek grupları daha sınırlı kalmaktadır. Aykaç (2012) de Sosyal Bilgiler ve Hayat Bilgisi ders kitaplarındaki resimlerde kadının öğretmen ya da sağlık görevlisi olarak, erkeğin ise uzmanlık gerektiren meslekler ile temsil edildiğini belirterek bu araştırmanın sonucuna benzer bir sonuca ulaşmıştır.

Metinlerde geleneksel kadın ve erkek statülerini temsil eden ifadelere rastlanmakla birlikte aile içi ve sosyal rollerde kadın ve erkek eşitliğini vurgulayan ifadeler de yer almaktadır. İncelenen kitaplarda kadın erkeğe göre daha fazla aile içi rollerde temsil edilirken, erkek kadına göre daha fazla aile dışı rollerde temsil edilmiştir. Sarıtaş ve Şahin (2018) de buna benzer şekilde Hayat Bilgisi ders kitaplarında kadına genellikle mutfak ve çocuk bakımı gibi ev içi, erkeklere ise genellikle güç ve otorite gerektiren ev içi ve ev dışı sorumlulukların yüklendiğini; meslek rollerinde ise yine bu sorumluluklarla bağlantılı mesleklerin uygun görüldüğünü belirlemişlerdir.

Kadın ve erkeğin sosyal statüsü konusunda ise metinlerde kadın ve erkeğin geleneksel bir imaja sahip oldukları belirlenmiştir. Kadın daha çok annelik rolü ve bu rolün görev ve sorumluluklarıyla, erkek ise babalık rolü ve bu rolün görev ve sorumluluklarıyla ön plana çıkmaktadır. Esen ve Bağlı (2002) de ilköğretim düzeyindeki ders kitaplarında yer alan kadın ve erkek resimlerinin geleneksel cinsiyet rollerine uygun olduğu; kadının anne ve eş, erkeğin ise baba ve çalışan olarak

gösterildiği sonucuna ulaşmışlardır. Benzer şekilde Yorgancı (2008) de ilköğretim ders kitaplarında erkek çocuklarına kız çocuklarından daha fazla yer verildiğini ve onlara baba motifi aracılığıyla ailenin ekonomik sorumluluğunun yüklendiğini, kadınlara ise anne olmanın gerektirdiği sorumlulukların yüklendiğini tespit etmiştir. Aslan (2010) da çocuklar için önerilen 100 temel eserde kadının genel olarak geleneksel roller çerçevesinde ele alındığı sonucuna ulaşmıştır. Yıldız (2013) ise Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi kitaplarında kadının genellikle ev içi rollerde, erkeğin ev dışı rollerde temsil edildiğini; meslek rollerinde ise geleneksel anlayışın etkisinin görüldüğünü belirtmiştir.

Toplumsal cinsiyet rolleri önemli bir sosyolojik konudur. Bu konuda yapılacak çalışmaların toplumsal cinsiyet eşitliğinin yerleşmesi adına önemli etki yaratacağı düşünülmektedir.

Araştırma bulgularından yola çıkılarak bazı öneriler sunulmuştur: Ders kitapları yayımlanmadan önce toplumsal cinsiyet bağlamında değerlendirilmelidir. Kitaplarda yer alan metin ve görsellerde yer alan kadın ve erkek figürlerinin dağılımına dikkat edilmelidir. Kadın ve erkek eşit değerde statü ve rollerle temsil edilmelidir. Kadına yalnızca aile içi roller verilmemeli, erkeğe tek başına evin geçimini sağlama sorumluluğu yüklenmemelidir. Ayrımcılık içeren her türlü yaklaşımdan uzak durulmalıdır. Seminerler düzenlenerek tüm öğretmenler toplumsal cinsiyet konusunda bilinçlendirilmelidir. Bu tür düzenlemelerle kız ve erkek öğrencilerin bakış açıları genişleyerek eşit hak ve sorumluluklara sahip olduklarına inanarak kalıplaşmış toplumsal cinsiyet rollerinden uzaklaşmaları sağlanabilir. Benzer çalışmalar farklı sınıf düzeylerinde ve farklı dersler çerçevesinde ele alınabilir. Bu çalışmada doküman incelemesi yapılmıştır. Bundan sonraki çalışmalarda toplumsal cinsiyet eşitliğini işleyen deneysel çalışmalar yapılabilir. Karma desenle yapılacak çalışmalar planlanabilir.

KAYNAKLAR

Aslan, C. (2010). An Analysis of The Presentatioan of Women in 100 Basic Literary Works in Turkey, Eurasian Journal of Educatiaonal Research, S. 38, s. 19-36.

