

INTERNATIONAL  
**EJER** 2017  
CONGRESS

IV<sup>th</sup> INTERNATIONAL EURASIAN  
EDUCATIONAL RESEARCH CONGRESS

# BİLDİRİ KİTABI

EJERCONGRESS 2017 CONFERENCE  
PROCEEDINGS

*“Değişen Zamanlar, Değişen İhtiyaçlar: e-Eğitim, Eşitlik, Göç ve Farklılıklar”*

*“Changing Times, Changing Needs: Online Education, Equality, Immigration and Diversity”*



11 Mayıs-14 Mayıs 2017  
Pamukkale Üniversitesi

11 May-14 May 2017  
Pamukkale University

**IV<sup>th</sup> INTERNATIONAL EURASIAN  
EDUCATIONAL RESEARCH CONGRESS**

**BİLDİRİ KİTABI**

**EJERCONGRESS 2017 CONFERENCE PROCEEDINGS**

**11 Mayıs-14 Mayıs 2017**

**Pamukkale Üniversitesi**

**11 May-14 May 2017**

**Pamukkale University**

**ANI YAYINCILIK**

**ANKARA**

## IV<sup>th</sup> INTERNATIONAL EURASIAN EDUCATIONAL RESEARCH CONGRESS

### **EJERCONGRESS 2017 BİLDİRİ KİTABI**

### **EJERCONGRESS 2017 CONFERENCE PROCEEDINGS**

Anı Yayıncılık

Kızılırmak Sokak 10/A

Bakanlıklar / Ankara

Basım tarihi : Aralık 2017

Tel : 0 312 425 81 50 pbx

Fax : 0 312 425 81 11

[info@aniyayincilik.com.tr](mailto:info@aniyayincilik.com.tr)

[ejercongress2017@gmail.com](mailto:ejercongress2017@gmail.com)

[www.aniyayincilik.com.tr](http://www.aniyayincilik.com.tr)

ISBN: 978-605-170-182-0

## KONGRE ONURSAL BAŞKANLARI

Prof. Dr. Hüseyin BAĞ  
Pamukkale Üniversitesi Rektörü

Prof. Dr. Veysel SÖNMEZ  
EJER Kurucu Editörü

## KONGRE EŞ BAŞKANLARI

Prof. Dr. Erdiñ DURU  
Pamukkale Üniversitesi Rektör Yardımcısı

Doç. Dr. Şakir ÇINKIR  
EJER Editörü

Dilek ERTUĞRUL  
Kongre Sekreteri

## KONGRE DÜZENLEME KURULU

### Başkan

Doç. Dr. Kazım Çelik  
Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekan Yrd.

## YEREL DÜZENLEME KURULU ÜYELERİ

Prof. Dr. Efe AKBULUT  
Prof. Dr. Sevgi KÜÇÜKER Prof. Dr. Süleyman İNAN  
Prof. Dr. Şükran TOK  
Prof. Dr. Asuman DUATEPE PAKSU Doç. Dr. Asiye İVRENDİ  
Doç. Dr. Bilge CAN  
Doç. Dr. Demet YAYLI Doç. Dr. Derya YAYLI  
Doç. Dr. Hülya ŞAHİN BALTACI  
Doç. Dr. Nuray MAMUR  
Doç. Dr. Serkan SEVİM  
Doç. Dr. Türkay N. TOK Doç. Dr. Vesile ALKAN  
Yrd. Doç. Dr. Hüseyin ÖZÇINAR Yrd. Doç. Dr. Sibel DURU  
Yrd. Doç. Dr. Tayfun TANYERİ  
Yrd. Doç. Dr. Turgut TÜRKDOĞAN  
Yrd. Doç. Dr. Özen YILDIRIM  
Dr. Çağlar Naci HİDİROĞLU  
Dr. Suna ÇÖĞMEN

## ULUSLARARASI DÜZENLEME KURULU ÜYELERİ

Prof. Dr. Christian Faltis, University of California, Davis, USA  
Prof. Dr. Gery McNamara, Dublin City University, Dublin, IRELAND Prof. Dr. James Banks, University of Washington, USA  
Prof. Dr. Jennifer Mahon, University of Nevada, Reno, USA Prof. Dr. Joe O'hara, Dublin City University, Dublin, IRELAND Prof. Dr. Lynn  
Burlbaw, University of Texas A&M, USA  
Prof. Dr. Mokter Hossain, University of Alabama, USA Prof. Dr. Stephen Lafer, University of Nevada, Reno, USA Doç. Dr. Ayşe Çiftçi,  
Purdue University, IN, USA  
Doç. Dr. Ali ERSOY, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye Doç. Dr. H.Eray ÇELİK, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van, Türkiye Doç. Dr.  
Senel Poyrazlı, Penn State University, PA, USA  
Assist. Professor, Tao Wang, University of Washington, Bothell, USA

**BİLİM KURULU**

- Prof. Dr. Abbas TÜRNÜKLÜ  
Prof. Dr. Arda ARIKAN  
Prof. Dr. Arif SARIÇOBAN  
Prof. Dr. Abdurrahman TANRIÖĞEN  
Prof. Dr. Adil TÜRKOĞLU  
Prof. Dr. Ahmet DUMAN  
Prof. Dr. Ahmet İlhan ŞEN  
Prof. Dr. Ahmet Zafer GÖKÇAKAN  
Prof. Dr. Alev ÖNDER  
Prof. Dr. Ali BÜLBÜL  
Prof. Dr. Ali İlker GÜMÜŞELİ  
Prof. Dr. Ali Osman ALAKUŞ  
Prof. Dr. Ali Osman GÜNDOĞAN  
Prof. Dr. Ali Osman ÖZTÜRK  
Prof. Dr. Alim KAYA  
Prof. Dr. Ali Günay BALIM  
Prof. Dr. Ali TAŞ  
Prof. Dr. Ali TAŞKIN  
Prof. Dr. Anita PIPERE, Daugavpils, LATVIA  
Prof. Dr. Abdülkadir MASKAN  
Prof. Dr. Adnan ERKUŞ  
Prof. Dr. Asuman DUATEPE PAKSU  
Prof. Dr. Atilla CAVKAYTAR  
Prof. Dr. Ayhan YILMAZ  
Prof. Dr. Ayla OKTAY  
Prof. Dr. Ayşe BALCI KARABOĞA  
Prof. Dr. Ayşegül DALOĞLU  
Prof. Dr. Ayşe Rezan ÇEÇEN EROĞUL  
Prof. Dr. Aysel KÖKSAL AKYOL  
Prof. Dr. Ayşen BAKİOĞLU  
Prof. Dr. Ayten GENÇ  
Prof. Dr. Belma TUĞRUL  
Prof. Dr. Belma HANEDAR  
Prof. Dr. Berrin AKMAN  
Prof. Dr. Beatrice ADEARA,  
Prof. Dr. Binnur YEŞİLYAPRAK  
Prof. Dr. Buket AKKOYUNLU  
Prof. Dr. Bülbül SUCUOĞLU  
Prof. Dr. Birgit PEPIN, Sor  
Prof. Dr. Cahit KAVCAR  
Prof. Dr. Celal BAYRAK  
Prof. Dr. Çavuş ŞAHİN  
Prof. Dr. Danny Wyffels  
Prof. Dr. David BRIDGES  
Doç. Dr. Murat BALKIS  
Doç. Dr. Musa DİKMENLİ  
Doç. Dr. Mustafa Levent İNCE  
Doç. Dr. Mustafa Sami TOPÇU  
Doç. Dr. Mustafa YAVUZ  
Doç. Dr. Mübin KIYICI  
Doç. Dr. Münevver CAN YAŞAR  
Doç. Dr. Nazmiye ÇİVİTÇİ  
Doç. Dr. Nebil REYHANİ  
Doç. Dr. Necdet AYKAÇ  
Doç. Dr. Necdet GÜNER  
Doç. Dr. Necdet KONAN  
Doç. Dr. Necla Acun KAPIKIRAN  
Doç. Dr. Necla KÖKSAL  
Doç. Dr. Necmi GÖKYER  
Doç. Dr. Nejat İra  
Doç. Dr. Nesrin ÖZDENER  
Doç. Dr. Neşe TERTEMİZ  
Doç. Dr. Nihat BAYAT  
Doç. Dr. Nihat ŞAD  
Doç. Dr. Nil DUBAN  
Doç. Dr. Nilgün AÇIK ÖNKAŞ  
Doç. Dr. Nilgün SEÇKEN  
Doç. Dr. Nilgün YENİCE  
Doç. Dr. Nilüfer KÖSE  
Doç. Dr. Nuray TAŞTAN  
Doç. Dr. Nuray MAMUR  
Doç. Dr. Nuri DOĞAN  
Doç. Dr. Osman TİTREK  
Doç. Dr. Ömer ADIGÜZEL  
Doç. Dr. Ömer Faruk TUTKUN  
Doç. Dr. Özcan DOĞAN  
Doç. Dr. Özgür YILDIZ  
Doç. Dr. Özlem TAGAY  
Doç. Dr. Özlem KÖRÜKÇÜ  
Doç. Dr. Paşa Tevfik CEPHE  
Doç. Dr. Pınar SARP KAYA  
Doç. Dr. Perihan DİNÇ ARTUT  
Doç. Dr. Perihan ÜNÜVAR  
Doç. Dr. Recep ERCAN  
Doç. Dr. Recep Şahin ARSLAN  
Doç. Dr. Rüyam KÜÇÜKSÜLEYMANOĞLU  
Doç. Dr. Sabahattin DENİZ  
Doç. Dr. Sabri SİDEKLİ  
Prof. Dr. Derin ATAY  
Prof. Dr. Didem Müge SİYEZ  
Prof. Dr. Efe AKBULUT  
Prof. Dr. Erdal TOPRAKÇI  
Prof. Dr. Elif ÜSTÜN  
Prof. Dr. Emine KOLAÇ  
Prof. Dr. Erdinç DURU  
Prof. Dr. Erol KUYURTAR  
Prof. Dr. Erten GÖKÇE  
Prof. Dr. Esmahan AĞAOĞLU  
Prof. Dr. Ekber TOMUL  
Prof. Dr. Fatma AÇIK  
Prof. Dr. Fatma HAZIR BIKMAZ  
Prof. Dr. F. Çağlayan DİNÇER  
Prof. Dr. Fidan KORKUT OWEN  
Prof. Dr. Figen ÇOK  
Prof. Dr. Filiz BİLGE  
Prof. Dr. Firdevs Güneş  
Prof. Dr. Funda ACARLAR  
Prof. Dr. Gery McNamara,  
Prof. Dr. Gelengül HAKTANIR  
Prof. Dr. Gıyasettin DEMİRHAN  
Prof. Dr. Gökay YILDIZ  
Prof. Dr. Gölge SEFEROĞLU  
Prof. Dr. Gülden UYANIK BALAT  
Prof. Dr. Günseli YILDIRIM  
Prof. Dr. Hasan Hüseyin AKSOY  
Prof. Dr. Handan Asude BAŞAL  
Prof. Dr. Hatice Ferhan ODABAŞI  
Prof. Dr. Hayri ERTAN  
Prof. Dr. Hasan ARSLAN  
Prof. Dr. Hasan COŞKUN  
Prof. Dr. Hatice Nur ERKIZA  
Prof. Dr. Hilmi DEMİRKAYA  
Prof. Dr. Hülya GÜR  
Prof. Dr. Hüseyin Gazi TOPDEMİR  
Prof. Dr. Hüseyin KIRAN  
Prof. Dr. İbrahim GÜNER  
Prof. Dr. İbrahim YILDIRIM  
Prof. Dr. İlhan GÜNBAIR

Prof. Dr. İnyet AYDIN  
 Prof. Dr. İsmail AYDOĞAN  
 Prof. Dr. İsmail Hakkı ERTEN  
 Prof. Dr. İsmail Hakkı MIRİCİ  
 Prof. Dr. İzzet GÖRGEN  
 Prof. Dr. Jale ÇAKIROĞLU  
 Prof. Dr. Joe O'hara,  
 Prof. Dr. Jordanescu EUGEN  
 Prof. Dr. Kürşat EĞİLMEZ  
 Prof. Dr. Lale ALTINKURT  
 Prof. Dr. Leyla HARPUTLU  
 Prof. Dr. Levent TURAN  
 Prof. Dr. Mehmet ARSLAN  
 Prof. Dr. Mualla AKSU  
 Prof. Dr. Mustafa ÇELİKTEN  
 Prof. Dr. Mehtap ÇAKAN  
 Prof. Dr. Mehmet DEMİREZEN  
 Prof. Dr. Mehmet ELGÜN  
 Prof. Dr. Mehmet GÜVEN  
 Prof. Dr. Mehmet KÜÇÜK  
 Prof. Dr. Melek KALKAN  
 Prof. Dr. Mithat AYDIN  
 Prof. Dr. Mukaddes ERDEM  
 Prof. Dr. Mustafa SÖZBİLİR  
 Prof. Dr. Mustafa Volkan COŞKUN  
 Prof. Dr. Mübeccel Sara GÖNEN  
 Prof. Dr. Necati CEMALOĞLU  
 Doç. Dr. Sait AKBAŞLI  
 Doç. Dr. Sait ULUÇ  
 Doç. Dr. Sakine Gülfem ÇAKIR  
 Doç. Dr. Salih Paşa MEMİŞOĞLU  
 Doç. Dr. Sare ŞENGÜL  
 Doç. Dr. Sedat IŞIKLI  
 Doç. Dr. Sedat UÇAR  
 Doç. Dr. Seçil ERÖKTEN  
 Doç. Dr. Senel Poyrazlı  
 Doç. Dr. Serap EMİR  
 Doç. Dr. Serkan SEVİM  
 Doç. Dr. Seval ERDEN  
 Doç. Dr. Suat TÜRKOĞUZ  
 Doç. Dr. Süleyman CAN  
 Doç. Dr. Şahin KESİCİ  
 Doç. Dr. Şahin KAPIKIRAN  
 Doç. Dr. Şakir ÇINKIR  
 Doç. Dr. Şakire OCAK KARABAY  
 Doç. Dr. Şehnaz CEYLAN  
 Doç. Dr. Şendil CAN  
 Doç. Dr. Şengül S. ANAGÜN  
 Doç. Dr. Şerife YÜCESOY  
 Doç. Dr. Şevki KÖMÜR  
 Doç. Dr. Şükrü ADA  
 Doç. Dr. Şükran DİLİDÜZGÜN  
 Doç. Dr. Tahir KODAL  
 Doç. Dr. Tuğba ÇELİK  
 Doç. Dr. Tuncay AKÇADAĞ  
 Doç. Dr. Tuncay ÖĞRETMEN  
 Doç. Dr. Tülin GÜLER  
 Doç. Dr. Turan PAKER  
 Doç. Dr. Türkay Nuri TOK  
 Doç. Dr. Vesile Alkan  
 Doç. Dr. Vural HOŞGÖRÜR  
 Doç. Dr. Yahya ALTINKURT  
 Doç. Dr. Yalçın YALAKI  
 Doç. Dr. Yasemin ERGENEKON  
 Doç. Dr. Yaşar KONDAKÇI  
 Doç. Dr. Yavuz AKBULUT

Doç. Dr. Yeter ŞAHİNER  
 Doç. Dr. Yılmaz TONBUL  
 Doç. Dr. Yusuf ŞAHİN  
 Doç. Dr. Yücel KABAPINAR  
 Doç. Dr. Zekeriya NARTGÜN  
 Doç. Dr. Zeliha YAZICI  
 Doç. Dr. Zerrin TURAN  
 Doç. Dr. Zeynep ALAT  
 Doç. Dr. Zeynep Cihangir ÇANKAYA  
 Yrd. Doç. Dr. A. Cenden KARAMAN  
 Yrd. Doç. Dr. Abbas ERTÜRK  
 Yrd. Doç. Dr. Abdullah Cem ÖZAL  
 Yrd. Doç. Dr. Adile GÜLŞAH SARANLI  
 Yrd. Doç. Dr. Ahmet BAŞAL  
 Yrd. Doç. Dr. Ahu ARICIOĞLU  
 Yrd. Doç. Dr. Alev GİRLİ  
 Yrd. Doç. Dr. Ali Gürsan SARAÇ  
 Yrd. Doç. Dr. Ali KIŞ  
 Yrd. Doç. Dr. Arslan BAYRAM  
 Yrd. Doç. Dr. Arzu ARIKAN  
 Yrd. Doç. Dr. Aslı TAYLI  
 Yrd. Doç. Dr. Atiye ADAK ÖZDEMİR  
 Yrd. Doç. Dr. Aylin ÇAM  
 Yrd. Doç. Dr. Aysel Esen ÇOBAN  
 Yrd. Doç. Dr. Ayşegül BAYRAKTAR  
 Yrd. Doç. Dr. Ayşe Samur ÖZTÜRK  
 Yrd. Doç. Dr. Ayten KIRIŞ AVAROĞULLARI  
 Yrd. Doç. Dr. Baki ŞAHİN  
 Prof. Dr. Nevide DELLAL  
 Prof. Dr. Nevin SAYLAN  
 Prof. Dr. Neriman ARAL  
 Prof. Dr. Nergüz Bulut SERİN  
 Prof. Dr. Nükhet DEMİRTAŞLI  
 Prof. Dr. Nihat AYCAN  
 Prof. Dr. Nilgün METİN  
 Prof. Dr. Nurettin ŞAHİN  
 Prof. Dr. Nuri DOĞAN  
 Prof. Dr. Oğuz ÖZDEMİR  
 Prof. Dr. Orhan KARAMUSTAFAOĞLU  
 Prof. Dr. Ozana URAL  
 Prof. Dr. Ragıp ÖZYÜREK  
 Prof. Dr. Ramazan SEVER  
 Prof. Dr. Rengin ZEMBAT  
 Prof. Dr. Rifat MİSER  
 Prof. Dr. Ruhi SARP KAYA  
 Prof. Dr. Sadegül AKBABA ALTUN  
 Prof. Dr. Sema BATU  
 Prof. Dr. Semra SUNGUR  
 Prof. Dr. Sadi SEFEROĞLU  
 Prof. Dr. Sadık KARTAL  
 Prof. Dr. Salih UŞUN  
 Prof. Dr. Savaş BAŞTÜRK  
 Prof. Dr. Serap NAZLI  
 Prof. Dr. Sebahattin ÇEVİKBAŞ  
 Prof. Dr. Sedat SEVER  
 Prof. Dr. Seher BALCI ÇELİK  
 Prof. Dr. Seher SEVİM  
 Prof. Dr. Selahattin GELBAL  
 Prof. Dr. Selahattin DİLİDÜZGÜN  
 Prof. Dr. Semra ERKAN  
 Prof. Dr. Seval FER  
 Prof. Dr. Sevgi KÜÇÜKER  
 Prof. Dr. Sezgin VURAN  
 Prof. Dr. Sinan ERTEN  
 Prof. Dr. Sibel GÜNEYSU  
 Prof. Dr. Soner YILDIRIM

Prof. Dr. Söngül TÜMKAYA  
 Prof. Dr. Süleyman İNAN  
 Prof. Dr. Sven PERSSON  
 Prof. Dr. Şükran TOK  
 Prof. Dr. Refik BALAY  
 Prof. Dr. Theo WUBBELS  
 Prof. Dr. Teoman KESERCİOĞLU  
 Prof. Dr. Tevhide KARGIN  
 Prof. Dr. Tohit GÜNEŞ  
 Prof. Dr. Tuğba YANPAR YELKEN  
 Prof. Dr. Türkan ARGON  
 Prof. Dr. Uğur SAK  
 Prof. Dr. Ursula CASANOVA  
 Prof. Dr. Vedat Özsoy  
 Prof. Dr. Yusuf MAMMADOV  
 Prof. Dr. Yasemin BAYYURT  
 Prof. Dr. Yasemin Karaman KEPENEKÇİ  
 Prof. Dr. Yasemin KIRKGÖZ  
 Prof. Dr. Yasemin Koçak USLUEL  
 Prof. Dr. Yaşare AKTAŞ ARNAS  
 Prof. Dr. Yavuz AKPINAR  
 Prof. Dr. Yeşim ÇAPA AYDIN  
 Prof. Dr. Yeşim FAZLIOĞLU  
 Prof. Dr. Yıldız GÜVEN  
 Prof. Dr. Yusuf BUDAK  
 Prof. Dr. Yüksel KAVAK  
 Prof. Dr. Zekeriya GÜNEY  
 Prof. Dr. Zekeriya NARTGÜL  
 Prof. Dr. Zühal OKAN  
 Yrd. Doç. Dr. Berna Cantürk GÜNHAN  
 Yrd. Doç. Dr. Berna GÜCÜM  
 Yrd. Doç. Dr. Bertan AKYOL  
 Yrd. Doç. Dr. Berna ARSLAN  
 Yrd. Doç. Dr. Beyzağul KAPÇAK İŞIKSUNGUR  
 Yrd. Doç. Dr. Binnur HACİBRAHİMOĞLU  
 Yrd. Doç. Dr. Birsal AYBEK  
 Yrd. Doç. Dr. Buket KORKUT RAPTİS  
 Yrd. Doç. Dr. Burak KARABEY  
 Yrd. Doç. Dr. Bünyamin YURDAKUL  
 Yrd. Doç. Dr. Burcu AKHUN  
 Yrd. Doç. Dr. Burcu ÖZDEMİR BECEREN  
 Yrd. Doç. Dr. Burcu ŞENLER  
 Yrd. Doç. Dr. Burçak BOZ  
 Yrd. Doç. Dr. Canan KOÇ  
 Yrd. Doç. Dr. Cihat DEMİR  
 Yrd. Doç. Dr. Çetin ERDOĞAN  
 Yrd. Doç. Dr. Çiğdem ALDAN KARADEMİR  
 Yrd. Doç. Dr. Deha DOĞAN  
 Yrd. Doç. Dr. Deniz GÜLLEROĞLU  
 Yrd. Doç. Dr. Derya YILDIZ  
 Yrd. Doç. Dr. Didem AKYÜZ  
 Yrd. Doç. Dr. Didem ÇETİN  
 Yrd. Doç. Dr. Dilruba KÜRÜM  
 Yrd. Doç. Dr. Dilruba KÜRÜM YAPICIOĞLU  
 Yrd. Doç. Dr. Duygu SÖNMEZ  
 Yrd. Doç. Dr. Elvan GÜNEL  
 Yrd. Doç. Dr. Emel SARITAŞ  
 Yrd. Doç. Dr. Emel TOK  
 Yrd. Doç. Dr. Emine ÇİL  
 Yrd. Doç. Dr. Emine Ferda BEDEL  
 Yrd. Doç. Dr. Engin ADER  
 Yrd. Doç. Dr. Enver YOLCU  
 Yrd. Doç. Dr. Erdal KÜÇÜKER  
 Yrd. Doç. Dr. Ergül DEMİR  
 Yrd. Doç. Dr. Erkan ÇER  
 Yrd. Doç. Dr. Erkan KIRAL

Yrd. Doç. Dr. Erkan TABANÇALI  
 Yrd. Doç. Dr. Ertuğ CAN  
 Yrd. Doç. Dr. Esra YECAN  
 Yrd. Doç. Dr. Feyyaz KARACA  
 Yrd. Doç. Dr. Fatma Aslan TUTAK  
 Yrd. Doç. Dr. Fatma TEZCAN  
 Yrd. Doç. Dr. Fatma ÇOBANOĞLU  
 Yrd. Doç. Dr. Fatoş KORKMAZ  
 Yrd. Doç. Dr. Fazilet TAŞDEMİR  
 Yrd. Doç. Dr. Filiz AKAR  
 Yrd. Doç. Dr. Fisun BOZKURT  
 Yrd. Doç. Dr. Funda NAYIR  
 Yrd. Doç. Dr. Gamze ABUR  
 Yrd. Doç. Dr. Gamze SART  
 Yrd. Doç. Dr. Gökçe GÖKALP  
 Yrd. Doç. Dr. Gökhan ARASTAMAN  
 Yrd. Doç. Dr. Göksu Gözen ÇITAK  
 Yrd. Doç. Dr. Gözde İNAL KIZILTEPE  
 Yrd. Doç. Dr. Gülce COŞKUN ŞENTÜRK  
 Yrd. Doç. Dr. Güliz AYDIN  
 Yrd. Doç. Dr. Gülten KOÇ  
 Yrd. Doç. Dr. Hakan İŞİK  
 Yrd. Doç. Dr. Halim ÇAVUŞOĞLU  
 Yrd. Doç. Dr. Halit KARALAR  
 Yrd. Doç. Dr. Handan GÜNEŞ  
 Yrd. Doç. Dr. Hasan Hüseyin AKSU  
 Yrd. Doç. Dr. Hatice FIRAT  
 Yrd. Doç. Dr. Hülya ERCAN  
 Yrd. Doç. Dr. Hülya ERTAŞ  
 Yrd. Doç. Dr. Hurşit Cem SALAR  
 Doç. Dr. Abdullah UĞUR  
 Doç. Dr. Adnan KAN  
 Doç. Dr. Abdurrahman ŞAHİN  
 Doç. Dr. Abdülkadir ERDOĞAN  
 Doç. Dr. Adnan KÜÇÜKOĞLU  
 Doç. Dr. Ahmet Naci ÇOKLAR  
 Doç. Dr. Ali Fuat ARICI  
 Doç. Dr. Ali ESGİN  
 Doç. Dr. Ali SABANCI  
 Doç. Dr. Ali MEYDAN  
 Doç. Dr. Ali ÜNAL  
 Doç. Dr. Ali YILDIZ  
 Doç. Dr. Alper ÇILTAŞ  
 Doç. Dr. Arif ÖZER  
 Doç. Dr. Asım ÇİVİTÇİ  
 Doç. Dr. Asiye TOKER GÖKÇE  
 Doç. Dr. Asiye İVRENDİ  
 Doç. Dr. Atılğan ERÖZKAN  
 Doç. Dr. Aycan Çiçek SAĞLAM  
 Doç. Dr. Aydın BALYER  
 Doç. Dr. Ayşe Çiftçi  
 Doç. Dr. Ayşe MEMİŞ  
 Doç. Dr. Atilla YILDIRIM  
 Doç. Dr. Ayhan Kürşat ERBAŞ  
 Doç. Dr. Ayfer ŞAHİN  
 Doç. Dr. Aynur BOZKURT BOSTANCI  
 Doç. Dr. Ayperi DİKİCİ SİĞİRTMAÇ  
 Doç. Dr. Aysen Esen ÇOBAN  
 Doç. Dr. Ayşe OĞUZ ÜNVER  
 Doç. Dr. Ayşegül Amanda YEŞİLBURSA  
 Doç. Dr. Aytunga OĞUZ  
 Doç. Dr. Bahadır ERİŞTİ  
 Doç. Dr. Bahadır YANIK  
 Doç. Dr. Bahadır YILDIZ  
 Doç. Dr. Bahar DEMİR  
 Doç. Dr. BAKİ DUY

- Doç. Dr. Bayram AŞILIOĞLU  
Doç. Dr. Bayram BIÇAK  
Doç. Dr. Bayram BAŞ  
Doç. Dr. Bayram ÇETİN  
Doç. Dr. Bayram TAY  
Doç. Dr. Bilal DUMAN  
Doç. Dr. Bilge CAN  
Doç. Dr. Buket YAKMACI GÜZEL  
Doç. Dr. Bülent AYDOĞDU  
Doç. Dr. Bülent ÇETİNKAYA  
Doç. Dr. Canan ASLAN  
Doç. Dr. Celal Tayyar UĞURLU  
Doç. Dr. Cem BALÇIKANLI  
Doç. Dr. Cem GÜZELLER  
Doç. Dr. Cem BALÇIKANLI  
Doç. Dr. Cemal Ergin EKİNCİ  
Doç. Dr. Cemalettin İPEK  
Doç. Dr. Cengiz ŞAHİN  
Doç. Dr. Cevat ELMA  
Doç. Dr. Coşkun KÜÇÜKTEPE  
Doç. Dr. Çağlar ÇAĞLAR  
Doç. Dr. Çetin TÜRKİYILMAZ  
Doç. Dr. Demet YAYLI  
Doç. Dr. Derya ASI  
Doç. Dr. Derya YAYLI  
Doç. Dr. Dilek ÇELİKLER  
Doç. Dr. Dilek TANIŞLI  
Doç. Dr. Eda ÜSTÜNEL  
Doç. Dr. Elif ÇELEBİ ÖNCÜ  
Doç. Dr. Elif TÜRNÜKLÜ  
Doç. Dr. Elif Sazak PINAR  
Yrd. Doç. Dr. Hüseyin ÖZÇİNAR  
Yrd. Doç. Dr. İbrahim TUNCEL  
Yrd. Doç. Dr. İdris KAYA  
Yrd. Doç. Dr. İliker CIRIK  
Yrd. Doç. Dr. İsmail UYSAL  
Yrd. Doç. Dr. Jacqueline GUSTAFSON  
Yrd. Doç. Dr. Kaan Zülfikar DENİZ  
Yrd. Doç. Dr. Kemal DAŞCIOĞLU  
Yrd. Doç. Dr. Kenan DİKİLİTAŞ  
Yrd. Doç. Dr. Kevser BAYKARA  
Yrd. Doç. Dr. Levent ŞENYÜZ  
Yrd. Doç. Dr. Levent YAYCI  
Yrd. Doç. Dr. Melek ALTIPARMAK KARAKUŞ  
Yrd. Doç. Dr. Meltem GÖNDEN  
Yrd. Doç. Dr. Meltem ÇENGEL  
Yrd. Doç. Dr. Meryem Nur AYDEDE  
Yrd. Doç. Dr. Meral ÖREN  
Yrd. Doç. Dr. Mesut ÖZEL  
Yrd. Doç. Dr. Metin AŞÇI  
Yrd. Doç. Dr. Mustafa ALTINKÖK  
Yrd. Doç. Dr. Mesture Kayhan ALTAY  
Yrd. Doç. Dr. Muhammet AVAROĞULLARI  
Yrd. Doç. Dr. Murat AKYILDIZ  
Yrd. Doç. Dr. Murat ERTEN  
Yrd. Doç. Dr. Mustafa GİRGIN  
Yrd. Doç. Dr. Müge ADNAN  
Yrd. Doç. Dr. Müge ŞEN  
Yrd. Doç. Dr. Nagihan YILDIRIM  
Yrd. Doç. Dr. Nazmi DURKAN  
Yrd. Doç. Dr. Nebiye KORKMAZ  
Yrd. Doç. Dr. Necla EKİNCİ  
Yrd. Doç. Dr. Nigar İpek EĞİLMEZ  
Yrd. Doç. Dr. Nihan DEMİRKASIMOĞLU  
Yrd. Doç. Dr. Nilgün ÇEVHER KALBURAN  
Yrd. Doç. Dr. Nilüfer ÖZCAN DEMİR  
Yrd. Doç. Dr. Nurgül AKMANOĞLU  
Yrd. Doç. Dr. Betül Polat DEMİR  
Yrd. Doç. Dr. Olcay SERT  
Yrd. Doç. Dr. Onur İŞBULAN  
Yrd. Doç. Dr. Osman Raşit IŞIK  
Yrd. Doç. Dr. Ömer KUTLU  
Yrd. Doç. Dr. Ömür KOÇ  
Yrd. Doç. Dr. Öner ÇELİKKALELİ  
Yrd. Doç. Dr. Özden FİDAN  
Yrd. Doç. Dr. Özen YILDIRIM  
Yrd. Doç. Dr. Özge YİĞİTCAN NAYİR  
Yrd. Doç. Dr. Özgül Polat UNUTKAN  
Yrd. Doç. Dr. Özlem ALKAN ERSOY  
Yrd. Doç. Dr. Özlem KAF HASIRCI  
Yrd. Doç. Dr. Özlem Yeşim ÖZBEK  
Yrd. Doç. Dr. Özlem YURT  
Yrd. Doç. Dr. Pervin OYA TANERİ  
Yrd. Doç. Dr. Pınar BAL  
Yrd. Doç. Dr. Pınar FETTAHLIOĞLU  
Yrd. Doç. Dr. Pınar ŞAFAK  
Yrd. Doç. Dr. Raşit AVCI  
Yrd. Doç. Dr. Rıza AKYÜREK  
Yrd. Doç. Dr. Ruken AKAR VURAL  
Yrd. Doç. Dr. Safiye Bilican DEMİR  
Yrd. Doç. Dr. Salim SEVER  
Yrd. Doç. Dr. Salih ÇAKMAK  
Yrd. Doç. Dr. Sayım AKTAY  
Yrd. Doç. Dr. Saadet KURU ÇETİN  
Yrd. Doç. Dr. Sabriye ŞENER  
Yrd. Doç. Dr. Sedat İNCE  
Yrd. Doç. Dr. Sedef CANBAZOĞLU BİLİCİ  
Yrd. Doç. Dr. Selami OK  
Doç. Dr. Elvan ŞAHİN  
Doç. Dr. Emre ÜNAL  
Doç. Dr. Emine AHMETOĞLU  
Doç. Dr. Eray ÇELİK  
Doç. Dr. Erkut KONTER  
Doç. Dr. Esin ATAV  
Doç. Dr. Esmâ Buluş KIRIKKAYA  
Doç. Dr. Fatma ÇALIŞANDEMİR  
Doç. Dr. Fatma ÇELİKKAYAPINAR  
Doç. Dr. Fatma SUSAR KIRMIZI  
Doç. Dr. Fatma ÖZMEN  
Doç. Dr. Fatma ÜNAL  
Doç. Dr. Figen ERSOY  
Doç. Dr. Filiz KABAPINAR  
Doç. Dr. Füsün ALACAPINAR  
Doç. Dr. Gaye TUNCER TEKSÖZ  
Doç. Dr. Gökhan ÇETİNKAYA  
Doç. Dr. Gül ÜNAL ÇOBAN  
Doç. Dr. Gülden Uyanık BALAT  
Doç. Dr. Gürsoy AKÇA  
Doç. Dr. Hacer Hande UYSAL  
Doç. Dr. Hakan ATILGAN  
Doç. Dr. Hakan ÜLPER  
Doç. Dr. Halise Pelin KARASU  
Doç. Dr. Hamit YOKUŞ  
Doç. Dr. Harun ŞAHİN  
Doç. Dr. Hasan BAĞCI  
Doç. Dr. Hasan DEMİRTAŞ  
Doç. Dr. Hasan HALUK ERDEM  
Doç. Dr. Hasan GÜRGÜR  
Doç. Dr. Hatice BAKKALOĞLU  
Doç. Dr. Hatice BEKİR  
Doç. Dr. Hilal AKTAMIŞ  
Doç. Dr. Hatice ODACI



- Doç. Dr. Hülya ŞAHİN BALTAÇI  
Doç. Dr. Hünkar KORKMAZ  
Doç. Dr. Hüseyin KÜÇÜKÖZER  
Doç. Dr. Hüseyin YOLCU  
Doç. Dr. Işıl Kabakçı YURDAKUL  
Doç. Dr. İlhan YALÇIN  
Doç. Dr. İlhan KARATAŞ  
Doç. Dr. İlke EVİN GENCEL  
Doç. Dr. İlnur Çifci TEKİNARSLAN  
Doç. Dr. İsmail HAKKI KIZILOLUK  
Doç. Dr. İsmail Hakkı DEMİRCİOĞLU  
Doç. Dr. Kadir BEYÇİOĞLU  
Doç. Dr. Kamile DEMİR  
Doç. Dr. Kasım YILDIRIM  
Doç. Dr. Kaya YILMAZ  
Doç. Dr. Kaya YILDIZ  
Doç. Dr. Kazım ÇELİK  
Doç. Dr. Kemal KAYIKÇI  
Doç. Dr. Kemal Sinan ÖZMEN  
Doç. Dr. Kenan ÖZCAN  
Doç. Dr. Kerim GÜNDOĞDU  
Doç. Dr. Kürşad YILMAZ  
Doç. Dr. Levent MERCİN  
Doç. Dr. Lütfi ÜREDİ  
Doç. Dr. Maide ORÇAN  
Doç. Dr. Mehmet AÇIKALIN  
Doç. Dr. Mehmet Akif OCAK  
Doç. Dr. Mehmet Ali AKINCI  
Doç. Dr. Melek ÇAKMAK  
Doç. Dr. Melek DEMİREL  
Doç. Dr. Mehmet Fatih ÖZMANTAR  
Doç. Dr. Meliha YILMAZ  
Doç. Dr. Murat ÖZDEMİR  
Yrd. Doç. Dr. Selmin BİLEN  
Yrd. Doç. Dr. Sema ÜNLÜER  
Yrd. Doç. Dr. Semra SÜTGİBİ  
Yrd. Doç. Dr. Semra TİCAN BAŞARAN  
Yrd. Doç. Dr. Serap YETİK  
Yrd. Doç. Dr. Serap YILMAZ ÖZELÇİ  
Yrd. Doç. Dr. Serkan ARIK  
Yrd. Doç. Dr. Serkan ARIKAN  
Yrd. Doç. Dr. Serkan DENİZLİ  
Yrd. Doç. Dr. Serkan SEVİM  
Yrd. Doç. Dr. Servet GÖZETLİK  
Yrd. Doç. Dr. Servet ÇELİK  
Yrd. Doç. Dr. Seval Deniz KILIÇ  
Yrd. Doç. Dr. Seval KÜÇÜKTEPE  
Yrd. Doç. Dr. Sezai KOÇYİĞİT  
Yrd. Doç. Dr. Sezer Sabriye İKİZ  
Yrd. Doç. Dr. Sibel DURU  
Yrd. Doç. Dr. Sezgi SARAÇ  
Yrd. Doç. Dr. Sibel ÖZSOY  
Yrd. Doç. Dr. Sibel KAZAK  
Yrd. Doç. Dr. Sibel TURHAN TUNA  
Yrd. Doç. Dr. Sibel YOLERİ  
Yrd. Doç. Dr. Sinan KOÇYİĞİT  
Yrd. Doç. Dr. Soner AKŞEHİRLİ  
Yrd. Doç. Dr. Suat ÇAKOVA  
Yrd. Doç. Dr. Şadan ÖKMEN  
Yrd. Doç. Dr. Şadiye KELEŞ  
Yrd. Doç. Dr. Şenay YAPICI  
Yrd. Doç. Dr. Şemseddin GÜNDÜZ  
Yrd. Doç. Dr. Şeyda Deniz TARIM  
Yrd. Doç. Dr. Tangül KABAEL  
Yrd. Doç. Dr. Tayfun TANYERİ  
Yrd. Doç. Dr. Temel TOPAL  
Yrd. Doç. Dr. Tuba YOKUŞ  
Yrd. Doç. Dr. Tuğba HOŞGÖR  
Yrd. Doç. Dr. Tuğba HORZUM  
Yrd. Doç. Dr. Turgut TÜRKDOĞAN  
Yrd. Doç. Dr. Türker SEZER  
Yrd. Doç. Dr. Ümran ŞAHİN  
Yrd. Doç. Dr. Uğur DOĞAN  
Yrd. Doç. Dr. Ünal BOZYER  
Yrd. Doç. Dr. Yusuf SÜLÜN  
Yrd. Doç. Dr. Zafer TANGÜLÜ  
Yrd. Doç. Dr. Zeynel HAYRAN  
Yrd. Doç. Dr. Zühal ÜNAN  
Yrd. Doç. Dr. Erol ÖZÇELİK  
Yrd. Doç. Dr. Halise Kader AYATA  
Yrd. Doç. Dr. Turgay ÜNALAN  
Yrd. Doç. Dr. Uğur AKIN  
Yrd. Doç. Dr. Vahit BADEMCİ  
Yrd. Doç. Dr. Vesile Kaptan AYKAÇ  
Yrd. Doç. Dr. Zeliha DEMİR  
Yrd. Doç. Dr. Zeynep AYVAZ TUNCEL  
Yrd. Doç. Dr. Zeynep UĞURLU  
Yrd. Doç. Dr. Yücel FIDAN  
Dr. Ali YILMAZ  
Dr. Çağlar N.HİDİROĞLU  
Dr. Deniz DERİNBAŞ  
Dr. Ersin ŞAHİN  
Dr. Fatih BEKTAŞ  
Dr. Hakan TURAN  
Dr. Hande Gülbağcı DEDE  
Dr. Mahmut ARIKAN  
Dr. Mehmet YAPICI  
Dr. Remzi YILDIRIM  
Dr. Suna ÇÖĞMEN  
Öğr. Gör. Dr. Arzu ÖZKAN CEYLAN  
Öğr. Gör. Dr. Berna AYTAÇ  
Öğr. Gör. Dr. Hayal YAVUZ GÜZEL  
Öğr. Gör. Dr. Mustafa Kemal ÖZTÜRK  
Öğr. Gör. Dr. Savaş CEYLAN  
Öğr. Gör. Dr. Savaş ERGÜL  
Öğr. Gör. Kazım ARTUT  
Öğr. Gör. Nihal KURUOĞLU MACCARIO

## İÇİNDEKİLER

Türkiye'de Öğretmen Mesleki Gelişimine Tarihsel Bir Bakış ve Yenilikçi Mesleki Gelişim .....	12
İlköğretim Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Türk Eğitim Sisteminde Öğrenci Tanılama ve Yönlendirme Çalışmalarının Değerlendirilmesi.....	19
Göç Üzerinde Etkili Sosyo-Ekonomik Değişkenlerin Ekonometrik Analizi ve Eğitimin Yarattığı Göçün Etkisi.....	28
Eleştirel Düşünmeye Dayalı Türkçe Öğretiminin Üstün Zekalı Öğrencilerin Başarı ve Eleştirel Düşüncelerine Etkisi.....	39
The Congruence and Incongruence of Teacher Beliefs And Practices in Turkish Efl Context: Teaching Grammar.....	46
Hangisi Daha Akılda Kalıcı Bitki mi? Hayvan mı?: Okul Öncesi Eğitimi Alan Çocukların Bitki ve Hayvan Resimlerini Hatırlama Durumları .....	51
Aday Öğretmen Performans Değerlendirmeye İlişkin Aday Öğretmen Görüşleri.....	56
İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Origami Konusundaki Farkındalıkları/ Pre-Service Elementary Mathematics Teachers' Awarenesses about Origami .....	62
Ortaokul Öğrencilerinin Yenilenebilir Enerji Kaynakları Konusundaki Farkındalıkları/ Awareness of Secondary School Students about Renewable Energy Resources.....	67
Sosyal Bilgiler Dersinde Branş Derslik Sistemi Uygulamasına İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	73
Akademisyenlerde Araştırma Etiği Farkındalığı.....	78
Matematik Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Görüşleri ve Sınavlarda Sordukları Sorular Üzerine Bir Değerlendirme.....	81
Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâ ve Girişimcilik Becerisi Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi .....	95
Öğretmen Adaylarının Girişimcilik Düzeylerinin İncelenmesi .....	101
Yaşam Boyu Öğrenmede Eğitim Çiftlikleri ve Ekomüzeler .....	107
Kaynaştırma Uygulamasını Yürüten Öğretmenlerin Duygusal Emek ve Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi/ Examination of The Emotional Labor And Burnout Levels of The Teachers Conducting The Mainstreaming Application .....	114
Farklı Kültürlerde ve Bağlamlarda (Kent ve Köy) Çocuk ve Ebeveynlerin Oyun Algıları.....	124
Millî Değerlerin Ders Kitaplarındaki Yeri: Cumhuriyet Çocuklarına Tarih Dersleri Örneği.....	130
A Comparison of TBLT and TSLT on the Copular Verb "be" in Relative Clauses.....	136
Araştırma Sorgulamaya Dayalı Öğrenme Yaklaşımı Bağlamında Sınıf Öğretmenlerinin Maddeyi Tanıyalım Ünitesine Yönelik Pedagojik Alan Bilgileri .....	146
Attitudes of Special Education Teacher Candidates towards Individuals with Special Needs: A Longitudinal Study .....	156
Ülkemizde Mesleki Öğretimin Uluslararası Akreditasyonu Üzerine Bir Değerlendirme: El Sanatları Teknolojisi Örneği .....	165
Türkiye'de Benlik Saygısı ile İlgili Yapılan Lisansüstü Tezlerin Tematik Açıldan Analizi .....	169
Henry Van Dyke'nin "Meçhul Öğretmen" Metni Bağlamında Öğretmenlik Mesleğinin Nitelikleri ve Sorunları.....	183
Üstün Yetenekli Öğrencilerin Bilişim Teknolojilerinden Yararlanma Düzeyleri.....	186
Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin Derslerinde Beden Dili Kullanma Durumları (Kırşehir İli Örneği).....	195
Application of E.C.A. in Foreign Language Education: T.A.L.I. Theory.....	202
İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Sanal Müze Uygulamalarına İlişkin Görüşleri.....	209
(10936) Evaluation of the Relationship of Parental Attitudes Perceived by Adolescents with Their Creativity Levels.....	216
The Investigation of Surface and Deep Structure on EFL Learners' Sentence Processing.....	224
Interpreting The Development Of Belief in a Just World in School Context: A Review/ Ergenlerde Adil Dünya İnancı Gelişiminin Okul Ortamında Değerlendirilmesi: Bir Gözden Geçirme .....	230
Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutumları ile Çocuk Haklarına Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki .....	236
Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Yaratıcı Düşünce Özelliklerinin Okulların Değişime Açıklığı: Devlet Okulu ve Özel Okul Arasındaki Farka İlişkin Bir Uygulama .....	244
Üniversitelerin Topluma Hizmet İşlevi Bağlamında Topluma Hizmet Uygulamaları Dersi/ Service Learning in the Context of the Universities' Collecting Service Function .....	248
Öğretmen Adaylarının "Sınıf Yönetimi" Kavramı ile İlgili Algılarının Metaforik İncelenmesi.....	256
Sivas İlinde Öğrenim Gören Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Okul İklimine Etkisinin İncelenmesi/ The Study of the effect on School Climate of Foreign Students in the Province of Sivas .....	262
Ortaokul Türkçe Öğretim Programlarındaki Metin Türleri ile PISA'daki Metin Türlerinin Karşılaştırılması .....	275
Sınıf Öğretmenlerinin Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması Derslerine Yönelik Görüşleri.....	281

Matematik Öğretmen Adaylarının Çizgi Çeşitlerini Tanımlamaya Yönelik Hazır Bulunuşluk Düzeylerinin İncelenmesi/ An Investigation of Readiness Levels of Mathematical Teacher Candidates for Defining Line Types .....	292
Altıncı Sınıf Matematik Öğretim Programının Öğretme-Öğrenme Sürecinin Öğrenci Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi/ Evaluation of Sixth Grade Mathematics Teaching Curriculum's Learning-Teaching Process in line with the Student' Point of Views.....	298
2006-2016 Yılları Arasında Türkiye'de Üretilen Lisansüstü Tezlerde Sınıflandırmaya Dayalı Çok Değişkenli İstatistiksel Yöntemlerin Kullanımının İncelenmesi .....	308
Yaygın Turizm Eğitime Bergama'dan (İzmir) Bir Örnek: Mutlu Turist Mutlu Esnaf .....	319
Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Kütle ve Ağırlık Kavramları Hakkında Oluşturdukları Alternatif Kavramlarının Farklı Araçlar Kullanılarak Belirlenmesi .....	326
İlk ve Ortaokul Öğretmenlerinin Okul İklimi Algıları ile İş Motivasyonları Arasındaki İlişki .....	334
Göç Konularının Öğretiminde Kullanılan Öğretim Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Uygulama Örnekleri .....	340
Fizik Laboratuvarında Gerçekleştirilen Elektrik Deneilerinin Arduino Programı ile Yeniden Düzenlenmesi .....	351
Öğrencilerin Ölçme Değerlendirme Dersindeki Yaşantılarının Yansıtıcı Düşünme Bağlamında Ele Alınması.....	357
Evaluation Of The Cognitive Developmental Characteristics Of Preschool Children In Terms Of Science Activities .....	367
Denizli Kale İlçesindeki 8. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Medyaya İlişkin Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi.....	374
Lise Öğrencilerinin Dinsel Yaşayış Hakkındaki Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi: Şanlıurfa-Siverek Örneği .....	383
An Investigation of EFL In-service and Pre-service Teachers' Perceptions about Learner Autonomy.....	388

## Türkiye’de Öğretmen Mesleki Gelişimine Tarihsel Bir Bakış ve Yenilikçi Mesleki Gelişim

Nuh ÖZGÜL

MEB

Yrd. Doç. Dr. Alev ELÇİ

Aksaray Üniversitesi

## ÖZET

Bilgi toplumuna ve gündemde olan endüstriyel devrim Endüstri 4.0’a geçiş sürecinde eğitimin tüm aşamalarında da değişim tartışılmaktadır. Eğitim sürecinde en önemli rolü üstlenen öğretmenlerin, Öğretmen 4.0 olarak nitelendirilen yeterlilikleri gündeme gelmekte, teknolojiye yetkin ve donanımlı olmaları için mesleki gelişim çabaları hız kazanmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığının başlangıçtan günümüze düzenlediği, bilişim teknolojilerinin kullanılmadığı, hizmetiçi eğitim faaliyetleri geleneksel öğretmen mesleki gelişimi olarak nitelendirilebilir. Yenilikçi Mesleki Gelişim (YMG) ise teknolojinin eğitim sürecine girmesi ile başlayan, Fatih projesi ile ivme kazanan, Teknoloji ile Zenginleştirilmiş Öğrenmeyi hedefleyen; yüz yüze, uzaktan, uygulamalı, karma hizmetiçi eğitim yöntem ve ortamlarını kapsamaktadır. Bu çalışmanın amacı, alanyazın taraması ile Türkiye’de öğretmen mesleki gelişimi amaçlı hizmetiçi eğitim uygulamalarının başlangıçtan günümüze tarihsel süreçte incelenmesidir. Bu nitel desenli araştırma betimsel nitelikte tarama modelinde bir çalışmadır. Araştırmada internet üzerinden anahtar kelimeler kullanarak tarama gerçekleştirilmiş; ulaşılan yazınlar hizmetiçi eğitim kapsamında incelenmiş, çözümlenmiştir. Tarihsel süreç ve günümüzdeki öğretmen mesleki gelişim sistemi içinde farklı uygulamalar ve yaklaşımlar incelenmiş, değerlendirilmiş ve önerilerde bulunulmuştur. Sonuç olarak farklı yapılaşmalarla geleneksel mesleki gelişim etkinliklerinden günümüzde uygulanan Teknoloji ile Zenginleştirilmiş Öğrenme faaliyetlerine dönüşüm sürecinde öğretmene birebir rehberlikten başlayarak faaliyetin yapısı, maliyeti ve hedef kitlesine yönelik olarak iş dışında, iş başında ve uzaktan eğitim yoluyla hizmetiçi eğitimlerin gerçekleştirildiği görülmüştür. Mesleki gelişimdeki değişimlerin öğretmenlerin gereksinimleri ve teknolojik gelişmeler göz önünde bulundurularak daha farklı konularda ve bireysel eğitimler biçiminde yapılması önerilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Teknoloji ile Zenginleştirilmiş Öğrenme; Hizmetiçi Eğitim; Öğretmen 4.0; Endüstri 4.0; Uzaktan Eğitim.

## A Historical Perspective on Teacher Professional Development in Turkey and Innovative Professional Development

## ABSTRACT

Transition in all stages of education is discussed in the process of transition from information society to industrial revolution on the agenda, Industry 4.0. The teachers who play an important role in the educational processes are expected to be qualified as Teacher 4.0, and professional development efforts increase the for being competent and equipped in technology. In-service training activities organized by Ministry of National Education since the beginning, where information technologies were not being used, can be claimed as traditional teacher professional development. Innovative Professional Development (IPD) on the other hand frames the programs that started with technology integration into the educational process, accelerated with the Fatih project, and targeted Technology Enhanced Learning, face-to-face, online, hands-on, blended in-service training methods and environments. The aim of this study is to review literature about in-service training efforts for teacher professional development practices in Turkey within a historical perspective. This is a qualitative study using descriptive literature review. The filtering process was conducted using keywords on Internet; the articles reached within the context of in-service training were examined and analyzed. As a result, it is seen that in-service trainings have been carried out in the process of transformation from traditional professional development activities to today’s innovative technology enhanced learning activities, out-of-work, on-the-job and distance learning in-service trainings starting from individual guidance, based on structure, cost and target mass of the activities have been realized. It is suggested that more individual trainings should be given in different subjects considering teachers’ needs and technological developments.

**Keywords:** Technology Enhanced Learning; In-Service Training; Teacher 4.0; Industry 4.0; Distance Education.

## Giriş

Bilgi toplumuna dönüşüm sürecinde değişim ve gelişimde büyük etkisi olan eğitim kurumlarına önemli görevler düşmektedir. Bilgi ve İletişim Teknolojileri alanındaki gelişmeler ve küreselleşmenin getirdiği yenilikler ile kurumların yanı sıra bireylerin de değişime uğraması kaçınılmazdır. Bireyler toplumsal hayatlarında kullandıkları bilgi birikimlerini, bilgi toplumunun dinamik yapısına uyum sağlamak için sürekli olarak güncellemek zorundadırlar. Bunun için gerekli nitelikli eğitim, alanında yetkin ve donanımlı öğretmenlerle mümkündür. Günümüzde yaşanan endüstri alanındaki bilginin ve yapay zekânın etkin olduğu Endüstri 4.0 eğitimin yapısını da değiştirmiştir. Bu değişim sonucunda öğretmen yeterlilikleri değişerek Öğretmen 4.0 olarak nitelendirilen öğrenme öğretmen süreçlerinde teknolojiyi araç olarak değil aynı zamanda sürecin yönetiminde karar verme mekanizması olarak kullanan bir role dönüşmüştür (Abdelrazeq vd., 2016).

Öğretmenin mesleki donanımı ve yetkinliği olduğu takdirde daha etkili öğretme ve öğrenme süreçleri gerçekleştirilebilir. Bu da mesleki gelişimin önemini vurgulamaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) Okul Temelli Mesleki Gelişim Kılavuzunda (2007) mesleki gelişim kavramı; öğretmenlerin okul içinde ve dışında mesleki bilgilerini, becerilerini, değerlerini ve tutumlarını geliştirmeyi hedefleyen, bunun yanı sıra etkili öğrenme ve öğretme ortamları oluşturmak için öğretmene destek sağlayan bir süreç olarak tanımlanmıştır.

Oral (2003) öğretmenlerin mesleki eğitiminin üç aşamalı olarak gerçekleştiğinden detaylı olarak bahsetmektedir. Hizmet öncesi öğretmen eğitimin ilk aşamasında; alan bilgisi temel alınarak, öğretmenlik meslek bilgisi ve genel kültür bilgisi verilerek öğretmen adaylarına mesleki

yeterliklerin kazandırılması amaçlanır. İkinci aşamada ise teori ile uygulamanın birleştirilmesi bağlamında 'öğretmenlik uygulaması' yaptırılır. Böylece aday öğretmenler hem deneyimli öğretmenleri izleyerek ve hem de kendileri deneme dersi vererek mesleki bilgi ve becerilerini geliştirebilirler. Hizmetiçi eğitimleri (HİE) de öğretmenlerin mesleki bakımdan sürekli yenilenmelerini sağlamak amacıyla sürdürülen mesleki eğitiminin üçüncü aşaması olarak eklemektedir.

Öğretmenlik mesleğinde hizmet öncesi eğitim ile sağlanan teorik bilgilerin ve deneyimin öğrenme-öğretme süreçlerini gerçekleştirmek için yeterli olmadığı bilinmektedir. "Kusursuz yetiştirildikleri varsayılsa bile, meslekteki yeni gelişmelere uyumları ve çevresel koşulların gereklerini yerine getirebilmeleri, öğretmenlerin sürekli eğitimlerini zorunlu kılmaktadır" (Aydın, 2013, s.197). Bu çerçevedeki problemlere çözüm bulmak için HİE düzenlenmektedir.

Son yıllarda eğitimde teknolojik değişime uyum sağlamak için gerçekleştirilen Fatih Projesi, öğretmenler için bu konularda mesleki gelişim gereksinimleri oluşturmuştur. Bu kapsamda teknolojik olanaklar çerçevesinde HİE daha çok uygulama alanı bularak gelişmiş ve öğretmenler açısından adeta bir zorunluluk haline gelmiştir. Bu nedenle, öğretmenlerin Web 2.0 sunduğu öğrenme ortamlarının kullanabilecek Öğretmen 2.0 yeterliliklerine sahip olmaları artık kaçınılmazdır (Aybat, 2017). Şahin ve Güçlü (2010)'ye göre, HİE ile amaçlanan, öğretmenlerin sahip olduğu temel teorik bilgilerin üzerine güncel ve pratik bilgiler verilerek öğretmenlerin yetkinlik ve becerilerinin gelişmesine olanak sağlamaktır. Buna ek olarak yenilikçi eğitim süreçlerine ve Teknoloji ile Zenginleştirilmiş Öğrenme (TZÖ) ortamlarına uyum sağlamlarını kolaylaştırmak (Elçi, Abubakar, Özgül, Vural ve Akdeniz, 2017) ve eğitimin verimliliğinin artmasına büyük ölçüde katkı sağlamak HİE'lerin amaçlarındandır.

Bu çalışmada, Türkiye'de öğretmen mesleki gelişimi amaçlı HİE uygulamalarının gelişiminden başlayarak günümüzde yenilikçi öğretmen mesleki gelişimi uygulamalarına kadar tarihsel süreçteki incelenmesi amaçlanmıştır. Alanyazın tarandığında öğretmen mesleki gelişimine ilişkin tarihsel inceleme, HİE'ler hakkında öğretmen motivasyon ve değerlendirme çalışmaları ve HİE'lerin etkinliği için değerlendirme ve öneriler kapsamlı bazı çalışmalar yapıldığı görülmüştür. Ancak geleneksel ve Yenilikçi Mesleki Gelişimi (YMG) birlikte ele alan ve TZÖ ortamlarında yürütülen HİE'leri bir bütün olarak inceleyen araştırmalara rastlanmamıştır. Öğretmenlerin, farklı mesleki gelişim yaklaşımlarının vurgulanması ve son dönemlerde artan Teknoloji ile Zenginleştirilmiş Öğrenme ortamlarının öne çıkarılması açılarından bu çalışma önemli bir boşluğu dolduracaktır.

Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Geçmişten günümüze Türkiye'de öğretmen mesleki gelişimi nasıl bir gelişim süreci izlemiştir?
2. Öğretmen yenilikçi mesleki gelişimi nasıl uygulanmaktadır?

### Yöntem

**Araştırma Deseni.** Bu nitel desenli araştırma betimsel nitelikte tarama modelinde bir çalışmadır. Önce problemin durumu belirlenmiş ve araştırmanın önemi vurgulanmıştır. Araştırma konusu kronolojik sırada bir bütün içinde analiz edilirken karşılaştırmalar ve sonuç değerlendirmeleri yapılmıştır.

Karasar'a (1984) göre tarama yöntemi geçmişte ya da o anda var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyen, tanımlamayı amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır. Araştırmacının, araştırmaya konu olan olguları değiştirme ve etkileme çabası yoktur, çünkü bilinmek istenen olgu ortadadır. Amaç o olguyu değiştirmeye kalkmadan doğru bir yöntemle gözlemleyip belirleyebilmektir. Tarama modeli bilimin gözlem, kayıt, olaylar arasındaki ilişkileri tespit, kontrol edilen değişmez ilişkiler üzerinde genelleme yapma sürecidir. Yani bilimin tasvir fonksiyonu ön plandadır (Yıldırım, 1966).

**Evren ve Örneklem.** Bu araştırmanın verilerini, 1924-2017 yılları arasında yapılmış olan akademik yayınlar ve MEB HİE faaliyetleri ile ilgili mevzuatlar ve resmî açıklamalar oluşturmaktadır. MEB'in kuruluşundan günümüze kadar olan süreç incelendiği için bu dönemin belgeleri dahil edilmiştir.

**Veri Toplama Aracı ve Uygulaması.** Araştırmada Google Akademik üzerinden 'öğretmen mesleki gelişimi, hizmetiçi eğitim, uzaktan eğitim ve Millî Eğitim Bakanlığı' anahtar kelimeleri kullanılarak tarama gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın amaçları çerçevesinde ulaşılan öğretmen mesleki gelişimi ve HİE ile ilgili yazınlar araştırma amaçlarına göre incelenmiştir.

**Veri Analizi.** Araştırmada, öğretmen mesleki gelişimi ve HİE'e ilişkin kavramlar üzerinden verilerin ayrıntılı olarak incelenmesi ve birbirinden farklı özellikler içeren dağınık araştırmaların birleştirilmesi amaçlanarak elektronik ortamda sistematik gözden geçirmeler yapılmıştır. Alanyazında yer alan dönemsel sınıflamaya (Günel ve Tanrıverdi, 2014) uyularak bulgular gruplandırılmıştır. Elde edilen bulgular çözümlenmiş, tarihsel süreç içinde tasnif edilmiştir. HİE uygulamaları ve HİE yaklaşımları incelenmiş, değerlendirilmiş ve önerilerde bulunulmuştur. Gruplanan bulgular tekrar analiz edilerek HİE faaliyetlerinin dönemsel değişimleri ortaya çıkarılmıştır.

### Bulgular

Bu bölümde önce geleneksel, yenilikçi mesleki gelişim kavramları ve geçmişten günümüze Türkiye'de öğretmen mesleki gelişiminin tarihsel süreci irdelenmiştir. Daha sonra yenilikçi öğretmen mesleki gelişimi uygulaması değerlendirilmiştir.

#### Geleneksel Mesleki Gelişim

Öğretmenlik mesleği açısından HİE, öğretmenlere temel meslek ve beceri eğitimi verilecek etkinliklerdir. Planlı olarak düzenlenen bu eğitim etkinlikleri öğretmenlerin meslek hayatı süresince bilgi, beceri, davranış gelişimi ve verim düzeyini yükseltmeyi amaçlamaktadır. Eğitim hizmetinin etkinliğinin, verimliliğinin ve kalitesinin yükseltmesi, eğitim öğretim sürecinde meydana gelebilecek aksaklıkların azaltılması, eğitim hizmeti sunumunda nitel ve nicel yönden gelişimin sağlanması amacıyla HİE etkinlikleri yapılır (Aytaç, 2000). Son yıllarda HİE kavramı mesleki eğitim ve mesleki gelişim kavramına dönüşmüştür (Elçiçek, 2016). MEB'in başlangıçtan günümüze öğretmenlere

düzenlediği HİE faaliyetlerinde bilişim teknolojilerinin sağladığı olanakların kullanılmadığı mesleki gelişim faaliyetleri, geleneksel öğretmen mesleki gelişimi olarak nitelendirilebilir.

### **Yenilikçi Mesleki Gelişim**

Bu çalışmada kullanılan Yenilikçi Mesleki Gelişim (YMG) kavramı teknolojinin eğitim sürecine hızla girmesi sonucunda TZÖ ortamlarını kullanmak amacıyla yapılan yüz yüze, uzaktan, uygulamalı karma eğitimlerin yöntem ve ortamlarını içermektedir. Böylece öğretmenlere eğitimde teknoloji kullanmalarını öğretmek için mesleki gelişimde teknoloji kullanımlarını sağlamaktır.

Bunlardan biri olan uzaktan eğitim, topluluklara eğitim hizmeti sunabilmek için, eğitimde fırsat eşitliği ve belirli bir standart sağlamak amacıyla güder. Böylece farklı fiziksel ortamlarda bulunan öğretmen ve öğrencilerin, çeşitli iletişim teknolojileri yardımıyla etkileşimde buldukları, öğretme ve öğrenme etkinliklerini gerçekleştirdiği bir bütünlük sistemdir (Yalın, 2001). Uzaktan eğitim uygulamaları, kullanılan araç ve teknolojilere göre çeşitli isimler almıştır. Bilişim teknolojilerinin eğitim ve öğretimde kullanılması süreci günümüze yaklaştıkça uzaktan öğrenme, bilgisayar destekli öğrenme, mobil öğrenme ve web tabanlı öğrenme şeklinde gelişme göstermiştir (Can, 2011). Ortaya çıkan ve bilişim teknolojilerine dayanan bu yeni öğretme ve öğrenme tekniklerinin kullanılması, mesleki gelişimde de bunlardan yararlanılması kaçınılmaz hale gelmiştir.

İnternet olanaklarının kullanıldığı öğrenme süreçlerine web tabanlı öğrenme denilmektedir. Web tabanlı öğrenme; çoğunlukla etkileşimin yetersiz olduğu geleneksel sınıflarda ve uzaktan eğitimin farklı uygulamalarında katkı ve çözüm getiren bir uygulama olarak kullanılmaktadır. Bu yöntemle fiziksel olarak farklı mekânlarda bulunan öğretmen ve öğrencilerin düşünce ve bilgi değişimi, işbirlikçi çalışması, farklı öğrenme yolları keşfetmesi ve onlara kendi öğrenme biçimlerini geliştirme olanağı sağlamaktadır (Kaya, 2002).

YMG, gün boyunca HİE alan kişilerin mesleki üretkenliklerini olumsuz etkilemeden ve iş tempolarında herhangi bir düşüşe neden olmadan bu eğitimi verebilmeyi amaçlar. YMG'nin en olumlu yönü mesleki gelişim için hazırlanan içeriğin İnternet üzerinden dağıtılabiliyor olmasıdır. İş temposunu ve çalışanların verimliliğini olumsuz etkilenmediği için farklı coğrafi bölgelere dağılmış kurumsal işletmelerin mesleki gelişimde tercih ettiği bir yöntemdir (Yılmaz ve Dügenci, 2010).

YMG yetişkin bireylerin eğitimine yönelik düzenlenmektedir. Yetişkin bireyler kendi kararlarını verebilecek ve kendi öğrenme süreçlerini kontrol edebilecek yapıdadırlar. Knowles (1975) yetişkin bireyler için hazırlanacak YMG uygulamalarının düzenlenmesinde yetişkin bireylerin öğretim sürecinde desteklenmesini hissetmeleri ve öğretim sürecinde aktif katılım ortamlarının sağlanması gerektiğini belirtmektedir. Bunun yanında ilgi ve ihtiyaçlarına göre derslerin ve ders planlarının belirlenmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Simonson vd., 2006). Türkiye'de HİE'i hedefleyen ve günümüzde YMG olarak anacağımız etkinlikler merkezi olarak MEB tarafından yapılmaktadır.

### **Milli Eğitim Bakanlığı Hizmetçi Eğitim Etkinliklerinin Tarihsel Gelişimi**

MEB kuruluşundan günümüze kadar geçen süreçte mesleki gelişime her zaman önem vermiş ve HİE etkinlikleri kapsamında öğretmen mesleki gelişimini değişik dönemlerde farklı yaklaşımlarla gerçekleştirmiştir. Bu amaçla MEB çeşitli boyutlarda farklı adlarla alt birimler oluşturmuştur. Taymaz'ın (1998) vurguladığı gibi Türk Eğitim Sisteminin HİE etkinliklerini ilk defa ne zaman ve nasıl başladığını gösteren bilimsel bir belge yoktur. Ancak erişilebilen Türkiye Büyük Millet Meclisi (TBMM) tutanakları, Milli Eğitim Şura Kararları ve akademik araştırmalar incelenerek HİE etkinliklerinin dört dönem olarak incelendiği görülmüştür (Günel ve Tanrıverdi, 2014). Bu çalışmanın araştırmacıları tarafından 1980-1990 dönemi HİE uygulamaları bakımından içerdiği farklılıklardan dolayı beşinci dönem olarak eklenmiştir. 2004-2017 dönemi ise mesleki gelişimde bilişim teknolojilerinin meydana getirdiği etkiyi ortaya koymak için daha detaylı şekilde incelenmiştir.

**1924-1960 Dönemi.** Türkiye Cumhuriyeti tarihinde 3 Mart 1924 tarihinde çıkarılan Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile eğitim öğretim kurumları o zamanki adıyla Maarif Vekaleti tarafından kontrol edilmeye başlanmıştır. Bu dönemde eğitim öğretim hizmetlerinin yönetilmesi için detaylı alan araştırmaları yapılarak istikrarlı bir eğitim politikası oluşturulmaya çalışılmıştır (Günel ve Tanrıverdi, 2014; MEB, 1924). 1942-1943 öğretim yılında 'Gezici başöğretmen' yetiştirmek amacıyla Yüksek Köy Enstitüleri açılmıştır (Aysal, 2005). Gezici başöğretmenler kırsal kesimde yer alan köy okullarını dolaşarak, okullarda görevli öğretmenlerle bilgi ve deneyimlerini uygulayarak paylaşmışlardır. TBMM tutanaklarında yer alan Gezici başöğretmenlerin bu görevi kayıtlara göre MEB tarafından düzenlenen ilk düzenlenen HİE etkinliği olarak kabul edilmektedir (Günel ve Tanrıverdi, 2014; TBMM, 1949).

İlk kez gezici ekipler tarafından yürütülen bireysel uygulamalı HİE faaliyetleri alanında uzman öğretmenle birlikte öğretim sürecinin düzenlenmesi ve pedagojik bilgi paylaşımı temel alınmıştır. Bu faaliyetler öğretmene yönelik öğrenci başarısına bağlı olarak motivasyon artırıcı dönüt ve ödüllerle desteklenmiştir (Aydoğan, 2001). Bu dönemde etkinliklerin merkezde düzenlenip alanlarda uygulanması sağlanmıştır.

**1960-1980 Dönemi.** Günel ve Tanrıverdi (2014) 1960-1980 dönemini detaylı olarak incelemişlerdir. Bu dönemde genellikle mesleki eğitim alanında çalışan öğretmenler için düzenlenen HİE'lerde siyasi nedenlerle merkeziyetçi bir anlayışın geliştiğini belirtmişlerdir. Yine siyasi yapıya bağlı olarak HİE ile ilgilenen daire başkanlıkları ve bürolarda isim değişiklikleri sıklıkla yaşanmıştır. Bu döneme ait fazla yazılı doküman ve raporlar bulunmamaktadır. Önemli bir gelişme olarak Milli Eğitim Bakanlığı teşkilatı içerisinde HİE birimi 1960 yılında kurulmuştur (Bağcı ve Yılmaz, 2000). Böylece öğretmenler için HİE'ler merkezi eğitim faaliyetleri olarak planlanmıştır.

Bu dönemde HİE'e önem verilerek; 1974 yılında düzenlenen 9. Milli Eğitim Şura sonuç bildirisinde HİE seminerlerinin düzenleneceğini belirtilmiştir. "Öğretmen yetiştiren yüksek dereceli eğitim kurumlarımızın yönetici ve öğretmenleri için seminerler düzenlenecektir. Öğretmeni işbaşında yetiştirme faaliyetleri arasında yeni programlarla ilgili seminerlere öncelik verilecektir" (Eroğlu, Özbek ve Şenol, 2016; MEB, 1974).

'Öğretmeni İşbaşında Yetiştirme Seminerleri' adının verildiği HİE'ler yine bu dönemde yapılmıştır. Mesleki gelişimde önemli bir adım olan işbaşında eğitim, personelin özellikle işini yaparken eğitilmesi yöntemidir. İşbaşında eğitimde, iş gören bir yandan etkin olarak çalışırken aynı süreçte öğrenmeye devam etmektedir. İşbaşında HİE'in temelinde, iş görenin çalışmasını aksatmadan eğitim sürecine devam etmesidir. İşbaşında eğitim yönteminde iş ve eğitim bütünlüktedir (Can, 2011). Böylece kurumsal ve uygulamalı gelişim birlikte yapılmıştır.

**1980-1990 Dönemi.** Öğretmenlerin HİE'i için 1982 yılında yapılan bir girişim ile MEB öğretmen mesleki gelişimine yönelik eğitim materyallerini ücretsiz olarak temin ederek mesleki eğitimin yaygınlaştırılmasını sağlamıştır. Bu amaçla 11. Milli Eğitim Şurasında "Öğretmenler için onların mesleki niteliklerini ve genel kültürlerini artıracak her çeşit kitaplar (öğretmen kılavuz kitapları, mesleki konulardaki kitaplar ve diğerleri) hazırlanmalı veya satın alınmalı; bunların öğretmenlere parasız verilmesi, bazı temel kitapların da okul kitaplıklarına gönderilmesi sağlanmalıdır" kararı alınmıştır (Eroğlu, Özbeke ve Şenol, 2016; MEB, 1982).

Bu olanağın sağlanması, yaygın eğitim olarak, öğretmenlerin mesleki gelişimi için seçilmiş olan bir tür uzaktan eğitim yöntemidir. 'Baskı Temelli Uzaktan Eğitim' olarak anılan basılı materyallere dayalı iletişim, mektuplaşma ve haberleşme, uzaktan eğitimin en eski biçimidir. Bu tür uygulamaların en ucuz uzaktan eğitim uygulamaları olduğu saptanmıştır. Yeterli olmayan bütçe ve alt yapı gibi nedenlerden dolayı bazı ülkelerde öğretmen eğitimi için en uygun model basılı materyal dayalı uzaktan eğitimdir (Gelişi, 2015). Yazılı belgeler daha çok öğretmene ulaşabilme olanağını yaratmıştır.

**1990-2004 Dönemi.** İlk başlangıcından itibaren işbaşında eğitim olarak sürdürülen HİE yaklaşımlarına daha sonra iş dışında HİE eklenmiştir. İş dışında yapılan HİE, personelin çalıştığı kurum dışında HİE için özel olarak yapılandırılmış ortamlarda düzenlenen HİE etkinlikleridir. İş dışında HİE personelin iş ortamından, iş yükünden ve günlük problemlerden uzaklaşarak, rahat ve huzurlu bir ruh hali ile eğitim ortamına katılmasını amaçlar (Akgeçici, 1997). Eğitimin bu farklı ortamlarda hazırlanması öğretmenlerin motivasyonuna, gereksinimlerine ve duygularına değer verilmesi anlamında çok önemlidir.

Bu yaklaşım sonucunda MEB 1990'lı yıllarda HİE anlayışını değiştirerek iş dışında HİE yöntemi kapsamında belirli merkezler oluşturmuştur. 'Hizmet İçi Eğitim Merkezleri' adı altında kurulan bu merkezler, MEB'in merkez ve taşra teşkilatında görevli personelin, yetiştirilmelerini sağlamak, verimliliğini artırmak ve daha ileriki görevlere hazırlamak amacıyla 4 Ocak 1995 tarihinde Hizmet İçi Eğitim Dairesi Başkanlığına bağlı olarak kurulmuştur (Günel & Tanrıverdi, 2014; MEB, 2017). Sözü geçen merkezler hem konaklama hem de eğitim olanaklarını sunan tesislerde çalışmaya başlamışlardır. Eğitim ortamının değişmesi ile gelişim daha sosyal bir çerçevede gerçekleşmeye başlamıştır.

**2004-2017 Dönemi.** Son dönem olarak 2004 yılından başlayarak günümüze değin süregelen dönemi ele almaktayız. Yurt dışında geçmişte benimsenmiş, ülkemizde ise günümüzde de benimsenmeye devam eden kalabalık gruplar halinde belirli zaman ve belli yerlerde yapılan seminerler, uluslararası alanda geçerliliğini yirmi yıla yakın süredir yavaş yavaş yitirmiş ve yerini Yenilikçi Mesleki Gelişim (YMG) faaliyetlerine bırakmaya başlamıştır (Elçiçek, 2016). Teknolojinin hızla ilerlemesi ve eğitimle bütünleşmesi çalışmaları nedeniyle 2004-2017 dönemi MEB'de müfredat ve kurumun temel yapısında köklü değişimlerin yapıldığı ve bunun sonucunda HİE'lerin daha yoğun düzenlendiği bir dönemdir. Yukarıda sözü geçen değişimlerin yanı sıra özellikle Fatih projesi kullanımındaki Web 2.0 teknolojisini getirdiği yenilikler ile MEB HİE çalışmalarında YMG yaklaşımını benimsemeye başlamıştır.

YMG uygulamaları 2004 yılında başlamıştır. 2004 ve 2005 yıllarında düzenlenen HİE faaliyetleri incelendiğinde uygulamanın eşzamanlı olmayan yapıda çevrimiçi olarak düzenlendiği görülmüştür. Bu uygulamaların hedef kitleleri 2004 yılından yöneticiler ve 2005 yılında öğretmenlerdir. MEB yöneticilerine yönelik olarak 2004 yılında uzaktan eğitim yoluyla, 'Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerini Değerlendirme' ve 'Mahallî Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerini Değerlendirme' Seminerleri düzenlenmiştir (ÖYGM HEP, 2017). 2005 yılında öğretmenlere Uzaktan HİE yoluyla bilgisayar eğitimi kursu düzenlenmiştir.

2004 ve 2005 yıllarında YMG ile HİE'ler yapılmasına rağmen, 2006-2009 yıllarında YMG ile HİE faaliyetleri düzenlenmemiştir. YMG kapsamında düzenlenen uzaktan eğitimler MEB'in bu dönemlerde eğitim sisteminde gerçekleştirmiş olduğu köklü değişimler nedeniyle uygulanamamıştır. Bu dönemde MEB bünyesinde HİE düzenlemek için 'Eğitim Akademisi' oluşturulmaya çalışılmıştır. Eğitim Akademilerinin amacı MEB 3797 sayılı Kanununun 35. maddesine göre MEB personelinin HİE'i, yönetici ve denetçilerin eğitimi, eğitime yönelik stratejik planlamalar ve araştırma geliştirme faaliyetlerinin, uluslararası standartlara uygun olarak akademi bünyesinde, alanında uzman eğitimciler ve akademisyenler tarafından yürütülmesidir. Aslında yıllar öncesinde 1991 yılında kurulması planlanan Eğitim Akademisi projesi 2003 yılında gerçekleştirilmeye çalışılmış, o da mümkün olmayınca 2009 yılında MEB kanununda yapılan değişikliklerle uygulama hazırlıkları başlamıştır. Ancak bu dönemde MEB'de meydana gelen bakan değişimi ve siyasi gelişmelerle bu proje yıllar sonra yine uygulamaya konulamamıştır.

MEB Temel Eğitime Destek Programının Öğretmen Eğitimi Bileşeni kapsamında 2007 yılında 'Okul Temelli Öğretmen Mesleki Gelişim' (OTMG) Modelini uygulamaya başlamıştır. OTMG, okul içinde ve dışında öğretmenlerin bireysel olarak mesleki bilgi, beceri, değer ve tutumlarının gelişimini destekleyen, etkili öğrenme ve öğretme ortamları oluşturmada öğretmene destek sağlayan süreçler bütünü olarak tanımlanmaktadır. OTMG, mesleki yeterliklerini geliştirmek isteyen öğretmene kendi gelişim modelini kendisinin oluşturması, hazırladığı Mesleki Gelişim Planının uygulanması ve izlenmesi süreçlerinde öğretmene yol haritası sunması bakımından Türk Eğitim Sisteminde yeni bir kavram olarak yerini almıştır. Bu kavram her bir öğretmeni diğerlerinden ayırarak; kişisel gereksinimlerini, inançlarını ve yeterliklerini ön plana çıkartarak bireysel gelişim sürecinin modellemesini amaçlamaktadır. Böylece tüm öğretmenlere aynı eğitimi vermek yerine bireyselleştirilmiş öğretim yolunu açmaktadır. OTMG hakkında yapılan araştırmalarda OTMG uygulanabilir olduğu ancak eksik ve anlaşılmayan yönlerinin geliştirilmesi gerektiği belirtilmiştir (Kaya ve Kartaloğlu, 2010; Yüksel ve Adıgüzel, 2012).

MEB ile Anadolu Üniversitesi arasında 20 Nisan 2008 tarihinde imzalanan protokol kapsamında 2010-2011 yıllarında Uzaktan Eğitim ile HİE'leri düzenlemeye başlamıştır. Anadolu Üniversitesi bünyesinde 1981 yılında kurulan açık öğretim fakültesi ile sahip olduğu uzaktan eğitim deneyimi ile MEB uzaktan HİE faaliyetlerini gerçekleştirmiştir. 22 Kasım 2010 tarihinde MEB ile Ulaştırma, Denizcilik ve Haberleşme Bakanlığı arasında protokol imzalanarak Fatih Projesi başlatılmıştır. Fatih Projesi kapsamında 2011 yılında yüz yüze HİE faaliyetleri ile Fatih Eğitimcileri gerçekleştirilmiştir.

2012 yılında YMG kapsamında uzaktan eğitimler düzenlenmeye devam edilmiştir. Uzaktan eğitimler yazılımsal içeriğin eşzamanlı olmadan çevrimiçi sunulması yoluyla yapılmıştır. 2012 yılında düzenlenen uzaktan eğitimler üzerine yapılan çalışmalarda uzaktan eğitimlerin zaman ve mekân serbestliği sağlanmasının yanı sıra bu eğitimlerin daha ilgi çekici ve erişilebilir olmasının olumlu yönleri olduğu, bununla birlikte öğretmenlerin, bazı teknik aksaklıkların yaşanması ve programda etkileşim sınırlılığı ise olumsuz yönü olarak ortaya konmuştur (Taşlıbeyaz, Karaman, Göktaş, 2014).

Fatih Projesi öğretmen eğitimleri 2013 yılında yüz yüze ve uzaktan eğitim yöntemleri ile gerçekleştirilmeye başlanmıştır. 2016 yılında Fatih Projesi öğretmen eğitimleri yüz yüze eğitimlere son verilerek tamamen uzaktan eğitim yoluyla verilmeye başlanmıştır.

2013 yılında Türkiye genelinde 110 adet Merkez oluşturularak teknoloji alanında yapılan HİE'ler artık 'Uzaktan Eğitim Merkezleri'nde (UEM) gerçekleştirilmiştir. Fatih Projesi kapsamında okullarda oluşturulan Bilişim Teknolojileri alt yapısının aynı UEM'de kurulmuştur. Ayrıca bu merkezler hem uzaktan hem de yerinde eğitimin yapılabileceği şekilde düzenlenmiştir. Bunların yönetimi MEB'in belirlediği ana merkezden yapılmakta olup burada konuşlanan eğitimci tüm UEM'lerdeki kursiyer öğretmenlere video konferans sistemi kullanılarak HİE kursu/seminerini verebilmekte ve burada bulunan içerik ve görsel materyallerin tamamı basılarak tüm UEM'lere dağıtılmaktadır. Eğitim gören öğretmenler için bu dersler kaydedilerek sonradan uygun oldukları herhangi bir zamanda tekrar erişim olanağı sunulmaktadır. Böylelikle, öğretmenlerin kişisel gelişimleri için zaman ve mekân sınırlılıkları ortadan kaldırılmaya çalışılmıştır.

2013 yılında düzenlenen uzaktan eğitimle yapılan HİE'ler uzaktan eğitim merkezlerinde gerçekleştirilmiştir. Yöntem olarak video konferans sistemi kullanılmıştır. Arslan ve Şahin (2013) Bilişim Teknolojileri öğretmenlerinin, HİE kurslarının video konferans sistemiyle verilmesine yönelik görüşleri üzerine yaptıkları çalışmalarında HİE etkinliklerinin video konferans sistemiyle verilmesinin verimli olmayacağını ve HİE kurslarının video konferans sistemiyle verilmesine yönelik görüşlerinin genel anlamda olumsuz olduğunu belirtmişlerdir.

MEB 2014 yılında mesleki gelişim için 'Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü'nü oluşturmuştur (ÖYGM, 2017). Bu yeni birimin amacı öğretmenlerin nitelikleri ve yeterliklerinin belirlenmesi ve geliştirilmesine yönelik politikaları oluşturmak için ilgili birim, kurum ve kuruluşlarla iş birliği yapmaktır. Böylece HİE etkinlikleri 'Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü'nün Görev, Yetki ve Sorumluluklarına İlişkin Yönergesi' ile planlanmaya başlanmıştır. Sonucunda bakanlıktaki farklı görevlerdeki memurlar ile öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetleri ayrılarak öğretmen mesleki gelişimine verilen önem vurgulanmıştır.

2014-2015 yıllarında yapılan YMG faaliyetleri genel olarak Fatih Projesi kapsamında Teknoloji kullanımı üzerine düzenlenmiştir. Bu faaliyetler video konferans ve farklı zamanlı çevrimiçi yazılımsal içerik sunumu şeklinde düzenlenmiştir.

Tablo 1. YMG uygulamalarının yıllara göre dağılımı ve bütün HİE faaliyetlerine oranı

YIL	HİE Faaliyet Sayısı	YMG Faaliyet Sayısı	Tüm faaliyetler içinde % oranı
2004	547	2	%0,36
2005	633	2	%0,31
2006-2009 yıllarında YMG ile HİE faaliyetleri planlanmamıştır.			
2010	1071	4	%0,37
2011	1417	4	%0,28
2012	445	2	%0,44
2013	278	6	%2,15
2014	354	10	%2,84
2015	323	9	%2,78
2016	480	49	%10,20
2017	515	37	%7,18

YMG faaliyetlerinin MEB tarafından uygulanmaya başlamasından günümüze doğru tüm HİE faaliyetleri içerisindeki oranları Tablo 1'de incelendiğinde son yıllarda YMG uygulamalarına önem verildiği anlaşılmaktadır (ÖGYM HEP, 2017). Kitlese ve eş zamanlı eğitim olanağı sunan YMG uygulamaları MEB tarafından daha çok öğretmenlerin genel istek ve ihtiyaçları doğrultusunda düzenlenmektedir. MEB Fatih Projesi ile ilgili eğitimler 2016 yılından itibaren tümüyle YMG faaliyetleri ile sunulmaya başlanmıştır. YMG uygulamaları kapsamında 2016 yılı için uzaktan eğitim ile HİE 355.500 kişiye eğitim verilmesi planlanmıştır. Ancak 2016 yılında Etkileşimli Sınıf Yönetimi HİE faaliyetine toplam 47.338 öğretmen katılmıştır (TED, 2016). Diğer MEB planlarına göre 2016 yılında geleneksel HİE faaliyetleri 43,322 kişinin katılımı planlanmıştır. 2017 yılı için 230,000 katılımcıya yönelik uzaktan HİE faaliyeti planlanmıştır (ÖGYM HEP, 2017). Giderek uzaktan eğitim katılımcı planlamaları artmaktadır buda YMG nin MEB için ve öğretmenlerce benimsendiğini göstermektedir.

### Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, alanyazın taraması ile Türkiye'de öğretmen mesleki gelişimi amaçlı Hizmetiçi Eğitim (HİE) uygulamaları başlangıçtan günümüze tarihsel süreçte incelenmiş ve günümüzdeki öğretmen mesleki gelişim sistemi içinde farklı uygulamalar ve yaklaşımlar incelenip değerlendirilerek önerilerde bulunulmuştur. Bu bölümde Türkiye'deki HİE faaliyetleri ve uygulama biçimleri değerlendirilecektir.

Alanyazında öğretmen mesleki gelişimi 1924-2017 yılları arasındaki süreçte dört dönem olarak incelenmesine karşın bu çalışmada 1980-1990 dönemi ayrılarak beş dönem olarak ele alınmıştır. Sözü edilen dönem baskı temelli uzaktan eğitim aracılığı ile daha çok öğretmene



mesleki gelişim olanağını sağlamayı amaçlamıştır. Her dönemde HİE faaliyetlerinde farklı yaklaşımlar benimsenmiş ve faaliyet çeşitliliği meydana gelmiştir. Geleneksel mesleki gelişimden YMG'e dönüşüm sürecinde eğitimin yeri, türü, amacı ve materyallerin seçimi gibi birçok unsorda değişim yaşanmıştır.

Eğitim teknolojilerinin gelişimi ve Fatih Projesiyle başlatılan teknolojik alt yapı, sınıflarda oluşturulan Teknoloji ile Zenginleştirilmiş Öğrenme (TZÖ) ortamları, geçmişten günümüze eğitim öğretim süreçlerindeki değişimi ortaya koymaktadır. Bu değişim HİE'lerde de yaşanmıştır.

Geleneksel HİE den 21. yy. HİE'ne gelene kadar MEB farklı yaklaşımlar denemiştir. Bunlar gezici başöğretmenler ile öğretmenin ayağına hizmet götürmekten başlayarak, HİE Merkezleri kurarak öğretmenleri kurum dışındaki rahat ortamlarda geliştirmeye kadar uzanmaktadır. Daha sonra teknolojinin eğitim alanına girmesi ile birlikte eğitim çevrimiçi uzaktan eğitime dönüşmüştür. Böylece öğretmenler kendi istedikleri zamanda ve hatta ev ortamlarından eğitim alarak yenilikçi mesleki gelişim süreçlerinden yararlanabilmişlerdir.

Mesleki gelişime yönelik geleneksel bakış belki yılda bir kere "personele 3-4 günde verilen bir eğitim/kurs" iken; YMG ile "personel merkezli, uzun bir sürede, işe yerleşik (job-embedded) öğrenme deneyimleridir" (Bümen ve Çakar, 2012). YMG uygulamalarının MEB tarafından son yıllarda yoğun olarak kullanıldığı görülmektedir. Ancak yıllara göre bütün HİE faaliyetleri içerisinde incelendiğinde oranlarının düşük olduğu buna karşılık katılımcı sayısı olarak, geleneksel HİE faaliyetlerinden daha fazla olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar YMG uygulamasının geniş kitlelere eş zamanlı, kolay uygulanabilir olduğunu göstererek gelecekte de artarak kullanılacağını ortaya koymaktadır.

MEB YMG faaliyetlerinin, sadece öğretmenlerin ortak istek ve ihtiyaçlarını dikkate alarak değil, daha bireysel gelişim odaklı özel konularda da uygulanması ve giderek coğrafi veya diğer etkenlerden eğitime ulaşamayan öğretmenlere fırsat eşitliği sağlanması önerilmektedir.

### Kaynakça

- Abdelrazeq, A., Janssen, D., Tummel, C., Richert, A. & Jeschke, S. (2016). Teacher 4.0: Requirements of the teacher of the future in context of the fourth industrial revolution. 9th Annual International Conference of Education, Research and Innovation, Seville, Spain, s. 8221-8226. <https://doi.org/10.21125/iceri.2016.0880>
- Akgemci, T. (1997). İnsan kaynakları yönetiminde eğitim ve geliştirme etkenliğinin sağlanması. *Verimlilik Dergisi*, (4), 47-62.
- Arslan, H. ve Şahin, İ. (2013). Hizmet içi eğitimlerin video konferans sistemiyle verilmesine yönelik öğretmen görüşleri, *The Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, 2(2), 34-41.
- Aybat, B. (2017). *Öğretmen 2.0: 6 Adımda Teknolojiyle Sınıfınızı Dönüştürün!*. İstanbul: Abaküs Yayıncılık.
- Aydın, İ. (2013). *Öğretimde Denetim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aydoğan, M. (2001). *Köy Enstitüleri Sisteminde Bölgesellik ve Güncelleşme: Eğitimde Yansımalar*. Ankara: Tekişik Yayıncılık.
- Aysal, N. (2005). Anadolu'da aydınlanma hareketinin doğuşu: Köy enstitüleri. *Ankara Üniversitesi Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi*, 267-282.
- Aytaç, T. (2000). Hizmet içi eğitim kavramı ve uygulamada karşılaşılan sorunlar. *Milli Eğitim Eğitim-Sanat-Kültür Dergisi*, 147(16), ISSN 1301-7669.
- Bümen, N., Ateş, A., Çakar, E., Ural, G. ve Acar, V. (2012). Türkiye bağlamında öğretmenlerin mesleki gelişimi: Sorunlar ve öneriler. *Milli Eğitim Dergisi*, 194(41), 31-50.
- Can, E. (2011). *Türkiye'de Kamu Personelinin Hizmet İçi Eğitimde Bilişim Teknolojilerinin Rolü*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Creswell, J.W. (2007). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Elçi, A., Abubakar, A.M., Özgül, N., Vural, M. ve Akdeniz, T. (2016). Öğretim Elemanlarının Teknoloji ile Zenginleştirilmiş Öğrenme Ortamlarını Etkin Kullanımı: Uygulamalı Çalıştay. *Akademik Bilişim (AB'16)*, 8-10 Şubat, Aksaray. Erişim: <http://ab.org.tr/ab17/bildiri/159.docx>
- Elçiçek, Z. (2016). *Öğretmenlerin Mesleki Gelişimine İlişkin Bir Model Geliştirme Çalışması*. Yayınlanmış doktora tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Eroğlu, M., Özbek, R. ve Şenol, C. (2016). Öğretmenlerin Mesleki Gelişimine İlişkin Millî Eğitim Şurası Kararlarının İncelenmesi. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 6(12), 81-90.
- Gelişli, Y. (2015). Uzaktan eğitimde öğretmen yetiştirme uygulamaları: Tarihçe ve gelişim. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 313-321, ISSN: 2146-9199.
- Günel, M. ve Tanrıverdi, K. (2014). Dünya'da ve Türkiye'de hizmet içi eğitimler: Kurumsal ve akademik hafıza(kayıpları)mız. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 175(39), 73-94. <https://doi.org/10.15390/EB.2014.2949>
- Karasar, N. (1984). *Bilimsel Araştırma Metodu*. Ankara: Hacettepe Taş Kitapçılık.
- Kaya, S. ve Kartallıoğlu, S. (2010). Okul temelli mesleki gelişim modeline yönelik koordinatör görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 2(10), 115-130.
- Knowles, M.S. (1975). *Self-directed Learning: A Guide for Learners and Teachers*. New York: Association Press.

- Merriam, S.B. (2014). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. John Wiley & Sons.
- Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü Yönergesi. (2014). Erişim: <https://tinyurl.com/ycbuhqpe>
- Millî Eğitim Bakanlığı Mevzuat (1340). Erişim: <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/110.html>
- Millî Eğitim Bakanlığı Hasan Ali'nin Eğitime Katkıları (t/y). Erişim: [http://www.meb.gov.tr/meb/hasanali/egitimekatkilari/koy\\_enstitu.htm](http://www.meb.gov.tr/meb/hasanali/egitimekatkilari/koy_enstitu.htm)
- MEB (1974). Millî Eğitim Bakanlığı 9. Milli Eğitim Şura Kararları, 1974 Erişim: [http://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2014\\_10/02113442\\_9\\_sura.pdf](http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_10/02113442_9_sura.pdf)
- MEB (2007). *Okul Temelli Mesleki Gelişim Kılavuzu*, Ankara Erişim: <http://bizdosyalar.nevsehir.edu.tr/58580f3b5ccca024d1ebe0076e6afcf9/okul-temelli-mesleki-gelisim-modeli.pdf>
- Millî Eğitim Bakanlığı 11. Milli Eğitim Şura Kararları (1982). Erişim: [http://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2014\\_10/02113442\\_11\\_sura.pdf](http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_10/02113442_11_sura.pdf)
- Millî Eğitim Bakanlığı Hizmet İçi Eğitim Enstitüleri (2015). Erişim: [http://oygm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2015\\_04/03034647\\_enstituler.pdf](http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_04/03034647_enstituler.pdf)
- Oral, B. (2003). Öğretmenin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, ISSN:1304-0278, Erişim: <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/esosder/article/view/5000067901>
- ÖYGM HEP (2017). *Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Planı*. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. Erişim: [http://oygm.meb.gov.tr/www/icerik\\_goruntule.php?KNO=28](http://oygm.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=28)
- Ronald L.J. & Michael J.J. (1995) *Structured on the job training: Employee expertise in the work place*. San Francisco: Berret-Koehler Publishers Inc, s.56.
- Simonson, M., Smaldino, S., Albright, M. & Zvacek, S. (2006). *Teaching and Learning at a Distance: Foundations of Distance Education*. New Jersey: Pearson Education
- Şahin, L. ve Güçlü, F.C. (2010). Genel olarak hizmet içi eğitim: Ülker şirketler topluluğu hizmet içi eğitim süreci ve uygulamaları. *Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi*, 2(59), 217-220.
- Taşlıbeyaz, E., Karaman, S. ve Göktaş, Y. (2014). Öğretmenlerin uzaktan hizmet içi eğitim deneyimlerinin incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 1(15), 139-160.
- Taymaz, H. (1998). *Cumhuriyet Döneminde Hizmet İçi Eğitim*. Ankara: MEB Hizmet İçi Eğitim Daire Başkanlığı.
- Tekışık, H. (1999). Hizmet içi eğitim. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 249, 16-18
- Türk Eğitim Derneği. (2016). *2016 Değerlendirme Raporu*, s.44.
- Türkiye Büyük Millet Meclisi. (1949). 8. Dönem 5. yasama yılı tutanağı 49. birleşim 2. oturum, S:804.
- Yalın H.İ. (2001). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım C. (1966). *Eğitimde Araştırma Metotları*. Ankara: Akyıldız Matbaası.
- Yılmaz, H. ve Düğenci M. (2010). Hizmet içi eğitime farklı bir yaklaşım: E-hizmet içi eğitim. *Akademik Bilişim'10 - XII. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri*, s.83-90
- Yüksel, İ. ve Adıgüzel, A. (2012). Öğretmenlerin okul temelli mesleki gelişim modeline ilişkin görüşlerinin çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *Mukaddime Dergisi*, (6), 117-134.