Ataşçi A. (2019). İlkokul Türkçe 4 Ders Kitabı, Koza Yayınları, Ankara.

Aykaç, N. (2012). Sosyal Bilgiler ve Hayat Bilgisi Ders Kitaplarının Toplumsal Cinsiyet Açısından Değerlendirilmesi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 43, 50-61.

Batur, Z. (2010). Son Çeyrek Yüzyılda Kadının Değişen Sosyal Statüsü ve İmajı: İlköğretim İkinci Kademe Anadili Ders Kitaplarında Metin ve Görsel Ögelerin İncelenmesi, Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, C.3, S 13, s.33-43.

Bingöl, O. (2014). "Toplumsal Cinsiyet Olgusu ve Kadınlık" KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi, 16: 108-114.

Bütün, M. (2010). Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Perspektifinden Çocuk Bakım Hizmetleri: Farklı Ülke Uygulamaları, Uzmanlık Tezi, Başbakanlık Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü, Ankara.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E. (2010). Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Pegem Akademi Yayınları, Ankara.

Çubukçu, H. ve Sivaslıgil, P. (2007). 7. Sınıf İngilizce Ders Kitaplarında Cinsiyet Kavramı, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, C.3, S.34, s. 7-19.

Dumanlı Kadızade, E. (2015) Kemalettin Tuğcu'nun Çocuk Romanlarında Toplumsal Cinsiyet Rolleri Üzerine Bir İnceleme, International Journal of Languages Education And Teaching, 3, 101-113.

Esen, Y. ve Bağlı, M. T. (2002). İlköğretim Ders Kitaplarındaki Kadın ve Erkek Resimleri Üzerine Bir İnceleme, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, C. 35, S. 1-2, s.144.

Helvacıoğlu, F. (1996). 1928'den 1994'e Ders Kitaplarında Cinsiyetçilik, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Kadının Güçlenmesi Strateji Belgesi ve Eylem Planı 2018-2023, T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, Ankara.

Kaftan Ayan, H. vd. (2019). İlkokul Türkçe Ders Kitabı 4, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara.

Kaplan, E. (1997). Çocuk Bakımı: Sorunlar- Çözüm Önerileri, Kadınların Gündemi içinde, der. Necla Arat, Say Yayınları, İstanbul.

Kırbaşoğlu Kılıç, L. ve Eyüp, B. (2010). İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarında Ortaya Çıkan Toplumsal Cinsiyet Rolleri Üzerine Bir İnceleme, ODÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, C.2, S.3, s. 129-146.

MEB (2007). Ders Kitaplarında Bulunması Gereken Nitelikler, Tebliğler Dergisi, C. 70, 2594.

Sarıtaş, E. ve Şahin, Ü. (2018). Hayat Bilgisi Ders Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet Rolleri Üzerine Bir İnceleme, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 48, 463-477.

SEÇBİR (2012). Ders Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet: İyileşmeler, Problemler, Öneriler, Bilgi Üniversitesi Sosyoloji ve Eğitim Çalışmaları Birimi, İstanbul.

Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2011). Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Anı Yayıncılık, Ankara.

T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı. (2018). Kadının Güçlenmesi Strateji Belgesi ve Eylem Planı 2018-2023. Ankara. Ekim 20, 2020 tarihinde https://kadininstatusu.ailevecalisma.gov.tr/uploads/pages/kadinin-guclenmesi-strateji-belgesi-ve-eylem-plani-2018-2023/kgsbep-2018-2023-web.pdf adresinden alındı.

T.C. Cumhurbaşkanlığı Mevzuat Bilgi Sistemi (2020). Türk Medeni Kanunu (Kabul tarihi: 22/11/2001). Erişim: https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=4721&MevzuatTur=1&MevzuatTertip=5 Erişim Tarihi: 09.09.20

Tezer Asan, H. (2010). Ders Kitaplarında Cinsiyetçilik ve Öğretmenlerin Cinsiyet Algılarının Saptanması, Fe Dergi 2, S.2, s.65-74.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Seçkin Yayıncılık, Ankara.

Yıldız, M. (2013). İlkokul ve Orta Okul Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Kitapları Görsellerinin Toplumsal Cinsiyet Açısından İncelenmesi, Dini Araştırmalar Dergisi, 16 (42).

Yorgancı, F. (2008). İlköğretim Ders Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet Rollerinin İnşası. Yüksek Lisans Tezi, Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyoloji Anabilim Dalı, Afyon.