**İlköğretim Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Türk Eğitim Sisteminde Öğrenci Tanılama ve Yönlendirme Çalışmalarının Değerlendirilmesi****Doç. Dr. Ali SABANCI**

Akdeniz Üniversitesi

**Arzu ENGÜR**

Akdeniz Üniversitesi

**ÖZET**

**Amaç:** Türk eğitim sisteminde disiplinler arası bir yaklaşımı temel alan etkili bir tanılama ve yönlendirme sistemine ihtiyaç olduğu söylenebilir. Bu amaçla bu çalışmada öğretmenlerin görüşlerine göre okullarda uygulanan tanılama ve yönlendirme çalışmaları ve bu süreçte karşılaşılan sorunlar incelenmiştir.

**Yöntem:** Araştırma nitel araştırma yöntemlerinde olgubilim deseninde desenlemiştir. Veri toplamak amacıyla görüşme yöntemi kullanılmıştır. Bu amaçla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, Antalya ilinde, merkez ilçelerde ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler arasından oluşturulmuştur. Çalışma grubunun belirlenmesinde maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Bu çerçevede görüşmeler ilköğretim kademesinde çalışan 8 öğretmen ile yapılmıştır. Görüşmeler yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Son olarak görüşme kayıtları deşifre edilerek analize hazır hale getirilmiştir. Analiz aşamalarında NVIVO 10 nitel araştırma paket programı kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır.

**Bulgular:** Araştırma sonucunda, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini tespit etmek için sınıf ortamlarının yetersiz olduğu, tanılama ve yönlendirme çalışmalarının öğretmenlerin kişisel çabalarına bırakıldığı ancak bu çabanın sistemli olmaması nedeniyle yetersiz kaldığı anlaşılmıştır. Öğretmenlerin mevcut sistemde tanılama ve yönlendirme ile ilgili sistemli bir çalışmanın olmadığını ifade ettikleri, öğrencinin yönlendirilmesinde aile ve çevrenin daha çok etkili olduğu kanaatini taşıdıkları belirlenmiştir.

**Sonuç ve Öneriler:** Tanılama ve yönlendirme çalışmaları ile ilgili farklı ilgi ve yetenekleri geliştirmeye yönelik etkinliklere, bu etkinliklerin hayata geçirilebileceği fiziki mekanlara ve farklı uzmanlıklara sahip öğretmenlere ihtiyaç olduğu söylenebilir. Bununla birlikte öğrencilerin ilgi ve yeteneklerinin ve gelişim süreçlerinin öğretim süreçleri boyunca kayıt altına alınması ve bu bilgilerin ihtiyaç duyulduğunda erişilebilir olduğu sistemler tasarlanması uzun vadeli ve kalıcı çözüm olabilir.

**Anahtar Kelimeler:** İlköğretimde yönlendirme, tanılama, rehberlik, özel eğitim

**ABSTRACT**

**Purpose:** It can be asserted that there is a need for an effective diagnosing and guidance system for personal and professional development of students with an interdisciplinary approach in Turkish education system. In this research teacher opinions about student diagnosing and guidance system at primary level in Turkish education system have been examined.

**Method:** In this research, qualitative research along with phenomenology design has been employed. In order to collect data, interview technique was used. The interviews were conducted using a semi-structured, open-ended interview questions. The study has been carried out in five central municipalities of Antalya on teachers of primary schools. Maximum sampling was used in determining the working group. As a result interviews were made with 8 teachers, working at primary level. The interviews were made face to face and tape recorder was used to record the interviews. Finally the interviews were prepared to be analyzed transforming them into written text. In the analysis, content analysis technique was used using the NVIVO 10 program.

**Findings:** The findings show that the classroom environments are inadequate; diagnosing and guidance in the education system were left to teachers' volunteer performance which was inadequate because of randomness. Moreover, teachers stated that there is lack of systematic study of diagnosing and guidance and it was family and environment which was effective in meeting students' such needs.

**Conclusion and Recommendations:** Consequently, it seems that there is a need for more activities and applications in meeting various talents and interests; more spaces for such activities and specialized teachers talented for such an educational settings. Moreover, systems in which characteristics, talents and interests of the students have been recorded an accessible should be developed.

**Keywords:** guidance in primary education, diagnosing, special education

**Giriş**

Türkiye'nin, sosyal, siyasal ve ekonomik boyutlarda gelişmesi; günümüzde, tarım, sanayileşme, bilgi toplumlarının gerektirdiği niteliklere ve niceliklere kavuşması; dünyada var olan kaynakları kullanma ve uzay bilimleri ve benzeri çalışmalarla geleceğini tasarlaması, çağdaş toplumlarla yarışabilmesi ve kendini koruyabilecek ve sürdüreceği araçları geliştirebilmesi pek çok faktörün yanında, ancak, öncelikle Türk eğitim sisteminin amaç, yapı ve süreç boyutlarında etkin ve verimli olarak tasarlanmasına bağlıdır. Bu tasarımın odak noktası ihtiyaç duyulan insan gücünün yetiştirilmesidir. Sisteme dahil olan her çocuğun ilgi ve kabiliyetleri doğrultusunda hem bireysel gelişim ve mutluluğu hem de toplumun ihtiyaç duyduğu nitelikler gözetilerek yetiştirilmesi önem kazanmaktadır. Eğitim sisteminin etkililiğinin ve verimliliğinin tanılama ve yönlendirme alt sistemlerinin etkili ve verimli işlemesi ile doğru orantılı olduğu söylenebilir. Türk toplumunda da eğitim sisteminin hem tanılama hem de yönlendirme alt sistemleri konusunda çeşitli tartışmalar yapılmakta ve farklı uygulamalar önerilmektedir. Bu bakımdan Türk

eğitim sisteminin en önemli sorunlarından biri olan tanılama ve yönlendirme konusunun bilimsel inceleme ve araştırmalara konu edilmesine ihtiyaç olduğu anlaşılmaktadır.

Gartrell (2011)'e göre bir toplumda sağlıklı kişisel gelişimi sağlamanın yolu ki, aynı zamanda demokratik bir toplum için tek sürdürülebilir yol olan bilgiyi zekice ve etiğe uygun olarak kullanmayı öğretmektir. Baymur (1983) da demokraside ana fikrin insanlara eşit gelişme ve eğitime fırsatı verilmesi olduğunu vurgulamıştır. Demokrasinin en önemli amaçlarından birisi, bireylerde kendilerine özgü istidat ve kabiliyetlerin zamanında keşfedilip değerlendirilmesidir. Eğitimde bireyi bütün yönleri ile geliştirmek esastır. Bu nedenle bireyler arası farklılıkları ortaya çıkararak bireylerin bir bütün olarak gelişmesi amaçlanmaktadır. "Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinde bireysel farklara saygı esastır" ilkesi rehberlik hizmetinin yürütülmesinde göz önünde bulundurulacak ilkelere biridir. Bireysel farklara duyarlı bir eğitim, programlarda çeşitlilik ve öğrencilere seçme özgürlüğü sağlayan bir eğitimidir (Kuzgun, 1988, s.30). Baymur (1983)'a göre insanların güçlü ve zayıf yönlerinin zamanında keşfedilmesi hem bireyin hem toplumun yararına. Kuzgun (1988)'a göre insan birtakım gizil güçler ile dünyaya gelir ve her insan kendine özgü bir varlıktır. Tomlinson (2001, s.1)'a göre ortak paylaşımlarımız bizi insan yapar, farklılıklarımız ise bizi birey yapar. Farklılıkların olmadığı sınıflarda eğitim öğrenci benzerliklerini merkeze alır. Buna karşılık farklılıkları esas alan sınıflarda eğitimde ve öğrenmede öğrenci farklılıkları önem kazanır. Eğitim için yapılan harcamaların, insan sermayesi üretmek ya da insan sermayesini geliştirmek için yapılan bir yatırım olarak ele alınması, insan sermayesi kuramı ile ifadesini bulan bütünsel bir bakış açısını yansıtmaktadır (Aydın, Ünal, Koçak, Balcı ve Burgaz, 1991, s.53). Yatırım teorisine göre yaratıcılık, altı farklılıktan oluşan bir karmaşıklığıdır. Bu farklılıklar entelektüel yetenekler, bilgi, düşünce, kişilik, motivasyon ve çevreden oluşmaktadır (Sternberg, 2006, s.88). Kendini bilen, güçlerini yetenek ve olanaklarını iyi tanıyabilen insanda güven duygusu tamdır (Köknel, 1985, s.51). Kepçeoğlu (1990, s.73) programların yeteneklere göre yapılandırılması gerektiğini, okullarda ihtiyaçların giderilmesi işinin yönetimin temel görevlerinden biri olduğunu ve bu çerçevede okullarda psikolojik danışma ve rehberlik programını geliştirme işinin işbirliğine dayalı bir süreç olarak algılanması gerektiğini belirtmektedir. Kepçeoğlu (1990)'na göre okullarda yıllık psikolojik danışma ve rehberlik programı hazırlanırken müdürler başta olmak üzere, uzmanlara, öğretmenlere, velilere, öğrencilere ve hatta okulla yakından ilgili öteki kişilere önemli görevler düşer. Gartrell (2011)'e göre erken çocukluk dönemi öğretmenlerinin temel görevi aile ve daha çok kamusal alandaki ilişkileri arasında bir geçiş veya uyumlu bir ilişki geliştirme konusunda çocuklara kolaylaştırıcı bir ortam yaratmaktır.

Okul, öğrencilerin daha çok mantıksal ve sözel gelişimlerine katkıda bulunmak üzere yapılandırılmıştır. Bu hem eğitim programları açısından hem de ölçme değerlendirme açısından böyledir. Her ne kadar ilk ve ortaöğretimdeki amaçlar kısmında öğrencilerin bedensel zihinsel ve duygusal gelişimi hedeflense de bunu sağlayacak içerik olmadığı gibi, sonunda değerlendirildiği yeterlilikler arasında da bu boyutlar yer almaz (Özden, 2002; Yeşilyaprak, 2016, s.19). Engin (2005) yönlendirme etkinliklerinin gerçekçi olabilmesi için, öğrencilerin potansiyel yetenek ve kabiliyet alanlarının toplumsal değer ve normların hesaba katılması gerektiğini belirtmektedir.

Türk eğitim sisteminde tanılama ve yönlendirme konusunun "Milli Eğitim Temel Kanunu", "Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği", "Milli Eğitim Bakanlığı Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi" ve "Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği" ile düzenlendiği görülmektedir. Milli Eğitim Temel Kanunu üçüncü maddesinde Türk milli eğitiminin amaçları, "İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamaktır." ifadesiyle belirtilmiştir (MEB,1973). Milli Eğitim Temel Kanununda "Türk Milli Eğitiminin Temel İlkeleri" arasında yer alan beşinci maddesinde "Milli eğitim hizmeti, Türk vatandaşlarının istek ve kabiliyetleri ile Türk toplumunun ihtiyaçlarına göre düzenlenir" ifadesi ile ferdin ve toplumun ihtiyaçları ve altıncı maddesinde "Fertler, eğitimleri süresince, ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde ve doğrultusunda çeşitli programlara veya okullara yöneltilerek yetiştirilir. Milli eğitim sistemi, her bakımdan, bu yöneltmeyi gerçekleştirecek biçimde düzenlenir." ifadesi ile yöneltme ile ilgili yaklaşım açıklanmıştır (MEB,1973). Türk eğitim sisteminde üstün yetenekli öğrencilerin gelişimi ve tanınması için oluşturulan kurumlar Bilim Sanat Merkezleridir. "Milli Eğitim Bakanlığı Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi"nin 21. Maddesinde bilim ve sanat merkezi "okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim çağındaki üstün yetenekli çocuk/öğrencilerin bireysel yeteneklerinin farkında olmalarını ve kapasitelerini geliştirerek en üst düzeyde kullanmalarını sağlamak amacıyla açılmış olan bağımsız özel eğitim kurumudur." ifadesi ile tanımlanmaktadır (MEB,2007).

Türk eğitim sisteminde uygulanan tanılama ve yönlendirme çalışmalarının sistem boyutunda yeterliği tartışma konusu yapılmakta ve bu konuda farklı arayışların ve uygulama önerilerinin varlığı bilinmektedir. Örneğin, Kösterelioğlu ve Bayar (2014) öğretmenlerin eğitim sistemimizde en çok değindikleri sorunlardan birinin eğitimde yöneltme (mesleki yönlendirme) sorunu olduğunu belirlemişlerdir. Sezek, Zorlu ve Zorlu, (2015) ilköğretim öğretmen adaylarının büyük bir kısmının ilgi alanlarının öğretmenlik mesleğine uygun olmadığını tespit etmiştir.

Bütünde değerlendirildiğinde Türk eğitim sisteminde Türk milli eğitiminin genel amaç ve ilkelerinde belirtilen ifadelerdeki amaçları gerçekleştirmek için öğrencileri tanılama amaçlı tanılama formları ve testleri ilköğretim kademesinde rehberlik servisi tarafından uygulandığı görülmektedir. Ancak tanılama formlarının uygulanıp uygulanmaması ya da nasıl bir tanılama tekniği uygulanacağı rehberlik öğretmenin seçimine bırakıldığı ve tanılama amaçlı uygulamaların ise zorunlu olmadığı görülmektedir. Bu açıdan Türk eğitim sisteminde uygulanan tanılama ve yönlendirmenin kuram ve uygulama boyutunda incelenmesinin bir ihtiyaç olduğu söylenebilir. Bu amaçla bu çalışmada öğretmenlerin görüşlerine göre okullarda uygulanan tanılama ve yönlendirme çalışmaları ve bu süreçte karşılaşılan sorunlar incelenmiştir. Bu çerçevede aşağıda verilen sorulara yanıt aranmıştır:

- 1) İlköğretim kademesinde öğretmenlerin görüşlerine göre öğrencilerin ilgi ve yeteneklerinin tespit edilmesi ile ilgili yapılan çalışmalar nelerdir?
- 2) İlköğretim kademesinde öğretmenlerin görüşlerine göre öğrencilerin ilgi ve yeteneklerinin tespit edilmesi ile ilgili karşılaşılan sorunlar nelerdir?
- 3) İlköğretim kademesinde öğretmenlerin görüşlerine göre öğrencilerin ilgi ve yeteneklerinin tespit edilmesi ile ilgili öneriler nelerdir?

## Yöntem

### Araştırma deseni

Araştırma nitel araştırma yöntemlerinde olgubilim deseninde desenlemiştir. Nitel araştırma, bireyler ve gruplar arasındaki sosyal ve bireysel problemlerin derinlemesine incelenmesidir. Olgubilim deseni farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Araştırma konusu da bize tümüyle yabancı olamayan aynı zamanda da tam anlamını kavrayamadığımız olgulardan oluşmaktadır. Bu yönüyle olgu bilim uygun bir araştırma zemini oluşturmaktadır. Veri toplama yöntemi olarak görüşme yöntemi kullanılmıştır. Görüşmeler yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler ses kaydı ile kayıt altına alınmış ve not tutma yöntemi ile desteklenmiştir (Creswell, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2013).

### Çalışma gurubu

Araştırmanın çalışma gurubu, Antalya ilinde, merkez ilçelerde ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler arasından seçilmiştir. Çalışma gurubunun belirlenmesinde maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Öğretmenlerin seçiminde gönüllülük ölçüsü esas alınarak, mesleki deneyiminin fazla olmasına özen gösterilmeye çalışılmıştır. Bu çerçevede görüşmeler ilköğretim kademesinde çalışan 4 rehberlik, 1 resim, 1 teknoloji tasarımı, 1 İngilizce ve 1 matematik öğretmeni ile yapılmıştır.

### Veri Toplama Aracı ve Uygulanması

Veri toplamak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunun birinci bölümünde kişisel bilgilere ilişkin sorulara, ikinci bölümünde ise öğretmenlerin öğrenci tanılama ve yönlendirme çalışmaları ile ilgili görüşlerini belirlemek üzere açık uçlu ana ve sonda sorulara yer verilmiştir. İç geçerlik açısından verilerde iç tutarlılık, anlamlılık, kavramsal çerçeveye uyumluluk, yansızlık, gerçekçilik vb. olgular dikkate alınmıştır. Dış geçerlik açısından ise örneklemin çeşitliliği, tanımlamalarda kapsamlılık, deneyimlere uygunluk, kuramlarla tutarlılık, başka araştırma bulguları ile test edilebilirlik ve benzer ortamlara ve durumlara genellenebilirlik ölçütleri dikkate alınmıştır. Güvenirlik açısından ise sonuçların inandırıcılığı, veri kaynaklarının açıkça tanımlanması, süreçlerin ve kavramsal çerçevenin tanımlanması, analiz yöntemlerinin ayrıntılı olarak açıklanması sağlanmıştır (Creswell, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2013).

### Verilerin Analizi

Analiz aşamalarında NVIVO 10 nitel araştırma paket programı kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Bu amaçla önce kodlamalar yapılmış daha sonra temalar oluşturulmuştur. Üçüncü aşamada kodlar ve temalar düzenlenmiş, bulgular tanımlanmış ve yorumlanmıştır (Creswell, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2013).

## Bulgular

Bu bölümde ilköğretim kademesinde öğretmenlerin görüşlerine göre öğrencilerin ilgi ve yeteneklerinin tespit edilmesi ile ilgili yapılan çalışmalar, ilgi ve yeteneklerinin tespit edilmesinde karşılaşılan sorunlar ve öğretmenlerin ilgi ve yetenek tespiti ile ilgili önerilerine ilişkin bulgular ile bu bulgulara ilişkin yorumlar yer almaktadır.

### 1. İlköğretim kademesinde öğrencilerin ilgi ve yeteneklerinin tespit edilmesi ile ilgili mevcut duruma ilişkin öğretmenlerin görüşleri

Öğretmenlerin görüşlerine göre öğrencilerin ilgi ve yeteneklerinin tespit edilmesi ile ilgili yapılan çalışmalara ilişkin görüşler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. İlköğretim kademesinde öğretmenlerin görüşlerine göre öğrencilerin ilgi ve yeteneklerinin tespit edilmesi ile ilgili mevcut durum

	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	RÖ1	RÖ2	RÖ3	RÖ4	F
1. Mevcut durumda tanılama ve yönlendirme çalışmaları gönüllülük esasında ve sınırlı çalışmalarla gerçekleştirilmektedir.	√				√				2
2. Rehberlik öğretmenlerinin özel yetenekli, öğrenme gücü gibi eğitim öğretime özgü uzmanlık gerektiren alanlarda bilgi ve deneyim eksikliği bulunmaktadır.					√	√	√	√	4
3. Tanılama ve yönlendirme ile ilgili hizmet öncesi bilgi ve tecrübe yetersizliği vardır.	√	√		√					3
4. Tanılama ve yönlendirme ile ilgili hizmet içi eğitim desteği eksikliği hissedilmektedir.	√	√		√					3
5. Kişisel gelişimi destekleyici özel kurslara katılarak öğrenme çabası gösterilmektedir.				√	√	√	√	√	5
6. İlgi yetenek ve potansiyellerin açığa çıkmasını ve gelişmesini sağlayacak farklı mekân tasarımlarının bulunmamasıdır.	√								1

7. Gelişim alanları, etkinlikler, kullanılacak materyaller, fiziki ortamlar uygun bulunmamaktadır.	√	√	√	3		
8. Tanılama ve yönlendirme çalışmaları standart uygulamalar çerçevesinde yapılmaktadır.	√		√	2		
9. Tanılama ve yönlendirme konusunda mevcut bakış açısı ve uygulamalar yetersizlik hissi yaratacak niteliktedir.	√		√	2		
10. Bireysel farklılıkların tespiti, kayıt ve yönlendirme konusunda öğretmenlerin kullanabileceği bir sistem bulunmamaktadır.	√		√	√	3	
11. Temel olarak eğitim sisteminde ezber bilgi ölçen standart sınav sonuçlarına dayalı bir tanılama yönlendirme olduğu kabul edilmektedir.	√	√	√	√	√	5
12. Tanılama ve yönlendirme çalışmaları kişisel bilgi beceri ile yaratıcılık kapsamında ele alınmaktadır.					√	1
13. Mevzuatın mecburi gerekleri karşılanmakla yetinilmektedir			√			1
14. Geçerli puan alma kaygısı farklı ilgi ve yeteneklerin gelişmesine olanak sağlayacak farklı fırsatların göz ardı edilmesine neden olmaktadır.	√		√			2
15. Ailelerin toplumsal beklentileri süreç üzerinde baskı yaratmaktadır.	√		√	√		3
16. Tanılama ve yönlendirme öğretmenlerin duyarlılık düzeyleri ile gönüllü gerçekleştirdikleri bir görev oluşturmaktadır.	√		√			2
17. Farklı ilgi ve yeteneklerin tespit edilip geliştirilmesi ile ilgili resmi beklentiler düşük düzeydedir.			√	√		2

Tablo 1'de verilen birinci tema ile ilgili olarak Ö1: "Yapılan çalışmaların tümü bireysel çaba" şeklinde ifade kullanmıştır. İkinci tema ile ilgili olarak RÖ2: "Tüm işlemler bakanlıktan gönderiliyor bizde uyguluyoruz. Bunun haricinde yapılan bir çalışma henüz olmadı." ve RÖ4: "Lisansım rehberlik zaten bunun eğitimini aldım. Başka bir eğitim almadım." demişlerdir. Üçüncü tema ile ilgili olarak Ö1: "Herhangi bir eğitim almadım.", Ö2: "Yönlendirme adına hiçbir eğitim almadım." ve Dördüncü tema ile ilgili olarak Ö1: "Herhangi bir eğitim almadım", ve Ö2: "Yönlendirme ile ilgili hiçbir eğitim almadım." demişlerdir. Beşinci tema ile ilgili olarak RÖ1: "Kendi bireysel çabamla birtakım eğitimler aldım." Ö4: "Ama kendim araştırarak kendimi geliştirdim." ve RÖ4: "Yani kendimi geliştirmek adına bireysel bir şeyler yapıyorum. Başka bir eğitim almadım." şeklinde ifadeler kullanmışlardır. Altıncı tema ile ilgili olarak Ö1: "Yaratıcılığı tetikleyen sınıf ortamları sağlamalıyız." şeklinde ifadeler kullanmışlardır. Yedinci tema ile ilgili olarak RÖ1: "Sınıf ortamından kurtulmalıyız. Sınıf ortamından derslik sistemine geçilmeli." ve RÖ4: "Atölyelerimizde yetersiz. Sınıf düzeyinde." şeklinde ifadeler kullanmışlardır. Sekizinci tema ile ilgili olarak Ö1: "Öğretmen olunca sistemin içinde sana kim ne dayatıyorsa onu yapıyorsun." ve RÖ2: "Zaten sistem ve uygulanacak tüm işlemler bakanlıktan gönderiliyor bizde uyguluyoruz. Bunun haricinde yapılan bir çalışma henüz olmadı." demişlerdir. Dokuzuncu tema ile ilgili olarak Ö1: "Öğretmen olunca sistemin içinde sana kim ne dayatıyorsa onu yapıyorsun. Öğretmenlerimizde bu konuda ufuk falan görmüyorum. Üzülüyorum hatta." ve RÖ1: "Öğretmenler mesleki tükenmişlik yaşıyor." demişlerdir. Onuncu tema ile ilgili olarak Ö2: "Yapılan sistemli çalışma yok bence." RÖ3: "Öğretmen tespit ettiği öğrenciyi yönlendirebileceği bir sistem olsa tespitlerde artar bence. Sistemsel sıkıntı var." ve RÖ4: "Yönelmeye ilişkin bir sistem yok. Herkes kendine göre bir şeyler yapıyor. Bireysel bir şeyler yapılıyor." demişlerdir. Onbirinci tema ile ilgili olarak Ö1: "Teog başansı ezberlenen konuların geri dönüşü bence başka hiçbir şey değil, yaratıcı kesinlikle ölçmüyor." Ö3: "Teog bilgi ve zekâ tespit ediyor. Yüklenen bilgiler ölçülüyor. Yaratıcılık yok." ve RÖ3: "Teog da yetenek ya da ilgi ölçen bir şey yok sadece bilgiyi ölçen bir sınav." şeklinde ifadeler kullanmışlardır. On ikinci tema ile ilgili olarak RÖ4: "Yönelmeye ilişkin bir sistem yok. Herkes kendine göre bir şeyler yapıyor. Bireysel bir şeyler yapılıyor." demiştir. On üçüncü tema ile ilgili olarak RÖ1: "Sistemin gereklerini askeri düzeyde yerine getirme telaşı var çoğu öğretmende. Öğretmenler mesleki tükenmişlik yaşıyor." demişlerdir. On dördüncü tema ile ilgili olarak Ö1: "Çünkü sınav kaygısı var. Sistemin içerisindeki ezberciliğinden kurtulamadıktan sonra olmaz. Çocuk matematik ile ilgili bir kavramı öğrenci kendisi üretmiyor ki var olan bir kavramın üzerinden soruları çözmeye çalışıyor." RÖ1: "Veli eğer ki öğrencinin yönlendirilen alana gitmesini istemiyorsa gitmiyor. Ki şu dönemde herkes çocuğunun mühendis, doktor olmasını istiyor." şeklinde ifadeler kullanmışlardır. On beşinci tema ile ilgili olarak Ö2: "Tespit ettikten sonra yönlendirmeyi aile ile görüşmek gerekiyor. Ailenin beklentileri de farklı olabiliyor. Bazıları yeteneği yönünde gitmesini istemiyor." ve RÖ3: "Aile Antalya Anadolu lisesini tercih ediyor. Çünkü sistemin dayatması bu şekilde. Veliye bağlı tamamen, isterse çocuğunu gönderiyor." demişlerdir. On altıncı tema ile ilgili olarak RÖ1: "Yönetmeliklerimizde ilgi ve yeteneğe göre hareket edin ya da buna dikkat edin gibi zorlayıcı bir madde yok." ve Ö2: "Sistem ne gerektiriyorsa onları yapıyoruz. Onları yetiştirmek zorundayız." demişlerdir. On yedinci tema ile ilgili olarak RÖ3: "Devletinde bu alanda çalışmaları var. Ancak resim müzik vb. gibi yeteneklere devletinde bir çabası çok yok bence." RÖ1: "Sistemin istediği bir şey yok. İnansa bile bir girişimleri olduğunu görmedim." şeklinde ifadeler kullanmışlardır.

## 2. İlköğretim kademesinde öğretmenlerin görüşlerine göre öğrencilerin ilgi ve yeteneklerinin tespit edilmesi ile ilgili karşılaşılan sorunlar

Öğrencilerin ilgi ve yeteneklerinin tespit edilmesi ile ilgili karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşlerin frekans Tablo-2'de verilmiştir.

Tablo 2. İlköğretim kademesinde öğretmenlerin görüşlerine göre öğrencilerin ilgi ve yeteneklerinin tespit edilmesi ile ilgili karşılaşılan sorunlar

	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	RÖ1	RÖ2	RÖ3	RÖ4	F
1. Yeterli çeşitlilikte kurs, ders açılmaması	√			√					2
2. Sınırlı sayıda açılan derslere / kurslara uzmanların görevlendirilmemesi	√				√		√		3
3. Öğretmenlerin uzmanlık alanları dışında görevlendirilmesi	√								1
4. Öğrencinin mevcut öğretmenlerinin görüş ve yorumları ile öğrencinin önceki gelişimine ilişkin kapsamlı bir bilgi kaydının bulunmaması	√		√	√			√	√	5
5. Tanılama ve yönlendirme açısından elektronik ortamın etkili ve verimli kullanılacak şekilde yapılandırılmaması	√								1
6. Yöneticilerin, öğretmenlerin uzmanlık alanlarını değerlendirmede ve buna dayalı ders açmadaki sınırlılıkları	√								1
7. Öğretmenlerin tanılama ve yönlendirme açısından bilgi tecrübe ve çaba eksikliği		√		√	√		√		4
8. Öğretmenlerin yönlendirme çalışmaları ile ilgili planlama ve denetim eksikliği	√				√			√	3
9. Öğretmenlerin belirtmiş olduğu ilgi ve yeteneklere yönelik yönlendirme çalışmaları ile aile veli beklentileri arasındaki yaklaşık farklılığı					√				1
10. Sosyal baskı ve ailelerin çocuklarını toplumda kabul görmüş "saygın" mesleklere zorlayıcı tutumu			√	√	√		√	√	5
11. İlköğretim ilk kademedeki resim, müzik, beden eğitimi gibi farklı alanlarda açılmış derslere uzman görevlendirilmemesi	√				√				2
12. Fiziksel alanların (Kültürel, bilimsel, sosyal etkinlik alanlarının) yetersizliği ve sınıf mevcutlarının sayısal açıdan tanılama ve yönlendirme işlemlerini yapmayı güçleştirilmesi		√	√						2

Tablo 2'de verilen birinci tema ile ilgili olarak Ö4: "Ders saatlerinin az olması, sosyal etkinliklerin daha az önemsenmesi" şeklinde ifade kullanmıştır. İkinci tema ile ilgili olarak Ö1: "Yani uzaman öğretmen görevlendirilmeyişi sorun." ve RÖ1: "İlkokulda beden müzik gibi branşların normları yok." demişlerdir. Üçüncü tema ile ilgili olarak Ö1: "Ben planladım ama o ders yok, o zaman başka bir şey için atıyorsun. Yani uzaman öğretmen görevlendirilmeyişi" demiştir. Dördüncü tema ile ilgili olarak Ö1: "Sistemde akan bir bilgi yok. E-okula girilen herhangi bir çalışma yok." Ö3: "Tespite izin verilmemesi de sorun. Sistem izin vermiyor buna." RÖ4: "Yöneltmeye ilişkin bir sistem yok." şeklinde ifade kullanmışlardır. Beşinci tema ile ilgili olarak Ö1: "E okula girilen herhangi bir çalışma yok." şeklinde ifade kullanmıştır. Altıncı tema ile ilgili olarak Ö1: "Yöneticilerinde çok hâkim olmadığını düşünüyorum." demiştir. Yedinci tema ile ilgili olarak RÖ1: "Öğrencinin karşısında öğrenciyi değerlendirebilecek kapasitede öğretmende olmayabilir." demiştir. Sekizinci tema ile ilgili olarak Ö1: "Sistemli bir program oluşturulmayı.", RÖ1: "Yaptırım yok. Duyarlı olmayan öğretmeni zorlayan bir durum yok." demişlerdir. Dokuzuncu tema ile ilgili olarak RÖ1: "Toplum algısı sorunlu." şeklinde ifade kullanmıştır.

Onuncu tema ile ilgili olarak RÖ1: "Mesleğimiz toplumda saygınlık nedeni Ö3: "Toplumunda çok eksikliği var sadece sistem değil kötü olan. Bence velilerde eğitilmeli." Ö4: "Tespit ettikten sonra yönlendirme aşamasında veli genellikle sorun yaratabiliyor. Ailevi, sebepler, ekonomik kaygı, aile desteği gibi faktörler çok etkili oluyor." RÖ4: "Zaten çocuk aile ve çevresinin etkileşimi ile yönlendiriyor. Meslek seçiminde kriterler şöyle oluşuyor. Para var mı, iş bulabilir miyim? İlgisi üzerine değil maalesef." şeklinde ifade kullanmışlardır. Onbirinci tema ile ilgili olarak RÖ1: "İlkokulda beden müzik gibi branşların normları yok." demiştir. Onikinci tema ile ilgili olarak Ö2: "Sınıflarımız 40, hatta 45 kişi oldu 5. Sınıflar. 45 kişilik sınıfta çocuğun yeteneğini keşfetmekten ziyade davranışlarını düzeltmeye çalışıyoruz." demiştir. Ö3: "Tespite izin verilmemesi de sorun. Sistem izin vermiyor buna." şeklinde ifade kullanmıştır.

### 3. Öğretmenlerin öğrencilerin ilgi ve yeteneklerinin tespit edilmesi ile ilgili önerileri

Öğrencilerin ilgi ve yeteneklerinin tespit edilmesi ile ilgili öneriler ve katılımcı katkıları Tablo-3'te verilmiştir.

Tablo 3. İlköğretim kademesinde öğretmenlerin görüşlerine göre öğrencilerin ilgi ve yeteneklerinin tespit edilmesi ile ilgili öneriler

	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	RÖ1	RÖ2	RÖ3	RÖ4	F
1. Gelişim ve tanılama okul öncesi eğitimden başlayarak kayıt altına alınmalı ve tarafların erişimine sunulmalı	√	√	√		√		√	√	6
2. Her çocuğun ilgi yetenek ve gelişim süreçlerine ilişkin analizler yapılarak tespitler paylaşılmalı	√							√	2
3. Öğretmenler tanılama ve yönlendirme konularında bilgi ve beceri kazandırıcı çalışmalar ile desteklenmeli					√				1
4. İlgili ve yeteneklerin tespit edilmesi sürecinde uzman desteği sağlanmalı	√	√	√		√		√		5
5. Tanılama ve yönlendirme çalışmalarının amaç, yapı ve süreç boyutlarına ilişkin yönergeler hazırlanmalıdır.					√			√	2
6. Farklı uzmanlıklara sahip öğretmenlerin öğrenciler ile çalışmalar yapmaları için planlama yapılmalı		√	√		√				3
7. Yöneticilere ilgi yetenek tespiti ve yönlendirme konusunda bilgi ve beceri kazandırılması	√								1
8. Farklı ilgi ve yeteneklere yönelik tasarlanan etkinliklere uygun fiziki ortamlar sağlanmalı	√		√		√			√	4
9. Tanılama ve yönlendirme konusunda uzun vadeli ve kapsamlı bir planlama çerçevesi oluşturulmalı								√	1

Tablo 3'te verilen birinci tema ile ilgili olarak RÖ1: "İlgili ve yetenek gelişimi için anasınıfından itibaren öğrencilerin farklı alanlardaki uzman öğretmenler ile karşılaştırılmalı.", RÖ3: "1-4. sınıf arası sınıf öğretmeni ve veli arasında gözlem yapılıyor. Kayıt yok. Sistem içinde akan bilgi faydalı olabiliyor." RÖ4: "Birde bireysel raporlar tutulmalı. Öğrenci dosyaları olmalı." şeklinde ifadeler kullanmışlardır. İkinci tema ile ilgili olarak Ö1: "Anasınıfından itibaren öğrencilerin gözlemlenerek liste analizi yapılmalı." şeklinde ifade kullanmıştır. RÖ4: "Birde bireysel raporlar tutulmalı. Öğrenci dosyaları olmalı." Üçüncü tema ile ilgili olarak RÖ1: "Öğretmenlerin yeterlilikleri geliştirilmeli. Öğretmenlerin nasıl keşfedebilecekleri konusunda bilgilendirilmeleri gerekir." demiştir. Dördüncü tema ile ilgili olarak Ö1: "Uzman heyet oluşturularak yapılmalı." Ö2: "Yabancı ülkelerde yetenek sınavları var. Uzman kadroyla öğrenciler ilkokuldan sonra yeteneklerine göre ayrılıyor. Ama yetenekleri bu alanda uzman biri tespit etsin, çünkü ikisinin uzmanlık alanı ayrı. Bu nedenle bu alanda uzman kadro oluşturulmalı." Ö3: "Öğretmenler pediatri ile ortak çalışmalı. Pediatri uzmanları olmalı." şeklinde ifadeler kullanmışlardır. Beşinci tema ile ilgili olarak RÖ1: "Yönetmelik maddesi oluşturularak yapılabilir. Öğretmenlerin bunu yapabilmesi için elinde hak verilmeli." RÖ4: "Bir diğer sorunda yasal boyut, her yıl ÖSYM kılavuzuna çalışıyoruz. Seneye ne olacak bilmiyoruz. Sistem devamlı değişiyor. Daha net kurallar oluştursak daha iyi." şeklinde ifadeler kullanmışlardır. Altıncı tema ile ilgili olarak RÖ1: "İlgili ve yetenek gelişimi için anasınıfından itibaren öğrencilerin farklı alanlardaki uzman öğretmenler ile karşılaştırılmalı" demiştir. Yedinci tema ile ilgili olarak Ö1: "İyi insan olmak iyi yönetici olmak anlamına gelmiyor. Uzman olunmalı." Sekizinci tema ile ilgili olarak RÖ1: "Sınıf ortamından kurtulmalıyız bence. Her dersin atölyesi olmalı." demiştir. Ö3: "Öğretmen gezmemelidir. Öğretmenlere alanı ile ilgili materyallerinin bulunduğu sınıfları olmalı." şeklinde ifadeler kullanmışlardır. Dokuzuncu tema ile ilgili olarak RÖ4: "Sistem devamlı değişiyor. Daha net kurallar oluştursak daha iyi. Yönlendirmede buda sorun oluyor. İstikrarda çok önemli." şeklinde ifade kullanmıştır.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bulgular, ilköğretim kademesindeki öğretmenlerin öğrencilerin ilgi ve yetenek tespiti ile ilgili yapılan çalışmalara ilişkin görüşleri, öğretmenlerin çoğunlukla kişisel gelişimi destekleyici özel (kurum dışı) kurslara katılarak kendilerini geliştirdiklerini ve temel olarak eğitim sisteminde ezber bilgi ölçen standart sınav sonuçlarına dayalı bir tanılama yönlendirme olduğunu kabul ettiklerini ortaya koymaktadır. Tüm rehberlik öğretmenlerinin ise özel yetenek, öğrenme güçlüğü gibi eğitim öğretime özgü uzmanlık gerektiren alanlarda bilgi ve deneyim eksikliği olduğunu belirttikleri görülmüştür. Bu konuda Gürbüz (2012) rehberlik ve araştırma merkezi müdürlüklerinde görev yapan rehber öğretmenlerin, özel eğitim alanında daha nitelikli olarak gelişmeleri sağlanabileceği sonucuna varıldığı görülmektedir. Nitekim Alkan (2015) öğretmenlerin üstün yetenekli çocukların yeteneklerini belirlemede gerekli bilgiye sahip olmadıkları sonucuna varmıştır. Bilgili (2000) de Türkiye'nin üstün yetenekli insan potansiyelini, bu alanda belirlenmiş açık bir politikası olmaması nedeniyle değerlendiremediği görüşündedir. Araştırmada öğretmenlerin tanılama ve yönlendirme ile ilgili hizmet öncesi bilgi ve tecrübe yetersizliği olduğu, tanılama ve yönlendirme ile ilgili hizmet içi eğitim desteğini eksik buldukları, gelişim alanları, etkinlikleri, kullanılacak materyalleri, fiziki ortamları uygun bulmadıkları belirlenmiştir. Bu konuda örneğin Sarıgöl (2005) tarafından yapılan araştırmada iş eğitimi programının mesleki yönlendirme açısından amaçlarına yeterli düzeyde ulaşmadığı, meslekleri tanıma işlevini yerine getiremediği ve çağın teknolojik özelliklerini yansıtmadığı ortaya çıkmıştır. Arslan (2000) öğrencilerin özel yeteneklerini ortaya çıkarabilmek ve bu konuda gelişmesini destekleyebilmek için yabancı dil, iş-



teknik, müzik, resim, bilgisayar, spor dalları konulu kurslar düzenlenmesi gerektiğini ve öğrencilerin deneyim kazanmak için okul dışındaki kuruluşlarla ilişki kurması konusunda planlamalar yapılması gerektiği üzerinde durmuştur. Araştırmanın sonuçları ailelerin toplumsal beklentilerinin süreç üzerinde baskı yarattığını, bireysel farklılıkların tespiti, kayıt ve yönlendirme konusunda öğretmenin uyguladığı bir yapının bulunmadığını göstermektedir. Gartrell (2011) rehberlik yaklaşımının odağında öğretmen, öğrenci ve velinin aynı takımın üyeleri olduğu görüşünün yer aldığını belirtmektedir. Bu açıdan bakıldığında iş birliği eksikliğinin çocukların yönlendirilmesinde aile ve çevrenin sonuçlar doğurması beklenebilir. Öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini tespit etmek için sınıf ortamlarının yetersiz olduğunu, öğretmenlerin kişisel çabasının olduğu ancak sistemli bir çalışma olmadığı için yetersiz kaldığını belirttikleri görülmüştür. Bu konuda Avcıoğlu (2012) rehberlik ve araştırma merkez müdürlerinin de çeşitli sorunlara işaret ettiğini ifade etmiştir. Buna göre RAM müdürleri genel tarama programlarının yetersiz olduğunu; bireyselleştirilmiş eğitim programlarının iyi hazırlanıp uygulanmadığını; kaynaştırma eğitimi alacak öğrencilerin sınıf yerleşimlerinde sorunlar olduğunu belirtmişlerdir. Teog sınavında yeteneğin ölçülmediği, öğrenciye anlatılan konuların yeterliliğinin ölçüldüğü belirtilmektedir. Barutçu (2010) da yapılan tanılamaların eğitsel değerlendirmeye uygunluk göstermediğini belirtmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin mevcut sistemde tanılama ve yönlendirme ile sistemli bir çalışmanın olmadığı, öğrencinin yönlendirilmesinde aile ve çevrenin çok etkili olduğunu ve sınav başarısı odaklı bir eğitim verildiğini çoğunlukla belirttikleri görülmüştür. Öğretmenlerin çoğunlukla yöneticilerin tanılama ve yönlendirme çalışmalarında yetersiz olduğunu düşündükleri görülmüştür. Öğretmenler tanılama ve yönlendirme çalışmaları hakkında mevcut durumda tanılama ve yönlendirme çalışmalarının gönüllülük esasında sınırlı çalışmalar ile yapıldığı, tanılama ve yönlendirme çalışmalarının standart uygulamalar çerçevesinde yapıldığı, tanılama ve yönlendirme konusunda mevcut bakış açısı ve uygulamaların yetersizlik hissi yaratacak nitelikte olduğu, farklı ilgi ve yeteneklerin tespit edilip geliştirilmesi ile ilgili resmi beklentilerin düşük olduğu, tanılama ve yönlendirme öğretmenlerin duyarlılık düzeyleri ile gönüllü gerçekleştirdikleri bir görev olduğu, standart testlerde uygulanan yöntem nedeniyle oluşan geçerli puan alma kaygısı farklı ilgi ve yeteneklerin gelişmesine olanak sağlayacak farklı fırsatların göz ardı edilmesine neden olduğu görüşünde oldukları görülmektedir. Bu konuda Can ve Taylı (2014) tarafından yapılan çalışmada sınıf düzeyi, algılanan sosyoekonomik düzey, anne-babanın eğitim düzeyi ve akademik başarı yükseldikçe kariyer gelişim düzeyinin yükseldiği; sınavla ve yüksek puanla öğrenci alan liseleri seçmeyi düşünen öğrencilerin sınavsız girilebilecek liseleri seçmeyi düşünen öğrencilere göre daha yüksek kariyer gelişim puanlarına sahip olduğu; il merkezlerinde yaşayan ve yaşadıkları yerde üniversite olan öğrencilerin kariyer gelişim düzeylerinin, köyde yaşayan ve yaşadıkları yerde üniversite olmayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çam (2010) da ilköğretim okullarında uygulanan "Yönelme Öneri Formu" ile oluşturulan alan seçimi önerisinin öğrencilerin büyük bir kısmı tarafından eğitim türü ve alan seçiminde dikkate alınmadığını; çoğunlukla ailelerinin isteğini ve derslerdeki başarılarını dikkate aldıklarını belirlemiştir.

İlköğretim kademesinde öğretmenlerin görüşlerine göre öğrencilerin ilgi ve yeteneklerinin tespit edilmesi ile ilgili öğretmenlerin öğrencinin önceki gelişimine ilişkin kapsamlı bir bilgi kaydının bulunmaması, sosyal baskı ve ailelerin çocuklarını toplumda kabul görmüş "saygın" mesleklerle zorlayıcı tutumu sorun oluşturmaktadır. Tarhan ve Kılıç (2014) yetenek ve zekâ düzeyi konusunda tanılama yapmanın amacı ailelerin merakını gidermek ya da bireyleri etiketlemek değil, bireylerin potansiyellerini ortaya çıkarmak ve geliştirmek için uygun eğitim programına yönelmelerine yardımcı olmak olduğu vurgulanmaktadır.

Arslan (2000) Avrupa ülkelerinde olduğu gibi yönlendirme hizmetinin bir öğretim kademesinden diğerine süreklilik göstermesi gerektiğini vurgulamıştır. Öğretmenlerin yarısı öğretmenlerin tanılama ve yönlendirme açısından bilgi tecrübe ve çaba eksikliği olduğunu, sınırlı sayıda açılan derslere/kurslara uzmanların görevlendirilmemesini, öğretmenlerin yönlendirme çalışmaları ile ilgili planlama ve denetim eksikliğini sorun olarak belirttikleridir. Öğretmenler, yönlendirme ile ilgili sistemli bir çalışmanın olmayışının en büyük sorunlardan biri olduğunu dile getirmektedir. Sistem içinde öğretmen ve yöneticilerinde bu konuda yetersiz olduğunun belirtildiği görülmektedir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre öğretmenler, yöneticilerin tanılama ve yönlendirme çalışmalarında yetersiz olduğunu belirtmektedir. Akan, Çelik ve Diş (2014) ilköğretimde yönelme yönergesinin gerektirdiği yönelme çalışmalarının e-okul üzerinden ve öğrenci özelliklerine ilişkin sağlıklı bir inceleme olmaksızın form doldurmakla sınırlı olduğunu belirlemişlerdir. Bu konuda gerekçe olarak sınıf mevcudunun fazla olması, fiziki alt yapının yetersizliği, ailelerin ve öğrencilerin yeterince bilgilendirilmemesi, sürekli öğretmen değişimi ve yönelmenin objektif olarak yapılamaması, personel sayısının yetersizliği ve ailelerin tutumları gibi gerekçelerin etkili olduğu anlaşılmıştır. Benzer şekilde Güler (2007) de öğretmenlerin yönelme çalışmalarında öğrencilerin ilgi yetenek ve kişilik özelliklerini yeteri kadar tanımadan karar verdiklerini, ailelerin yeterli düzeyde bilgi sahibi olmadıklarını ve tüm paydaşlar arasında işbirliğinin kurulamadığını belirlemiştir.

Öğretmenlerin öğrencileri tanılama ve yönlendirme ile ilgili bulgular, gelişimin ve tanılamaların okul öncesi eğitimden başlayarak kayıt altına alınması ve tarafların erişimine sunulması; ilgi ve yeteneklerin tespit edilmesi sürecinde uzman desteği sağlanması gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu konuda Arslan (2000) ilköğretimin ilk yıllarından itibaren her öğrenci hakkında bir dosya tutulduğunu ancak bu dosyaların yönlendirme sürecinde etkin olarak kullanılmadığını belirlemiştir. Çevik (2007) tarafından yapılan araştırma sonuçları velilerin, çocuklarının çoklu zekâ alanlarına dayalı gerçekçi kariyer beklentileri olmadığını, okullarda teknolojik araç-gereç ve fizikî ortam düzenlemelerinin yeterli olmadığını, okul rehber öğretmenlerinin, öğrencileri tüm yönleriyle tanıyabilmek için yeterli zaman sahip olmadıklarını, ders içi ve ders dışı (sosyal, kültürel, sportif vb.) etkinliklerin çeşitlilik açısından yeterli olmadığını göstermektedir. Akbaba ve Ekeren (2014) tarafından yapılan araştırma sonucunda, öğretmenlerin, ailelerden, rehberlik servisi ve yöneticilerden, yeterli desteği alamadığı, öğretmenlerin öğrenciyi yönlendirme bilgisinin ve diğer tüm yönlendirme amaçlı faaliyetlerinin de yetersiz olduğu, rehberlik servisinin, yönlendirme amaçlı çalışmalarında tutulan dosyalar hakkında bilgilendirmesi, yönlendirme çalışmalarına ilkokuldan itibaren özen gösterilmesi, tüm öğretmenlere rehberlik çalışmaları hakkında hizmet içi eğitim verilmesi gibi ulaşılan sonuçlar ile çalışmanın sonuçlarının benzerlik gösterdiği görülmüştür. Yılmaz (2004) tarafından yapılan çalışmada çevre ile etkileşim sonucu oluşan "benlik tasarımı" bireyin Alan/Bölüm seçimini dolayısıyla belli bir mesleğe yönelimini etkilemekte olan toplumsal etkisi incelenmiş ve benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür.

Öğretmenlerin yarısı tanılama ve yönlendirme çalışmaları ile ilgili farklı ilgi ve yeteneklere yönelik tasarlanan etkinliklere uygun fiziki ortamlar sağlanması gerektiğini belirtmektedir. Öğretmenler ayrıca farklı uzmanlıklara sahip öğretmenlerin öğrenciler ile çalışmalarına olanak sağlayacak planlamalar yapılmasına ihtiyaç olduğunu düşünmektedir. Öğretmenlerin her çocuğun ilgi yetenek ve gelişim süreçlerine ilişkin analizler yapılarak tespitlerin paylaşılması, tanılama ve yönlendirme çalışmalarının amaç, yapı ve süreç boyutlarına ilişkin yönergelere hazırlanması önerilerinde de buldukları görülmüştür. Öğretmenlerin öğrencileri tanılama ve yönlendirme ile ilgili önerileri değerlendirildiğinde bu konuda uzmanlar ile çalışılması ve tanılama için uygun ortamların yaratılması gerekliliğini vurguladıkları görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin bu konuda sistemli çalışmalar yapılarak öğrencilere ilişkin bireysel kayıtların tutulması gerektiğini

vurguladıkları görülmektedir. Tarhan ve Kılıç (2014) da üstün yetenekli öğrencilerin tanınması ve eğitilmesi sürecinde ailelerin ve öğretmenlerin çok önemli olduğunu vurgulamıştır. Sağlam (2004) Avrupa ülkelerinin çoğunda temel eğitim düzeyinde öğrencilerin eğilim, yetenek ve başarıları doğrultusunda ortaöğretimde akademik ve mesleki öğrenim için etkili bir yönlendirme sistemi olduğunu ve bu yönlendirmenin etkisiyle ortaöğretim düzeyinde mesleki eğitimdeki öğrenci sayısının genel eğitimden daha yüksek olduğunu vurgulamıştır. Türk eğitim sisteminde bireysel eğitimin, bireysel yeteneklerin ve öğrenci tanılama çalışmalarının değerli olmakla birlikte yetersiz olduğu görülmektedir. Türk Eğitim sisteminde yönlendirme amacıyla yapılan tüm çalışmaların birçoğunun bireysel çaba ile olduğu görülmektedir. Eğitim sisteminde ilgi ve yetenek tespit çalışmaları tamamen rehberlik öğretmenlerinin tercihlerine bırakılmış olduğu anlaşılmaktadır. Türk eğitim sisteminin yeteneğe değil bilgiye dayalı olduğu görüşü ağırlıklı ifade edilmektedir. Eğitim sürecinde öğrencinin yeteneğinin tespit edilmesinden sonra yönlendirme aşamasında gerçekçi sonuçlar alınamamaktadır. Sistem yapılan sınavlardan alınan sonuçlara göre öğrencilere seçenekler sunmaktadır. Eğitim sistemi öğretmenin tespit ettiği öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine uygun yönlendirilebileceği bir sistem olarak tasarlanırsa daha etkili sonuçlar elde edilebileceği düşünülmektedir.

Sonuçlar bütünde değerlendirildiğinde 1) Her sınıf düzeyinde öğrencilerin bireysel özelliklerinin kayıt altına alınması yönlendirme işlemi için önem taşımaktadır. Türk milli eğitim sisteminde tanılama ve yönlendirme ile ilgili bireysel gelişim izleme, kayıt ve değerlendirme konularında çalışmalar yapılabilir. 2) Türk eğitim sisteminde yöneltmeye ilişkin oluşturulan uygulanabilen sağlıklı bir sistemin olmadığı görülmektedir. Bununla birlikte Silacı (2010)'nın halen uygulanmakta olan PDR hizmetlerinin, MEB tarafından planlanmış olması rağmen, eğitim sistemimiz içerisinde tam olarak yerini bulamadığı ve Barutçu (2010)'nun tanılama ve yönlendirme hizmetlerinde ilgili yönetmeliklerde belirlenen hususlara dikkat edilmediğine ilişkin bulguları, konunun araştırılması gereken bir başka yönünü ortaya koymaktadır. Bu konuda yapılan çalışmalar uluslararası düzeyde araştırılarak, bulgular ışığında yeni sistem modelleri geliştirilebilir. Bu modeller yoluyla Anderson (1999)'ın da belirttiği gibi yeteneklerin tespit edilmesi ve geliştirilmesi sonucunda mesleki eğitim ve yönlendirme hizmetleri açısından yaşam boyu eğitim ve gelişme bağlamında tüm ülkeye yarar sağlanması mümkün olur. Bilgili (2000) bu ihtiyacın karşılanabilmesi için ülkenin kabiliyet rezervlerinin belirlenmesi ve uzun vadeli neticeler için bütün boyutları ile nasıl ele alınacağına/eğitileceğinin plânlaması gerektiğini ifade etmektedir. Benzer şekilde özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenciler için uygulama alanlarında öğrenci yeteneklerinin gelişimine katkı sağlayabilecek seviyede öğretmen gelişimini destekleyecek uygulamalar oluşturulması için çalışmalar yapılabilir. Ayrıca, elde edilen bulgular ışığında 1) Her sınıf düzeyinde öğretmenin öğrencileri hakkındaki gözlemlerini gözlem formu doldurarak bir sonraki yıla aktarmasını sağlayan bir sistem oluşturulması yararlı olabilir. 2) Okullarda her seviyede yeterli sayıda rehber öğretmenin görevlendirilmesine ihtiyaç vardır. Okullarda yapılacak rehberlik faaliyetlerinin tüm paydaşları dâhil edecek nitelikte kısa, orta ve uzun vadeli planlarla yürütülmesi gereklidir. 3) Yetenek ve ilgilerin keşfedildiği ve geliştirildiği eğitim ortamları olan uygulama alanlarının eksikliklerinin ve ihtiyaçlarının belirlenmesi ve çözümler geliştirilmesi için çalışmaların yapılması gerekmektedir. Uygulama alanlarının sınıf düzeyinden çıkarılarak öğrenci becerilerini geliştirebileceği, yeteneklerini keşfedebilecekleri çeşitlendirilmiş alanlar düzenlenmesi tanılama ve yönlendirme çalışmalarında kolaylaştırıcı olabilir.

#### Kaynakça

- Anderson, D. (1999). Navigating the rapids: The role of educational and careers information and guidance in transitions between education and work. *Journal of Vocational Education and Training*, 51(3), 371-399.
- Arslan, M. ve Kılıç Ç. (2000). Bazı Avrupa ülkelerinde ve Türkiye'de zorunlu eğitimde yönlendirme çalışmalarının değerlendirilmesi, *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı 148.
- Aşık, T. (2008). *İlköğretimde yöneltme öneri formu uygulamasının öğrencilerin okul ve alan seçimlerine etkilerinin belirlenmesi*, Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Avcıoğlu, H. (2012). Rehberlik ve araştırma merkez (ram) müdürlerinin tanılama, yerleştirme-izleme, bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) geliştirme ve kaynaştırma uygulamasında karşılaşılan sorunlara ilişkin algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 2009-2031.
- Aydın, M., Ünal, L.I., Koçak, Y., Balcı, E., ve Burgaz, B. (1991). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara: Gazi Büro Kitabevi.
- Akan, D., Çelik, Z. ve Diş, O. (2014). İlköğretimde yöneltme yönergesi uygulamalarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Ekev Akademi Dergisi*, 18(58), 59-72.
- Akbaba A. ve Ekeren F. (2014). İlkokullarda yönlendirme eğitiminin uygulanması ile ilgili öğretmen görüşleri (Van örneği), *The Journal of Academic Social Science Studies International Journal of Social Science*, 30,101-124.
- Alkan, A. (2015). Öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencileri belirlemeleri üzerine yapılan çalışmaların incelenmesi. *Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 54-65.
- Baymur, F. (1983). *Genel Psikoloji*. İstanbul: İnkılap ve Aka Basımevi.
- Barutçu, G. (2010). *Rehberlik araştırma merkezleri tarafından yapılan tanılama ve yönlendirmenin normal zekâ kapasitesi tanısı alan öğrenciler açısından sonuçları; Fatsa örneği*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Bilgili, E. (2000). Üstün yetenekli çocukların eğitimi sorunu; Sosyal Sorumluluk Yaklaşımı. *M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12, 59-74.
- Can, A. ve Taylı, A. (2014). Ortaokul öğrencilerinin kariyer gelişimlerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 321-346.
- Creswell, John W. (2014). *Research design. Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. 4th.ed. Lincoln: Sage Publications

- Çam, S. (2010). İlköğretimde yöneltme öneri formu uygulamasının öğrencilerin okul ve alan seçimlerine etkisi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 71-84.
- Çevik, K. (2007). İlköğretim ikinci kademedeki çoklu zekâ kuramına dayalı yönlendirme etkinliklerinde öğrenciyi çok yönlü tanıma sürecinde karşılaşılan sorunlar. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları Dergisi*, 6 (1), 73-82.
- Çevik, K. (2006). *İlköğretim ikinci kademedeki çoklu zekâ kuramına dayalı yönlendirme etkinliklerinin uygulanmasında karşılaşılan sorunlar*. Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir, Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Engin, A. O. (2005). Eğitim ve öğretim etkinliklerinde yönelme ve yöneltme. *Erzurum Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5,1.
- Gartrell, D. (2011). A guidance approach for the encouraging classroom. 5th. Edition. Wadsworth, Cengage Learning.
- Güler, M. (2007). *İlköğretimde yöneltme yönergesi uygulamalarının rehber öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gürbüz, S. F. (2012). *Rehberlik ve araştırma merkezlerinde çalışan rehber öğretmenlerin özel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışmaya yönelik öz yeterlik algıları*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Keleşoğlu M. (1990). Psikolojik danışma ve rehberlik. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Korkut, G. (2009). İlköğretim okullarında 8. sınıf öğrencilerine hazırlanan "yöneltme öneri formu" doğrultusunda öğrencilerin gittikleri üst eğitim kurumlarının araştırılması, *Akademik Dizayn Dergisi*, 3(1), 16-20.
- Köknel, Ö. (1985). Kaygıdan Mutluluğa Kişilik. 10. Basım, Altın Kitaplar Basımevi: İstanbul
- Kösterelioğlu, İ. ve Bayar, A. (2014). Türk eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin güncel bir değerlendirme. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 25, 177-187.
- Kuzgun, Y. (1988). Rehberlik ve Psikolojik Danışma. Ankara: ÖSYM Eğitim Yayınları.
- MEB, (1973). Milli Eğitim Temel Kanunu, sayı:2342.
- MEB, (2007). Millî Eğitim Bakanlığı Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi, Sayı: 2593
- MEB, (2006). Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, Sayı:26184
- Özden Y. (2002). Kendini gerçekleştir. Ankara: PegemA yayıncılık.
- Sağlam, M. (2004). Avrupa birliği ülkelerinde yükseköğretime giriş sistemi. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004. Malatya: İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.
- Sargöl, İ. (2005). *İlköğretim 6., 7. ve 8. sınıflarda iş eğitimi programının mesleki yönlendirme açısından değerlendirilmesi*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi.
- Sezek, F., Zorlu, Y. ve Zorlu, F. (2015). İlköğretim bölümü öğrencilerinin ilgi alanlarının tespiti ve bu ilgileri etkileyen faktörlerin incelenmesi. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 3, 13-24.
- Sılacı Z. (2010). *Hizmet alanlar açısından, sosyal bir statü olarak eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma: Bursa örneği*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Bursa: Uludağ Üniversitesi.
- Sternberg, R. J. (2006). The nature of creativity. *Creativity Research Journal*, 18 (1), 87-98.
- Tan, H. (1989). Psikolojik Danışma ve Rehberlik. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Yeşilyaprak B. (2016). 21. yüzyılda eğitimde rehberlik hizmetleri. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. 9. Baskı [Qualitative research methods in social sciences]. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Tarhan, S. ve Kılıç, Ş. (2014). Üstün yetenekli bireylerin tanınması ve Türkiye'deki eğitim modelleri, *Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 27-43.
- Tomlinson, C. A. (2001). How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms,. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development Alexandria.
- Yılmaz, M. T. (2004). Okullardaki mesleki rehberlik uygulamalarında iki temel sorun öğrencilerin alan/bölgelere yönelik "mesleki benlik tasarımları'nın oluşumuna okul ortamının etkisi üzerine bir inceleme. Malatya: XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.

## Göç Üzerinde Etkili Sosyo-Ekonomik Değişkenlerin Ekonometrik Analizi ve Eğitimin Yarattığı Göçün Etkisi

Arzdar KIRACI<sup>1</sup>

Siirt Üniversitesi

### ÖZET

**Problem Durumu:** İnsanların içinde buldukları ortamda bazı sosyo-ekonomik değişkenler açısından memnun olmamaları göç yaratmaktadır. Bu memnuniyetsizliklerin bir tanesi eğitim kaynaklıdır. Bu çalışma eğitim ve başka sosyo-ekonomik sebepler ile göçün sayısal büyüklüğünü ve anlamlığının istatistiksel yöntemlerle tespit etmeye çalışmaktadır.

**Araştırmanın Amacı:** Göç üzerinde etkili sosyo-ekonomik ve özel olarak eğitim değişkenlerinin göç üzerindeki etki büyüklüğünü tespit etmektir. Etkiler tespit edildikten sonra göçü verimli bir biçimde azaltmak için öneriler sunmaktır. Göç azaltma çabası durumunda, göçü en etkin biçimde azaltmak için bu sayısal göstergelerle verimli göç azaltma politikaları yapılabilecektir.

**Araştırmanın Yöntemi:** Türkiye'de 1950'lerden sonra göçe sebep olan bütün sebepler; kişi başına GSYH; sağlık, eğitim, asayiş, ulaştırma, şebeke suyu, toplu taşıma, sokak levhaları ve dış kapı numaralandırma hizmetleri, değişkenler olarak ifade edilmektedir. Bu değişkenler ve Türkiye İstatistik Kurumunun göç ile ilgili topladığı veriler kullanılarak istatistiksel olarak anlamlı değişkenler çeşitli regresyon yöntemleri ve aykırı değer tespit yöntemi ile belirlenmektedir. Karşılaştırma yapabilmek için alternatif model sonuçları da hesaplanmaktadır. Kullanılan değişkenlerin sayısının çok olmasından ötürü çoklu doğrusallık sorunu ortaya çıkmakta ve bu sorunu aşmak için alternatif değişkenler türetilerek tahmin yapılmaktadır.

**Araştırmanın Bulguları:** Araştırmada kullanılan birçok sosyo-ekonomik ve eğitim değişkenleri istatistiksel olarak anlamlı çıkmaktadır. Eğitim sebebi ile göç sayısal olarak tespit edilmektedir.

**Araştırmanın Sonuçları ve Önerileri:** Göçte en önemli değişken ekonomik gösterge olan kişi başına GSYH olmakta; sağlık, eğitim, ulaştırma, şebeke suyu, sokak levhaları ve dış kapı numaralandırma hizmetleri memnuniyeti olan bölgelere göç; sağlık, eğitim, asayiş, ulaştırma, şebeke suyu memnuniyetsizliği olan yerlerden de göç edilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Göç, Sosyal değişkenler, Ekonomik Değişkenler, Eğitim Göçü.

### Econometric Analysis of Effective Socio-Economic Variables on Migration and the Impact of Migration Created by Education

### ABSTRACT

**Problem Statement:** If people are not satisfied with some socio-economic variables in their environment this creates migration. One reasons for this migration is education. There is migration due to education and some other socio-economic variables and this study tries to determine the numerical magnitude of this migration

**Purpose of the Study:** Conduct an econometric analysis to determine the effective socio-economic and in particular education variables affecting migration. In the case of an effort to reduce migration, effective migration reduction policies can be implemented with these numerical values to reduce migration in the most efficient manner.

**Method of Research:** All the reasons that caused migration after 1950s in Turkey; per capita GDP; health, education, security, transportation, water, public transport, street signing and external door numbering services are expressed as variables. Using these variables and the data collected by the Turkish Statistical Institute on migration, statistically significant variables are determined by various regression and outlier detection methods. Alternative model results are also calculated to make comparisons. Because of the large number of variables used, the problem of multi-linearity arises, and in order to overcome this problem, alternative variables are derived.

**Findings of the research:** Many variables including education used in research are statistically significant. Migration due to educational reasons is quantified.

**Results and Recommendations of the Study:** The most important variable in migration is GDP per capita, which is the economic indicator. Migration is to places where people are satisfied with health, education, transportation, network water, street signs and outdoor door numbering services; migration is from places where people are dissatisfied with health, education, security, transportation, network water service dissatisfaction.

**Keywords:** Migration, Social Variables, Economic Variables, Educational Migration.

<sup>1</sup> Bu çalışma Siirt Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri (SiÜBAP) Koordinatörlüğü tarafından desteklenmiştir. Proje Kodu: 2017-SiÜSOS-15.

## Giriş

İnsanların içinde buldukları ortamda bazı sosyo-ekonomik değişkenler açısından memnun olmamaları göçe ve bunun getirdiği sorunlara sebebiyet vermektedir. Bu memnuniyetsizliklerin bir tanesi eğitim kaynaklıdır. Bu çalışma, eğitim sebebi ile göçün istatistiksel olarak etkili olup olmadığı tezini incelemekte ve sayısal büyüklüğünü tespit etmeye çalışmaktadır. Eğitim sebebi ile göçün istatistiksel olarak anlamlı çıkması durumunda ekonomik sebeplere kıyasla daha kolay göç azaltılabilecektir. Eğitim iyileştirme veya göç azaltma çalışmaları/politikaları yapıldığında göç miktarını daha etkili bir biçimde azaltılabilmek için bu çalışmadan elde edilen sonuçlara gerek duyulmaktadır.

Onat (1993) tarafından kişilerin kendilerine has nedenlerle bir yerden başka bir yere doğru yer değiştirmesi ve Keleş (1998) tarafından yerleşmek amacıyla bir mekândan başka bir mekâna yer değiştirme hareketi olarak göç tanımlanmıştır. Bu yer değişikliğinin birçok sebebi bulunmaktadır. Göç; iktisadi, sosyal, kişisel, çevresel, politik, sebeplerle bir mekândan başka bir mekâna yerleşmek amacıyla veya geri dönmek üzere yapılan kısa, orta veya uzun vadeli olabilecek yer değiştirme eylemidir (Yalçın, 2004; Özer, 2004).

Göç konusunun arkasında yatan önemli sebep insanların içinde buldukları ortamda bazı sosyo-ekonomik değişkenler açısından yoksulluk (memnuniyetsizlik) çekmeleridir. Yoksulluk beraberinde göç hareketlerini getirmektedir. Göçün nedenleri olarak insanları doğdukları yerden ayrılmaya zorlayan başka itici faktörler (demografik büyüme, düşük yaşam standartlarını, ekonomik fırsat yoksunluğu, siyasal baskıları, sosyal problemleri ve doğal afet gibi sebepleri) olduğu gibi onları göç alan mekanlara çeken faktörler (daha iyi yaşam standardı, emeğe olan talep, boş araziler, cazip ekonomik fırsatlar ve siyasal özgürlükler) de vardır (Castles & Miller, 2008, s. 31; Ana Britanica, 1986, s. 571). Ülkemizde Karadeniz, Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinden kişi başına gelir seviyesinin ve gelişmişlik düzeyinin daha yüksek olduğu batı bölgelerine doğru gerçekleşen göçler sosyoekonomik kaynaklıdır (Bülbül & Köse, 2010).

Kısaca bütün bu tanımlardan göç yer değiştirme olarak tanımlanabilir ve insanları yer değiştirmeye teşvik eden değişkenlerin içinde ekonomik değişkenlerin önemli olduğu söylenebilir. **Hata! Başvuru kaynağı bulunamadı.**'de kişi başına GsYH (TL) ve iller arasındaki net göç hızı ilişkisi çizildiğinde En Küçük Kareler (EKK) tahmin edicisi ile bağımsız değişken için ikinci derece polinom kullanarak tahmin yapıldığında bu model için belirlilik katsayısı,  $R^2 = 0.33$  çıkmaktadır. Bu değer kesit veriler için yüksek bir değer olmasının yanında ekonomik sebeplerin göç üzerinde önemli etkisinin olduğunu göstermektedir. **Hata! Başvuru kaynağı bulunamadı.**'de regresyon çizgisinden uzakta olan aykırı değerler (outlier) kare kutular içinde görülebilmektedir. Bu çalışmada aykırı değerler de dikkate alınarak analiz yapılmıştır. **Hata! Başvuru kaynağı bulunamadı.**'de yer alan ekonomik değişken gözlemlerdeki sapmaların hepsini açıklayamamaktadır, bunun anlamı başka değişkenlerin de modelde yer alması gerektiğidir.

## Şekil 1 Konumu

## Tablo 1 Konumu

Tablo 1'de TÜİK tarafından 2011 yılında yapılmış olan göç etme nedenine göre göç eden nüfus ve oranları incelendiğinde ekonomik sebeplerin etkilediği göçler olan eğitim (%22.6), iş aramak/bulmak (%12.2), sağlık (%1.0) toplamı %35.8 çıkmaktadır. Buna ilaveten, hanedeki fertlerden birine bağımlı göç (%41.5) yine biraz önce verilen eğitim, iş aramak/bulmak ve sağlık sebeplerinin tetiklediği bir göçtür bu da dolaylı olarak eğitim ve ekonomik sebeplerden etkilenmektedir (TÜİK, 2013a). Bu tabloda dikkat edilecek husus eğitim kaynaklı göçün yüksek olmasıdır.

Benzer bir anket sonucu, 2013 Türkiye Nüfus ve Sağlık Araştırması (TNSA-2013) kapsamında Hacettepe Üniversitesi Nüfus Etütleri Enstitüsü (HÜNEE) tarafından gerçekleştirilen ve sadece kadınlara uygulanan incelemede elde edilen %10.7 oranında kadınların eğitim göçüdür (HÜNEE, 2015, s. 121). %22.6 kadın ve erkek, %10.7 sadece kadın eğitim göçü karşılaştırıldığında erkeklerin %22.6 oranından daha büyük oranda eğitim göçü yaptıkları tahmin edilebilir. Bu anketlerden eğitim sebebi ile göçün iç göç içinde önemli bir oranda olduğu görülmektedir ve bu çalışmada ayrı bir değişken ile temsil edilecektir.

Bu çalışmada kullanılan yöntemi kullanan bir çalışma mevcuttur. Yorulmaz (2009), 2000 yılı için dayanıklı regresyon kullanarak modelde sadece gayrisafi yurtiçi hasıla (GsYH) değişkenini kullanarak EKK ve ortanca kırılmış kareler (least trimmed squares, LTS) regresyonlarının tahminlerini göstermiş, aykırı değerlerin mevcudiyeti durumunda sonuçları nasıl değiştirdiğini sergilemiştir. Fakat az sayıda bağımsız değişken tercih edilmesi sebebi ile model kurma sapması söz konusu olabilmektedir. Bu çalışma yukarıda anılan çalışmanın daha çok değişken ve daha çok modelle geliştirilmiş biçimidir.

Bu çalışmaya benzer yapılmış EKK yöntemini veya verileri kullanan çalışmalar mevcuttur, fakat bu çalışmalarda önemli olabilecek başka değişkenler modele konulmamış veya aykırı değer analizi yapılmamıştır. Kandemir (2017), 2011-2015 dönemi için stepwise metodu ile EKK yöntemi ve TÜİK (2015) illerde yaşam endeksi verisini kullanarak gelir ve servet, konut ve altyapı hizmetlerine erişim değişkenlerini anlamlı bulmuştur. Sigeze ve Ballı (2016), 2008-2014 yılları için genelleştirilmiş EKK kullanarak işsizlik, eğitim, ihracat, terör (güvenlik), elektrik (sanayileşme) değişkenlerini anlamlı bulmuşlardır. Bindak (2016), 2011-2012 yılları için EKK yöntemini ve demografik, coğrafik, sosyo-kültürel ve ekonomik, politik değişkenler kullanarak iller arası göç için bir çekim modeli kurmuştur. Albayrak ve Abdioğlu (2016), 2013 ve 2008 yılı için temel bileşenler analizi kullanılarak okul sayısı, sağlık kurum sayısı, toplam girişim sayısı, iş gücüne katılım oranı, toplam çevre harcamaları, mutluluk düzeyi, umut düzeyi, kişi başına sanayi elektrik tüketimi işsizlik oranı değişkenlerini anlamlı bulmuşlardır. Tuncer ve Kalay (2016) 2008-2014 önemi için EKK ve panel veri analizi yöntemleri için sadece iktisadi değişkenleri kullanarak illerin net göç hızını etkileyen ekonomik faktörlerin, illerin sanayi sektöründe kullandığı elektrik tüketimi, illerin işsiz ve istihdam sayıları, konut sayıları olduğunu tespit etmişlerdir. Mete ve Özbaş (2015), 2008-2012 yılları için t-testi ve EKK kullanarak NUTS 2 bölgeleri için Devlet Planlama Teşkilatı tarafından oluşturulan sosyal gelişmişlik endeksini anlamlı bulmuşlardır. Yakar (2013), sosyo-ekonomik gelişmişlik endeksi ve coğrafi ağırlıklı regresyon yöntemi, fakat tek bağımsız değişken kullanarak analiz yapmıştır. Uysal ve Aktaş (2011), 2008-2009 dönemi için sıralı regresyon kullanarak okul yazar nüfus oranı, yıllık nüfus artış hızı ve on bin kişi başına düşen traktör sayısı değişkenlerini istatistiksel olarak anlamlı bulmuştur. Erçilasun, Gencer, ve Ersin (2011), 2010 yılı için EKK yöntemini kullanarak eğitim, sağlık, şehirleşme oranı, reel gayri safi katma değer, işsizlik oranı, üniversite öğrenci sayısı ve reel ücretler değişkenlerini kullanarak göç kararında etkili en önemli faktörün önceden göç eden bireylerin çekici gücü olduğunu bulmuştur. Çiftçi (2011), 1995-2000 dönemi için Atkinson endeksi ve adımsal regresyon yöntemlerini

GsYH, hemşehri, deprem, tayin durumu, iş arama, eğitim, evlilik, güvenlik, hane halkı fertlerinden birine bağımlı göç değişkenlerini kullanarak iç göç hareketinde hemşehrilik faktörünü çekici bir faktör olarak bulmuştur.

Daha eski çalışmalarda; Gürbüz ve Karabulut (2008), 1997 yılı için EKK ve hiyerarşik kümele yöntemi ve köy envanterinde yer alan sosyo-ekonomik değişken ile kırsal göcün sosyo-ekonomik değişkenlerden etkilendiğini tespit etmiş, fakat çok değişkenli regresyon analizi yapmamıştır. Topbaş (2007), 2000 yılı için ve EKK ve lojistik regresyon yöntemlerini işsizlik, büyüme oranı, kamu yatırımları, kişi başına düşen gelir, sağlık personeli, elektrik tüketimi, ücretler ve göç stoku değişkenlerini kullanarak kamu yatırımları, göç stokları, kişi başına gelir ve işsizlik değişkenlerini anlamlı bulmuştur. Çelik (2006) 2000 yılı için itici ve çekici güçler yaklaşımına göre değişkenler belirleyip sanayileşme, gelir, istihdam, eğitim ve sağlık değişkenlerini ve EKK yöntemini kullanarak sanayileşme, istihdam, eğitim, sağlık hizmetlerinin göç için çekici faktörler olduğunu tespit etmiştir. Gezici ve Keskin (2005), 1985-1990 yılları için EKK yöntemini ve gelir, işgücü, nüfus büyüme oranı ve coğrafi konumun iç göçte etkili değişkenler olarak tespit etmiştir. Gür ve Ural (2004), 1990 yılı için EKK yöntemini kullanarak gelir, işsizlik, işveren-işyeri sayısı oranı, kadın çalışan, sağlık, nüfus yoğunluğu, eğitim ve kişi başına elektrik tüketim oranı değişkenlerini kullanarak yüksek açıklayabilirlik olan sonuçlar elde etmiştir. Pazarlıoğlu (2001), 1980-1990 dönemi için panel veri modellerini ve kişi başına düşen gelir, elektrik tüketimi, sağlık personel sayısı, işsizlik oranı, tarımsal işgücü oranı değişkenlerini kullanarak inceleme yapmıştır. Gelir dağılımındaki adaletsizliğin iç göçler üzerinde itici bir etkiye sahip olduğu ve iç göcün en önemli sonuçlarından birisinin de çarpık kentleşme olduğu tespit edilmiştir sonucuna ulaşmıştır (Karpat Çatalbaş & Yarar, 2015; Başar, 2015). Yamak ve Yamak (1999), Türkiye'de 67 ilin 1980-1990 dönemi net göç oranları ile kişi başına düşen gelir rakamları arasındaki ilişkiler EKK yöntemi ile incelenmiştir. Bu çalışmada nüfusun ne kadarlık bir kısmının ekonomik nedenlerle göç ettiği ve dolayısıyla gelirin yöresel dağılımındaki dengesizliklerin giderilmesi durumunda ne kadarlık bir iç göç hareketinin olacağını tespit etmeye çalışmıştır.

Yukarıda verilen daha önce yapılmış bilimsel çalışmalarda göç üzerinde ekonomik değişkenlerin önemli yere sahip olduğu görülmektedir. Güllüoğlu (2012) çalışmasında belirttiği gibi bu durum neo-klasik ekonomi yaklaşımın göç edilecek yerle ilgili daha iyi bir yaşam standardı, yüksek gelir beklentisi, kamu hizmetlerinden daha iyi istifade etme gibi beklentilerin göç etme isteklerini oluşturması ile uyumludur. Ekonomik değişkenler dışında yukarıda anılan çalışmalarda yer alan değişkenleri bu çalışmada kullanılan yaşam memnuniyeti endeksi TÜİK (2013b) değişkenleri temsil edebilmektedir. Makalede yer alan takip eden (Veri ve Yöntem) bölüm, kullanılan veri ve ekonometrik analiz yöntemini tanıtmakta. Sonraki (Analiz Sonuçları) bölümde sonuçlar sunulmakta ve son (Tartışma, Sonuçlar ve Öneriler) bölümde elde edilen bulgular yorumlanmaktadır.

## Veri ve Yöntem

### Veri ve Örneklem

Analizde kullanılan bağımlı değişken olan net göç oranı (%) 2014-2015 yılları için TÜİK (2016a), bağımsız değişken kişi başı GsYH (TL) 2014 yılı için TÜİK (2016b) ve diğer bütün bağımsız değişkenler olan yaşam memnuniyeti endeksi TÜİK (2013b) internet sayfalarından elde edilmiştir. TÜİK tarafından başka veri yayınlanmaması sebebi ile analiz sadece bu yıllar için yapılabilmektedir. Endeks değerleri 0 ve 100 arasındadır ve bu sebeple çoklu doğrusallık olma olasılığını göstermektedir. Analizler yaşam memnuniyeti ve yaşam memnuniyetsizlikleri için yapılmıştır.

Analizde kullanılan bağımlı değişken,  $Y$ , ve bağımsız değişkenler  $X_i$  ( $i = 1, \dots, 9$ ), alttaki biçimde tanımlanmıştır:

- $X_1$  = Kişibaşına GSYH (TL)
- $X_2$  = Kişibaşına GSYH (TL) kare
- $X_3$  = Sağlık hizmetleri
- $X_4$  = Eğitim hizmetleri
- $X_5$  = Asayiş hizmetleri
- $X_6$  = Ulaştırma hizmetleri
- $X_7$  = Şebeke suyu hizmeti
- $X_8$  = Toplu taşıma hizmeti
- $X_9$  = Sokak levhaları ve dış kapı numaralandırma hizmetleri

### Araştırma Deseni

Bu çalışmada en küçük kareler (EKK) yöntemi tahmin etmek ve bilimsel çıkarımda bulunmak için kullanılmıştır. Bu yöntemin kullanılma sebebi, normallik varsayımı altında EKK en küçük sapmasız tahmin edici olması ve anakütle değerlerine en yakın tahminleri verebilmesidir (Gujarati, 2004). Çok sayıda değişken kullanılmasına rağmen çok nadiren etkili değişkenlerin modelde olmaması veya veri olmaması sebebi ile konulamaması, aykırı değerlere (outlier) sebebiyet vermektedir. Aykırı değerler EKK tahminlerini olumsuz etkilemekte ve anakütle değerlerinden çok büyük sapmalara sebebiyet verebilmektedir (Kıracı, 2013; Rousseeuw & Leroy, 1987). Bu duruma karşı dayanıklı regresyon (robust regression) yöntemleri geliştirilmiştir ve bu çalışmada kullanılma sebebi budur. Bu çalışmada, Rousseeuw ve Leroy (1987) tarafından geliştirilen en küçük ortanca kareler (EKOK) yöntemi kullanılmaktadır.

EKOK tahmin edicisi Hampel (1975) tarafından geliştirilmiş ve Rousseeuw (1984) tarafından yaygınlaştırılmıştır. EKOK tahmin edicisi gözlemlerin sahip olduğu doğrusallık dışında yer alan gözlemler olan aykırı değerler tarafından etkilenmeyen bir tahmin edicidir. Rousseeuw

ve Leroy (1987) aykırı değerleri tespit etmek için algoritma ve PROGRESS bilgisayar programını geliştirmişlerdir. Rousseeuw (1990), Rousseeuw ve Croux (1993) EKOK kullanımını veri kümesinde %50 oranında aykırı değer olmasına rağmen dayanıklı tahmin üretmesi sebebi ile teşvik etmiştir. Hawkins (1993) çalışması veride aykırı değer olma durumuna karşı EKOK tahmin edicisinin tercih edildiğini gözlemlemiştir.

#### Verilerin Analizi

Bu çalışma ile önce EKK tahmin edicileri elde edilmektedir. Sonra PROGRESS programı ile aykırı değerler tespit edilmekte ve aykırı değerler olmadan EKK tahminleri tekrar hesaplanmaktadır. Çok sayıda bağımsız değişken olması bağımsız değişkenler arasında çoklu doğrusallık sorunun ortaya çıkarmaktadır. Çoklu doğrusallık mükemmel yaklaşıpça katsayıların standart sapması varyans şişme faktörü (variance-inflating factor, VIF) kadar artmaktadır. Bu durum *t*-istatistiğini anlamsız yapmakta ve anlamlı olan değişkenlerin katsayısını anlamsız çıkarmaktadır.

Yan regresyon yaparak buradan elde edilen yan regresyon belirlilik katsayısı,  $R^2_{aux}$ , ile (1) numaralı denklemden VIF değerleri hesaplanabilir (Gujarati, 2004, s. 352). Bu sayede takip eden sonuç tablolarında çoklu doğrusallığın etkisi elenerek gerçek anlamlı *t*-istatistikleri verilebilmektedir. Takip eden bölümde değişik modeller için regresyon sonuçları verilmiştir.

$$VIF = \frac{1}{1 - R^2_{aux}} \quad (1)$$

#### Analiz Sonuçları

**Hata! Başvuru kaynağı bulunamadı.**'de gösterilmiş veri için regresyon sonuçları Tablo 2'de verilmiştir. Değişken X (kişi başı GsYH) istatistiksel olarak anlamlı bir değişkendir. Doğrusal modelin Y bağımlı değişkenindeki bilgisini açıklama oranının göstergesi olan,  $R^2$ , belirlilik katsayısı % 33 çıkmaktadır. Kesit veri için bu yüksek bir orandır.-

#### Tablo 2 Konumu

Bu modelde aykırı değer mevcudiyeti incelendiğinde **Hata! Yer işareti başvurusu geçersiz.**'de yer alan görünüm elde edilmektedir. Gümüşhane, Tunceli, Çankırı, Yalova çok yüksek net göç ve Tokat çok düşük net göçle ayrı bir (aykırı) davranış biçimi sergilemişlerdir. Bu gözlemler çıkarıldıktan sonra inceleme yapılacak olursa Tablo 3'te yer alan sonuçlar elde edilmektedir.

Bağımsız değişkenler X ve  $X^2$  arasında %97.66 bir korelasyon olmasına rağmen istatistiksel olarak anlamlı çıkmaktadır. Çoklu doğrusallık katsayılarının anlamlılığını azaltmış bulunmaktadır. Model verideki sapmanın ( $R^2=$ ) %46.46 kısmını açıklayabilmektedir. Bu göstergelerden kişi başına GsYH değişkeninin ana değişkenlerden biri olduğu söylenebilir, fakat giriş bölümünde açıklandığı gibi başka değişkenler de göç üzerinde etkilidir. Takip eden analizlerde ilk önce bütün gözlemler veride tutulmuş ve sonra aykırı değer analizi yapılmıştır.

#### Şekil 2 Konumu

#### Tablo 3 Konumu

Türkiye için ekonomik yoksulluğun göç üzerine etkili olduğu önceki Tablo 2 ve Tablo 3 ile söylenebilir. Diğer sosyal göstergeler ile regresyon çizgisinden sapmaların sebepleri tespit edilerek daha az hata ile kestirimlerde bulunulabilir ve bu tablolarda verilen eksik değişkenli modellerdeki model kurma hatası giderilebilir. Bu sebeple, göçe sebep olabilecek sosyal değişkenler de ilave edilerek net göç için bütün sebepler tespit edilmeye çalışılmış ve eğitimin göç üzerindeki etkisi tespit edilmiştir.

#### Memnuniyet Oranı Sonuçları

#### Tablo 4 Konumu

Memnuniyet verisi kullanarak ve şüpheli gözlemler dahil analiz yapılacak olursa Tablo 4 ile verilen sonuçlar elde edilmektedir. Çıkan sonuçlardan kişi başına GsYH (TL), eğitim hizmetleri ve şebeke suyu hizmeti değişkenleri istatistiksel olarak anlamlı olmaktadır. Bağımsız değişkenler arasında çoklu doğrusallık yardımcı regresyon (auxiliary regression) ile incelenebilir. Endeks değerleri sıfır ila yüz arasında oldukları için çoklu doğrusallık göstergesi olan  $R^2$  değerleri 0.7208 ile 0.9731 arasında çıkmıştır (Tablo 4,  $R^2_{aux}$ ). Bu durum varyans miktarını VIF oranında arttırmakta ve değişkenlerin anlamlılığını düşürmektedir. Çoklu doğrusallığın sebep olduğu bu varyans şişmesi düzeltilmiş *t* istatistiği ile giderilebilir. Düzeltmeler uygulandığında ulaştırma hizmetleri değişkeni de istatistiksel olarak anlamlı çıkmaktadır.

EKK standardize kalıntılar incelendiğinde 6 gözlem olan Çankırı, Gümüşhane, Muş, Tokat, Tunceli ve Yozgat gözlemleri aykırı değer olarak çıkmaktadır. Fakat Rousseeuw (1984) ve Rousseeuw ve Leroy (1987) gösterdiği gibi aykırı değerler regresyon sonuçlarını etkilediği için bu tahminler aykırı değer tespitleri güvenilmezdir. Bu sebeple Rousseeuw ve Leroy (1987) çalışmasının geliştirdiği PROGRESS programı ile aykırı değerler tespit edilince 9 gözlem aykırı değer olarak çıkmaktadır ve bunlar Ardahan, Çankırı, Giresun, Gümüşhane, Muş, Tokat, Tunceli, Yalova ve Yozgat olmaktadır. Dikkat edilecek nokta Ardahan, Giresun ve Yalova ilave aykırı değer olarak tespit edilmiştir. Bu durum, aykırı değerlerin sonuçları etkilemesinin bir göstergesidir.

**Tablo 5 Konumu**

Aykırı değerler diğer değişkenlerden farklı başka değişkenlerin etkisinde kalmaları sebebi ile modeldeki diğer gözlemlerden farklılık göstermektedir. Analiz yaparken aykırı değer ve diğer gözlemlere dayanıklı regression literatüründe farklı muameleye tabii tutulmaktadır. Aykırı değerler veri içinden çıkarılarak tahmin yapılacak olunursa Tablo 5'te yer alan sonuçlar elde edilmektedir. Çoklu doğrusallık problemi dikkate alınacak olursa 7 tane değişken anlamlı olmaktadır.

Çıkan sonuçlarda ulaştırma hizmetleri, asayiş hizmetleri ve toplu taşıma hizmeti değişkenleri dışında bütün değişkenler istatistiksel olarak anlamlı olmaktadır. Bağımsız değişkenler arasında çoklu doğrusallık incelenecek olursa, çoklu doğrusallığın sebep olduğu bu varyans şişmesi düzeltilince ulaştırma hizmetleri değişkeni istatistiksel olarak anlamlı çıkmaktadır. Belirlilik katsayısı %64.6 gibi yüksek bir orana çıkmıştır.

**Memnuniyetsizlik Oranı Sonuçları****Tablo 6 Konumu**

Memnuniyet verisi kullanarak ve şüpheli gözlemler dahil analiz yapılacak olursa Tablo 6 ile verilen sonuçlar elde edilmektedir. Çıkan sonuçlardan kişi başına GsYH (TL), eğitim hizmetleri ve ulaştırma hizmetleri değişkenleri istatistiksel olarak anlamlı olmaktadır. Bağımsız değişkenler arasında çoklu doğrusallık yardımcı regresyon (auxiliary regression) incelenebilir. Düzeltmeler uygulandığında toplu taşıma hizmeti ve sokak levhaları ve dış kapı numaralandırma hizmetleri dışında bütün değişkenler istatistiksel olarak anlamlı çıkmaktadır.

EKK standardize kalıntılar incelendiğinde 6 gözlem olan Çankırı, Gümüşhane, Muş, Tokat, Tunceli ve Yozgat gözlemleri aykırı değer olarak çıkmaktadır. PROGRESS programı ile aykırı değerler tespit edilince 9 gözlem aykırı değer olarak çıkmaktadır ve bunlar Çankırı, Gümüşhane, Muş, Tokat, Yozgat ve Zonguldak olmaktadır. Dikkat edilecek nokta Tunceli EKK ile aykırı değer olarak çıkarken EKOK ile Zonguldak aykırı değer olarak tespit edilmiştir. Bu durum aykırı değerlerin EKK sonuçlarını nasıl etkilediğinin bir göstergesidir. Aykırı değerler veri içinden çıkarılarak tahmin yapılacak olunursa Tablo 7'te yer alan sonuçlar elde edilmektedir. Çoklu doğrusallık problemi çözülecek olursa 7 tane değişken istatistiksel olarak anlamlı olmaktadır.

**Tablo 7 Konumu**

Çıkan sonuçlarda yine asayiş hizmetleri, toplu taşıma hizmeti, sokak levhaları ve dış kapı numaralandırma hizmetleri değişkenleri dışında bütün değişkenler istatistiksel olarak anlamlı olmaktadır. Bağımsız değişkenler arasında çoklu doğrusallık incelenecek olursa, çoklu doğrusallığın sebep olduğu bu varyans şişmesi düzeltilince ulaştırma hizmetleri değişkeni istatistiksel olarak anlamlı çıkmaktadır. Belirlilik katsayısı %65.9 gibi yüksek bir orana çıkmıştır.

**Tartışma, Sonuçlar ve Öneriler**

Analiz sonuçlarında eğitim göç üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir değişken olarak çıkmaktadır. Aynı durum Tablo 1'de TÜİK (2013a) ve HÜNEE (2015) çalışmalarında da gösterilmektedir. Analiz yöntemi açısından literatürde yer alan benzer bir tane çalışma olan Yorulmaz (2009) çalışması ile karşılaştırıldığında bu çalışmanın daha fazla değişken içermesi sebebi ile model verideki sapmayı daha fazla açıklayabilmekte ve daha sapmasız tahminler yapabilmektedir.

Göç ile ilgili yapılmış diğer modellerin açıklayabilirliği incelendiğinde; eğitim değişkeni istatistiksel olarak anlamlı çıkan modellerde Başar (2015) % 81.5, Gür ve Ural (2004) % 74; eğitim değişkeninin istatistiksel olarak anlamsız çıkan modelde Çelik (2006) % 34.4; eğitim değişkenini kullanılmayan modellerde Kandemir (2017) % 61.7, Bindak (2016) % 77.5, Gezici ve Keskin (2005) % 85.9 belirlilik katsayısı vardır. Diğer EKK yöntemini kullanan çalışmalarda belirlilik katsayısı daha düşük çıkmıştır. Bu çalışmanın modelleri %65 belirlilik katsayısı ile yüksek açıklayabilirlik gücüne sahiptir, fakat TÜİK tarafından sunulan veriler bir kez yapılmış araştırmanın sonuçları olması sebebi ile sonuçları iyileştirme fırsatı bulunamamıştır. Verilerin aynı yıldan olmaması sonuçların daha iyi olması yönünden engel oluşturmuş olabilmektedir.

Başar (2015), Gür ve Ural (2004) çok sayıda değişkenle modeller kurup bu çalışmadan daha yüksek açıklayabilirliğe ulaşmıştır. Fakat aykırı değer analizi yapılmaması sonuçların sapmalı olma ihtimalini doğurmaktadır. Bindak (2016), Gezici ve Keskin (2005) modelleri daha yüksek açıklayabilirliğe sahiptir, fakat bu makalelerde eğitim değişkeni diğer değişkenlerin içinde değerlendirildiği için eğitimin etkisi tespit edilememektedir. Buna ilaveten, bütün bu çalışmalarda veriler aynı yılın verileri olması açıklanabilirliği arttırmış olabilmektedir.

Eğitim göç üzerinde etkilidir. Bir bölgede eğitim memnuniyeti arttıkça oraya göç artmaktadır. Tablo 5 incelendiğinde eğitim endeksi 10 puan artması net göçü % 6 arttırmaktadır. En büyük eğitim endeksi değeri 88.9 ve en düşük endeks değeri 48.2 olduğu düşünüldüğünde en düşük ilin endeksi değerini en yüksek ile çıkarmak o ilin göçünü % 24.98 azaltacaktır.

Bir bölgede eğitim memnuniyetsizliği arttıkça oradan göç artmaktadır. Tablo 7 incelendiğinde eğitim endeksi 10 puan artması net göçü % 15 arttırmaktadır. En büyük eğitim endeksi değeri 42.7 ve en düşük endeks değeri 6.4 olduğu düşünüldüğünde en yüksek ilin endeksi değerini en düşük ile indirme ilin göçünü % 56.05 azaltacaktır. Türkiye'nin her ilinde üniversitelerin açılmasına ve geliştirilmesine önem vermek bu göçü azaltmak için önemli bir çabadır. Bundan sonra memnuniyetleri arttırmak ve memnuniyetsizlikleri düşürerek göç daha da azaltılabilir. Aynı durum takip eden değişkenler için de söylenebilir.

Göçte en önemli değişken ekonomik gösterge olan kişi başına GSYH olmaktadır. Göçte diğer anlamlı değişkenler memnuniyet açısından sağlık hizmetleri, eğitim hizmetleri, ulaştırma hizmetleri, şebeke suyu hizmeti, sokak levhaları ve dış kapı numaralandırma hizmetleri çıkmakta; memnuniyetsizlik açısından sağlık hizmetleri, eğitim hizmetleri, asayiş hizmetleri, ulaştırma hizmetleri, şebeke suyu hizmeti



olmaktadır. TÜİK tarafından yayınlanacak yeni yıllar ve ilave endekslerle bu çalışmada yer alan literatürde tespit edilen değişkenler kullanılabilir ve daha yüksek açıklama gücüne sahip modellerde göç için tedbir almak kolaylaşabilir.

Araştırmacılar için ileriye dönük öneriler şu şekilde sıralanabilir. Bu çalışmada kullanılan dayanıklı regresyon yönteminin farklı tahmin edicileri kullanılabilir. Daha güncel ve daha fazla yıl için anket çalışmaları ya da başka veri kaynakları ile elde ettikleri verileri kullanabilirler. Anlamli başka değişkenlerin varlığını inceleyebilirler.

### Kaynakça

- Albayrak, N., & Abdioğlu, Z. (2016). Türkiye'de İç Göçün Belirleyicilerinin Temel Bileşenler Analizi Çerçevesinde Araştırılması. 2. Uluslararası Uygulamalı Bilimler Kongresi: Göç, Yoksulluk ve İstihdam 23-25 Eylül 2016 (s. 403-414). Necmettin Erbakan Üniversitesi Uygulamalı Bilimler Yüksek Okulu, Konya.
- Ana Britanica. (1986). *Göç Maddesi* (Cilt 9). İstanbul: Ana Britanica Genel Kültür Ansiklopedisi.
- Başar, Y. (2015). *Türkiye'de İller Bazında İç Göçü Belirleyen Faktörlerin Ekonometrik Analizi: 2008-2013* (Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Bindak, R. (2016). İller Arası Göç Tahmini İçin Bir Çekim (Cazibe) Modeli Önerisi. *Social Sciences Research Journal*, 4(2), 111-120.
- Bülbül, S., & Köse, A. (2010). Türkiye'de Bölgearası İç Göç Hareketlerinin Çok Boyutlu Ölçekleme Yöntemi İle İncelenmesi. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 39(1), 75-94.
- Castles, S., & Miller, M. (2008). *Göçler Çağı-Modern Dünyada Uluslararası Göç Hareketleri* (B. U. Bal, & İ. Akbulut, Çev.). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Çelik, F. (2006). İç Göçlerin İtici ve Çekici Güçler Yaklaşımı ile Analizi. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 27, 149-170.
- Çiftçi, M. (2011). Türkiye'de İç Göçte Sosyal Ağ kullanımı Üzerindeki Etkiler. *Sosyo Ekonomi Dergisi*, 15(7), 105-124.
- Ercilasun, M., Gencer, E., & Ersin, Ö. (2011). Türkiye'deki İç Göçleri Belirleyen Faktörlerin Modellenmesi. *International Conference on Eurasian Economies, 12-14 October 2011* (s. 319-324). Beykent University & Kırgızistan-Türkiye Manas University, Kyrgyzstan. <http://www.eecon.info/papers/378.pdf> adresinden alındı
- Gezici, F., & Keskin, B. (2005). The Interaction between Interregional Disparities and Immigration in Turkey. *ERSA Conference Papers*, (s. 1-18).
- Gujarati, D. (2004). *Basic Econometrics* (4. Baskı). New York: Mcgraw-Hill.
- Güllüpinar, F. (2012). Göç Olgusunun Ekonomi-Politik ve Uluslararası Göç Kuramları Üzerine Bir Değerlendirme. *Yalova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(4), 53-85.
- Gür, T. H., & Ural, E. (2004). Türkiye'de Kentlere Göçün Nedenleri. *Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 22(1), 23-38.
- Gürbüz, M., & Karabulut, M. (2008). Kırsal Göçler İle Sosyo-Ekonomik Özellikler Arasındaki İlişkilerin Analizi. *Türk Coğrafya Dergisi*, 50, 37-60.
- Hampel, F. R. (1975). Beyond location parameters: robust concepts and methods. *Bulletin of the International Statistical Institute*, 46, 375-382.
- Hawkins, D. M. (1993). The feasible set algorithm for least median of squares regression. *Computational Statistics and Data Analysis*, 16, 81-101.
- HÜNEE. (2015). *2013 Türkiye Nüfus ve Sağlık Araştırması İleri Analiz Çalışması*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Nüfus Etütleri Enstitüsü, T.C. Kalkınma Bakanlığı ve TÜBİTAK.
- Kandemir, O. (2017). Refah Göstergeleri Bağlamında Türkiye'de İller Arası İç Göç Hareketlerinin Analizi. *İnsan Ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 275-288.
- Karpat Çatalbaş, G., & Yazar, Ö. (2015). Türkiye'deki iç göçü etkileyen faktörlerin panel veri analizi ile belirlenmesi. *Alphanumeric Journal*, 3(1), 99-117.
- Keleş, R. (1998). *Kentbilim Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Kıracı, A. (2013). Confirmation, Correction and Improvement for Outlier Validation Using Dummy Variables. *International Econometric Review (IER)*, 5(2), 43-52.
- Mete, M., & Özbaş, H. (2015). The Impact of Economic Development on Regional Migration in Turkey. *Journal of World of Turks*, 7(3), 119-135.
- Onat, Ü. (1993). *Gecekondu Kadınının Kente Özgü Düşünce ve Davranışlar Geliştirme Süreci*. Ankara: T.C. Başbakanlık Kadın ve Sosyal Hizmetler Müsteşarlığı Yayınları.
- Özer, İ. (2004). *Kentleşme, Kentleşme ve Kentleşme*. Bursa: Ekin Kitabevi.
- Pazarlıoğlu, M. V. (2001). 1980-1990 Döneminde Türkiye'de İç Göç Üzerine Ekonometrik Model Çalışması. *Çukurova Üniversitesi 5. Ulusal Ekonometri ve İstatistik Sempozyumu* (s. 1-24). Çukurova Üniversitesi, Adana.

- Rousseeuw, P. (1990). Robust estimation and identifying outliers. H. M. Wadsworth (Ed.) içinde, *Handbook of Statistical Methods for Engineers and Scientists*. New York: McGraw-Hill.
- Rousseeuw, P. J. (1984). Least median of squares. *Journal of the American Statistical Association*, 79, 871-880.
- Rousseeuw, P., & Croux, C. (1993). Alternatives to the median absolute deviation. *Journal of the American Statistical Association*, 88, 1273-1283.
- Rousseeuw, P., & Leroy, A. (1987). *Robust Regression and Outlier Detection*. New York: Wiley.
- Sigeze, C., & Balli, E. (2016). The Determinants of Internal Migration: The Case of Turkey. *International Journal of Economics and Finance Studies*, 8(2), 292-303.
- Topbaş, F. (2007). *İç Göçün Belirleyicileri Üzerine Ekonometrik Bir Model Çalışması: 2000 Türkiye Örneği* (Doktora Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Tuncer, C. O., & Kalay, F. (2016). Türkiye'de 2008-2014 Arası İç Göçlerin Ekonomik Belirleyicileri. 2. Uluslararası Uygulamalı Bilimler Kongresi: "Göç, Yoksulluk ve İstihdam" 23-25 Eylül 2016. (s. 167-172). Necmettin Erbakan Üniversitesi Uygulamalı Bilimler Yüksek Okulu, Konya.
- TürkStat. (2016a). *İllerin Aldığı, Verdiği Göç, Net Göç ve Net Göç Hızı, Genel Nüfus Sayımları – ADNKS*. [www.tuik.gov.tr/PrelstatistikTablo.do?istab\\_id=1595](http://www.tuik.gov.tr/PrelstatistikTablo.do?istab_id=1595) adresinden alındı.
- TÜİK. (2013a). *Nüfus ve Konut Araştırması, 2011*. <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=15843> adresinden alındı
- TÜİK. (2013b). *Yaşam Memnuniyeti Araştırması, 2013*. [https://biruni.tuik.gov.tr/bolgesel\\_istatistik/tabloyilSutunGetir.do?durum=acKapa&menuNo=499&altMenuGoster=1](https://biruni.tuik.gov.tr/bolgesel_istatistik/tabloyilSutunGetir.do?durum=acKapa&menuNo=499&altMenuGoster=1) adresinden alındı.
- TÜİK. (2015). *İllerde Yaşam Endeksi, 2015*. <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=24561> adresinden alındı.
- TÜİK. (2016a). *İllerin Aldığı, Verdiği Göç, Net Göç ve Net Göç Hızı, Genel Nüfus Sayımları – ADNKS*. [www.tuik.gov.tr/PrelstatistikTablo.do?istab\\_id=1595](http://www.tuik.gov.tr/PrelstatistikTablo.do?istab_id=1595) adresinden alındı.
- TÜİK. (2016b). *İl Bazında Gayrisafi Yurtiçi Hasıla, 2004-2014*. <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=24920> adresinden alındı.
- Uysal, M., & Aktaş, S. (2011). Sıralı Regresyon Analizi ile Türkiye'deki İç Göçleri Etkileyen Faktörlerin Belirlenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(3), 191-200.
- Yakar, M. (2013). Türkiye'de İller Arası Net Göçlerle Sosyo-ekonomik Gelişmişlik Arasındaki İlişkinin Coğrafi Ağırlıklı Regresyon İle Analizi. *Ege Coğrafya Dergisi*, 22(1), 27-43.
- Yalçın, C. (2004). *Göç Sosyolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yamak, R., & Yamak, N. (1999). Türkiye'de Gelir Dağılımı ve İç Göç. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 16-28.
- Yorulmaz, Ö. (2009). Dayanıklı Regresyon Yöntemi Ve Çeşitli Sosyal Veriler Üzerinde Aykırı Gözlemlerin Teşhisi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(21), 76-88.

Tablo 1. Göç Etme Nedenine Göre Göç Eden Nüfus ve Oranı, 2011.

Göç etme nedeni	Göç eden nüfus	Göç eden nüfus oranı (%)
Hanedeki fertlerden birine bağımlı göç	916'761	41.5
Eğitim	498'137	22.6
Tayin/İş değişikliği	295'906	13.4
İş aramak/Bulmak	268'400	12.2
Evlilik/Boşanma	166'284	7.5
Sağlık	22'649	1.0
Diğer	39'115	1.8
Bilinmeyen	593	0.03
Toplam	2'207'844	100.0

Kaynak: TÜİK (2013a).

Tablo 2. Kişibaşına GsYH (1000 TL) ve Net Göç Hızı (Binde) ilişkisi regresyonu

$R^2$	0.330097			
Gözlem	81			
ANOVA	<i>sd</i>	<i>SS</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>
Regresyon	2	3877.726	1938.863	19.21742
Fark	78	7869.491	100.891	
Toplam	80	11747.22		
	<i>Katsayılar</i>	<i>Standart Hata</i>	<i>t Stat</i>	<i>P-değeri</i>
Kesişim	-41.1759	8.421878	-4.88915	5.31E-06
X	-0.05292	0.018385	-2.87853	0.005153
$X^2$	3.27280	0.819011	3.99604	0.000145

Not: X= Kişibaşına GsYH (1000 TL)

Tablo 3. Kişibaşına GsYH (1000 TL) ve Net Göç Hızı (Binde) ilişkisi regresyonu

$R^2$	0.464625			
Gözlem	76			
ANOVA	<i>sd</i>	<i>SS</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>
Regresyon	2	2897.678	1448.839	31.67652
Fark	73	3338.915	45.74	
Toplam	75	6236.593		
	<i>Katsayılar</i>	<i>Standart Hata</i>	<i>t Stat</i>	<i>P-değeri</i>
Kesişim	-33.6984	5.753551	-5.85697	1.26E-07
X	-0.0351	0.012536	-2.80207	0.006497
$X^2$	2.4303	0.560211	4.33827	4.54E-05

Not: X= Kişibaşına GsYH (1000 TL)

Tablo 4. Net Göç Hızı (Binde) ve bütün bağımsız değişkenlerle regresyon

$R^2$	0.436775						
Gözlem	81						
ANOVA	<i>sd</i>	SS	MS	F			
Regresyon	9	5130.90	570.100	6.1178			
Fark	71	6616.32	93.188				
Toplam	80	11747.21					
	<i>Katsayılar</i>	<i>Std. Hata</i>	<i>t Stat</i>	<i>P-değeri</i>	$R^2_{aux}$	VIF	<i>t Stat</i>
<b>Kesişim</b>	-36.0223	15.2283	-2.3655	0.0207			
<b>X<sub>1</sub></b>	<b>4.9535</b>	<b>1.0365</b>	<b>4.7793</b>	<b>0.0000</b>	<b>0.9731</b>	<b>6.1018</b>	<b>29.1623</b>
<b>X<sub>2</sub></b>	<b>-0.0873</b>	<b>0.0223</b>	<b>-3.9103</b>	<b>0.0002</b>	<b>0.9709</b>	<b>5.8579</b>	<b>-22.9059</b>
X <sub>3</sub>	-0.2455	0.3652	-0.6723	0.5036	0.8371	2.4776	-1.6656
<b>X<sub>4</sub></b>	<b>0.9353</b>	<b>0.3567</b>	<b>2.6220</b>	<b>0.0107</b>	<b>0.8726</b>	<b>2.8020</b>	<b>7.3467</b>
X <sub>5</sub>	-0.2238	0.3857	-0.5804	0.5635	0.8484	2.5687	-1.4908
<b>X<sub>6</sub></b>	<b>-0.7165</b>	<b>0.3722</b>	<b>-1.9251</b>	<b>0.0582</b>	<b>0.8915</b>	<b>3.0354</b>	<b>-5.8435</b>
<b>X<sub>7</sub></b>	<b>0.3271</b>	<b>0.1586</b>	<b>2.0620</b>	<b>0.0429</b>	<b>0.7208</b>	<b>1.8926</b>	<b>3.9025</b>
X <sub>8</sub>	-0.1426	0.1801	-0.7920	0.4310	0.7323	1.9328	-1.5307
X <sub>9</sub>	-0.1601	0.1945	-0.8231	0.4132	0.8055	2.2677	-1.8665

Tablo 5. Net Göç Hızı (Binde) ve bütün bağımsız değişkenlerle regresyon

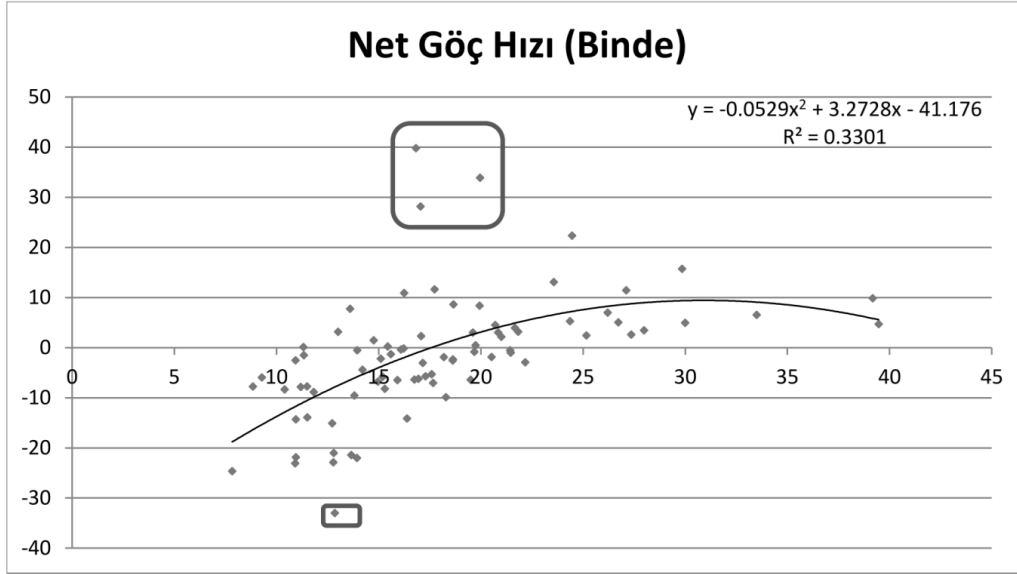
$R^2$	0.645632						
Gözlem	72						
ANOVA	<i>sd</i>	SS	MS	F			
Regresyon	9	3196.768	355.1964	12.55104			
Fark	62	1754.609	28.30015				
Toplam	71	4951.377					
	<i>Katsayılar</i>	<i>Std. Hata</i>	<i>t Stat</i>	<i>P-değeri</i>	$R^2_{aux}$	VIF	<i>t Stat</i>
<b>Kesişim</b>	<b>-28.2759</b>	<b>8.5055</b>	<b>-3.3244</b>	<b>0.0015</b>			
<b>X<sub>1</sub></b>	<b>3.3747</b>	<b>0.6089</b>	<b>5.5426</b>	<b>0.0000</b>	<b>0.9748</b>	<b>6.3020</b>	<b>34.9297</b>
<b>X<sub>2</sub></b>	<b>-0.0559</b>	<b>0.0130</b>	<b>-4.2867</b>	<b>0.0001</b>	<b>0.9728</b>	<b>6.0683</b>	<b>-26.0132</b>
<b>X<sub>3</sub></b>	<b>-0.5612</b>	<b>0.2240</b>	<b>-2.5058</b>	<b>0.0149</b>	<b>0.8445</b>	<b>2.5357</b>	<b>-6.3538</b>
<b>X<sub>4</sub></b>	<b>0.6137</b>	<b>0.2052</b>	<b>2.9905</b>	<b>0.0040</b>	<b>0.8701</b>	<b>2.7743</b>	<b>8.2964</b>
X <sub>5</sub>	0.0319	0.2235	0.1429	0.8868	0.8532	2.6097	0.3729
X <sub>6</sub>	-0.2161	0.2263	-0.9549	0.3433	<b>0.8998</b>	<b>3.1592</b>	<b>-3.0168</b>
<b>X<sub>7</sub></b>	<b>0.3821</b>	<b>0.0932</b>	<b>4.1018</b>	<b>0.0001</b>	<b>0.7355</b>	<b>1.9444</b>	<b>7.9753</b>
X <sub>8</sub>	-0.0921	0.1026	-0.8976	0.3729	0.7219	1.8964	-1.7022
<b>X<sub>9</sub></b>	<b>-0.3110</b>	<b>0.1112</b>	<b>-2.7964</b>	<b>0.0069</b>	<b>0.8016</b>	<b>2.2449</b>	<b>-6.2778</b>

Tablo 6. Net Göç Hızı (Binde) ve bütün bağımsız değişkenlerle regresyon

$R^2$	0.45329						
Gözlem	81						
ANOVA	<i>sd</i>	SS	MS	F			
Regresyon	9	5324.90	591.656	6.54087			
Fark	71	6422.32	90.455				
Toplam	80	11747.22					
	<i>Katsayılar</i>	<i>Std. Hata</i>	<i>t Stat</i>	<i>P-değeri</i>	$R^2_{aux}$	VIF	<i>t Stat</i>
<b>Kesişim</b>	<b>-54.1602</b>	<b>12.3889</b>	<b>-4.3717</b>	<b>0.0000</b>			
$X_1$	<b>4.7334</b>	<b>0.9880</b>	<b>4.7911</b>	<b>0.0000</b>	<b>0.9713</b>	<b>5.9001</b>	<b>28.2681</b>
$X_2$	<b>-0.0871</b>	<b>0.0217</b>	<b>-4.0219</b>	<b>0.0001</b>	<b>0.9699</b>	<b>5.7624</b>	<b>-23.1760</b>
$X_3$	0.5037	0.4458	1.1298	0.2624	<b>0.8111</b>	<b>2.3008</b>	<b>2.5994</b>
$X_4$	<b>-1.5335</b>	<b>0.4954</b>	<b>-3.0958</b>	<b>0.0028</b>	<b>0.8723</b>	<b>2.7982</b>	<b>-8.6625</b>
$X_5$	1.0209	0.6059	1.6850	0.0964	<b>0.8160</b>	<b>2.3315</b>	<b>3.9285</b>
$X_6$	<b>0.9921</b>	<b>0.4462</b>	<b>2.2234</b>	<b>0.0294</b>	<b>0.8473</b>	<b>2.5587</b>	<b>5.6889</b>
$X_7$	-0.2308	0.1925	-1.1988	0.2346	<b>0.7705</b>	<b>2.0876</b>	<b>-2.5026</b>
$X_8$	0.0342	0.3130	0.1092	0.9133	0.8450	2.5403	0.2774
$X_9$	-0.0367	0.2641	-0.1389	0.8899	0.7995	2.2330	-0.3101

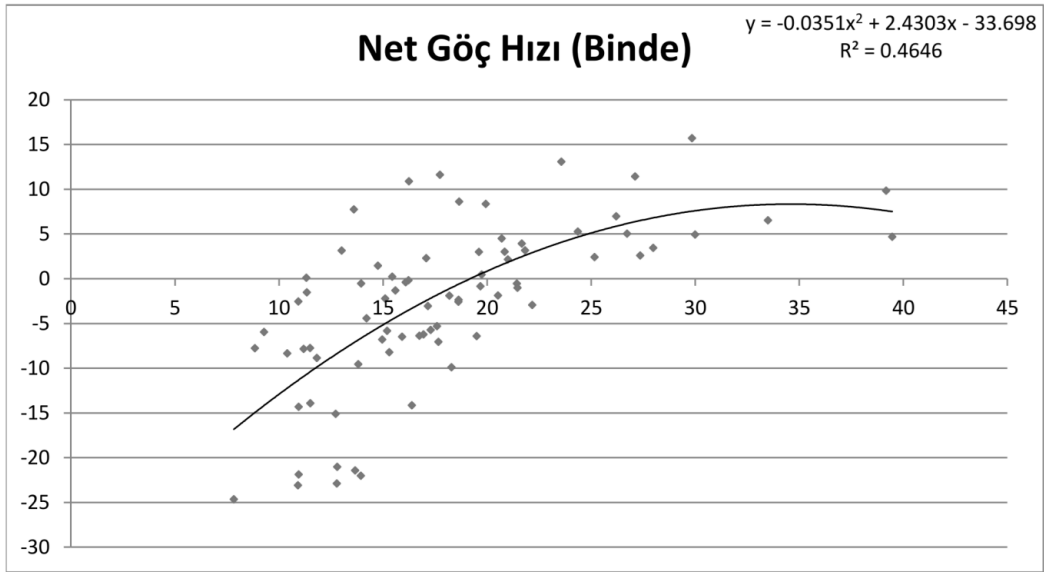
Tablo 7. Net Göç Hızı (Binde) ve bütün bağımsız değişkenlerle regresyon

$R^2$	0.659084						
Gözlem	75						
ANOVA	<i>sd</i>	SS	MS	F			
Regresyon	9	4727.406	525.2673	13.96252			
Fark	65	2445.287	37.6198				
Toplam	74	7172.693					
	<i>Katsayılar</i>	<i>Std. Hata</i>	<i>t Stat</i>	<i>P-değeri</i>	$R^2_{aux}$	VIF	<i>t Stat</i>
<b>Kesişim</b>	<b>-52.8957</b>	<b>8.2728</b>	<b>-6.3940</b>	<b>0.0000</b>			
$X_1$	<b>4.5025</b>	<b>0.6623</b>	<b>6.7980</b>	<b>0.0000</b>	<b>0.9725</b>	<b>6.0333</b>	<b>41.0142</b>
$X_2$	<b>-0.0827</b>	<b>0.0145</b>	<b>-5.7059</b>	<b>0.0000</b>	<b>0.9713</b>	<b>5.9064</b>	<b>-33.7016</b>
$X_3$	<b>1.0116</b>	<b>0.3021</b>	<b>3.3482</b>	<b>0.0014</b>	<b>0.8070</b>	<b>2.2764</b>	<b>7.6218</b>
$X_4$	<b>-1.5442</b>	<b>0.3585</b>	<b>-4.3071</b>	<b>0.0001</b>	<b>0.8937</b>	<b>3.0672</b>	<b>-13.2108</b>
$X_5$	0.6009	0.4084	1.4713	0.1460	<b>0.8274</b>	<b>2.4071</b>	<b>3.5416</b>
$X_6$	<b>1.0746</b>	<b>0.3503</b>	<b>3.0677</b>	<b>0.0031</b>	<b>0.8772</b>	<b>2.8541</b>	<b>8.7555</b>
$X_7$	<b>-0.2990</b>	<b>0.1274</b>	<b>-2.3473</b>	<b>0.0220</b>	<b>0.7741</b>	<b>2.1039</b>	<b>-4.9385</b>
$X_8$	-0.0784	0.2179	-0.3598	0.7201	0.8630	2.7020	-0.9723
$X_9$	0.0380	0.1817	0.2092	0.8350	0.8154	2.3274	0.4869



Şekil 1. Kişibaşına GsYH (TL) ve Net Göç Hızı (Binde) İlişkisi

Kaynak: TÜİK (2016a) ve TÜİK (2016b) kullanılarak türetilmiştir.



Şekil 2. Kişibaşına GsYH (1000 TL) ve Net Göç Hızı (Binde) ilişkisi

Not: Aykırı (şüpheli) değer gözlemler çıkarıldıktan sonra sonuçlar.

**Eleştirel Düşünmeye Dayalı Türkçe Öğretiminin Üstün Zekâlı Öğrencilerin Başarı ve Eleştirel Düşüncelerine Etkisi\*****Dr. Ayşegül İşlekeller BOZCA**

İstanbul Üniversitesi

**Doç. Dr. Serap EMİR**

İstanbul Üniversitesi

**ÖZET**

**Problem Durumu:** Anadil öğretimi çoğunlukla öğrencilerin yaşları göz önünde bulundurularak planlanmaktadır. Fakat dil gelişimi de çocukların diğer gelişim alanları gibi farklı olabilmektedir. Bu gelişim alanlarından bilişsel gelişimi akranlarından ileride olan çocuklar çeşitli bağlantıları görebilmekte, konulara daha eleştirel bakabilmektedirler. Eleştirel düşünme becerileri farklı programlarla geliştirilebileceği gibi olağan dersler içinde de öğrencilere sunulabilir ve bu beceriler temelinde bir düşünme sistemidir. Düşünce ile dil arasında da yüksek düzeyli ilişki olduğu ve birbirinden ayıramayacağı söylenebilir. Kişinin düşünceleri dilini, dili de düşüncelerini geliştirir. Dil ve düşüncenin geliştirilmesi aynı zamanda aynı amaçlara da hizmet edebilmektedir.

**Araştırmanın Amacı:** Bu araştırmanın amacı, eleştirel düşünme becerilerini temel alan Türkçe öğretiminin üstün ve normal zihin düzeyindeki öğrencilerin başarı ve eleştirel düşünme düzeylerine etkisini değerlendirmektir. Programın etkisi üstün ve normal zekâ düzeyindeki öğrenciler için ayrı ayrı incelenmiştir.

**Araştırmanın Yöntemi:** Araştırmada, deneme modellerinden ön test ve son test deney deseni kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubu olmak üzere beşinci sınıf öğrencilerinden seçilen iki grup araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Deney grubunda 24 kontrol grubunda 24 öğrenci bulunmaktadır. Araştırma üç basamakta tamamlanmıştır. İlk olarak Cornell eleştirel düşünme becerileri ölçeği, ve araştırmacı tarafından geliştirilen Türkçe başarı testi öğrencilere ön test olarak uygulanmıştır. İkinci basamakta, deney grubunda eleştirel düşünme becerileriyle geliştirilmiş Türkçe ders uygulamaları yapılırken kontrol grubu geleneksel öğretim yaklaşımıyla derslerine devam etmiştir. Üçüncü basamakta; ön test olarak kullanılan testler son test olarak uygulanmıştır. Gruplarda Mann-Whitney ve Wilcoxon testleri veri çözümlerinde kullanılmıştır.

**Araştırmanın Bulguları:** Araştırmanın bulgularına göre, eleştirel düşünme becerileri ile temellendirilmiş üstün zekâlı öğrencilere yönelik hazırlanan programın hem üstün zekâ düzeyinde hem de normal zekâ düzeyindeki öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri testi puanlarını olumlu etkilediği gözlenmiştir. Aynı programın, öğrencilerin Türkçe ders başarı testi puanlarını arttırdığı söylenebilir. Müdahale edilmeyen grubun ise eleştirel düşünme becerileri puanlarında artış görülmezken, Türkçe ders başarı testi sonuçlarında artış olduğu bulgulanmıştır.

**Araştırmanın Sonuç ve Önerileri:** Eleştirel düşünme becerileri ile temellendirilmiş öğretim programının zihin düzeyi fark etmeksizin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiği söylenebilir. Farklı düşünme becerilerini de içeren, öğrencilerin ihtiyaçlarını içinde barındıran programlar hazırlanabilir. Bu programların etkisi sınanabilir.

**Anahtar Kelimeler:** Dil becerileri, düşünme becerileri, zekâ düzeyi, kritik düşünme

**The Effects of Turkish Education Based on The Achievement and Critical Thinking Skills of Gifted and Normal Students****ABSTRACT**

**Purpose:** Children's language development can vary from child to child just like other developmental areas. Children who are cognitively stronger than others can identify associations and adopt a more critical perspective towards a wide variety of issues. It is possible to improve children's critical thinking skills by using programs in class that are appropriate for their developmental levels and interests, and in which various disciplines are interconnected. Critical thinking skills are basically a thinking system. There is a strong relation between thought and language, and both are inseparable notions. One's thoughts develop his language, and vice versa. The development of thought and language can also serve the same goals. The aim of the study is to evaluate the effects of Turkish education based on achievement and critical thinking levels of normal and gifted students.

**Method:** The study sample consisted of 5<sup>th</sup> grade students who were grouped as experimental and control groups. There were 24 students in each group.

**Findings:** According to the study findings, the program specially designed for gifted and talented students was observed to increase the participant gifted students' score in achievement tests and critical thinking skills.

**Implications for Research and Practice:** In this sense, how the critical thinking abilities of students from various intellectual levels can be improved with different programs can be examined in the future.

**Keywords:** Language skills, thinking skills, intellectual level, critical thinking.

\* Birinci yazarın yüksek lisans tezinden türetilmiştir.

## Problem Durumu

Son yıllarda eğitim çevrelerini korkutan başlıklar arasına giren anadilin doğru kullanımı, yapılan araştırmalar ve uygulamalar ile geliştirilmeye çalışılmakta ve öğrencilerin yaşamı için büyük önemi olduğu olabildiğince vurgulanmaktadır (Polloway ve Smith, 1992: s.7). Ek olarak teknolojinin hızla gelişmesi ile yaşamın her yerinde bilgisayarların kullanımının kişilerin düşünme becerilerini de etkilediği söylenebilir. Günümüzde dil ve düşüncenin birbiriyle yüksek düzeyli ilişkisi göz önüne alındığında, anadilimiz Türkçe ve düşünme becerilerinden biri olan eleştirel düşünme eğitiminin, öğrencilerin gelecekleri için önemi üzerinde durulabilir. Üstün zekâli ve yetenekli öğrenciler için ise durum biraz daha karmaşıktır. Öğrenme sürecinde farklı hızları olan bu öğrencilerin eğitim ihtiyaçları akranlarından farklı olabilmektedir. Bunlar göz önüne alınarak eleştirel düşünme becerileri ile temellendirilmiş Türkçe öğretim programının geliştirilmesine ve etkisinin sınanmasına ihtiyaç duyulmuştur.

İnsan varolduğundan beri araştırılan ve tanımlanmaya çalışılan kavramlardan, düşünme ile ilgili farklı birçok tanımla karşılaşabiliriz. "Düşünme bireyi iç ya da dış etmenler bakımından rahatsız eden, bireyin fiziksel ve psikolojik dengesini bozan olayların giderilmesi için girişilen kasıtlı zihinsel davranışların tümü" (Kazançı, 1989:2) ya da "bir konu üzerinde akıl yürütmek, zihnin yormak, fikir etmek, muhakeme etmek, tahmin etme, aklından geçirme, hatırlamak, hayal etmek (Türkçe Sözlük, 1995:764-766). olarak tanımlanmıştır. İnsanlar düşünme biçimleri açısından farklılık gösterirler. Birbirinden farklı şekillerde düşünürler, farklı yolları izler ve farklı araçlara dayanırlar (Bacanlı, 2000:132). Presseisen'e (1985) göre düşünme becerileri, "temel işlemler, problem çözme, karar verme, yaratıcı düşünme, ve eleştirel düşünme" olmak üzere aşamalıdır. Bunlar; eleştirel düşünme Lipman'a göre "ölçütlere dayalı olarak yargılamaya yardımcı olan yetkin ve güvenilir bir biçimde gerçekleştirilen düşünmedir. Kendi kendini doğrular ve bağlama duyarlıdır (akt: Şahinel 2002). Eleştiri bir şeyi nesnel açıdan yargılama, analiz etme ya da yorumlamadır. Eleştirinin amacı, eleştirel düşünmenin amacının aynıdır: Güçlükler kadar zayıflıkları, meziyetler kadar kusurların önemini anlamak olarak kabul edilirken (Paul, 1995: 521-552) eleştirel düşünme becerileri ise; ifadeleri çözümlenme, ifade edilmemiş düşüncelerin farkına varma, önyargıların farkına varma, düşüncelerin farklı ifade edilmişlerini arama olarak özetlenebilir (akt: Seferoğlu ve Akbıyık,2006:194). Paul'e göre; eleştirel düşünme iki biçimde oluşabilir. Eğer eleştirel düşünme bir insana ya da aynı düşünmeye sahip bir topluluğa hizmet ediyorsa bu zayıf duyulu eleştirel düşünmedir ve mikro becerileri kapsar. Düşünceler karşıt düşüncelere sahip insanların ya da toplulukların çıkarlarını koruyorsa bu sağlam duyulu eleştirel düşünmedir ve macro becerileri kapsar (Paul, Binker, Jensen ve Krelau, 1990:379-387; Gibson,1995:28-29). Eleştirel düşünme becerilerinin gelişimi kişinin dil becerileriyle de doğrudan ilişkilidir. Dil ve düşüncenin birbirinden ayrılmaz bir bütün olduğu uzun tartışmalar sonucunda kabul edilmiştir. Doğan Aksan'a göre "Dil, düşünce, duygu ve isteklerin, bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanarak başkalarına aktarılmasını sağlayan çok yönlü, çok gelişmiş bir dizgedir" (Aksan, 1977, s.55).

Anadil öğretimi ülkemizde öğrencilerin yaşları göz önünde bulundurularak planlanmaktadır. Fakat dil gelişimi de çocukların diğer bilişsel gelişim alanları gibi farklı bir seyir izlemektedir ve hangi yaşta olsun dilin gelişimi devam eder ve bu gelişimini etkileyen bazı etmenler vardır, sağlık, zekâ, sosyo-ekonomik koşullar, cinsiyet ve aile ilişkilerinin dil gelişimini etkilediği ortaya konmuştur (Sever,2004; Yıldızlar,2006; Erden ve Akman, 2002; Bacanlı,2003; Küçükkaragöz,2003).

Üstün yetenekli çocuklar, normal zihin düzeyindeki çocuklardan daha hızlı ve farklı biçimde öğrenirler. İleri dil gelişimi, küçük yaşta üstün yetenekli çocukların sıkça söz edilen bir özelliğidir. Üstün yetenekli çocukların çok zengin kelime dağarcığı vardır ve dili yanlışsız denilebilecek düzeyde kullanırlar (Swassing, 1990:8 akt: Beşkardeş,2007). Dili çok hızlı öğrenirler ve konuşmalarında genellikle karmaşık cümleler kullanırlar. Kitaplara karşı erken yaşlardan itibaren ilgi duyarlar ve okul yaşına ulaşmadan okumaya başlarlar. Araştırılan çocukların yarısı beş yaşından itibaren okumayı öğrenmişlerdir (Meyen, Skrtic, 1988). "Yeteneklilik ortalamasının üzerinde bir kabiliyet, yaratıcı düşünme ve görev sorumluluğunun bileşkesidir. Üstün yetenekli çocuklar, yukarıda belirtilen üç özellik dizisine ve bunları geliştirebilecek yeterli ve potansiyele sahiptirler. Bu çocuklar normal programlar yolu ile sağlanamayan geniş kapsamlı eğitim olanakları ve hizmetlerine gereksinim duyarlar. Üstün zekâli ve yetenekli öğrencilerin eğitim programlarının geleneksel eğitim programlarından farkı; olması gereken temel becerilerin kazandırılmasında, öğretmene gelişim seviyesi, öğretim teması, bağımsız çalışma veya ders için içerik seçmede ve düzenlemede çeşitli olanaklar sunması gerektiğidir (Tomlinson ve diğerleri, 2017 ss. 6-15). Üstün zihin düzeyindeki öğrenciler kendi hızlarına, ilgi alanlarına ve öğrenme profillerine göre hazırlanan ve öğrencilerin üst düzey düşünme becerileri gelişimine olumlu destek olabilecek programlara ihtiyaç duymaktadırlar. Bu özelliklere sahip programlar sınıf içinde tüm düzeylerdeki öğrencileri geliştirebilmektedir (Tomlinson, 2008).

Mevcut araştırmada, üstün zekâ ve normal zekâ düzeyinde öğrencilerin bulunduğu sınıflarda öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinden eleştirel düşünme becerilerini geliştirici programlara ihtiyaç olduğu ve bunun en uygun şekilde Türkçe dersi ile sağlanabileceği düşünüldüğü bu araştırma yapılmıştır. Araştırmanın farklı seviyelerde öğrencilere sahip olan öğretmen ve kurumlara, eğitim fakültelerinin özel eğitim bölümü öğrencilerine ve konu ile ilgili yapılacak araştırmalara katkı getirmesi umut edilmektedir.

## Yöntem

### Araştırmanın Deseni

Araştırmada deneysel yöntem kullanılmıştır. Deneme yöntemi, neden-sonuç ilişkilerinin belirlenmesi için araştırmacının kontrolü altında, gözlenmek istenen verilerin üretildiği araştırma yöntemidir. Bu araştırma yönteminde amaçlar, genelde denence şeklinde ifade edilir. Bu şekilde olayların olası nedenlerine ilişkin yargılar sınanmış olur (Karasar 2002: 87). Bu yöntemin 'Kontrol Gruplu Ön Test Son Test Deseni' uygulanmıştır. Biri kontrol diğeri deney grubu olmak üzere araştırmada iki grup kullanılmıştır. Gruplar random-yansız atama yoluyla deney ve kontrol grubu olarak atanmışlardır.

### Örneklem

Araştırma grupları deney ve kontrol grupları olarak düzenlenmiştir. 12 üstün, 12 normal olmak her sınıfta 24 öğrenci bulunmaktadır. Toplam 48 öğrenci ile araştırma örneklemini oluşturulmuştur.



### Veri Toplama Araçları ve Uygulama

Çalışmada ön test ve son test olarak Cornell Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği ve Başarı Testi kullanılmıştır. Deney grubunda üstün zekâlı ve yetenekliler ve üstünlerle eğitim gören normal öğrencilere eleştirel düşünme becerileri ile geliştirilmiş Türkçe dersi uygulanırken, kontrol grubunda ise üstün zekâlı ve yetenekliler ve normal öğrencilere geleneksel yöntemle öğretime devam edilmiştir. Uygulama deney ve kontrol gruplarına ön testin verilmesi ile başlatılmıştır. 20 ders saatini içeren uygulama bitiminde her iki gruba da son test uygulanmıştır.

**Cornell eleştirel düşünme becerileri ölçeği:** Ennis ve Millman tarafından (1985) geliştirilmiş bir ölçme aracıdır. Test toplam 71 maddeden oluşan üç seçeneği çoktan seçmeli bir ölçme aracıdır. Test 4 boyuttan oluşmaktadır; tümevarım, tümden gelim, gözlemlerin ve iddaların güvenilirliğini yargılama, varsayımları tanımlama boyutlarıdır. Aracın güvenilirlik (KR 20, KR 21 ve Sperman-Brown) değerlerinin, bu ölçme aracıyla yapılan çeşitli araştırmalardan elde edilen veriler ışığında, 0.67 ile 0.90 arasında olduğu belirtilmektedir. Madde ayırıcılık ise 4-8. sınıf düzeyinde yapılan 6 çalışmada 0.36 ile 0.64 arasında bulunmuştur (Ennis, Millman ve Thomko, 2005).

Araştırmada Coşkun Küçüktepe'nin uyarlamasını yaptığı test uygulanmıştır. Cornell Eleştirel Düşünme Testi X Formunun dilsel eşdeğerlik, geçerlik ve güvenilirlik çalışması Coşkun Küçüktepe tarafından yapılmıştır. Cornell Eleştirel Düşünme Testinin X Formu öncelikle beş farklı çevirmen tarafından Türkçe 'ye çevrilmiş ve bu çeviriler karşılaştırılarak tek bir Türkçe form oluşturulmuştur. Oluşturulan bu Türkçe form iki farklı çevirmen tarafından tekrar İngilizceye çevrilmiş ve testin orijinaliyle karşılaştırılmış ve testin dilsel eşdeğerlik çalışması tamamlanarak son Türkçe form oluşturulmuştur. Geçerlik ve güvenilirlik çalışması için test 96 beşinci sınıf öğrencisine oral formatta uygulanmış ve elde edilen sonuçların istatistikî analizleri yapılmış testin KR-20 güvenilirlik katsayısı .79 olarak saptanmıştır.

**Türkçe başarı testi:** Araştırmacı tarafından hazırlanan Türkçe dersi başarı testi ise altı bölümden oluşmaktadır. Bunlar; Dinleme, Konuşma, Okuma, Yazma, Görsel Okuma, Görsel Sunu bölümleridir. Türkçe Dersi Başarı Testi, uygulanan Türkçe programının etkililiğini ölçmek için geliştirilmiştir. Ön test, son test olarak kullanılmıştır. Bu başarı testinde öğrencilere eleştirel düşünme becerilerini kullanarak, altı Türkçe becerisine ilişkin soruları yanıtlamaları istenmiştir. 5.sınıf Türkçe ders kitabının 'Güzel Sanatlar (6.ünite)' ünitesinde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından uygun görülen bu ünitenin hedefleri ve içeriğiyle ilişkilendirilebilecek eleştirel düşünme becerileri belirlenmiştir. MEB'nin hedeflerinin ve eleştirel düşünme becerilerinin alt boyutlarının birleştirilerek hazırlanan davranışlarıyla ünitenin sonunda, Türkçe Becerilerine ilişkin soruları uygulamada öğrenilen eleştirel düşünme becerilerini kullanarak yanıtlamaları istenmiştir. Ölçmek istenen alt boyutlar Paul (1990)'da vermiş olduğu stratejilerin Demirel (1999) tarafından beş alt boyutta gruplandırılmıştır. Tutarlılık, birleştirme, uygulanabilme, yeterlilik, iletişim kurabilme başarı testinde kullanılan boyutlarıdır.

Kapsam geçerliği için; 3 Türkçe öğretmeni, 2 Türkçe Öğretimi öğretim üyesi, 2 program geliştirme uzmanı, 1 ölçme değerlendirme uzmanı, 1 üstün zekâlı ve yetenekliler eğitimi uzmanı olmak üzere 9 uzmanın görüşleri alınmış, bazı sorular testten çıkarılmıştır. Ön deneme uygulaması için İstanbul ili Beyazıt Ford-Otosan İlköğretim okulu ve Avcılar ilçesi Atatürk İlköğretim okuluna devam eden bu konuları işlemiş olan 6.sınıf öğrencileri ve bu konuları işlememiş olan 4.sınıf öğrencilerinde oluşan 300 kişiye uygulanmıştır.

Cevaplar Itemann Madde Analiz Programı ile analiz edilmiştir. Deneme uygulaması sonucunda 90 soruluk çoktan seçmeli testin Cronbach Alfa ve KR-21 güvenilirlik katsayıları .93 ve .91 olarak bulunmuştur. Testin içinde ayırıcılık gücü .30'un altında olan sorular testten çıkarılmıştır. Yapılan analizler sonucunda testte 36 adet soru olmasına karar verilmiştir. 36 maddeden oluşan testin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .92 olarak hesaplanmıştır.

### Analiz

Deney ve kontrol gruplarının test ve ölçek puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına Mann Whitney-U istatistikî yöntemi yapılarak bakılmış ve aralarında anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Uygulamaya başlamadan önce ve uygulama sonrasında başarı testi ve eleştirel düşünme ölçeği öntest ve son test olarak uygulanmıştır. Sonuçların yorumlanmasında, p=.05 anlamlılık düzeyi olarak kabul edilirken verilerin çözümlenmesinde SPSS istatistikî programı kullanılmıştır.

### Bulgular

Bu bölümde araştırma bulguları ve bulgulara göre yorumlar getirilmiştir. Gruplarının Eleştirel düşünme becerileri testi puan ortalamaları ile ilgili bulgular aşağıdaki tablolarda sunulmuştur.

Tablo 1. Deney grubu ve kontrol grubu üstün zekâlı ve normal öğrencilerin eleştirel düşünme ölçeği öntest-sontest puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için yapılan Wilcoxon testi sonuçları

	Puan	Sralar	N	S.O.	S.T.	z	p
Deney Grubu Üstün Zekâlı Öğrenciler	Öntest	Negatif Sralar	0	0	0		
		Pozitif Sralar	12	6,5	78		
	Sontest	Eşit	0			-3,089	0,002
		Toplam	12				
Deney Grubu Normal Öğrenciler	Öntest	Negatif Sralar	0	0	0		
		Pozitif Sralar	8	4,5	36		
	Sontest	Eşit	0			-2,539	0,011
		Toplam	8				

Kontrol Grubu Üstün Öğrenciler	Öntest	Negatif Sıralar	2	4	8	-1,134	0,257
		Pozitif Sıralar	5	4	20		
	Sontest	Eşit	5				
		Toplam	12				
Kontrol Grubu Normal Öğrenciler	Öntest	Negatif Sıralar	1	2	2	-0,577	0,564
		Pozitif Sıralar	2	2	4		
	Sontest	Eşit	7				
		Toplam	10				

\*p<.05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 1'de görüldüğü gibi, deney grubundaki üstün ( $z = -3,089$ ,  $p < .05$ ) ve normal zekâ ( $z = -2,539$ ,  $p < .05$ ) düzeyindeki öğrencilerin Eleştirel Düşünme Ölçeği sontest puanları öntest puanlarından **anlamlı düzeyde yüksek olduğu gözlenirken**, kontrol grubu üstün ( $z = -1,134$ ,  $p < .05$ ) ve normal zekâ ( $z = -0,577$ ,  $p < .05$ ) düzeyindeki öğrencilerin Eleştirel Düşünme Ölçeği sontest puanları öntest puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olmadığı gözlenmiştir. Bu yapılan çalışmanın üstün zekâlı öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiği söylenebilir.

Tablo 2. Gruplarının eleştirel düşünme ölçeği puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için yapılan Mann Whitney-U testi sonuçları

Puan	N	S.O.	S.T.	U	z	p
Kontrol	22	11,50	253,00			
Deney	23	32,50	650,00	,000	-5,627	,000
Toplam	45					

\*p<.05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 2, deney grubundaki öğrencilerin Eleştirel Düşünme Ölçeği puanları ile kontrol grubunda yer alan öğrencilerin başarı puanları ( $z = -5,627$ ,  $p < .05$ ) **anlamlı düzeyde birbirinden farklı olduğu gözlenmiştir**.

Tablo 3. Deney grubu ve kontrol grubu üstün zekâlı ve normal öğrencilerin Türkçe başarı testi öntest-sontest puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için yapılan Wilcoxon testi sonuçları

	Puan	Sıralar	N	S.O.	S.T.	z	p
Deney Grubu Üstün Öğrenciler	Öntest	Negatif Sıralar	0	0	0	-3,059	0,002
		Pozitif Sıralar	12	6,5	78		
	Sontest	Eşit	0				
		Toplam	12				
Deney Grubu Normal Öğrenciler	Öntest	Negatif Sıralar	0	0	0	-2,936	0,003
		Pozitif Sıralar	11	6	66		
	Sontest	Eşit	0				
		Toplam	11				
Kontrol Grubu Üstün Öğrenciler	Öntest	Negatif Sıralar	3	3,5	10,5	-2,003	0,045
		Pozitif Sıralar	8	6,94	55,5		
	Sontest	Eşit	1				
		Toplam	12				
Kontrol Grubu Normal Öğrenciler	Öntest	Negatif Sıralar	0	0	0	-2,821	0,005
		Pozitif Sıralar	10	5,5	55		
	Sontest	Eşit	0				
		Toplam	10				

\*p<.05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 3'te görüldüğü gibi, deney grubundaki üstün ( $z = -3,059$ ,  $p < .05$ ) ve normal zekâ ( $z = -2,936$ ,  $p < .05$ ) düzeyindeki öğrencilerin Türkçe başarı testi son test puanları ön test puanlarından **anlamlı düzeyde yüksek olduğu gözlenirken**, kontrol grubu üstün ( $z = -2,003$ ,  $p < .05$ ) ve normal zekâ ( $z = -2,821$ ,  $p < .05$ ) düzeyindeki öğrencilerin Türkçe başarı testi son test puanları ön test puanlarından da anlamlı düzeyde yüksek olduğu gözlenmiştir. Bu yapılan çalışmanın üstün zekâlı öğrencilerin Türkçe becerilerini geliştirdiği söylenebilir.

Tablo 4. Gruplarının Türkçe başarı testi ön test son test puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için yapılan Mann Whitney-U testi sonuçları

Puan	N	S.O.	S.T.	U	z	P
Kontrol	22	11,98	263,50			
Deney	23	33,54	771,50	10,500	-5,509	,000
Toplam	45					

\* $p < .05$  düzeyinde anlamlıdır.

Tabloda görüldüğü gibi, deney grubundaki öğrencilerin Türkçe Başarı testi bölümünden almış oldukları Türkçe başarı puanları ile kontrol grubunda yer alan öğrencilerin başarı puanları ( $z = -5,509$ ,  $p < .05$ ) **anlamlı farka rastlanmıştır**.

### Tartışma

Mevcut araştırmada, hazırlanan eleştirel düşünme becerileri ile temellendirilmiş Türkçe programının üstün ve normal zekâ düzeyindeki öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri puanlarını ve Türkçe testi puanlarını arttırdığı gözlenmiştir. Bu artışın sebeplerinden biri, öğretmenin eleştirel düşünme becerilerini öğrencilerine kazandırmak istemesi ve bunun için çaba harcayarak araştırma yapmış olması olabilir. Ennis (1986) ve Kazancı (1979)'a göre eleştirel düşünme becerilerinin öğretilmesinde en önemli faktör öğretmendir. Genel öğretim programı içinde tasarlanan çalışma yapıları, hazırlanan metinler, önceden düzenlenmiş planlar, kullanılan kitaplar, öğretim yardımcıları eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde tek başlarına yetersiz olabilmektedir. Öğretmenlere ve öğretmen adaylarına eleştirel düşünme becerileri ve öğretim programlarında yapılacak farklılaştırmalar konuları öğretilmelidir. Mines ve arkadaşları (1990)'nın yaptıkları eleştirel düşünme becerilerinin öğretimiyle ilgili araştırmalarda, konudaki genel kanı, üniversite eğitiminin eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiği yönündedir. Ek olarak Endepohls-Ulpe (2017), araştırmasında üstün zekâ ve normal zekâ seviyesindeki öğrencilerin devam ettiği okullardaki eğitim programı farklılaştırmalarına karşı öğretmen tutumlarını incelemiştir. Araştırması içinde 175 öğretmene anket uygulamıştır. Sonuç olarak öğretmenlere ve öğrencilere verilecek farklılaştırma ve eleştirel düşünme becerileri eğitimlerinin, öğrencilerin alacakları eğitimleri de etkileyeceği söylenebilir.

Mevcut araştırmada Paul, Binker, Jensen ve Kreklau (1990)'da belirlediği eleştirel düşünme becerileri beş farklı boyutta sınıflandırılmış ve öğrenciler için etkinlikler hazırlanmıştır. Bu etkinliklerin içinde geçerli ve geçersiz genellemeleri fark etme, derinlemesine inceleme, çelişkileri fark etme, disiplinler arası ilişki kurma, diyalektik düşünme, önemli benzerlik ve farklılıkları belirleme, öğrendiklerini transfer etme, ilgili olmayan olgulardan ilgili olanları ayırt etme, kanıtları ve iddia edilen olguları değerlendirme, sebepleri ve sonuçları bulmayı geliştirici uygulamalar eleştirel düşünme becerilerini temel alan Türkçe öğretiminde, sokratik sorular, tartışmalar, beyin fırtınaları, kavram haritaları, kendimizi kahraman yerine koyma, öğrencilerin ilgi duyduğu konularda derinlemesine araştırmalar yapabilmeye, gibi etkinlikler ve benzeri öğretmen zenginleştirmeleri eleştirel düşünme becerilerinin kazanılmasında önemli rol oynadığı söylenebilir. Bu düşünceyi Özüberk (2002)'in, zenginleştirmelerin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine katkısı olduğunu savunduğu çalışması destekler niteliktedir.

Facione (1998) eleştirel düşünme becerilerinin, derslerin içinde verilmesinin öğrencinin bu üst düzey becerisini daha çabuk ve kalıcı kazandıracağını savunmuştur. Mevcut araştırmada yapılan etkinliklerin diğer dersler ile ilişkilerinin olmasına ve Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Matematik, Görsel Sanatlar, Müzik öğretmenleri ile işbirliği yapılmasına özen gösterilmiştir. Eleştirel düşünme becerileri stratejilerinin dersler ve günlük yaşanan olaylardan alınmasına özen gösterilmiştir.

Türkçe dersi tüm dil beceri alanlarını kapsayan kapsamlı bir derstir. Öyküleme, bilgilendirme, insanların nasıl yaşadığı ve yaşayacağımız, aklımızdan geçenleri harflere dönüştürerek yazma, kavramları imgeleme, ikna etme betimleme, araştırma, yaratma, sınıflandırma, yorumlama ile yakından ilişkilidir. Şahinel (2002) eleştirel düşünme becerilerinin dilin dört temel becerisinin bir araya getirilerek öğrencilere kazandırılabilmesinin üzerinde durmuştur. Mevcut araştırmada okuma-yazma-dinleme ve konuşmaya ek olarak görsel okuma ve görsel sunu Türkçe becerilerinin, üstün ve normal zihin düzeyindeki öğrencilerin ihtiyaçlarına göre hazırlandığında, eleştirel düşünme becerilerini geliştirebileceği gözlenmiştir.

Mevcut araştırmada, uygulanan programın üstün ve normal zihin düzeyindeki öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini ve Türkçe ders başarısını anlamlı düzeyde geliştirdiği söylenebilir. Atalay'ın (2014) öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik farklılaştırdığı üstün zekâlılara yönelik programın öğrencilerin sosyal bilgiler ders başarısı ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiğini savunduğu çalışması, Kaplan Sayı'nın (2013) yabancı dil öğretiminde üstün zekâlı öğrencilere yönelik hazırlanan programın öğrencilerin ders başarısını ve eleştirel düşünme becerilerine olumlu etkisi olduğunu bulguladığı çalışmaları ile paralellik göstermektedir.

## Sonuç

Yapılan bu araştırmada kullanılan eleştirel düşünme becerileri Türkçe ders etkinliklerine göre tasarlanmıştır. Eleştirel düşünme becerileri ile temellenmiş Türkçe etkinlikleri ile dile karşı duyarlı olma, dili açık eksiksiz, doğru düşünerek kullanma hedeflenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre; eleştirel düşünme becerilerini temel alan Türkçe öğretiminin uygulandığı grupta bulunan üstün zekâ ve normal zekâ seviyesindeki öğrenciler ile müdahale edilmeden Türkçe öğretimi devam eden kontrol grubundaki üstün ve normal zekâ düzeyindeki öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi puanları, başarı testi başarı puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Yapılan farklılaştırılmış etkinliklerin çocukların eleştirel düşünme becerileri ve Türkçe becerilerini geliştirdiği söylenebilir.

## Öneriler

Eleştirel düşünme becerilerinin gelişimi, farklı derslerde, farklı uygulamalar ile yaşlara ya da sınıf seviyelerine göre de incelenebilir. Üstün zekâ ve normal zekâ düzeyine sahip öğrencilerin farklı alanlarda, eleştirel düşünme, analitik düşünme ve yaratıcı düşünme becerilerinin etkilerinin incelendiği çalışmalar yapılabilir. Halihazırda kullanılan eğitim programlarının öğrencilerin düşünme becerilerine etkileri araştırılabilir.

## Kaynakça

- Akbıyık, C., (2002). "Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ve Akademik Başarı" Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aksan, D. (1977). Her Yönüyle Dil. Ana Çizgileriyle Dilbilimi I, TDK, Ankara.
- Atalay, Z., Ö. (2014). Farklılaştırılmış Sosyal Bilgiler Öğretiminin Üstün Zekâlı Öğrencilerin Akademik Başarı, Tutum, Eleştirel Düşünme ve Yaratıcılıklarına Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Bacanlı, H., (2000). "Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi", Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Bacanlı, H., (2003). "Gelişim ve Öğrenme". Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Beşkardeş, S., (2007). Yüksek Lisans Tezi Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Çiğrı Yıldırım, A., (2005). "Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin İncelenmesi" Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları Ve Öğretim Anabilim Dalı, Zonguldak.
- Demirel, Ö., (1999). Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme. PEGEMA Yayıncılık, Ankara.
- Endepohls-Ulpe, M. (2017). Acceleration, Enrichment, or Internal Differentiation – Consequences of Measures to Promote Gifted Students Anticipated by German Secondary School Teachers Electronic Journal of Research in Educational Psychology, vol. 15, no. 41, Nisan, 2017, pp. 147-163.
- Ennis, R.H, (1986). "A Taxonomy Of Critical Thinking Dispositions And Abilities". Teaching Thinking Skills Theory And Practice (Edited By: Robert J. Sternberg), W.H.Freeman And Company, New York
- Ennis, R.H., Millman, J.; Thomko, T. N.(2005). Cornell Critical Thinking Tests Level X ve Level Z Manual. The Critical Thinking Co. USA.
- Erden, M. Ve Akman, Y. (2002). Eğitim Psikolojisi. Arkadaş Yayınları, Ankara.
- Facione, P. A. (1998). Critical Thinking: What It Is And Why It Counts. California: California Academic Pres.
- Gibson, C., (1995). Critical Thinking: Implications For Instruction. RQ, 35 no 1.
- Kaplan Sayı (2013). Farklılaştırılmış yabancı dil öğretiminin üstün zekâlı öğrencilerde erişime, eleştirel düşünmeye ve yaratıcılığa etkisi. İstanbul Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Üstün Zekâlılar Eğitimi Bilim Dalı Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Karasar, N. (2002). Bilimsel Araştırma Yöntemi, Ankara: Nobel Yayınları
- Kazancı, O., (1979). Lise Fen Programlarının Eleştirici Düşünme Gücünün Gelişmesindeki Rolü. Yayınlanmamış Doçentlik Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Kazancı, O., (1989). Eğitimde Eleştirici Düşünme Ve Öğretimi. Kazancı Kitap AŞ., İstanbul.
- Küçükkaragöz, H. (2003). Gelişim Ve Öğrenme Psikolojisi (Edt: Yeşilyaprak), Pagema Yayınları, Ankara.
- MEB. (1995). Örnekleriyle Türkçe Sözlük 1. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı. Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.
- Meyen, E.L., Skrtic, T.M. (1988). Exceptional Children and Youth, Love Publishing Company Denver, Colorado, USA
- King, P. M., Wood, K. and Mines R. A. "Critical thinking among college and graduate students." The Review of Higher Education 13.2 (1990): 167-186.
- Özüberk, D., (2002). "Feuerstein'in Aracılı Zenginleştirme Programı Temel Alınarak Hazırlanan Programın Lise Birinci Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi", Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Paul, R. (1990). Critical Thinking Handbook: 4th-6th Grades. A Guide for Remodelling Lesson Plans in Language Arts, Social Studies, and Science. Center for Critical Thinking and Moral Critique, Sonoma State University, Rohnert Park, CA 94928.

- Paul, R., (1995). *Critical Thinking How to Prepare Students for A Rapidly Changing World*. Foundation for Critical Thinking Santa Rosa,CA Possibilities. ASHE-ERIC Higher Education Report No.2.
- Paul, R.,Binker,K., Jensen ve Kreklau ,(1990). *Critical Thinking Handbook:4th-6th Grades A Gide for Remodelling Lesson Plans in Language Arts, Social Studies ve Science*, Rohnert Park, CA, Foundation for Critical Thinking Sonoma State University.
- Polloway, E. A., & Smith, T. E. (1992). *Language instruction for students with disabilities*. Love Publishing Co., 1777 S. Bellaire St., Denver, CO 80222.
- Preseisen, B. Z. (1985). *Thinking Skills Throughout the Curriculum: A Conceptual Design*.
- Sağır, M., (2002). *İlköğretim Okullarında Türkçe Dil Bilgisi Öğretimi*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Seferoğlu, S. , Akbıyık, C. (2006). *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi (H.U. Journal of Education)*. s. 30, 193-200
- Sever, S., (2004). *Çocuk ve Edebiyat, Kök Yayıncılık, Ankara*.
- Şahinel, S. , (2002). *Eleştirel Düşünme*, PagemA Yayıncılık, Ankara.
- Tomlinson, C. A., Kaplan S. N., Renzulli J. S., Purcell, J., Leppien, J., Burns, D., Strickland C. A. ve Imbeau M. B., (2017). *Koşut Eğitim Programı (Çev. Sözer, M. A., Emir, S.)*. Pagem Akedemi, Ankara.
- Yıldızlar, M., (2006). *Eğitim Fakültesi Öğrencileri İçin Yardımcı Kitap. Tek Ağaç Yayınları, Ankara*.

## The Congruence and Incongruence of Teacher Beliefs And Practices in Turkish Efl Context: Teaching Grammar

Banu İnan KARAGÜL

Kocaeli University

İrfan KURAN

Kocaeli University

Doğan YÜKSEL

Kocaeli University

Mehmet ALTAY

Kocaeli University

## ABSTRACT

**Problem Statement:** Teaching is a multi-dimensional profession including an observable behavioural dimension and an unobservable cognitive dimension, which includes teacher beliefs, thoughts and knowledge. The differences between these two dimensions have been an important aspect of teacher education recently. **Purpose:** This study aims to investigate the congruence and incongruence of teacher beliefs and practices related to teaching grammar in Turkish EFL context. **Research Method:** This is a multi-source qualitative study which investigated a specific topic in its natural setting through observation and surveys. The participants include 5 EFL teachers having different amount of experience in teaching English from randomly-selected state schools in the Marmara Region of Turkey. **Findings:** The findings of this study reveal some mixed results about the discrepancy between what the teachers believed and how they practiced in their classes. The most noticeable differences are related to using TPR, using L1 or L2 in the classroom, explicit and implicit teaching, the use of technology, and the use of visual aids. the use of the target language in the EFL classroom. **Implications for Research and Practice:** This study led to very significant results related to the differences between what teachers say about grammar teaching and what they actually do. in the classroom. In the future studies, with a larger sample and with data from different language teaching contexts, the findings might be enriched.

**Keywords:** EFL, teacher beliefs, teacher training.

## Introduction

In the field of language teaching there has been a considerable amount of research on the relationship between teacher beliefs and practices in recent years (Almarza, 1996; Bailey, 1996; Borg, 1999c; Borg; 2003, 2006). Borg (2003) considers teacher beliefs, knowledge and thought as 'teacher cognition –an unobservable cognitive dimension of teaching' (p.81). According to Borg (2011), teacher beliefs are important in two aspects. First, they can shape what they actually do in the classroom and it is important for learners' learning opportunities. Secondly, teacher education can affect teachers' practices when it is based on an understanding of teacher beliefs. Busch (2010, p. 320) states that beliefs are used interchangeably with some other terms such as 'opinions, assumptions, knowledge and cognitions', and defines teacher beliefs as 'any views held by the participants' in her study about the nature of second language learning and teaching. Basturkmen (2007, p. 8) points out that teachers 'have beliefs which they can articulate and of which they are aware', as well as 'beliefs that guide their practice and of which they are not necessarily aware'. Pajares (1992), on the other hand, refers to beliefs as a "messy construct" which "travels under the alias of attitudes, values, judgments, axioms, opinions, ideology, perceptions, conceptions, conceptual systems, preconceptions, dispositions, implicit theories, personal theories, internal mental processes, action strategies, rules of practice, practical principles, perspectives, repertoires of understanding, and social strategy" (p. 309).

When previous research on teacher beliefs is taken into consideration, there are different strands of this topic; namely, teachers' knowledge of grammar (Andrews, 1994, 1999), teachers' beliefs about teaching grammar (Burgess and Etherington, 2002; Schulz, 1996, 2001), and the comparison of teachers' beliefs with their actual classroom practice (Borg, 1999a, 1999b, 1999c, 2001), Phipps and Borg (2009), Schulz (1996, 2001), Basturkmen, Loewen and Ellis (2004), Andrews (2003), Johnston and Goettsch (2000), Burgess and Etherington (2002) and Johnston and Goettsch (2000). Even though the topic of language teachers' beliefs is very popular nowadays as well, research on pre-service and in-service teachers still needs more attention (Borg, 2006, 2011). Taking this gap in the related literature as an impetus, this study aims to compare and contrast the beliefs and practices of EFL (English as a Foreign Language) teachers related to grammar teaching in the Turkish EFL context.

*Teacher Beliefs about Teaching Grammar*

There are two major questions that practitioners and researchers focusing on language teaching commonly pose:

- a) Should grammar be taught?
- b) If it should be taught, what is the best way of teaching it?

As Borg (1999c) stated, research on grammar teaching is still inconclusive. Even though teaching grammar is considered to be beneficial, the best way of teaching it has not been a matter of consensus yet (Borg, 1999). In the history of English language teaching, different methods dealt with the issue of grammar in different ways. In the *Grammar-Translation Method*, grammar was an important source of necessary rules that will be used to translate literary texts. Directly influenced by structural linguists and behaviourism in psychology, the *Audiolingual Method* suggested learning grammar inductively through repetition, practice, and memorization, for this reason, explicit teaching of grammar was not a favoured technique. As the main goal of language teaching is to achieve 'communicative competence' (Canale, 1983; Canale & Swain, 1980), language functions were given more importance than forms; therefore, grammar rules with their specific functional aspects were listed based on the communicative needs of the learners. *Natural Approach* gave priority to meaning over form whereas *Task-Based Instruction* includes some real-life tasks in which they need to communicate where the main aim for learners is incidental grammar learning. These distinctions between the role of grammar in language teaching stem from the differences between people's beliefs related to it.

Teachers' own experiences as teachers and learners and their teaching contexts are the main sources of teacher beliefs related to grammar teaching (Liviero, 2014). There is very little empirical evidence related to teachers' current beliefs and classroom practices regarding pedagogical models of grammar or other teaching in the foreign languages classroom have informed educational linguistics and teacher cognition research (Borg, 2003). According to Borg (2003, p. 105) there is a need to reveal the interrelationship between cognition and practice in grammar teaching as a key feature of cognitive and linguistic research, as 'they [would] describe actual classroom practices and ground their analyses of teacher cognition in these practices'.

#### *Grammar Teaching in Turkey*

The issue of what teachers believe and do related to teaching grammar is an important one which deserves being investigated especially in countries like Turkey in which grammar has a particularly apparent role in language teaching contexts (Uysal & Bardakçı, 2014) in spite of the recent changes in the English Language Teaching Curriculum of the Ministry of National Education, which focuses on the necessity of training learners that can achieve communicative competence. This study has got significance as there are few studies which investigated beliefs about grammar teaching and compared and contrasted teacher beliefs and practices (Borg, 2001) and it is believed that this study will contribute to the existing literature with the help of presenting a new dimension focusing on the present situation in Turkey. In this sense, it is expected that while most participants will state that they are benefitting from a variety of different ways of grammar teaching techniques, most actual practice will include 'grammar-translation type' classroom teaching.

This study aims to answer the following research questions:

1. What are the beliefs of Turkish EFL teachers related to the role of grammar in language teaching?
2. Is there a congruence or incongruence between teachers' beliefs and their actual teaching practices?

### **Method**

#### *Research Design*

This is a multiple-source qualitative study (Denzin & Lincoln, 2003) which investigated a specific topic in its natural setting through observation and interviews. In addition, document review, which was based on the materials used by the teachers such as teacher-made exercises, quizzes, worksheets, handouts, etc., was included as a reliable source of information.

#### *Research Sample*

The aim of this study is to compare and contrast the beliefs and practices of EFL teachers related to teaching grammar. 5 EFL teachers having different amount of experience in teaching English from randomly-selected state schools in the Marmara Region of Turkey constitute the participants in this study. They are graduates of different faculties and they have been teaching English in different levels; namely, primary, secondary, high school. Table 1 below includes the information related to the participants' experience and different school levels they have been teaching.

Table 1. *Descriptive Statistics of the Sample*

	Primary school	Secondary school	High school
<b>1-5 year-experience</b>	1		
<b>6-10 year-experience</b>		2	
<b>11-15 year-experience</b>			2

As can be seen in Table 1, the participants have different amounts of experience ranging from 1-5 years to 11-15 years. They also have been teaching in different schools; namely, 1 participant at a primary school, 2 of the participants at a secondary school and 2 participants have been working at a high school.

It is believed that extra credentials also have significance regarding not only teacher beliefs but also their actual teaching practices. For this reason, some information on their extra credentials has been included in this section as well. Table 2 illustrates prior extra credentials about teaching. Some teachers have more than one credential.

Table 2. *Participant teachers' extra credentials about teaching*

None	Seminars in Turkey	Seminars Abroad	Certificates/ Diplomas
1	4	0	0

*The Research Instrument and The Procedure*

Initially, the researchers observed the participants with the help of an observation sheet adapted from Koziol & Call (1988) for 6 weeks to be able to identify the methods and techniques the participants are using while they are teaching grammar and then the researchers carried out a semi-structured interview with the participants. The questions of the interview included some questions regarding:

- their beliefs about teaching grammar
- their own approach to teaching grammar
- the activities they mainly use to teach grammar

Observations preceded the interviews because the researchers thought that based on the topics covered during the interviews might lead to some changes in the participants' teaching behaviours. The following step was to compare and contrast their beliefs about teaching grammar and how they were actually teaching it. While coding what the teachers say about their practices of grammar teaching, we just tallied the responses given by the teachers. On the other hand, while coding what the participant teachers were doing, we used the data from the six-week observations:

- Instances of 0-5 were coded as 'never/rarely'
- Instances of 6-9 were coded as 'sometimes'
- Instances of 10+ were coded as 'often'

**Results**

The aim of this study was to investigate whether there was congruence or incongruence between EFL teachers' beliefs about grammar teaching and their actual classroom practices. Initially, the researchers observed teachers for 6 weeks and then, based on a semi-structured interview conducted, some similarities and differences between teacher beliefs and practices were identified.

After the observation part was over, the participants took part in a semi-structured interview on such topics as their background, their perceptions of the best way of teaching grammar and which techniques they are using to teach grammar. They generally stated that the best way of teaching grammar was through communicative exercises and indirectly. Most of the participants stated that they were benefitting from a variety of different grammar teaching techniques. Afterwards, what the participant teachers stated has been compared and contrasted with what they really did in the classroom. Table 3 below displays the major findings:

Table 3. *The Similarities and Differences between What the Participants Stated and What They Actually Did*

Techniques	What they state			What they do		
	Never/ Rarely	Sometimes	Often	Never/ Rarely	Sometimes	Often
Using visual aids	-	1	4	-	2	3
TPR	4	1	-	5	-	-
Using only L2	1	1	3	3	2	-
Using L1 of the learners	-	4	1	-	1	4
Teaching implicitly/ indirectly	-	-	5	1	3	1
Explicit teaching	1	2	2	-	-	5
Use of technology	-	-	5	-	1	4



As can be seen in Table 3 above, our findings reveal some mixed results about the discrepancy between what the teachers believed and how they practiced in their classes in terms of using TPR, using L1 or L2 in the classroom, explicit and implicit teaching, the use of technology, and the use of visual aids. However, the most noticeable incongruence between what teachers believe and what they actually do in the classroom is about the use of the target language in the EFL classroom. In fact, these findings are not very surprising when we consider the findings of the previous research. For instance, Borg (1999a, 1999b, 1999c, 2001) investigated teachers' beliefs and practices of grammar teaching and identified discrepancies between these. For example, one of the participants in Borg's study (1999b) stated that he was not benefitting from formal grammar teaching but he was using explicit grammar teaching in the classroom.

In another study in a Turkish EFL context, Phipps & Borg (2009) examined the grammar teaching beliefs and practices of practising teachers. They observed some practices that were completely different from the participant teachers' stated beliefs. Similarly, Basturkmen, Loewen, and Ellis (2004) tried to reveal the relationship between practising teachers' beliefs and practices of focus on form during communication-based intermediate level English lessons. There were again some important distinctions.

Unlike these studies listed above which revealed important differences between teachers' grammar teaching beliefs and their practices, Altunbaşak (2010) found out congruence between what teachers believed and what they actually did. The participants in his study thought that formal grammar teaching was important in language learning and it assisted language development and formal grammar teaching was observed when the participant teachers were teaching English in the primary and high school level in Turkey.

## References

- Altunbaşak, I. (2010). Turkish English teachers' beliefs about grammar teaching and their grammar teaching practices. Unpublished M.A. Thesis. İstanbul: Marmara University, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Andrews, S. (1994). The Grammatical Knowledge/ Awareness of Native-Speaker EFL Teachers: What the Trainers Say. In M. Bygate, A. Tonkyn & E. Williams (Eds.), *Grammar and the Language Teacher* (pp. 69–89). London: Prentice Hall International.
- Andrews, S. (1999). 'All these like little name things': a comparative study of language teachers' explicit knowledge of grammar and grammatical terminology. *Language Awareness*, 8, 143–59. doi.org/10.1080/09658419908667125.
- Andrews, S. (2003). 'Just like instant noodles': L2 teachers and their beliefs about grammar pedagogy'. *Teachers and Teaching*, 9(4), 351–375. doi.org/10.1080/1354060032000097253
- Bailey, K. M. (1996). The best laid plans: Teachers' in-class decisions to depart from their lesson plans. In K. M. Bailey & D. Nunan (Eds.), *Voices from the Language Classroom*, Cambridge: Cambridge University Press, pp.15–40.
- Basturkmen, H. (2007). Teacher beliefs and teacher training. *The Teacher Trainer*, 21(1).
- Basturkmen, H., Loewen, S., & Ellis, R. (2004). Teachers' stated beliefs about incidental focus on form and their classroom practices. *Applied Linguistics*, 25, 243–272. doi.org/10.1093/applin/25.2.243.
- Borg, S. (1999a). Studying teacher cognition in second language grammar teaching. *System*, 27, 19–31. doi.org/10.1016/S0346-251X(98)00047-5.
- Borg, S. (1999b). Teachers' theories in grammar teaching. *ELT Journal*, 53(3), 157–67. doi.org/10.1093/eltj/53.3.157.
- Borg, S. (1999c). The use of grammatical terminology in the second language classroom: A qualitative study of teachers' practices and cognitions. *Applied Linguistics*, 20 (1), 95–126. doi.org/10.1093/applin/20.1.95.
- Borg, S. (2001). Self-perception and practice in teaching grammar. *ELT Journal*, 55(1), 21–29. doi.org/10.1093/elt/55.1.21.
- Borg, S. (2003). Teacher Cognition in Grammar Teaching: A Literature Review. *Language Awareness*, 12(2), 96–108. doi.org/10.1080/09658410308667069.
- Borg, S. (2006). *Teacher Cognition and Language Education*. London: Continuum.
- Borg, S. (2009). Language teacher cognition. In A. Burns & J. Richards (Eds.). *The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education*. Cambridge: Cambridge University Press, pp.163–171.
- Borg, S. (2011). The impact of in-service teacher education on language teachers' beliefs. *System*, 39(3), 370–380. doi.org/10.1016/j.system.2011.07.009.
- Burgess, J., & Etherington, S. (2002). Focus on grammatical form: explicit or implicit? *System*, 30(4), 433–458. doi.org/10.1016/S0346-251X(02)00048-9.
- Busch, D. (2010). Pre-service teacher beliefs about language learning: The second language acquisition course as an agent for change. *Language Teaching Research*, 14(3), 318–337. DOI: 10.1177/1362168810365239.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. In J. Richards & R. W. Schmidt (Eds.), *Language and Communication*. Harlow: Longman.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1–47.
- Denzin, N., Lincoln, Y. (2003) (Eds). *The Landscape of Qualitative Research*. Sage: Thousand Oaks.

- Johnston, B., & Goetsch, K. (2000). In search of the knowledge base of language teaching: Explanations by experienced teachers. *Canadian Modern Language Review*, 56, 437- 468. doi.org/10.3138/cmlr.56.3.437.
- Kozioł, S., Call, M. (1988). Constructing and using teacher self-report inventories, Workshop presented at the 22nd Annual TESOL Convention, Chicago, March, 1988.
- Liviero, S. (2014). Teachers' reported beliefs about the role of grammar, and their observed pedagogical practices of foreign languages teaching in England. Unpublished PhD Dissertation. England: University of Exeter.
- Pajares, F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*. 62(3), 307-332. doi.org/10.3102/00346543062003307.
- Phipps, S., & Borg, S. (2009). Exploring tensions between teachers' grammar teaching beliefs and practices. *System*, 37(3), 380-390. doi.org/10.1016/j.system.2009.03.002.
- Schulz, R. (1996). Focus on form in the foreign language classroom: Students' and teachers' views on error correction and the role of grammar. *Foreign Language Annals*, 29 (3). DOI: 10.1111/j.1944-9720.1996.tb01247.x.
- Schulz, R. (2001). Cultural differences in student and teacher perceptions concerning the role of grammar instruction and corrective feedback: USA. *The Modern Language Journal*, 85(2), 244-258. DOI: 10.1111/0026-7902.00107.
- Uysal, H. H., Bardakçı, M. (2014). Teacher beliefs and practices of grammar teaching: focusing on meaning, form, or forms?. *South African Journal of Education*, 34(1), 1-16. doi: 10.15700/201412120943.

### Türkiye'de Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretmenlerinin İnanışları ve Sınıf İçi Uygulamaları Arasındaki Benzerlik ve Farklılıklar: Dilbilgisi Öğretimi

#### ÖZET

**Problem Durumu:** Öğretmenlik mesleğine ilişkin iki farklı boyuttan söz edilmektedir; bunlar, gözlenemeyen bilişsel boyut ve gözlenebilen davranışsal boyut. Gözlenebilen davranışsal boyut sınıf içi öğretmen davranışlarını içerirken, gözlenemeyen bilişsel boyut öğretmen bilgisi, öğretmen inanışları ve düşüncelerini içermektedir. Son dönemde öğretmen eğitimi alanında yapılan çalışmalar bu iki boyut arasındaki farkların fazlalığına işaret etmektedir.

**Araştırmanın amacı:** Bu araştırmanın amacı, yabancı dil olarak İngilizce öğretmenlerinin dilbilgisi öğretimine dair inanışları ve sınıf içi uygulamaları arasındaki benzerlik ve farklılıkları ortaya koymaktır.

**Araştırmanın yöntemi:** Bu çalışma gözlem ve yüzyüze görüşme gibi farklı kaynaklara dayalı nitel bir çalışmadır. Marmara Bölgesi'ndeki devlet okullarında görevli İngilizce öğretmenleri arasından rastgele seçilmiş farklı öğretmenlik deneyimlerine sahip 5 öğretmen bu araştırmanın katılımcılarını oluşturmaktadır. Katılımcılar Kozioł ve Call (1988) tarafından geliştirilmiş gözlem formundan adapte edilmiş bir gözlem formu yoluyla 6 hafta boyunca gözlemlenmiş ve daha sonra kendileriyle araştırmacılar tarafından yüzyüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin dilbilgisi öğretiminde kullandıkları her türlü quiz, çalışma kağıdı, ders notu da ikincil kaynak olarak araştırmacılar tarafından analiz edilmiştir.

**Araştırmanın bulguları:** Elde edilen verilerin öğretmen inanışları ile sınıf içi uygulamaları arasında farklılıklar olduğunu ortaya koymuştur. Yapılan yüz yüze görüşmeler sonucunda, katılımcı öğretmenler genellikle dilbilgisi öğretimi için en iyi yöntemin dolaylı öğretim ve iletişimsel alıştırmaların kullanılması olduğunu dile getirmiştir. Ancak sınıf içi uygulamalarında geleneksel yöntemlerden faydalandıkları gözlemlenmiştir. En dikkat çekici farklılıklar sınıf içinde ana dil ve hedef dil kullanımı, doğrudan ve dolaylı dilbilgisi öğretimi, teknoloji kullanımı, görsel materyal kullanımı ve Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi kullanımı ile ilgili uygulamalarda gözlemlenmiştir. Aynı şekilde öğretmenler tarafından hazırlanan ikincil kaynaklar (quizler, çalışma kağıtları, vb.) incelendiğinde seçilen örnekler, sorular ve alıştırmalarda da geleneksel mekanik alıştırmalar ve sınav soruları tercih edildiği görülmüştür.

**Tartışma ve sonuç:** Sonuç olarak, bu çalışma sonucu elde edilen bulgular, öğretmen inanışları ve sınıf içi uygulamaları arasındaki farklılıklardan dolayı konu ile ilgili alan yazında mevcut diğer çalışmalarla (Borg, 1999a, 1999b, 1999c) benzerlikler göstermektedir.

**Anahtar sözcükler:** Yabancı dil olarak İngilizce, öğretmen eğitimi, öğretmen inanışları.

**Hangisi Daha Akılda Kalıcı Bitki mi? Hayvan mı?: Okul Öncesi Eğitimi Alan Çocukların Bitki ve Hayvan Resimlerini Hatırlama Durumları****Which Is More Permanent? Plants or Animals: Recalling Status of Plants and Animal Pictures of Children Pre-School Education**

**Yrd. Doç. Dr. Berat AHİ**  
Kastamonu Üniversitesi

**İlknur KURT**  
Kastamonu Üniversitesi

**Doç. Dr. Sibel Balcı**  
TED Üniversitesi

**ÖZET**

**Amaç.** Bu araştırmanın temel amacı okul öncesi eğitim alan çocukların bitki ve hayvanları hatırlama durumları ve sürelerinden hareketle 'bitki körlüğü' kavramını incelemektir.

**Yöntem.** Bu amaç kapsamında 2016-2017 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde okul öncesi eğitimlerine devam eden 31 çocukla çalışılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu tipik örnekleme tekniğiyle oluşturulmuştur. Araştırma kapsamında veriler sesli düşünme protokolü tekniğiyle toplanmıştır. İlk olarak çocuklara on bitki ve on hayvan resmi adları söylenerek her fotoğraf için 20 sn. süresince gösterilmiştir. Ardından çocuklara fotoğraflar tekrar gösterilmiş ve hatırlama durumları ve süreleri kaydedilmiştir.

**Bulgular.** Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre çocukların yaş ve cinsiyetlerinin hayvan ve bitkileri hatırlama durumları ve süreleri üzerinde anlamlı bir fark oluşturmadıkları tespit edilmiştir. Ayrıca araştırma sonucunda çocukların gündelik yaşamda sık karşılaştıkları bitki veya hayvanları istatistiksel olarak anlamlı olmasa da, daha hızlı hatırladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

**Sonuç ve Öneriler.** Elde edilen sonuçlardan hareketle okul öncesi dönemde bitki ve hayvanların sınıfta işleniş durumlarında eşitlikçi bir bakış açısı sunulmasının ileride ortaya çıkabilecek 'bitki körlüğünü' engelleyebileceği düşünülmektedir. Ayrıca okul öncesi eğitim programı içerisinde hayvan ve bitkilere yönelik daha fazla vurgunun yapılmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Okul öncesi dönem, bitki, hayvan, bitki körlüğü, biyoloji, fen eğitimi

**ABSTRACT**

**Purpose.** The main purpose of this study is to examine the concept of 'plant blindness' in terms of the recollection and duration of plants and animals of pre-school children.

**Method.** Within the scope of this aim, 31 children who were attending pre-school education in spring semester of 2016-2017 academic year were studied. The study group of the study was formed by typical sampling technique. In the scope of the study, the learner was gathered with the think aloud protocol. For the first time, children are told about the official names of ten plants and animals for 20 sec for each photo. Then, the children were then shown the photographs again and their recall and duration were recorded.

**Findings.** According to the findings obtained from the research, it was determined that the age and gender of the children could not make a meaningful difference on the recollection and duration of the animals and plants. In addition, as a result of the research, the children or plants frequently encountered in everyday life are not statistically significant but have reached a faster result.

**Conclusion and Recommendations.** According to the findings of the research, it was determined that the age and gender of the children could not make a meaningful difference on the recollection and duration of the animals and plants. From the results obtained, it is thought that presenting an equitable point of view on the state of plants and animals treated in the pre-school period can prevent 'plant blindness' which may arise in the future.

**Keywords:** Pre-school period, plant, animal, plant blindness, biology science education.

İnsanlık sanayi devrimi sonrasında çok hızlı bir şekilde insan-merkezli çevre algısını benimsemiştir. Bu bakış açısı insanlığı tüm doğal kaynakları istediği hız ve miktarda tüketmeye itmekle birlikte, kendi dışındaki tüm canlı yaşamını ya yok saymaya ya da kendi amaç ve istekleri doğrultusunda kullanmaya götürmüştür. Her ne kadar bu bakış açısı son 40 yılda kırılmaya çalışılsa da istenilen noktaya gelmek bir hayli vakit alacak gibi gözükmektedir.

İnsanlık her ne kadar hayvanlar ve hakları üzerine yeterli olmasa da ilgi gösterse de; aynı durumun bitkiler için söylenmesi oldukça zordur. Schussler ve Olzak (2008) insanların bitkilerin farkına varma ve onlar hakkında bilgi sahibi olma konusunda oldukça yetersiz olduklarını belirtmektedir. Dahası bitkilere yönelik herhangi bir farkındalık çabası da neredeyse hiç rastlanmayan bir durumdur (Balding & Williams, 2016). Tüm kültürlerde bitki denilince akla gelen şeyler 'ağaç' ve 'çimen' dir. İnsanlık hiçbir eğitim almasa da pek çok hayvanı tanıy ve bazı özelliklerini bilirken, aynı şeyi bitkiler için söylemek oldukça zordur. İnsanlar aldıkları temel eğitim sayesinde hayvanları genel olarak türlere ayrılabilir ve bu türlere yönelik basit düzeyde de olsa bilgi verebilirken, aynı durum bitkiler için söz konusu değildir. Ne yazık ki pek çok kişi ağaçları bile sınıflandırmada veya türlerini tanımada oldukça güçlük çeker (Wandersee, 1986).

Wandersee ve Schussler botanasit ve eğitimci olarak yukarıda özetlenen bu durumu "bitki körlüğü" (plant blindness) olarak tanımlamaktadır. Araştırmacılar bitki körlüğünü; (a) insanların çevrelerindeki bitkileri tanıyama ve fark edememe, (b) bitkilerin biyosfer ve insanlar için önemini anlayamama, (c) bitkilerin estetik ve biyolojik özelliklerini anlayamama ve (d) insan-merkezli bir düşünme algısıyla hayvanların insanlara bitkilerden daha faydalı olduğuna inanma olarak tanımlamaktadır. Yukarıda belirtilen nedenleri de biyologların, biyoloji ve fen eğitimcilerinin bitkilere karşı yanlış yaklaşımlarından kaynaklandığını belirtmektedirler (Wandersee & Schussler, 1999; 2001).

Uno (1994) bu durumun sorumluluğunu eğitimcilerden, program tasarımcılarına, ders kitaplarının içeriklerinden, sınıf materyallerine kadar pek çok farklı paydaşa yüklemektedir. Yapılan çalışmalar (Baird, Lazarowitz & Allman, 1984; Schussler & Olzak, 2008; Wandersee, 1986) temel eğitim ve orta öğretim düzeyindeki öğrencilerin neredeyse tamamının hayvanlar hakkında bir şey öğrenme konusunda bitkilere göre daha istekli olduklarını, kızların biraz daha fazla bitki ve botaniğe ilgi duymasına rağmen istatistiksel olarak bir fark olmadığını, tüm eğitim kademelerinde hayvanlar hakkında bitkilerden çok daha fazla bilgiye sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Söz konusu tüm bu bulgular bitki körlüğü kavramını destekler niteliktedir.

Her disiplin gibi, fen bilimleri de alt dalı ne olursa olsun okul öncesi eğitim düzeyinde başlaması oldukça önemlidir. Bitki körlüğüne sahip olmayan bireyler yetiştirmek için yapılacak en iyi şey en erken yaşta çocuğa ulaşarak, doğru ve bilimsel temelli eğitimin verilmesidir. Bitki körlüğüne yönelik yapılan çalışmaların hiçbiri okul öncesi dönem çocuklarıyla yürütülmemiştir. Yapılan bu araştırmayla da okul öncesi eğitim alan çocuklarda bitki ve hayvanları tanıma durumlarının tespitinin yapılması amaçlanmaktadır. Bu sayede daha sonra yapılacak çalışmalar için alt yapı oluşturulacaktır. Çocukların hayvanları mı? Yoksa bitkileri mi? Daha iyi bildikleri anlaşıldıktan sonra bunların nedenleri anlaşılabilir ve nedenlerin tespitinden sonra da gerekli önlemler alınabilir. Bu araştırma tüm bu sürecin ilk basamağını oluşturmaktadır. Araştırma da aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

- Çocuklar hayvanları mı? Yoksa bitkileri mi? Daha iyi hatırlamaktadır?
- Çocukların bitki ve hayvanları hatırlamasında cinsiyet bir değişken midir?

## Yöntem

### Araştırma Modeli

Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik yöntem kullanılarak yürütülmüştür. Fenomenolojik araştırmalar, katılımcıların bir kavram hakkındaki algılarını veya o kavrama yönelik tepkilerini derinlemesine incelemeyi hedefleyen çalışmalardır (Fraenkel ve Wallen, 2008). İncelenen bu olgular günlük hayatta karşımıza sıklıkla çıkan şeyler olabilir. (Creswell, 2007). Bu durum olgu hakkında yeterli bilgiye sahip olunduğu anlamına gelmez. Olgubilim araştırmalar, bu eksiklikleri belirlemeye zemin oluşturan çalışmalardır (Yıldırım ve Şimşek, 2008; 72). Olgubilim araştırmalarında araştırmacı, katılımcıların iç dünyalarındaki bilgi, inanç ve algılarını tespit etmeyi amaçlar (Fraenkel ve Wallen, 2008). Bu araştırmada da çocukların bitki ve hayvan olguları üzerinden bir karşılaştırma yürütülecektir.

### Çalışma Grubu

Söz konusu araştırmanın çalışma grubu tipik örnekleme yöntemiyle oluşturulmuştur. Miles ve Huberman (2015)'a göre bu teknik "normal" ve "ortalama" olanın altını çizmek için tasarlanan araştırmalar için idealdir. Tipik durum örneklemede önemli nokta neyin tipik veya normal olduğunun uzmanlar tarafından belirlenmesidir. Bunu yaparken uzman görüşlerinden, anket ve ölçme sonuçlarından faydalanılabilir (Patton, 2014).

Araştırmanın çalışma grubunu Kastamonu İl merkezinde okul öncesi eğitim alan 31 çocuk oluşturmaktadır. Çalışma grubuna ait demografik bilgiler Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Gurubunda Yer Alan Çocukların Dağılımı

Cinsiyet	4 Yaş		5 Yaş		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Erkek	8	53.3	9	56.3	17	54.8
Kız	7	46.7	7	43.7	14	45.2
Toplam	15	100.0	16	100.0	31	100.0

### Verilerin Toplama Araçları ve Uygulanması

Araştırma kapsamında veriler sesli düşünme protokolü yöntemiyle toplanmaktadır. Sesli düşünme protokolünün temel yaklaşımı bir şeylerle uğraşan insanların duygu ve düşüncelerini uğraştıkları esnada kelimelere dökmelerini sağlamaktır. Yaklaşımın en güçlü yanlarından birisi, katılımcıların sesli düşünmeyi ve problem çözümü aynı anda yaptıklarından eş zamanlı bir yaklaşım olmasıdır (Patton, 2014).

Protokol esnasında çocuklar araştırmacıyla baş başa bir masada oturmuştur. Masa takvimi formunda hazırlanmış ve içerisinde 10 hayvan, 10 bitki resmi olan materyal çocuklara gösterilmiştir. Her resim için çocuğa 15 sn. verilmiştir ve bitki veya hayvanın adı çocuğa üçer kez tekrarlanmıştır. Tüm resimler bu şekilde gösterildikten sonra resimler yeniden gösterilerek hayvan ve bitkilerin adlarının ne olduğu sorulmuştur. İkinci gösterim sırasında çocuklara her resim için 5 sn hatırlama süresi bırakılmıştır.

Materyalde kullanılan bitki ve hayvanlar okul öncesi dönem çocuğu için bilinirlik durumuna göre kolay, orta ve zor olarak sınıflandırılmıştır. Belirlenen hayvan ve bitkiler hem okul öncesi uzmanlarına hem de biyoloji eğitimi uzmanlarına gösterilerek materyalin son şekli verilmiştir. Verilerin toplanması sürecinde her çocukla birebir görüşme yapılmıştır. Görüşme yapılan ortam çocuğun kendisini rahat hissetmesi için okul içerisinde tanıdığı bir ortamda yürütülmüştür. Çocuğun araştırmacıyla yalnız kalmamasını adına da öğretmen isteyen çocuklarla birlikte görüşmede hazır bulunmuştur. Çocuklarla yapılan görüşmeler ortalama 20 dakika sürmüştür.

#### Verilerin Analizi

Araştırmada çocuklarla yapılan sesli düşünme protokolü sonrası tutulan süre ve verilen cevaplar bilgisayar ortamına aktarılmış ve istatistik programı aracılığıyla her çocuk için verilen cevaplar ve süreler karşılaştırılmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkenleri (cinsiyet ve yaş) kategorik; bağımlı değişkenleri (hatırlanan bitki/hayvan sayısı ve hatırlama süreleri) süreklidir. Çocukların hatırladıkları bitki/hayvan sayıları ve hatırlama süreleriyle cinsiyet ve yaş değişkenleri arasındaki farkı belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi, çalışma grubundaki çocukların tamamının cinsiyet ve yaşlarıyla bitki/hayvan hatırlama sayıları ve süreleri arasındaki farkı belirlemek amacıyla ilişkili örneklem t-testi, yaş ve cinsiyete göre resimleri gösterilen bitki ve hayvanların ayrı ayrı hangilerinin hatırlanmasında anlamlı farkın olup olmadığını tespit etmek amacıyla Ki-kare testi uygulanmıştır. Bunun dışında yüzde (%) ve frekans (f) ile hatırlanan bitki ve hayvan oranları belirlenmiştir.

#### Bulgular

Yapılan analizler sonucunda çalışma grubunda yer alan çocukların hatırlamakta en çok zorlandıkları bitkiler sırasıyla karanfil (% 87.1, f= 27), zambak (% 80.6, f= 25) ve kavaktır (% 54.8, f= 17). Hatırlamakta en çok zorlandıkları üç hayvan ise sırasıyla vatoz (% 77.4, f= 24), karafatma (% 77.4, f= 24) ve hamsidir (% 35.5, f= 11). En zor hatırlanan bitki ve hayvanların oranlarına baktığımızda bitkilerin hayvanlara göre hatırlanma oranlarının çok daha yüksek olduğu görülmektedir. Üç bitki (karanfil, kavak ve zambak) ve iki hayvan (vatoz ve karafatma) %50'nin altında hatırlanma oranlarına sahiptir.

Çalışma grubunda yer alan çocukların hatırladıkları bitki ve hayvan sayılarının ve hatırlama sürelerinin yaşa ve cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini anlamak üzere yapılan bağımsız örneklem t-testine göre: Hatırlanan bitki sayısı cinsiyet arasında istatistiksel olarak anlamlı fark tespit edilememiştir ( $t= 29, p= .081$ ). Bitkileri hatırlama süreleri ile cinsiyet arasında da istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır ( $t= 29, p= .434$ ). Buna rağmen kızların hatırlama sayısı ortalamaları ( $M= 7.21, SD= 1.42$ ) ve süreleri ( $M= 11.65, SD= 3.09$ ) erkeklerin hatırlama sayısı ortalaması ( $M= 6.53, SD= 1.56$ ) ve süresinden ( $M= 10.61, SD= 4.03$ ) daha fazladır. Buna göre istatistiksel olarak anlamlı olmasa da kız çocuklarının, erkek çocuklara göre bitkileri hatırlamaları daha uzun sürse de, daha başarılı oldukları söylenebilir. Hatırlanan hayvan sayısı ( $t= 29, p= .404$ ) ve hatırlama süresiyle ( $t= 29, p= .203$ ) ile cinsiyet arasında istatistiksel olarak anlamlı fark tespit edilememiştir. Ancak kızların hatırlama sayısı ortalamaları ( $M= 7.21, SD= 1.42$ ) ve süreleri ( $M= 12.46, SD= 3.76$ ) erkeklerin hatırlama sayısı ortalaması ( $M= 6.52, SD= 1.73$ ) ve süresinden ( $M= 10.56, SD= 4.23$ ) daha fazladır. Kız çocuklarının bitkilerde gösterdiği hatırlama başarısının hayvanlar içinde geçerli olduğu düşünülebilir.

Hatırlanan bitki sayısı yaş arasında istatistiksel olarak anlamlı fark tespit edilememiştir ( $t= 29, p= .794$ ). Bitkileri hatırlama süreleri ile yaş arasında da istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır ( $t= 29, p= .513$ ). Buna rağmen beş yaş çocuklarının hatırlama sayısı ortalamaları ( $M= 6.75, SD= 1.48$ ) ve süreleri ( $M= 10.66, SD= 2.97$ ) dört yaş çocuklarının hatırlama sayısı ortalamasıyla ( $M= 6.6, SD= 1.68$ ) eşit ve süresinden ( $M= 11.53, SD= 4.27$ ) daha kısadır. Buna göre her iki yaş grubunun eşit sayıda bitki hatırladığı ancak 5 yaşın bunu daha kısa sürede yaptığı söylenebilir. Hatırlanan hayvan sayısı ( $t= 29, p= .182$ ) ve hatırlama süresiyle ( $t= 29, p= .134$ ) ile yaş arasında istatistiksel olarak anlamlı fark tespit edilememiştir. beş yaş çocuklarının hatırlama sayısı ortalamaları ( $M= 7.18, SD= 1.79$ ) ve süreleri ( $M= 10.35, SD= 3.31$ ) dört yaş çocuklarının hatırlama sayısı ortalamasından ( $M= 6.33, SD= 1.67$ ) daha fazla ve süresinden ( $M= 12.56, SD= 4.59$ ) daha kısadır.

Çalışma grubunda yer alan çocukların tamamının kendi içinde bitki ve hayvanları hatırlama sayıları ve sürelerini karşılaştırmak için yapılan ilişkili örneklem t-testi sonuçlarına göre: çocukların bitkileri hatırlama süreleriyle hayvanları hatırlama süreleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark tespit edilememiştir ( $t(30)= .438, p= .665$ ). Bitkileri hatırlama süresi ortalaması ( $M= 11.08, SD= 3.62$ ) ve hayvanların hatırlanma süreleri neredeyse birbirine eşittir. Yine hatırlanan bitki ve hayvan sayılarının karşılaştırılması sonucunda da istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilememiştir ( $t(30)= .356, p= .724$ ). Hatırlanan bitki sayısı ortalaması ( $M= 6.67, SD= 1.55$ ) ve hayvan sayısı ortalaması ( $M= 6.77, SD= 1.56$ ) da neredeyse birbirine eşit çıkmıştır.

#### Sonuç ve Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgulardan hareketle genel sonuç olarak 4 ve 5 yaşları için kız ve erkek çocukların bitki ve hayvanları hatırlamaları ve hatırlama süreleri arasında anlamlı fark tespit edilememiştir. Ancak elde edilen bazı bulgular da 'bitki körlüğü' derecesinde olmasa bile bitkilerin hatırlanmasının daha zor olduğu yönündedir. Çocukların tamamının yarısından fazlasının hatırlayamadığı bitkiler üç taneyken, hayvanlar iki tanedir. Çocuklar özellikle fotoğrafta gösterilen bitkiye halk arasında kullanılan adlarını söylemede ve türünü tespit etmede başarılıdır. Örneğin araştırmada en az söylenen bitkilerden olan kavak çocuklar için sadece ağacı temsil etmektedir. Benzer durum en az söylenen hayvanlardan olan hamsi içinde söylenebilir. Her ne kadar söz konusu balık türü araştırmanın yapıldığı yer açısından kültürel anlamda önemli bir yere sahip olsa da, çocukların hatırlama düzeyleri o ölçüde olmamıştır. Elde edilen bulgudan hareketle çocukların bitki ve hayvanları tanıma ve hatırlama açısından gündelik hayatlarında sık karşılaştıkları bitki ve hayvanları hatırlamasının daha kolay olduğu sonucuna ulaşılabilir. Bilgi ediniminde gerek genetik epistemolojik (Piaget, 2001) bakış gerek se sosyo-kültürel bakış (Vygotsky, 1986) açıları zengin uyarıcı ve kültürel ve tarihsel etmenlerin öğrenmede etkili paydaşlar olduğunu belirtmektedir. Ayrıca Bronfenbrenner'in ekolojik sistemler kuramında da yakın çevreyi (mezosisistem) oluşturan unsurların öğrenilmesinin çok daha kolay ve hızlı olduğu vurgusu da (Berk, 2009) elde bulguları destekler niteliktedir.

Araştırmada kız ve erkek çocuklarının hatırladıkları bitki ve hayvan sayılarıyla, hatırlama süreleri arasında istatistiksel fark bulunamamıştır. Ancak kızların hatırladıkları bitki sayısı daha fazladır. Bunun en temel nedeni kızların botanikle ilgili konulara erkeklerden daha ilgili olması olabilir (Prokop, Prokop & Tunnicliffe, 2007). Schussler ve Olzak (2008)'in yaptıkları araştırmada da bu araştırmaya göre daha güçlü fark tespit edilse de, her iki araştırmada da kızlar daha fazla bitki hatırlamaktadırlar. Gainotti (2005) yürüttüğü nörobilişsel çalışmada kızların bitki ve sebze isimlerini hatırlamada çok daha başarılı olduklarını vurgulamaktadır. Bu araştırmada da istatistiksel fark olmasa da, kızların bitki hatırladıkları bitki sayılarının daha fazla olması önemlidir. Ancak Gainotti (2005)'in araştırmasına açısından düşünüldüğünde nörobilişsel olarak daha başarılı olan kızların, bu araştırmada hatırlama süreleri açısından erkeklerden daha başarısız oldukları da dikkat çekilmesi gereken bir bulgudur. Ayrıca biyolojik bilgi açısından cinsiyetin bilişsel süreçlere etki etmediği yönünde bulgularda mevcuttur (Thompson & Mintzes, 2002)

Araştırmanın 'bitki körlüğü' kavramını desteklemesi açısından en önemli bulgusu çocukların hatırladıkları bitki ve hayvan sayılarının karşılaştırılmasından elde edilen bulgudur. Buna göre araştırmada istatistiksel olarak anlamlı fark tespit edilmediği gibi hem cinsiyet hem de yaş açısından hatırlama süreleri neredeyse birbirine eşittir. Bu alanyazında çok sık rastlanan bir bulgu değildir. Schussler ve Olzak (2008)'in araştırmasında bitkiler hayvanlara göre çok daha zor hatırlanmıştır. Araştırmacılar bu durumu iki nedene bağlamaktadır: Birincisi bitki şemalarının zihinde zor yapılandırılması, ikincisiyse bitki fotoğraflarına verilen dikkatin hayvan fotoğraflarına verilenlerle bir olmamasıdır. Üstelik söz konusu araştırma 18-21 yaş arası öğrencilerle yürütülmüştür. Balas ve Momsen (2014)'in yürüttükleri araştırmada bitkilerin hatırlanmasının hayvanlara göre çok daha zor olduğu tespit edilmiştir. Araştırmacılar bunun nedenini hayvanların bitkilerden farklı olarak bazı özellikleri (hareket etme, yüze sahip olma, tepki verme) sayesinde beyinde daha kolay depolandıklarını belirtmektedir. Her ne kadar bu araştırmada süreler neredeyse birbirine eşit çıksa da, Balas ve Momsen (2014)'nin araştırmasının yaş grubunun farklı olması bu sonucu doğurmuş olabilir.

Yapılan bu araştırma alanyazındaki benzer içerikli araştırmalardan farklı olarak okul öncesi eğitim alan çocuklarla yürütülmüştür. Alanyazın açısından bitki ve hayvanları eşit oranda hatırlanmasında söz konusu durumun etkili olduğu düşünülmektedir. Aslında bu durum 'bitki körlüğü' denilen kavramın erken çocukluk döneminde değil de, yetişkinlikle beraber oluştuğunun bir göstergesi olabilir. Uno (1994; 2009) özellikle eğitimin tüm paydaşlarının bitkilere yeterli yer ayırmadığını ve daha hayvan merkezli eğitim müfredatlarıyla eğitim alındığını vurgulamaktadır. Wandersee (1986) yürüttüğü araştırmada hayvanların sınıf içi biyoloji eğitimlerinde bitkilerden daha çok tercih edildiklerini belirtmektedir. Schussler ve Olzak (2008) de bitkileri hatırlamada sınıf içi öğrenmelerin etkili olmadığını belirtirken, bunun nedenini bitkileri geri plana atan müfredatlar olarak göstermektedir. Lindemann-Matthies (2005) sınıf içerisinde yürütülen faaliyetlerde bitkilerin hayvanlar kadar ön plana çıkarılmadığını, buna ek olarak çocukların erken yaşlarda bitkileri cansız olarak tanımlamasını bitkilere yönelik bakış açısını etkilediğini belirtmektedir. Belki de tam da bu noktadan hareketle bitki körlüğü erken çocukluk döneminde değil de, eğitim-öğretim faaliyetleriyle istenmeyen bir çıktı olarak karşımıza çıkıyor olabilir.

Elde edilen sonuçlardan hareketle;

'Bitki körlüğü' açısından cinsiyet ve yaş istatistiksel fark yaratmasa da, diğer araştırma sonuçlarından da hareketle erken çocukluk döneminde 'bitki körlüğü' araştırmalarının yapılması gerektiği düşünülmektedir.

Yapılan araştırma dar bir çalışma grubuyla yürütülmüştür. Bundan sonra yapılacak araştırmaların daha geniş kitlelerle yürütülmesi ve 'bitki körlüğü'nü etkileyecek faktörlerinde (örn. demografik değişkenler) sürece dahil edilerek istatistiksel testler yapılmalıdır.

Bitki körlüğüne neden olan faktörler arasında eğitim önemli bir paydaştır. Bu nedenle gerek sınıf içi gerekse sınıf dışı faaliyetlerde bitkilere de gereken önemin verilmesi gerektiği düşünülmektedir. Eğitimin hayvan merkezli bir bakış açısından kurtulabilmesi için öğretmenlerinde bitkilere yönelik olumlu bakış açısı geliştirmelerinin faydalı olacağı düşünülmektedir.

## Kaynakça

- Baird, J., H., Lazarowitz, R. & Allman, V. (1984). Science choices and preferences of middle and secondary school students in Utah. *Journal of Research in Science Teaching*, 21(1), 47-54.
- Balding, M. & Williams, K., J., H. (2016). Plant blindness and the implications for plant conservation. *Conservation Biology*, 30(6), 1192-1199.
- Balding, M., & Williams, K., J., H. (2016). Plant blindness and the implications for plant conservation. *Conservation Biology*, 30(6), 1192-1199.
- Berk, L. (2009). *Child development*. Boston: Ally & Bacon.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches*. (2nd Edition). London: SAGE.
- Fraenkel, J. R. & Wallen, N. E. (2008). *How to design and evaluate research in education*. (7<sup>th</sup> Edition). New York: McGraw-Hill.
- Cinterest in common local organism can be enhanced through observation of nature. *International Journal of Science Education*, 27(6), 655-677.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi*. (S. Akbaba Altun & A. Ersoy. Trans. Eds.) Ankara: Pegem. Original Title: Qualitative data analysis: An expanded sourcebook.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (M. Bütün & S. B. Demir. Trans. Eds.) Ankara: Pegem. Original Title: Qualitative research and evaluation methods.
- Piaget, J. (2001). *The language and thought of child*. London: Routledge.

- Prokop, P., Prokop, M., & Tunnicliffe, S., D. (2007). Is biology boring? Students attitudes toward biology. *Journal of Biological Education*, 42(1), 36-39.
- Schussler, E., E. & Olzak, L., A. (2008). It's not easy being green: Student recall of plant and animal images. *Journal of Biological Education*, 42(3), 112-118.
- Thompson, T., L., & Mintzes, J., J. (2002). Cognitive structure and the affective domain: On knowing and feeling in biology. *International Journal of Science Education*, 24(6), 645-660.
- Uno, G., E. (1994). The state of precollege botanical educaion. *The American Biology Teacher*, 56(5), 263-267.
- Uno, G., E. (1994). The state of precollege botanical education. *The American Biology Teacher*, 56(5), 263-267.
- Uno, G., E. (2009). Botanical literacy: What and how should students learn about plants? *American Journal of Botany*, 96(10), 1753-1759.
- Wandersee, J., H. (1986). Plants or animals- Which do junior high school students prefer to study. *Journal of Research in Science Teaching*, 23(5), 415-426.
- Wandersee, J., H. & Schussler, E., E. (1999). Preventing plant blindness. *The American Biology Theacher*, 61(2), 82-86.
- Wandersee, J., H. & Schussler, E., E. (2001). Toward a theory of plant blindness. *Plant Science Bulletin*, 47(1), 2-8.
- Vygotsky, L. (1986). *Thought and language*. Cambridge: MIT.

**Aday Öğretmen Performans Değerlendirmeye İlişkin Aday Öğretmen Görüşleri**

**Necdet Konan**  
İnönü Üniversitesi

**Büşra Bozanoğlu**  
İnönü Üniversitesi

**Remzi Burçin Çetin**  
İnönü Üniversitesi

**ÖZET***Amaç*

17.04.2015 tarihli ve 29329 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliğinde aday öğretmen performans değerlendirme sürecinde değişiklikler yapılmıştır. Öğretmen yetiştirme sürecinde sıklıkla değişiklik yapılması ve belirli bir standardın belirlenememesi eğitim sisteminin en önemli sorunlarından biridir. Bu araştırmanın temel amacı, aday öğretmenlerin performansının değerlendirilmesinde kullanılan ölçütlere ilişkin aday öğretmenlerin görüşlerini belirlemektir.

*Yöntem*

Araştırma, nicel ve nitel analiz tekniklerini kapsayan karma araştırma yöntemi kullanılarak hazırlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 öğretim yılında KPSS’de yeterli puanı alan ve adaylık sürecini Malatya’da geçiren 410 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmanın verileri üç bölümden oluşan veri toplama aracı aracılığı ile elde edilmiştir. Veri toplama aracının birinci bölümünde demografik bilgiler, ikinci bölümünde performans değerlendirmede kullanılan 10 mesleki ölçüt altında toplam 50 göstergenin uygunluk düzeyini belirtenmesi için derecelendirilmiş maddeler, son bölümde ise iki açık uçlu soru yer almaktadır. Araştırmanın nicel verileri SPSS 23 programında çözümlenmiştir. Araştırmanın nitel boyutunda ise veriler içerik analizi ile incelenmiştir.

*Bulgular*

Araştırmanın nicel bulguları kullanılan performans değerlendirme maddelerinin öğretmenler tarafından genel olarak “tam” uygun bulunduğunu ve performans değerlendirmenin uygunluğuna yönelik puanlarının cinsiyet, brans, ve okul türü değişkenleri açısından anlamlı bir fark göstermediği belirlenmiştir. Diğer yandan araştırmanın nitel bulguları aday öğretmen performans değerlendirmeleri hakkında aday öğretmenlerin çoğunlukla (44) olumsuz görüş paylaştığını ortaya çıkarmıştır.

*Sonuç ve Öneriler*

Öğretmenin performansı, öğretimde etkililiğin ve verimliliğin sağlanması açısından oldukça önemlidir. Bu araştırmanın bulguları Millî Eğitim Bakanlığı’nın aday öğretmen yetiştirme süreci ve performans değerlendirme konusunda gelecekteki uygulamalarına ve politikalarına ışık tutacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** *Aday öğretmen, aday öğretmen performans değerlendirme, öğretmen yetiştirme*

**ABSTRACT***Purpose*

Some changes were made by means of legal regulation dated back to 17.04.2015 and law number 29329 on Appointing and Training Teacher Candidates. It is one of the most vital problems for our education system that proper standards have not been determined and frequent changes are being done on teacher recruitment process. The main motivation for this study is to reveal teacher candidates’ opinions for the criterion on evaluation of teacher performance.

*Method*

The study was designed with mix method research design. The study group consists of 410 teacher candidates who passed written test in 2016-2017 academic year in Malatya. The data have been collected with a 3 parted tool. The first part includes demographic information while the second one includes 50 items created from 10 performance indicators. Finally the third part includes two open ended questions. The quantitative data have been analyzed via SPSS 23, while the qualitative ones have been analyzed with content analysis. The basic findings show that teacher candidates find these performance indicators proper for the evaluation and this doesn’t differentiate prior to their gender, age, branch etc. However, they find the evaluation process improper as the indicators can not be measured.

*Conclusion and Recommendations*

Teachers’ performance is highly important for the overall quality of education. This study’s results will help to polish recruiting teachers and evaluating teacher candidates’ performance.

**Keywords:** *Teacher candidates, performance assignment, recruiting*

**Problem Durumu**

Öğretmen adaylarının örgütsel ve mesleki uyumlarına katkı sağlaması bakımından “Aday Öğretmenlik Süreci” oldukça önemlidir. Aday öğretmenlik eğitimi 1995-2015 yılları arasında düzenlenen temel, hazırlayıcı ve uygulamalı eğitim devrelerini içine alan eğitimi ve bununla ilgili sınavlardan oluşmaktaydı. Aday öğretmenler öğretmenlikleri devam ederken hafta sonları veya belirlenen günlerde 50 saat temel eğitim,



110 saat hazırlayıcı eğitim olmak üzere toplam 160 saatlik seminerlere devam ediyor ve sınava giriyordu. Uygulamalı eğitim ise, belirlenen uygulamalı eğitim programları doğrultusunda aday öğretmenin görevlendirileceği okul veya kurum amirinin sorumluluğunda yaptırılıyordu. Uygulamalı eğitim sonunda 1. ve 2. sicil amirinin değerlendirmesi ile adaylık süreci tamamlanıyordu (MEB, 1995).

Hiçbir eğitim modeli, o modeli işletecek personelin niteliğinin üstünde hizmet üretemez. Çünkü eğitim sisteminin başarısı, bu sistemi işletecek öğretmenlerin ve diğer eğitim personelinin niteliklerine bağlıdır. Bu sebeple dünyanın hemen her yerinde politika yapıcılar; öğretmenlerin yetiştirilmesi, istihdamı, kariyer gelişimi ve mesleki gelişimi gibi bir dizi düzenlemeyi kapsayan reformların temelinde öğretmenleri yerleştirmiştir (Abazaoğlu, 2014: 1). Bu sayede öğretmen niteliğini arttırmak yoluyla başarıyı hedeflemektedir.

Ülkelerin koşullarına göre öğretmen yetiştirme politikaları farklılık gösterebilir. Gelişmiş ülkelerde olduğu kadar gelişmekte olan ülkelerin de öğretmen eğitimine büyük önem verdiği görülmektedir (Şişman 2009: 63). Öğretmen yetiştirme, öğretmen adaylarının belirli bir süre içinde öğretmenlik mesleğine hazırlamak amacıyla yapılan etkinliklerden oluşur (Aykaç, Kabaran ve Bilgin, 2014: 281). Diğer ülkeler gibi Türkiye de eğitimin kalitesini, öğretmen niteliğini ve dolayısıyla başarıyı arttırmaya yönelik öğretmen yetiştirme çalışmaları yürütülmektedir.

Son yıllarda Türk Eğitim Sistemi ve eğitim yönetimi alanı yeniden yapılanma süreci içine girmiştir. Öğretmen yetiştirme sorunu da eğitim kamuoyunun en önemli tartışma konularından biri olma özelliğini korumaktadır (Aydın, 1998: 285). Bu süreçte sürekli değişiklik yapılması ve belirli bir standardın belirlenememesi önemli sorunlardan biridir. Öğretmen yetiştirme programı kapsam olarak yeterli olmasına rağmen uygulamada yetersizlikler söz konusudur. Ülkemizin de ihtiyaç duyduğu, öğretmen yetiştirme etkinliklerinin belirli ölçüt ve standartlara bağlanması konusunda gözlenen olgu; standartların oluşturulması ve denetlenmesi konularında yetkili organların veya otoritenin açık olarak saptanması, görev ve yetkilerinin açık olarak tanımlanması, standartların saptanması ve denetim konularında gerekli ve yeterli yetkiyle donatılması şeklindedir (Aydın, 2003: 188). Öğretmenlerin yetiştirilmesinde ve yetiştirildikten sonraki dönemlerde karşılaştıkları zorluklar ve eksikliklerin bulunduğu bilinmektedir. Bu eksikliklerin iyi analiz edilmesi ve giderilmesi için yetkili kurumların yeni eğitim programlarını değerlendirmeleri ve geliştirmeleri gerekmektedir (Işık, Çiltaş ve Baş, 2010: 54). Öğretmen yetiştirme politikaları geliştirilirken farklı ülkelerdeki iyi örnekleri, uluslararası raporları ve öğretmenlerin performans değerlendirme sonuçlarını incelemek doğru modelin oluşturulmasını sağlayacaktır. Yapılacak olan ihtiyaç analizleri, rapor incelemeleri ve performans değerlendirmeleri doğrultusunda oluşturulabilecek bize özgü öğretmen yetiştirme modeli ile ancak verimli sonuçlar elde edilebilir. Performansı yükselterek kaliteyi artırmak amacıyla, kamu yararı adına öğretmen performansını kontrol etmek gerekmektedir (Akşit, 2006: 78). Elde edilecek verilerle de yeni politikalar geliştirilebilir, değerlendirme sonuçları öğretmen seçiminde ve ödüllendirilmesinde kullanılabilir.

Performans, bir işgörenin işiyle ilgili sahip olduğu bilgiyi, beceriyi ve motivasyonu bütünleştirmesi sonucunda ortaya çıkan örgütsel bir davranış (Özdemir, 2014:109) olarak nitelenebilir. Performans değerlendirme ise bir örgütte yer alan işgörenin göstermesi gereken başarılı davranışları gösterip göstermediğinin saptanarak eğer gerekiyorsa işgöreni geliştirmek için yapılan çalışmaların bütünü şeklinde ifade edilebilir (Uygun, 2016: 85). Performans değerlendirmenin amacı çalışanın görevi sonucu elde ettiği ürünün, örgütün amaçlarına hizmet etme derecesini belirlemektir. Bu süreçte işgörenin kişiliğine zarar vermeden performansını nicel ve nitel olarak ölçülmektir (Başaran, 2000: 135). Değerlendirme sistemindeki en önemli sorunlar ise; değerlendirmede nesnel ilkesinin göz ardı edilebilme olasılığıdır. Performansı ölçecek nesnel ölçütler (zaman, nicelik, nitelik ve maliyet standartları) geliştirilmemiş olması nedeniyle değerlendirme, yöneticilerin keyfiliğine varabilmektedir (Kayar, 2008: 155). Anlaşıldığı üzere performans değerlendirme süreci nesnel ölçütlerle yürütülmesi gereken, bulunulan durumlara göre değişim gösterebilen ve oldukça hassas bir konudur.

Öğretme sürecinde hedeflere hızla ulaşabilmek, yardım ve rehberlik edebilmek için öğretmenin performansının yakından izlenmesi önemlidir. Ayrıca öğretmenin performansı, öğretimde etkinliğin ve verimliliğin sağlanması açısından da önemlidir (Akşit, 2006: 77). Performans değerlendirmenin hatasız veya az hatalı olması, değerlendirmede kullanılan ölçümlerin değerlendirme maksadı ile ilgili ve yeterli olması ile birlikte, uygun bir ölçüt seçilmesini de gerektirir. Değerlendirmenin dayandığı ölçümler ne kadar hatalı ise, değerlendirme de o kadar hatalı olur (Güvendir ve Özkan, 2016: 92). Yakın geleceğin uygulamacıları olarak sahada değişimlere imza atma olasılıkları yüksek olan genç öğretmen adaylarının uygulamaya dönük eleştirileri ve görüşleri eğitim politikalarına yön verebilecektir (Örücü, 2014: 331). Her yeni uygulamada olduğu gibi yeni aday öğretmen yetiştirme modelinin de başarısının izlenmesi, modelin iyileştirilmesi için oldukça önemlidir. Unutulmamalıdır ki süreç eleme süreci değil yetiştirme sürecidir ve mümkün olan en etkili şekilde yürütülmelidir. Bu yönüyle ele alındığında aday öğretmenlerin eğitim süreci tamamlandıktan sonra kendilerinden sonraki aday öğretmenlerin eğitimini iyileştirebilecek geri bildirimler alınması sistemin devamlılığı ve iyileştirilmesi açısından daha iyi olabilecektir (Tunçbilek ve Tünay, 2017: 424).

Bu kapsamda performans değerlendirme sürecinde önemli bir konuma sahip olan öğretmen adaylarının, aday öğretmenlerin performans değerlendirme süreci, kullanılan veya eklenmesi gereken göstergeler, kullanılacak başka ölçütler ve öğretmen performans değerlendirme sürecine yönelik oluşturacakları önerileri ve görüşlerinin öğretmen yetiştirme sisteminin yeniden yapılandırılmasına ve gelecek uygulamaların daha sağlıklı yürütülmesine katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

#### Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, aday öğretmenlerin performansının değerlendirilmesinde kullanılan ölçütlere ilişkin aday öğretmenlerin görüşlerini belirlemektir.

Bu amacı gerçekleştirmek için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Aday öğretmenler, aday öğretmen performans değerlendirmede kullanılmak amacıyla oluşturulan 10 mesleki ölçüt altındaki göstergeleri ne düzeyde uygun bulmaktadır?
2. Aday öğretmen performans değerlendirmede kullanılmak amacıyla oluşturulan 10 mesleki ölçüt altındaki göstergeleri ne düzeyde uygun bulduklarına ilişkin aday öğretmen görüşleri cinsiyet, branş ve çalıştığı kurum açısından anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Aday öğretmenlerin genel olarak aday öğretmen performans değerlendirmede kullanılabilecek ölçütler hakkında öneri ve görüşleri nelerdir?

## Yöntem

### Araştırma Deseni

Araştırma, nicel ve nitel analiz tekniklerini kapsayan karma araştırma yöntemi kullanılarak hazırlanmıştır. Araştırmanın desenin belirlenmesinde sıralı açıklayıcı desen tercih edilmiştir. Bu araştırma deseninde, nicel ağırlıklı yapılan çalışma nitel verilerle desteklenmektedir (Creswell, 2013: 44). Başka bir ifadeyle nitel çalışma verileri, nicel verileri yorumlamada desteklemek amacı ile tamamlayıcı nitelik taşımaktadır.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu oluşturulurken 2016-2017 öğretim yılında KPSS'de yeterli puanı alarak başarılı olmuş ve adaylık sürecini geçirmek için Malatya ilini tercih etmiş, Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından düzenlenen 8 haftalık seminere katılmış olan tüm öğretmenlere ulaşılması yeğlenmiştir. Araştırmanın veri toplama aracını gönüllü olarak, yönergeye uygun biçimde ve eksiksiz olarak yanıtlayan 410 aday öğretmen çalışma grubunu oluşturmuştur. Öğretmenlerin 288'i kadın, 122'si erkektir. Bunlardan 9'u okul öncesi, 68'i ilkököl, 268'i ortaokul ve 126'sı ise ortaöğretim kurumları öğretmenleridir. Özel yetenek dersleri 73, okul öncesi ve sınıf 70, meslek liseleri 62, fen bilimleri 105, dil bilimleri 63 olmak üzere toplam 410 öğretmen içinden 110'u formda yer alan açık uçlu soruları yanıtlayarak araştırmanın nitel boyutunun katılımcılarını oluşturmuştur. Kadın (67) katılımcılar *K1, K2...* ve erkek (43) katılımcılar *E1, E2...* şeklinde kodlanmıştır.

### Veri Toplama Aracı ve Uygulama

Araştırmanın verileri üç bölümden oluşan veri toplama aracı aracılığı ile elde edilmiştir. Bu veri toplama aracının birinci bölümünde katılımcılara ilişkin demografik bilgiler, ikinci bölümünde performans değerlendirmede kullanılan 10 mesleki ölçüt altında toplam 50 göstergenin uygunluk düzeyini belirlenmesi için derecelendirilmiş maddeler, son olarak iki açık uçlu sorudan oluşmaktadır.

Açık uçlu sorular aşağıdaki gibidir;

1. Bu göstergeler bağlamında genel olarak öğretmen performans değerlendirme hakkında görüşleriniz? (Olumlu/Olumsuz?..... Neden?)
2. Bu form'da yer almasını düşündüğünüz ve önereceğiniz değerlendirme ölçütlerini maddeler halinde yazınız.

### Verilerin Analizi

Araştırma verileri, nicel boyutta performans değerlendirme ölçütlerinin uygunluğuna yönelik maddelere ilişkin toplam puan değerleri belirlenip okul türü, cinsiyet ve branş değişkenlerine göre toplanan veriler SPSS 23 programında çözümlenmiştir. Araştırmanın nitel boyutunda ise veri toplama aracının son bölümünde yer alan açık uçlu sorulara cevap veren 110 öğretmenin yanıtları içerik analizi ile çözümlenmiştir.

## Bulgular ve Yorum

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın genel amacı doğrultusunda yanıtlanması öngörülen soruların her birine ilişkin ulaşılan bulgulara yer verilmiştir. Araştırmanın genel amacı doğrultusunda yanıtı aranan soruların ilki, aday öğretmenlerin, aday öğretmen performans değerlendirmede kullanılmak amacıyla oluşturulan 10 mesleki ölçüt altındaki göstergeleri ne düzeyde uygun bulduklarıdır. Bu sorunun yanıtlanması amacıyla, katılımcılardan elde edilen veriler analiz edilerek tablolaştırılmıştır. Tablo 1'de katılımcı görüşlerine göre, öğretmen performans değerlendirme formunda yer alan ölçütlerin aritmetik ortalamaları, standart sapmaları ve uygunluk düzeyleri yer almaktadır.

Tablo 1. Aday Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçütlerinin Genel Uygunluk Düzeyi

Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçütleri	$\bar{X}$	Ss	Uygunluk
A1-Eğitim Öğretimi Planlayabilme	20.62	3.67	Çok
A2-Eğitim ve Öğretim Ortamlarını Düzenleyebilme	20.46	3.64	Çok
A3-İletişim Becerilerini Etkili Kullanabilme	21.56	3.27	Tam
A4-Öğrencileri Hedef Kazanımlar Doğrultusunda Güdüleyebilme	20.94	3.54	Çok
A5-Çevre Olanaklarını Öğrenme Sürecini Destekleyecek Biçimde Kullanabilme	19.71	3.65	Çok
A6-Zamanı Yönetebilme	21.88	3.16	Tam
A7-Öğretim Yöntem ve Tekniklerini Etkin Biçimde Kullanabilme	21.21	3.50	Tam
A8-Eğitim Öğretim Sürecini Değerlendirebilme	20.75	3.51	Çok
A9-Okulun Eğitim Öğretim Politikalarına Uyum ve Katkı Sağlayabilme	20.82	3.69	Tam
A10-Öğretmenlik Mesleğinin Gerekirdiği Genel Tutum ve Davranışları Sergileyebilme	22.56	3.10	Tam
Genel Toplam	210.54	29.06	Tam

Tablo 1'de yer alan bulgular incelendiğinde; öğretmenlerin performans değerlendirme formunda yer alan ölçütler arasında A10-*Öğretmenlik Mesleğinin Gerekirdiği Genel Tutum ve Davranışları Sergileyebilme* ölçütü aritmetik ortalamasının 22.56, uygunluk düzeyinin "tam" olarak değerlendirildiği görülmektedir. Bu ölçüt, bu ortalama ile öğretmenler tarafından en uygun bulunan ölçüt olmuştur. En az uygun bulunan ölçütün ise A5-*Çevre Olanaklarını Öğrenme Sürecini Destekleyecek Biçimde Kullanabilme* ölçütü olduğu görülmektedir. Öğretmen adayları,

bu ölçütün aritmetik ortalaması 19.71, uygunluk düzeyinin "çok" olduğu görüşündedirler. Genel ortalama bakıldığında ise " $\bar{X}=210.54$ " ( $Ss=29.06$ ), aday öğretmenlerin performans değerlendirme formundaki ölçütlerin uygunluk düzeyini "tam" olarak değerlendirdikleri sonucuna ulaşmıştır.

Aday öğretmen görüşlerine göre performans değerlendirmeye ilişkin en az aritmetik ortalamaya sahip göstergesinin 25-*Okulun çevresel olanaklarını geliştirmek için çalışmalar yapar* " $\bar{X}=3.87$ " ( $Ss=.98$ ); en çok aritmetik ortalamaya sahip göstergenin 50-*Milli, manevi, ahlaki, evrensel değerleri korur* göstergesi " $\bar{X}=4.63$ " ( $Ss=.65$ ) olduğu görülmüştür. Bu bulguya göre aday öğretmenler, mesleğin gerekirdiği genel tutum ve davranışları sergileyebilme ölçütünün performans değerlendirme formunda yer almasını düşündükleri en uygun madde olarak düşünmektedir diyebiliriz.

Araştırmanın genel amacı doğrultusunda yanıtı aranan soruların ikincisi, aday öğretmen performans değerlendirmede kullanılmak amacıyla oluşturulan 10 mesleki ölçüt altındaki göstergeleri ne düzeyde uygun bulduklarına ilişkin aday öğretmen görüşlerinin cinsiyet, branş ve çalıştığı kurum açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemektir. Bu amaçla, bağımsız değişkenler açısından yapılacak analizlerde cinsiyet değişkeni için t testi; branş ve okul türü değişkenleri için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Yapılan analizler sonucu; aday öğretmenlerin, performans değerlendirmenin uygunluğuna yönelik puanlarının cinsiyet, branş ve okul türü değişkenleri açısından anlamlı bir fark göstermediği belirlenmiştir.

Araştırmanın genel amacı doğrultusunda yanıtı aranan soruların üçüncüsü ise aday öğretmenlerin genel olarak aday öğretmen performans değerlendirmede kullanılabilir ölçütler hakkında öneri ve görüşlerinin neler olduğunu belirlemektir. Çalışma grubunda yer alan 410 aday öğretmenden 110'unun görüşlerinin alındığı araştırmanın nitel bulgularına bakıldığında; katılımcıların 31'inin (%28) performans değerlendirme ölçütlerinin uygunluğu hakkında olumlu, 44'ünün (%40) ise performans değerlendirme ölçütlerinin uygunluğu ile ilgili olumsuz görüş bildirdiği belirlenmiştir. 35 öğretmen (%32) ise değerlendirmenin olumlu veya olumsuz olmasının duruma göre değişebileceğini dile getirmiştir.

Olumsuz görüşlerde; değerlendirmenin gerçek performansı ölçmediği, plansız uygulandığı, değerlendiricilerin yetkin olmadığı, tarafsız-objektif bir değerlendirme yapılmadığı ve formların gereksiz yere yapıldığı zaman ve kâğıt israfı olduğu belirtilmiştir.

Olumlu görüşlerde ise maddelerin zaten olması gereken en ideal durumu belirttiği için uygun olduğu, performans değerlendirme sayesinde öğretmenin kendini güncel tuttuğu, bilgilerini ve becerilerini sürekli yenilediği, varsa eksiklerini görme fırsatı yarattığı ve nitelikli öğretmen özellikleri için ideal ölçütler olduğu belirtilmiştir.

Aday öğretmenler, değerlendirme ölçütlerine hâkim, yetkin birinin değerlendirme yapması, liyakata göre ve kişisel ilişkileri gözetmeden, tarafsız ve adil değerlendirme yapması, uygun zamanda ve yerde değerlendirme yapılması gibi durumlardan dolayı, duruma göre olumlu ve olumsuz olabileceğini de belirtmişlerdir.

Bazı aday öğretmenlerin konuyla ilgili görüşleri aşağıdaki gibidir:

*Ölçütlerin sadece bizi değerlendirmesini olumsuz buluyorum. Danışmanlarımız da denetlensin. Okulda birçok etkinliği üstlenmek zorunda kaldım (K3-Lise-Müzik).*

*Değerlendirmeyi yapan kişiler adil ve şeffaf bir değerlendirme yaparsa, liyakata göre davranırsa olumlu. Dışarıdan izleyici bir göz farkında olmadan yaptığımız hataları veya eksiklerimizi fark ettirebilir. Öğrenci değerlendirmesi de eklenebilir (K56-Ortaokul-Matematik).*

*Ölçütler gayet uygun zaten olması gereken bu, ancak biz okulda misafir gibi görüldük ve sahiplenilmedik, bu durum olumsuz. Bu nedenle okul çevresi ve veli ile olan ilişkilerimiz zayıf kaldı (E36-Ortaokul-İngilizce).*

*Kâğıt üzerinde çok iyi tasarlanmış ancak uygulamada yaşanan eksiklikler ve yanlışlar durumu olumsuz etkiliyor (K4-Ortaokul-DKAB).*

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın nicel bulgularına göre, aday öğretmenler, aday öğretmen performans değerlendirmede kullanılmak amacıyla oluşturulan göstergeleri "tam" uygun bulduklarını belirtmiştir. Araştırma sonuçlarına göre "*Öğretmenlik mesleğinin gerekirdiği genel tutum ve davranışları sergileyebilme*" göstergesi en yüksek aritmetik ortalamaya sahipken "*Çevre olanaklarını öğrenme sürecini destekleyecek biçimde kullanabilme*" göstergesi en düşük aritmetik ortalamaya sahiptir.

"*Çevre olanaklarını öğrenme sürecini destekleyecek biçimde kullanabilme, eğitim ve öğretim ortamlarını düzenleyebilme, okulun eğitim öğretim politikalarına uyum ve katkı sağlayabilme*" ölçütlerinde alınan aritmetik ortalamaların diğer ölçütlere göre nispeten daha düşük olması aday öğretmenlerin adaylık sürecini geçirdiği okulu henüz tam anlamıyla benimseyemedikleri, okul ve öğretmenler tarafından sahiplenilmediklerini hissetmeleri ve bu durumun da aday öğretmenlerin hem çevre ile olan ilişkilerde hem de okul içindeki iletişimde yetersiz kalmalarına neden olduğu söylenebilir. Yapılan benzer çalışmalara göre de henüz meslekte yeni olan öğretmenlerin deneyimsiz olmaları nedeniyle çevreye ve öğrencilere uyum sağlamada ve iletişime geçmede sıkıntı yaşadıkları (Erdemir, 2007; Üstüner, 2004) sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgudan hareketle mesleklerinin henüz başında olan aday öğretmenlerin okula olan aidiyetlik duygusunu ve iletişim becerilerini arttıracak sosyal içerikli çalışmalar yapılması önerilebilir.

“Öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği genel tutum ve davranışları sergileyebilme, zamanı yönetebilme” ölçütlerinde alınan aritmetik ortalamaların diğer ölçütlere göre nispeten daha yüksek olması ve uygunluk düzeyini “tam” olarak belirtmesi öğretmenlerin bu ölçütlerin uygunluğu ve gerekliliği hakkında tereddütlerinin olmadığını göstermektedir. Hatta öğretmenlik mesleğini yapacak kişilerin “iyi bir rol model olma, psikolojik, karakteristik özelliği ve sosyal ilişkilerdeki başarısı” gibi ölçütlere göre de değerlendirilmesi yönünde önerilerde bulunmuşlardır.

Aday öğretmenlerin, performans değerlendirmenin uygunluğuna yönelik puanlarının cinsiyet, branş, ve okul türü değişkenleri açısından anlamlı bir fark göstermediği belirlenmiştir. Benzer şekilde Gökulu (2016)'nın çalışmasında cinsiyet ve branş değişkenlerine göre, Soydan (2012) araştırmasına göre cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Yine Tunçbilek ve Tünay (2017)'in çalışmasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark bulunmamıştır. Aygün (2008) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, erkeklerin performans değerlendirme sistemine kadınlardan daha olumlu baktığı, Dilbaz-Sayın ve Aslan (2017) ve Yıldırım (2007)'in çalışmalarında ise kadınların daha olumlu görüş belirttiği tespit edilmiştir. Bağımsız değişkenlere göre farkın ortaya çıkmaması ölçütlerin kağıt üzerinde herkesin onayladığı şekliyle iyi tasarlanmış olması, ancak uygulamada sıkıntılar yaşandığı şeklinde yorumlanabilir. Bu nedenle uygulayıcıların kendilerini yenilemeleri ve günceli takip edebilmeleri adına süreç hakkında nitelik arttırmaya yönelik çalışmalar yapılabilir.

Araştırmanın nitel bulguları performans değerlendirmeye ilişkin öğretmenlerin çoğunlukla olumsuz görüş belirttiğini ortaya çıkarmıştır. Gökulu (2016: 111)'nin araştırmasının sonucunda ise aday öğretmenlerin aday öğretmenlik eğitim süreci ile ilgili olumlu görüşe sahip oldukları elde edilmiştir. Taşgın (2013)'in çalışmasında da performans göstergelerini genellikle olumlu bulduklarını belirtmiştir. Gül, Türkmen ve Aksel (2017)'in çalışmasında da aday öğretmen yetiştirme süreci olumlu ve yol gösterici olarak değerlendirmiştir. Aday öğretmenler; sürecin belirsizliğini, yönergenin uygulanmasında farklılıklar olmasını ve uygulamada bazı sorunların ortaya çıkmasını, yeni adaylık sürecinin en fazla aksayan yönleri olarak bildirmişlerdir. Gereğinden fazla kırtasiyecilik, işlerin olmuş gibi gösterilmesi, denetlemeye ilişkin sıkıntılar, itibar sorunu ve başka öğretmenlerle sorun yaşama, sürecin aksayan diğer yönleri olarak belirtilmiştir. Köse (2016) araştırmasında, evrakların/raporların çok fazla olması, kimi danışman öğretmenlerin danışmanlık yapmada gönüllü olmamaları gibi bu araştırmanın bulguları ile paralellik gösteren birtakım olumsuz sonuçlara ulaşmıştır. Alınan bu eğitim, adayların asıl öğretmen olarak atanacakları yerdeki uyum sorunlarına bir çare olmayacaktır. Bu süre içinde kadrosunun bulunduğu okulda, ücretle derse giren bir öğretmenin öğrencileri mağdur etmesi ve adaylık eğitiminin okul yöneticilerinin ve danışman öğretmenlerin iş yüklerini artıracak da düşünülmelidir. Akşit (2006: 76)'in araştırmasının sonunda elde edilen bulgular, öğretmenlerin performans değerlendirmenin amaçları konusunda kararsız olduğunu ve değerlendirme sürecine güvenmediğini göstermektedir. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin en fazla endişe ettiği konu, değerlendirmenin amacı ve uygulaması ile ilgili olmuştur. Bu nedenle performans değerlendirme ölçütlerinin nesnel olarak ölçülebileceği standart uygulamalar gerçekleştirilmelidir.

MEB'in 2017-2023 yıllarını kapsayan “Öğretmen Strateji Belgesi” 9 Haziran 2017 tarihli Resmi Gazete'de yayımlanmış ve Öğretmen Strateji Belgesi planlamasına göre öğretmenlerle ilgili çok önemli yeniliklerin önümüzdeki süreçte gerçekleşeceği belirtilmiştir. Öğretmenlerin mesleki gelişmelerini arttırmak ve ölçmek adına yapılacak olan yeniliklerde öğretmenlerin performanslarının ölçülmesinde; sınavlar, müdürler, meslek arkadaşları, öğrenciler, veliler gibi çoklu veri kaynağı esas alınacak. Bu sayede yapılan çoklu değerlendirme daha işlevsel ve objektif olacaktır.

Aykaç, Kabaran ve Bilgin (2014: 290) Türkiye'de ve bazı AB ülkelerindeki öğretmen yetiştirme uygulamalarının karşılaştırılmalı olarak incelediği çalışmada; Almanya, Türkiye ve Fransa'da öğretmen atamada merkezi sınav yapılırken, İngiltere'de nitelikli öğretmen statüsünün aranması, Finlandiya'da ise en dikkat çekici noktalardan birisi ise öğretmen adaylarından yüksek lisans derecesi ve staj uygulamalarında başarılı olmaları şartının olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin yetiştirilmesinde ve yetiştirildikten sonraki dönemlerde karşılaştıkları zorluklar ve eksikliklerin bulunduğu herkes tarafından bilinmektedir. Bu eksikliklerin iyi analiz edilmesi ve giderilmesi için yetkili kurumların yeni eğitim programlarını değerlendirmeleri ve geliştirmeleri gerekmektedir. Türkiye'de de nitelikli öğretmen yetiştirilebilmesi için iyi uygulamalar örnek alınarak düzenlemeler yapılabilir. Özellikle öğretmen yetiştirme sisteminde teori ağırlıklı bir politika izlemesi, uygulama ve stajın öğretmenlik öğreniminin yalnızca son yılında verilmesi yerine, üniversitelerdeki dersler teorik olarak değil olabildiğince uygulamaya dönük bir biçimde yürütülmeli, aktif öğretim yöntem ve tekniklerine yer verilmesi önerilebilir.

Bu bulgular, aday öğretmenlerin, performans değerlendirme ile ilgili yasal düzenlemelerden ziyade bu düzenlemeyi yapan uygulayıcıların niteliğine yönelik sıkıntılarının yaşadığına dikkat çekmektedir. Köse (2016)'nin araştırmasında da aday öğretmenlerin niteliksiz öğretmen ve okul yöneticilerinin danışmanlığında eğitim sürecini tamamlamak zorunda kalma ihtimali, adaylık süreci ile ilgili bir olumsuzluk olarak değerlendirilmiştir. Nitel verilerde de aday öğretmenlerin belirttiği gibi, ölçütler olması gerekeni ölçebilecek uygunlukta olmasına ve kağıt üzerinde çok iyi tasarlanmasına karşın, kötü uygulayıcılar elinde işlevselliğini büyük ölçüde yitirmiştir. Bu da uygulayıcıların niteliğinin önemini tekrar vurgulamaktadır. Bu bulgudan hareketle çok iyi bir yasal düzenlemenin tam anlamıyla gerçekleşebilmesi için uygulayıcıların niteliğini artırıcı çalışmalar gerçekleştirilebilir.

Aday öğretmenler genel olarak aday öğretmen performans değerlendirmede kullanılacak ölçütleri uygun bulmuştur. Ek olarak “ders kitabını verimli kullanabilme, sağlıklı iletişim kurabilme, psikolojik ve karakteristik özelliklerinin uygunluğu, rol model olabilme, uluslararası eğitim politikalarının takip edilmesi, gelişmelerden ve yeniliklerden haberdar olma” ölçütlerini de forma eklenebilecek maddeler olarak önermişlerdir. Bununla birlikte değerlendirme formlarının branşlara uygun değiştirilmesi, performans ölçmenin adaylık sürecinden daha önce yapılması, çok değerlendirecili performans ölçülmesi gerektiği de belirtmişlerdir.

Bu araştırmadan sonra, uygulamada yaşanan olumsuzluklar ve aksaklıklar gözden geçirilmiş ve öğretmen yetiştirme süreci tekrar değiştirilmiş sözleşmeli aday öğretmen yetiştirme programına geçmiştir. MEB, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü 03.08.2017 tarihli, 11771868 sayılı resmi yazıyı yayımlamıştır. Bu araştırma, aday öğretmenlerin sürece ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik yapılmış bir çalışmadır. Benzer olarak araştırmacılar sözleşmeli aday öğretmen yetiştirme ile ilgili bu yeni uygulama süreci ve buna ilişkin görüşleri tespit edebilecekleri çalışmalar yapabilirler.

**Kaynakça**

- Abazaoğlu, I. (2014). Dünyada öğretmen yetiştirme programları ve öğretmenlere yönelik mesleki gelişim uygulamaları. *Electronic Turkish Studies*, 9(5), 1-46.
- Akşit, F. (2006). Performans değerlendirmeye ilişkin öğretmen görüşleri (Bigadiç ilköğretim öğretmenleri örneği). *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, (2), 76-101.
- Aydın, A. (1998). Eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması ve öğretmen yetiştirme sorunu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 4(3), 275-286.
- Aydın, B. (2003). Bilgi toplumu oluşumunda bireylerin yetiştirilmesi ve matematik öğretimi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(14), 183-190.
- Aygün, S. Ç. (2008). *Ankara ili genel liselerinde performansa dayalı denetimin uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aykaç, N., Kabarın, H. ve Bilgin, H. (2014), Türkiye’de ve bazı Avrupa Birliği ülkelerindeki öğretmen yetiştirme uygulamalarının karşılaştırılması olarak incelenmesi (Almanya, Finlandiya, Fransa, İngiltere ve Türkiye Örneği), *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(3), 279-292.
- Başaran, İ., E. (2000). *Yönetim*. Ankara: Feryal Matbaası.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç-Çakmak E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Creswell, J.W., (2013). *Nitel araştırma yöntemleri*. (Çeviren: M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Dilbaz Sayın, S. ve Arslan, H. (2017). Öğretmen ve okul yöneticilerinin öğretmen performans değerlendirme sürecindeki çoklu veri kaynakları ile ilgili görüşleri ve öz değerlendirmeleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(2), 1222-1241.
- Erdemir, N. (2007). Mesleğine yeni başlayan fen bilgisi öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ve şikâyetleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(22).
- Gökulu, A. (2017). Aday öğretmenlerin Türkiye’deki aday öğretmenlik eğitim süreci ile ilgili görüşleri. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 3(1), 111-123.
- Gül, İ., Türkmen, F. ve Aksel, N. (2017). Aday öğretmen görüşlerine göre aday öğretmen yetiştirme sürecinin değerlendirilmesi. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(1), 365-388.
- Güvendir, M. A. ve Özkan, Y. Ö. (2016). Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme dersine yönelik algılarının metaforlar yoluyla belirlenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (47), 91-105.
- Işık, A., Çihtaş, A. ve Baş, F. (2010). Öğretmen yetiştirme ve öğretmenlik mesleği. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 53-62.
- Kayar, N. (2008). *Kamu Personel Yönetimi*. Bursa: Ekin Kitabevi Yayınları.
- Köse, A. (2016). Okul yöneticilerinin görüşlerine göre aday öğretmen yetiştirme sürecinin değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 924944.
- MEB (1995) "Aday memurların yetiştirilmelerine ilişkin yönetmelik" *Tebliğler Dergisi*, 2423.
- MEB, Öğretmen atama ve yer değiştirme yönetmeliği. 17/04/2015 tarihli ve 29329 sayılı Resmî Gazete.
- MEB, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü 03.08.2017 tarihli, 11771868sayılı, Sözleşmeli Aday Öğretmenlerin Yetiştirme Programı konulu resmi yazı.
- MEB, Öğretmen Strateji Belgesi 2017-2023. 9/06/2017 tarihli ve 30091 sayılı Resmî Gazete.
- Örücü, D. (2014). Öğretmen adaylarının okul, okul yönetimi ve Türk eğitim sistemine yönelik metaforik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 20(3), 327-358. doi: 10.14527/kuey.2014.014
- Özdemir, M. (2014). *Eğitim Örgütlerinde İnsan Kaynakları Yönetimi*. Kuram ve Uygulamada Teknik. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Soydan, T. (2012). Eğitim alanında performans değerlendirme sisteminin geçerliği üzerine yönetici ve öğretmen görüşlerine dayalı bir araştırma. *Ege Eğitim Dergisi* 20(13), 1-25.
- Taşgın, A. ve Sönmez, S. (2013). Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research* (3), 80-90.
- Tunçbilek, M. M., ve Tünay, T. (2017). MEB aday öğretmen yetiştirme süreci uygulamasının ilgili tarafların bakış açısıyla değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(61), 412-427.
- Uygun, S. V. (2016). Kamu işletmeciliği perspektifinde performansa dayalı ücretlendirme sisteminin kamu personel yönetiminde uygulanabilirliği. *HAK-İŞ Uluslararası Emek ve Toplum Dergisi*, 5(13), 82-101
- Üstüner, M., (2004). Geçmişten günümüze Türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme ve günümüz sorunları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (7).
- Yıldırım, A. (2007). Gender role influences on Turkish adolescents' self-identity. *Adolescence*, 32(125), 217-231.

**İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Origami Konusundaki Farkındalıkları**  
**Pre-Service Elementary Mathematics Teachers' Awarenesses about Origami**

**Yrd. Doç. Dr. Zuhal ÜNAN**  
Ondokuz Mayıs Üniversitesi

**Dr. Zeynep AKSAN**  
Ondokuz Mayıs Üniversitesi

**Doç. Dr. Dilek ÇELİKLER**  
Ondokuz Mayıs Üniversitesi

**ÖZET**

*Problem Durumu:* Soyut, gözlenemeyen kavram ve olayların bulunduğu matematik ve geometri konularının öğretiminde origami etkinliklerinin kullanılması, öğrencilerin aktif olarak dersin içerisinde yer almalarını, dikkat sürelerinin artmasını ve soyut kavramları yapılandırarak somutlaştırabilmelerini sağlayacaktır. Origaminin önemli ve etkili bir eğitim aracı olduğu göz önüne alındığında, öğretmen adaylarının origami konusundaki farkındalıklarının belirlenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

*Araştırmanın Amacı:* Bu çalışmada İlköğretim Matematik öğretmen adaylarının origami konusundaki farkındalıklarının belirlenmesi amaçlanmaktadır.

*Araştırmanın Yöntemi:* Araştırma, tarama modeline göre dizayn edilmiş olup İlköğretim Matematik Öğretmenliği 2. sınıfta öğrenim gören ve origami dersi almış toplam 72 gönüllü İlköğretim Matematik öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Araştırmada veriler, öğretmen adaylarına origami kavramı, origaminin bireysel gelişime etkisi ve origaminin kullanımına yönelik 3 açık uçlu soru ile toplanmıştır. Açık uçlu sorulardan elde edilen veriler, betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir.

*Araştırmanın Bulguları:* Araştırmada, öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun origamiyi eğlendirici ve düşündürücü bir oyun, ellerde ve zihinde biten bir etkinlik, öğretmeni sevme, dersi sevme, iletişim kurma, stres atma, içindeki çocuğu dışarı çıkartan bir araç, güdüleyici bir sanat, birini dinlemenin ve anlamının yolu ve çocuklarla arasında kurabileceği bir dostluk bağı olarak ifade ettikleri belirlenmiştir. Ayrıca, İlköğretim Matematik öğretmen adaylarının, yaratıcılığı, hayal gücünü, el-göz koordinasyonunu, mantıksal düşünmeyi, eleştirel düşünmeyi, aittik duygusunu ve estetik duygular geliştirdiğini, sabırlı ve dikkatli olmayı, kurallara uymayı, emeğe saygı duyulmasını öğrettiğini, dil gelişimini olumlu etkilediğini, özgüveni arttırdığını ve dinleme becerisi kazandırdığını ifade ettikleri belirlenmiştir. İlköğretim Matematik öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun origamiyi üç boyutlu cisimlerin geometrik özelliklerini daha iyi kavratılmasında, öğrencilerin matematiğe ilgilerinin/motivasyonlarını arttırmada, matematik dilini günlük hayata entegre etmekte ve doğayı modellemede kullanabileceklerini ifade ettikleri görülmüştür.

*Araştırmanın Sonuçları ve Önerileri:* Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının origaminin etkili ve yararlı bir öğretim aracı olduğunun farkında oldukları belirlenmiştir. Soyut, gözlenemeyen kavram ve olayların bulunduğu konularının öğretiminde doğru materyallerin kullanımı, öğrencilerin derse karşı ilgi ve motivasyonunu arttırması, konuların daha iyi anlaşılabilmesi ve anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesi açısından oldukça önemlidir. Origami, öğrencilerin dersin merkezinde yer almasına ve aktif olmasına, ilgi ve motivasyonlarının artmasına, anlamakta zorlanılan konuların anlaşılmasına ve yanlış algılamaların fark edilerek giderebilmesine olanak veren, eğlenceli ve çeşitli gelişimsel ve eğitimsel kazançları olan etkili eğitimsel bir araç olması nedeniyle eğitimde daha yaygın kullanılmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

**Anahtar Sözcükler:** Origami, farkındalık, ilköğretim matematik eğitimi, öğretmen adayı.

**ABSTRACT**

*Problem Statement:* The use of origami activities to teach the subjects of mathematics and geometry with the intangible and unobservable concept and events will provide that the students are included actively in a lesson, there is an increase in the attention duration and they can objectify the intangible concepts by structuring them. When the origami is considered as a n important and effective educational tool, it is considered that it is important to determine the teaching candidates' awareness on the origami.

*Purpose of the Study:* It is aimed in this research to determine the Elementary Mathematics Teaching Candidates' awareness on the origami.

*Method:* The research was designed by the survey model, and it was conducted with 72 voluntary Elementary Mathematics teaching candidates in total who receive their training at the second grade of Elementary Mathematics Teaching. The study group was determined with the use of purposeful sampling method. The data in the research was collected with 3 open-ended questions related to the concept of origami, the impact of origami on the individual development and the use of origami for the teaching candidates. The data which was obtained from the open-ended questions was analyzed with the descriptive analysis method.

*Findings:* It was determined in the research that most of teaching candidates stated the origami as an entertaining and challenging play, as an activity which ends in hands and mind, a tool to like the teacher, lesson, to contact, to let off steam, to show the inner child, a motivative art, a way to listen and to understand someone, and as a friendship connection with the children. Moreover, it was determined that The Elementary Mathematics teaching candidates stated that it develops the creativity, imagination, hand-eye coordination, logical, critical thinking, the Feeling of belonging and esthetical feelings, it teaches how to be patient and careful, to adapt the rules, to be respectful to the efforts, it affects the language development positively, it increases the self-confidence and it provides the skill of listening. It was seen that most of Elementary Mathematics teaching candidates stated that they would use the origami to make the geometrical properties of three-dimensional objects understood in a better way, to increase the students' attention /motivations to the mathematics, to integrate the language if mathematics to the daily life, and to model the nature.

*Conclusion and Recommendations:* As a result of research, it was determined that the teaching candidates are aware that the origami is an effective and useful teaching tool. The use of correct materials to teach the subjects with the intangible and unobservable concept and events is very important in terms that the students' attention and motivation to the lesson are increased, the subjects are understood in a better

way and the meaningful learning is done. It is considered that the common use of origami in the training is very important as it is an effective educational tool which gives opportunity to include and make the students active in the lesson, to increase their attention and motivation, to make the difficult subjects understand and to remove the incorrect perceptions by realizing them, which has the entertaining and various developmental and educational advantages.

**Keywords:** Origami, awareness, the elementary maths training, teaching candidate

### Giriş

Origami, katlama anlamına gelen "ori" ve kâğıt anlamına gelen "kami" kelimelerinden meydana gelen, Çin kültürü kökenli olduğu ancak gerçek gelişimini Japonya'da göstermesinden dolayı ismini Japoncadan alan kâğıt katlama sanatıdır (Engel, 1989; Fuse, 1992). Origami, tek bir kâğıdın makas ve yapıştırıcı kullanmadan katlanması ile çeşitli figürlerin oluşturulması ya da birden fazla kâğıdın katlanıp birbirine eklenmesi ile yapılan bir sanattır. Origami, her yaş ve meslek grubundan insanın ilgisini çeken bir sanat olup, pek çok alanda origaminin kullanıldığı görülmektedir. Eğitim alanında da çağdaş öğrenme metotları olarak bilinen metotlarla bağlantılı olarak origaminin kullanıldığı görülmektedir. Origami, etkin öğrenmeyi sağlaması açısından oldukça önemlidir (Tuğrul & Kavici, 2002). Günümüzde birçok alanda kullanabileceğimiz origaminin en yaygın olarak matematik öğretiminde kullanıldığı da dikkati çekmektedir (Franco, 1999; Shalev, 2005; Sze, 2004; 2005a; 2005b; Golan & Jackson, 2010). Origami, yaparak-yaşayarak öğrenmeyi sağlayan ve birden fazla duyu organına hitap eden eğitsel bir araç olmakla birlikte eğlendirici ve eğitici bir oyundur. Origami, bireylerin yaratıcılıklarını geliştirirken aynı zamanda bu süreçte eğlenerek farklı bakış açıları kazanabilmelerini ve tutarlılık gösterebilmelerini de sağlayabilir (Edwards & Springate, 1995; Tuğrul & Kavici, 2002; Kavici, 2005). Origami sayesinde birey, hayal dünyasını yansıtarak sanatsal bir ürün ortaya koyar. Ayrıca origami, bireylere duyu ve düşüncelerini ifade etme şansı vererek özgüvenin gelişmesine katkı sağlar (Fox & Berry 2001; Reynier, 2001; Levenson, 2002). Origami, bireyin başarı için sabırın gerekli olduğunu farkına varmasını sağlarken gözlem, işbirliği ve iletişim becerisinin gelişimini olumlu etkilemektedir (Tuğrul & Kavici, 2002). Ayrıca origami, öğrencilerin görsel becerilerini geliştirmesi ve derslere olan tutumlarını olumlu etkilemesi, çocukların küçük kas ve görsel algı becerisinin gelişiminde ve temel matematiksel kavramları öğrenmelerinde faydalı olması açısından önemli bir eğitsel araçtır (Sze, 2005a; 2005b; Kavici, 2005; Boakes, 2009). Soyut, gözlenemeyen kavram ve olayların bulunduğu matematik ve geometri konularının öğretiminde origami etkinlerinin kullanılması, öğrencilerin aktif olarak dersin içerisinde yer almalarını, dikkat sürelerinin artmasını ve soyut kavramları yapılandırarak somutlaştırabilmelerini sağlayacaktır. Origaminin önemli ve etkili bir eğitim aracı olduğu göz önüne alındığında, öğretmen adaylarının origami konusundaki farkındalıklarının belirlenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda, bu araştırma ile ilköğretim Matematik öğretmen adaylarının origami konusundaki farkındalıklarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu araştırma ile gelecek nesilleri yetiştirecek olan öğretmen adaylarının origami ile ilgili anlayışlarının geliştirilmesine katkı sağlanacağı ve alan yazına derinlik kazandırılacağı düşünülmektedir.

### Yöntem

#### *Araştırma deseni*

Araştırma, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleri olarak tanımlanan (Karasar, 2011) genel tarama modeliyle yürütülmüştür.

#### *Çalışma Grubu*

Araştırma, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği 2. sınıfta öğrenim gören ve origami dersi almış toplam 72 gönüllü İlköğretim Matematik öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Çalışma grubu, bireylerin benzer özelliklere sahip olmasını dikkate alan (Cristensen, Johnson & Turner, 2015) amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir.

#### *Veri Toplama Aracı*

Araştırmada veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen öğretmen adaylarına origami kavramı, origaminin bireysel gelişime etkisi ve origaminin kullanımına yönelik 3 açık uçlu soru ile toplanmıştır.

#### *Verilerin Analizi*

Açık uçlu sorulardan elde edilen veriler, betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Betimsel analiz yönteminde elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanarak okuyucuya sunulmaktadır. Ayrıca betimsel analizde, bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara yer verilmektedir. (Yıldırım & Şimşek, 2011). Bu nedenle, ilköğretim Matematik öğretmen adaylarının isimleri saklı tutularak "M<sub>1</sub>, M<sub>2</sub>...M<sub>n</sub>" şeklinde kodlanıp, sorulara verdikleri cevaplardan yapılan doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

## Bulgular

İlköğretim Matematik öğretmen adaylarına “*Origami kavramı size neyi çağrıştırıyor?*” sorusu sorulmuş ve verdikleri cevaplama sıklıkları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Origami Kavramı İle İlgili Görüşleri

Origami	Cevaplama Sıklıkları (f)
Eğlendirici bir oyun	72
Düşündürücü bir oyun	72
Ellerde ve zihinde biten bir etkinlik	69
Dersi sevdiiren için bir araç	69
Öğretmeni sevdiiren için bir araç	68
İletişim kurmada etkili bir araç	68
Stres atmak için iyi bir araç	67
İçimdeki çocuğu dışarı çıkartan bir araç	48
Güdüleyici bir sanat	44
Birini dinlemenin ve anlamının yolu	43
Çocuklarla aramda kurabileceğim bir dostluk bağı	39
Kendime zaman ayırmanın bir yolu	6

Tablo 1 incelendiğinde, İlköğretim Matematik öğretmen adaylarının origamiyi; eğlendirici (f:72) ve düşündürücü (f:72) bir oyun, ellerde ve zihinde biten bir etkinlik (f:69), dersi sevmeye (f:69), öğretmeni sevmeye (f:68), iletişim kurma (f:68), stres atma (f:67) ve içimdeki çocuğu dışarı çıkartan bir araç (f:48), güdüleyici bir sanat (f:44), birini dinlemenin ve anlamının yolu (f:43) ve çocuklarla aramda kurabileceğim bir dostluk bağı (f:39) olarak ifade ettikleri belirlenmiştir. Bunun yanı sıra bazı öğretmen adaylarının ise origamiyi, kendime zaman ayırmanın bir yolu (f:6) olarak ifade ettikleri görülmüştür.

Öğretmen adaylarının origami kavramı ile ilgili soruya verdikleri cevaplardan yapılan doğrudan alıntılara örnekler aşağıda verilmiştir.

“Origami çok eğlenceli bir oyun bence. Hem düşündürüyor hem eğlendiriyor. Ayrıca yaratıcılığı da artırıyor. Modelleri katlarken stres atmamızı da sağlıyor.” (M<sub>9</sub>)

“Modelleri katlarken eğleniyor insan. El becerisi ve zihinsel bir etkinlik. İçimizdeki çocuğun dışarı çıkmasını sağlıyor aynı zamanda. Güdüleyici bir sanat origami. Aynı zamanda öğrencilere dersi, öğretmeni sevdiiren bir öğretim aracı origami.” (M<sub>21</sub>)

“Kâğıt katlarken öğrencilerle aramda bir bağ oluşacağını, iletişim kurmak için etkili bir yol olduğunu düşünüyorum. Bence birini dinlemek ve onu anlamak için iyi bir yol.” (M<sub>49</sub>)

“Origami çok eğlenceli. Dersi sevdiriyor. Öğretmeni de. Bunun dışında kendim içinde çok faydalı bence. Kendime zaman ayırmamı ve stres atmamı da sağlayabilecek bir yol origami.” (M<sub>63</sub>)

İlköğretim Matematik öğretmen adaylarına “*Origaminin bireysel gelişime etkisini açıklayınız*” sorusuna verdikleri cevapların frekans dağılımları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Origaminin Bireysel Gelişime Etkisi İle İlgili Görüşleri

Origaminin bireysel gelişime etkisi	Cevaplama Sıklıkları (f)
Yaratıcılığı geliştirir.	72
Hayal gücünü geliştirir.	72
El-göz koordinasyonunu geliştirir.	71
Mantıksal düşünmeyi geliştirir.	70
Eleştirel düşünmeyi geliştirir.	65
Sabırlı olmayı öğretir.	64
Estetik duygular geliştirir.	62



Dil gelişimini olumlu etkiler.	59
Dikkatli olmayı öğretir.	59
Özgüveni artırır.	55
Emeğe saygı duyulmasını sağlar.	52
Kurallara uymayı öğretir.	50
Dinleme becerisi kazandırır.	47
Aitlik duygusunu geliştirir.	45

Tablo 2 incelendiğinde, İlköğretim Matematik öğretmen adaylarının origaminin yaratıcılığı (f:72), hayal gücünü (f:72), el-göz koordinasyonunu (f:71), mantıksal düşünmeyi (f:70), eleştirel düşünmeyi (f:65), estetik duygularını geliştirdiğini (f:62), sabırlı (f:64) ve dikkatli olmayı (f:59), dil gelişimini olumlu etkilediğini (f:59), özgüveni artırdığını (f:55), emeğe saygı duyulmasını öğrettiğini (f:52), kurallara uymayı (f:50), dinleme becerisi kazandırdığını (f:47) ve aitlik duygusunu geliştirdiğini (f:45) ifade ettikleri belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarının origaminin bireysel gelişime etkisi ile ilgili soruya verdikleri cevaplardan yapılan doğrudan alıntılara örnekler aşağıda verilmiştir.

*“Origami, yaratıcılığı, hayal gücünü, el-göz koordinasyonunu, estetik bakış açısını geliştiriyor. Aynı zamanda, mantıksal ve eleştirel düşünmeyi sağlıyor. Kâğıt katlarken insan sabırlı, dikkatli olmayı ve dinlemeyi öğreniyor. Aynı zamanda kurallara uymayı da. Oluşturduğunuz modellerde harcanan emeği görüp emeğe saygı duymanızı sağlıyor.” (M<sub>51</sub>)*

*“Origaminin bireysel gelişime çok önemli etkileri var bence. Öncelikle, insana hayal etmeyi öğretiyor. Yaratıcılığı geliştiriyor. Kâğıt katlarken hangi basamakta hangi katlamayı yapacağını, kurallara uyararak yapmanın gerektiğini, sonunda emek vererek bir model elde edeceğini öğreniyorsun. Emek vererek sana ait bir model oluyor. Bu da aitlik duygusunu, özgüveni geliştiriyor. Emeğe saygı duymayı öğretiyor. Katlamalarda sabırlı olman gerektiğini, dikkatli bir şekilde katlamaları yapmayı, öğretmenin hangi basamakta hangi katlamayı yapmamızı söylerken dinlemeyi öğretmesi açısından önemli bence origami. Dil gelişiminde de etkili aynı zamanda. Kâğıt katlamak, el-göz koordinasyonunu, mantıksal ve eleştirel düşünmeyi de geliştiriyor aynı zamanda.” (M<sub>64</sub>)*

İlköğretim Matematik öğretmen adaylarına **“Origamiyi nerelerde kullanabilirsiniz?”** sorusuna verdikleri cevapların frekans dağılımları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Origaminin Kullanımı İle İlgili Görüşleri

Origaminin Kullanımı	Cevaplama Sıklıkları (f)
Üç boyutlu cisimlerin geometrik özelliklerini daha iyi kavratılmasında	71
Öğrencilerin matematiğe ilgilerini/motivasyonlarını arttırmada	70
Matematik dilini günlük hayata entegre etmekte	62
Doğayı modellemede	57
Bayramlarda sınıf süslemelerinde	19
Takım ruhunun öneminin öğretiminde	13

Tablo 3 incelendiğinde, İlköğretim Matematik öğretmen adaylarının origamiyi üç boyutlu cisimlerin geometrik özelliklerini daha iyi kavratılmasında (f:71), öğrencilerin matematiğe ilgilerini/motivasyonlarını arttırmada (f:70), matematik dilini günlük hayata entegre etmekte (f:62) ve doğayı modellemede kullanabileceklerini (f:57) ifade ettikleri belirlenmiştir. Ayrıca, bazı öğretmen adayları ise origamiyi bayramlarda sınıf süslemelerinde (f:19) ve takım ruhunun öneminin öğretiminde (f:13) kullanabileceklerini ifade ettikleri belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarının origaminin kullanım alanı ile ilgili soruya verdikleri cevaplardan yapılan doğrudan alıntılara örnekler aşağıda verilmiştir.

*“Origami matematik öğretiminde iyi bir araç bence. Öğrencilerin matematiğe olan ilgilerini artırıcı bir özelliği var. Öğrenciler origami ile eğlenirken, matematiğe ilgileri de artıyor. Cisimlerin geometrik yapılarının öğretiminde çok etkili bence. Aynı zamanda matematik dilini öğretip günlük yaşantılarında da kullanmalarını sağlayabilir origami.” (M<sub>12</sub>)*

*“Üç boyutlu cisimlerin geometrik yapılarının daha iyi kavratılması için origami kullanılabilir. Origami ile matematiğe karşı ilgi ve motivasyonu artar öğrencilerin aynı zamanda. Origami ile çok çeşitli modeller yapılabilir aynı zamanda. Kuş, köpek, çiçek gibi modellerle doğa modellenir. Bayramlarda bu modeller süs olarak kullanılabilir.” (M<sub>26</sub>)*

*“Origamiyi geometrik cisimlerin yapılarını öğretmede kullanabiliriz. Hem öğrenciler eğlenir. Böylece matematiğe ilgileri de artar. Matematik dilini hayatlarında da kullanmayı öğrenirler origami sayesinde. Aynı zamanda birçok parçayı birleştirerek bir ürünün ortaya çıktığını görmeleri sağlanarak takım ruhunun öneminin öğretiminde de kullanılabilir.” (M<sub>44</sub>)*

### Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun origamiyi eğlendirici ve düşündürücü bir oyun, ellerde ve zihinde biten bir etkinlik, öğretmeni sevme, dersi sevme, iletişim kurma, stres atma, içimdeki çocuğu dışarı çıkartan bir araç, güdüleyici bir sanat, birini dinlemenin ve anlamının yolu, çocuklarla aramda kurabileceğim bir dostluk bağı olarak ifade ettikleri belirlenmiştir. Ayrıca, İlköğretim Matematik öğretmen adaylarının, yaratıcılığı, hayal gücünü, el-göz koordinasyonunu, mantıksal düşünmeyi, eleştirel düşünmeyi, aitik duygusunu ve estetik duyguları geliştirdiğini, sabırlı ve dikkatli olmayı, kurallara uymayı, emeğe saygı duyulmasını öğrettiğini, dil gelişimini olumlu etkilediğini, özgüveni arttırdığını ve dinleme becerisi kazandırdığını ifade ettikleri belirlenmiştir. İlköğretim Matematik öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun origamiyi üç boyutlu cisimlerin geometrik özelliklerini daha iyi kavratılmasında, öğrencilerin matematiğe ilgilerini/motivasyonlarını arttırmada, matematik dilini günlük hayata entegre etmekte ve doğayı modellemede kullanabileceklerini ifade ettikleri görülmüştür. Nitekim, Boakes (2009) da origami öğrencilerin görsel becerilerini geliştirmekte aynı zamanda öğrencilerin derslere olan tutumunu olumlu şekilde etkilediğini, Levenson (2002), origami etkinliklerinin bireylerin üç boyutlu nesnelerin uzamsal ilişkilerini, simetriyi, geometrideki açıları kavramasına yardımcı olacağını ayrıca analitik ve eleştirel düşünme becerilerini geliştireceğini, Kavici (2005) ise origaminin bireyin yaratıcılığını ortaya koyabilecek birçok durumla karşılaşma olanağını da sağladığını belirtmektedir. Ayrıca, Brady (2008)'nin kâğıt katlama etkinlikleri ile matematik öğretiminde öğrencilerin tepkileri bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olarak ele aldığı çalışmasında, Ünan, Çelikler ve Aksan (2016) ise okul öncesi öğretmen adayları ile yürüttükleri araştırmasında benzer sonuçlar elde ettiği görülmektedir.

Soyut, gözlenemeyen kavram ve olayların bulunduğu konularının öğretiminde doğru materyallerin kullanımı, öğrencilerin derse karşı ilgi ve motivasyonunu arttırması, konuların daha iyi anlaşılabilmesi ve anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesi açısından oldukça önemlidir. Origami, öğrencilerin dersin merkezinde yer almasına ve aktif olmasına, ilgi ve motivasyonlarının artmasına, anlamakta zorlanılan konuların anlaşılmasına ve yanlış algılamaların fark edilerek giderebilmesine olanak veren, eğlenceli ve çeşitli gelişimsel ve eğitimsel kazançları olan etkili eğitimsel bir araç olması nedeniyle eğitimde daha yaygın kullanılmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

### Kaynakça

- Boakes, N. (2009). Origami instruction in the middle school mathematics classroom: Its impact on spatial visualization and geometry knowledge of students. *Research in Middle Level Education Online*, 32(7), 1-12.
- Brady, K. (2008). Using paper-folding in the primary years to promote student engagement in mathematical learning. M. Goos, R. Brown, & K. Makar (Eds.), *Proceedings of the 31st Annual Conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia*, 77-83.
- Christensen, L.B., Johnson, R.B., & Turner, L.A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz*. (Çeviri Ed.: A. Alpay). Ankara: Anı.
- Edwards, C.P., & Springate, K.W. (1995). Encouraging creativity in early childhood classrooms. ERIC Digest. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED389474.pdf>
- Engel, P. (1989). *Folding the universe. origami from angelfish to zen*. New York: Random House, P:336.
- Fox J.E., & Berry S. (2001). Art in early childhood: Curriculum connections. Retrieved from <http://www.earlychildhood.com/Articles/index.cfm?FuseAction=Article&A=113&PrintVersion=4>
- Fuse, T. (1992). *Spirals chikuma boks*. Tokyo: Co. Ltd, p:78.
- Franco, B. (1999). *Unfolding mathematics with unit origami*. Emeryville: Key Curriculum Press.
- Golan, M., & Jackson, P. (2010). Origametria: A program to teach geometry and to develop learning skills using the art of origami. Retrieved from [http://www.origami.co.il/imgs/site/ntext/996\\_Golan.pdf](http://www.origami.co.il/imgs/site/ntext/996_Golan.pdf)
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (22. baskı). Ankara: Nobel.
- Kavici, M. (2005). Gelişimsel Origami Eğitim Programı'nın okul öncesi dönem çocuklarının çok boyutlu gelişimlerine etkilerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Levenson, G. (2002). The educational benefits of origami. Retrieved from <http://www.informeddemocracy.com/sadako/fold/edbens.html>
- Reyner, A. (2001). Seven good things for you to know about how the arts help children grow. Retrieved from <http://www.earlychildhood.com/Articles/index.cfm?FuseAction=Article&A=257&PrintVersion=44>
- Shalev, H. (2005). Origami in education and therapy. Retrieved from [http://www.theragami.com/origami\\_ed.html](http://www.theragami.com/origami_ed.html)
- Sze, S. (2004). Sze's model and theoretical framework of origami. Unpublished Manuscript.
- Sze, S. (2005a). An analysis of constructivism and the ancient art of origami. Allied Academies International Conference. *Proceedings of the Academy of Creativity and Innovation*, 2(1), 5-8.
- Sze, S. (2005b). *Math and mind mapping: Origami construction*. Dunleavy: Niagara University.
- Tuğrul, B., & Kavici, M. (2002). Kâğıt katlama sanatı origami ve öğrenme. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(11), 1-17.
- Ünan, Z., Aksan, Z., & Çelikler, D. (2016). Okul Öncesi öğretmen adaylarının canlılar konusuna yönelik origami ile modellemeleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi (Journal of Research in Education and Teaching)*, Özel Sayı 1(5), 165-174.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

**Ortaokul Öğrencilerinin Yenilenebilir Enerji Kaynakları Konusundaki Farkındalıkları**  
**Awareness of Secondary School Students about Renewable Energy Resources****Doç. Dr. Dilek ÇELİKLER**

Ondokuz Mayıs Üniversitesi

**Dr. Zeynep AKSAN**

Ondokuz Mayıs Üniversitesi

**Prof. Dr. Ayhan YILMAZ**

Hacettepe Üniversitesi

**ÖZET**

*Problem Durumu:* Yenilenebilir enerji kaynaklarının önem kazandığı günümüzde, bu kaynaklarla ilgili toplumlarda farkındalık yaratılması kaçınılmaz hale gelmiştir. Gelecek nesillere yaşanılabilir dünya bırakabilmek adına, yenilenebilir enerji kaynaklarının önemini farkında olan, bilinçli ve duyarlı bireylerin yetiştirilmesi gerekmektedir. Özellikle küçük yaşlardaki öğrencilerin, hem çevre bilincinin oluşturulması hem de dünyanın enerji ihtiyacının karşılanmasında önemli bir yer tutan ve çevre dostu olan yenilenebilir enerji kaynakları ile bu kaynakların kullanım alanları konusunda bilinçlendirilmelerinin çevresel sürdürülebilirlik açısından hayati önem taşıdığı görülmektedir.

*Araştırmanın Amacı:* Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin yenilenebilir enerji kaynakları konusundaki farkındalıklarının belirlenmesi amaçlanmaktadır.

*Araştırmanın Yöntemi:* Genel tarama modeli kullanılan araştırma 173 sekizinci sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Araştırmada veriler, 6 açık uçlu soru ile toplanmış olup betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir.

*Araştırmanın Bulguları:* Araştırmada, 133 öğrenci yenilenebilir enerji kaynaklarını ilk kez okuldan duyduklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin çoğunlukla yenilenebilir enerji kaynakları olarak güneş (f:168) ve rüzgârı (f:161), yenilenebilir enerji kaynaklarını kullanan santraller olarak ise güneş (f:168) ve rüzgâr (f:162) enerji santrallerini ifade ettikleri belirlenmiştir. Bunların yanı sıra öğrencilerin yenilenebilir enerji kaynaklarının çevre dostu olduğu (f:152) için kullanılmasının çevre kirliliğini önlediğini (f:141), yenilenebilir enerji kaynaklarının kullanılmasının ise çevre kirliliğine sebep olduğunu (f:168) ve canlılara zarar verdiğini (f:153) daha çok vurguladıkları belirlenmiştir.

*Araştırmanın Sonuçları ve Önerileri:* Araştırma sonucunda, öğrencilerin yenilenebilir enerji kaynakları, santralleri, yenilenebilir enerji kaynaklarının kullanılmasının önemi ve yenilenebilir enerji kaynaklarının yarattığı olumsuzlukların büyük bir kısmının farkında olduklarını ancak bilgi eksikliklerinin ve yanlış bilgilere sahip oldukları görülmüştür. Gelecek nesillere yaşanılabilir dünya bırakabilmek adına, çevre dostu olan yenilenebilir enerji kaynaklarının önemini farkında olan, bilinçli ve duyarlı bireylerin yetiştirilmesinin hayati önem taşıdığı görülmektedir. Eğitimin okul dışında da devam ettiği, internet ve medyanın toplumlar üzerindeki etkisi düşünüldüğünde, yenilenebilir enerji kaynaklarına yönelik görsel ve yazılı medyada ilgili yayınlar yapılmasının toplumların bilinçlenmesi açısından oldukça önemli olduğu düşünülmektedir.

**Anahtar Sözcükler:** Yenilenebilir enerji kaynakları, ortaokul öğrencisi, farkındalık.

**ABSTRACT**

*Problem Statement:* It has become inevitable that an awareness is created on the society about the renewable energy resources on today that the resources have gotten importance. It is necessary to bring up the informed and liable individuals who are aware of the renewable energy resources' importance in order to provide a livable world to the next generations. Especially, the debriefing on the renewable energy resources which have an important place to create an environment awareness on the small-age students and to meet the world's energy need, and these resources' usage field has an vital importance in terms of the environmental sustainability.

*Purpose of the Study:* It has aimed on this research to determine the secondary schools' students' awareness on the renewable energy resources.

*Method:* The research that the general survey model was used was conducted with 173 students at the eighth grade. The study was determined with the purposeful sampling method. In the research, the data was collected with 6 open-ended questions, and it was analyzed with the descriptive analysis method.

*Findings:* 133 students stated that they have firstly heard the renewable energy resources at school in the research. Moreover, it was determined that most of students stated the solar (f:168) and wind (f:161) as the renewable energy resources and solar (f:168) and wind (f:162) energy plants as the plants which use the renewable energy resources. Furthermore, it was determined that the students focused on that the use of renewable energy resources prevents the environmental pollution (f:141) as they are the eco-friendly resources (f:152), the use of irrenovable energy resources causes the environmental pollution (f:168) and they have damage on the living beings (f:153).

*Conclusion and Recommendations:* As a result of the research, it was seen that the students are aware of the importance of the renewable energy resources plants, using renewable energy resources and most of disadvantages that the irrenovable energy resources cause but they have the deficient knowledge and incorrect knowledge. In order to provide a livable world to the next generations, it is seen that it is a vital importance to bring up the informed and liable individuals who are the eco-friendly persons and aware of the importance of renewable energy resources. When it is considered that the training has gone on out of the school and the internet and media have impact on the society, it is considered that it is very important to do the relevant publications on the visual and written media related to the renewable energy resources in terms of informing the society.

**Keywords:** Renewable energy resources, secondary schools' students, awareness.

## Giriş

Modern dünyada, insanoğlunun refah düzeyindeki artışın enerji tüketimiyle doğru orantılı olduğu, enerji tüketiminin ülkelerdeki sosyal ve ekonomik kalkınmanın göstergesi olduğu görülmektedir. Yaşamın vazgeçilmez unsurlarından biri olan enerjinin, dünyanın ve insanlığın geleceğindeki belirleyici konununun her geçen gün daha da arttığı görülmektedir. Güçlü olmanın ekonomik ve sosyal kalkınmayla olduğu düşünülürse, enerjinin potansiyel önemi daha net ortaya çıkmaktadır (Bozkurt, 2008). Dünyayı tehdit eden küresel ısınmanın en önemli nedenleri arasında fosil yakıt tüketiminin olması ve dünyadaki fosil yakıt rezervlerinin sınırlı olması yenilenebilir enerji kaynaklarına yönelimi artırmıştır (Akın, 2005; Thomas, Jennings & Lloyd, 2008). Yenilenemeyen kaynakların bilinçsizce kullanımı ve bu kaynakların çevreye ve atmosferde oluşturduğu kirlilik, topluları yenilenebilir enerji kaynaklarının kullanımına yönlendirmiştir (Külekcı, 2009). Fosil yakıtların kullanımından kaynaklanan birçok problemi hafifletmek için yenilenebilir enerji teknolojilerinin kullanılması gerekmektedir (Pimental et al., 2002). Yenilenebilir enerji kaynakları doğal olarak yenilenen tekrar tekrar kullanılabilen enerji kaynaklarıdır. Güneş enerjisi, rüzgâr enerjisi, hidrolik enerji, biyokütle, jeotermal enerji, dalga enerjisi yenilenebilir enerji kaynaklarıdır (Yıldız, Sipahioğlu & Yılmaz, 2000; Daugherty & Carter, 2010). Yenilenebilir enerji kaynakları, atmosferde ve çevrede yenilenemez enerji kaynakları gibi kirlilik yaratmaması nedeniyle sağlıklı ve güvenilir kaynaklar olarak nitelendirilmektedir (Yıldız, Sipahioğlu & Yılmaz, 2000; Biçici, 2008). Dünyada enerji üretiminin önemli bir kısmının fosil yakıtlardan elde edilmesi, fosil yakıt kaynaklarının sürdürülebilir olmaması, ülkeleri dışa bağımlı kılması ve fosil yakıtların çevresel problemlere neden olması yenilenebilir enerji kaynaklarına olan ilgiyi ve talebi artırmaktadır (Güler, 2006).

Literatürde yenilenebilir enerji kaynaklarına yönelik çalışmalar incelendiğinde, öğretmenlerin tutum (Akçöltekin & Doğan, 2013), bilgi ve tutum (Liarakou, Gavrilakis & Flouri, 2009), üniversite öğrencilerinin farkındalıklarını (Karatepe vd., 2012), öğretmen adaylarının tutumlarını (Bilen, Özel & Sürücü, 2013), farkındalıklarını (Çelikler & Kara, 2011; Çelikler, 2013), bilgi ve düşüncelerini (Benzer vd., 2014) belirlemeye yönelik çalışmaların yanı sıra lise öğrencilerinin tutum (Çelikler, Yılmaz & Aksan, 2016), algı ve bilgilerini (Zyadin et al., 2012), ortaokul öğrencilerinin düşüncelerini (Kılınç, Stanisstreet & Boyes, 2009), görüşlerini (Çelikler & Aksan, 2015), tutum, algı ve bilgilerini (Zyadin et al., 2014) belirlemeye yönelik çalışmaların yapıldığı görülmektedir.

Yenilenebilir enerji kaynaklarının önem kazandığı günümüzde, bu kaynaklarla ilgili toplumlarda farkındalık yaratılması kaçınılmaz hale gelmiştir. Gelecek nesillere yaşanılabilir dünya bırakabilmek adına, yenilenebilir enerji kaynaklarının öneminin farkında olan, bilinçli ve duyarlı bireylerin yetiştirilmesi gerekmektedir. Küresel bozulmanın durdurulmasının, bireylerin teknolojik ve sosyal davranışlarının değiştirilmesiyle mümkün (McLaughlin, 2008) olduğu düşünülmektedir. Özellikle küçük yaşlardaki öğrencilerin, hem çevre bilincinin oluşturulması hem de dünyanın enerji ihtiyacının karşılanmasında önemli bir yer tutan ve çevre dostu olan yenilenebilir enerji kaynakları ile bu kaynakların kullanım alanları konusunda bilinçlendirilmelerinin çevresel sürdürülebilirlik açısından hayati önem taşıdığı görülmektedir. Bu bağlamda, bu araştırma ile ortaokul öğrencilerinin yenilenebilir enerji kaynakları konusundaki farkındalıklarının belirlenmesi amaçlanmıştır.

## Yöntem

**Araştırma Deseni.** Araştırmada, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleri olarak tanımlanan genel tarama modeli (Karasar, 2011) kullanılmıştır.

**Çalışma Grubu.** Araştırma, Türkiye'nin kuzeyindeki bir ilde eğitim gören 173 sekizinci sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Çalışma grubu, bireylerin benzer özelliklere sahip olmasını dikkate alan (Cristensen, Johnson & Turner, 2015) amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir.

**Veri Toplama Aracı.** Araştırmada veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen yenilenebilir enerji kavramını ilk nereden duydukları, yenilenebilir enerji kaynakları ve yenilenebilir enerji kaynaklarını kullanan santrallerin neler olduğu, hangi enerji santrallerinde hangi kaynakların kullanıldığı, yenilenebilir enerji kaynaklarının kullanılmasının önemi ve yenilenemez enerji kaynaklarının kullanılmasının yarattığı olumsuzlukların neler olduğuna yönelik 6 açık uçlu soru ile toplanmıştır.

**Verilerin Analizi.** Araştırmada elde edilen veriler, betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Betimsel analizde veriler, önce sistematik ve açık bir biçimde betimlenir ve bu betimlemeler açıklanıp, yorumlanarak okuyucuya sunulmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2011).

## Bulgular

Öğrencilere “Yenilenebilir Enerji kavramını ilk nereden duyduunuz?” sorusu sorulmuş ve verdikleri cevapların frekans ve yüzde dağılımları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Öğrencilerin “Yenilenebilir Enerji kavramını ilk nereden duyduunuz?” sorusuna verdikleri cevapların frekans ve yüzde dağılımları

Duydukları Kaynak	Cevaplama sıklığı (f)	%
Okul	133	76,9
TV	14	8,1
Aile	11	6,4
İnternet	8	4,6
Gazete/Dergi	7	4,0

Tablo 1 incelendiğinde, öğrencilerin büyük bir kısmının yenilenebilir enerji kaynaklarını ilk kez okuldan (%76,9) duyduklarını ifade ettikleri belirlenirken az bir kısmının ise TV (%8,1), aile (%6,4), internet (%4,6) ve gazete/dergi (%4,0)'de duyduklarını ifade ettikleri görülmektedir.

Öğrencilere "**Yenilenebilir Enerji Kaynakları nelerdir?**" sorusu sorulmuş ve verdikleri cevaplama sıklıkları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Öğrencilerin "Yenilenebilir Enerji Kaynakları nelerdir?" sorusuna verdikleri cevaplama sıklıkları

Kaynaklar	Cevaplama sıklığı (f)
Güneş	168
Rüzgâr	161
Yeraltı suları	103
Nehirler	98
Okyanus ve denizler	84
Biyolojik atıklar	42

Tablo 2 incelendiğinde, öğrencilerin büyük bir kısmının yenilenebilir enerji kaynakları olarak güneş (f:168) ve rüzgârı (f:161) ifade ettikleri belirlenmiştir. Ayrıca bazı öğrencilerin ise yeraltı suları (f:103), nehirler (f:98), okyanus ve denizler (f:98) ile biyolojik atıkları (f:42) yenilenebilir kaynaklar arasında belirttikleri saptanmıştır.

Öğrencilere "**Yenilenebilir Enerji Kaynaklarını kullanan santraller nelerdir?**" sorusu sorulmuş ve verdikleri cevaplama sıklıkları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Öğrencilerin "Yenilenebilir Enerji Kaynaklarını kullanan santraller nelerdir?" sorusuna verdikleri cevaplama sıklıkları

Santral adı	Cevaplama sıklığı (f)
Güneş enerjisi santralleri	168
Rüzgâr Santralleri	162
Hidroelektrik Santralleri	92
Jeotermal Santraller	75
Dalga Santralleri	52
Biyokütle enerji santrali	41
Nükleer Santraller	29
Termik Santraller	25

Tablo 3 incelendiğinde, öğrencilerin büyük bir kısmının yenilenebilir enerji kaynaklarını kullanan santraller olarak güneş (f:168) ve rüzgâr (f:162) enerji santrallerini ifade ettikleri belirlenmiştir. Bununla birlikte, bazı öğrencilerin hidroelektrik (f:92) jeotermal (f:72) dalga (f:52) ve biyokütle (f:41) enerji santrallerinin yenilenebilir enerji kaynaklarını kullanan santraller olduğunun farkında oldukları belirlenmiştir. Ayrıca, nükleer (f:29) ve fosil yakıt kullanan termik santralleri (25) yenilenebilir enerji kaynaklarını kullanan santraller arasında ifade eden öğrencilerin olduğu görülmektedir.

Öğrencilere “*Enerji santralleri ve kullandıkları kaynakları yazınız*” sorusu sorulmuş ve verdikleri cevaplama sıklıkları Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Öğrencilerin “Enerji santralleri ve kullandıkları kaynakları yazınız” sorusuna verdikleri cevaplama sıklıkları

	Kaynaklar							
	Güneş	Rüzgâr	Nehirler	Yeraltı suları	Doğal gaz	Okyanus ve denizler	Biyolojik atıklar	Radyoaktif elementler
	f	f	f	f	f	f	f	f
<b>Güneş enerjisi santralleri</b>	168	0	0	0	0	0	0	0
<b>Rüzgâr santralleri</b>	0	165	0	0	0	0	0	0
<b>Jeotermik santraller</b>	0	0	13	150	4	5	0	0
<b>Hidroelektrik santraller</b>	0	0	139	15	0	18	0	0
<b>Dalga santralleri</b>	0	0	59	4	0	111	0	0
<b>Biyokütle enerji santrali</b>	0	0	0	0	17	0	34	0
<b>Nükleer santraller</b>	0	0	0	0	0	0	0	23
<b>Termik santraller</b>	0	0	15	13	29	9	0	0

Tablo 4 incelendiğinde, öğrencilerin büyük bir kısmının enerji santralleri ve kullandıkları kaynaklarından güneş (f:152), rüzgâr (f:141), jeotermik (f:150), hidroelektrik ve dalga (f:111) enerji santrallerinin ve kullandıkları kaynaklarının farkında olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin çok az bir kısmının ise biyokütle (f:34) ve nükleer (f:23) enerji santralinin ve kullandığı kaynakların farkında olduğu görülmüştür. Bazı öğrencilerin ise termik santrallerin kullandıkları kaynaklar konusunda doğalgazı (f:29), nehirleri (f:15), yeraltı sularını (f:13) ve okyanus ve denizleri (f:9) ifade ettikleri saptanmıştır.

Öğrencilere “*Yenilenebilir enerji kaynaklarının kullanılması sizce neden önemlidir?*” sorusu sorulmuş ve verdikleri cevaplama sıklıkları Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Öğrencilerin “Yenilenebilir enerji kaynaklarının kullanılması sizce neden önemlidir?” sorusuna verdikleri cevaplama sıklıkları

Yenilenebilir enerji kaynaklarının kullanılmasının önemi	Cevaplama sıklığı (f)
Çevre dostudur.	152
Çevre kirliliğini önler.	141
Tükenmeyen enerji kaynaklarıdır.	103
Canlılara zarar vermez.	96
Hava kirliliğini önler.	77
Ekonomiktir.	72
Küresel ısınmayı azaltır.	61
Su kirliliğini önler.	59
Toprak kirliliğini önler.	52

Tablo 5 incelendiğinde, öğrencilerin yenilenebilir enerji kaynaklarının çevre dostu olduğunu (f:152) çevre kirliliğini önlediğini (f:141), tükenmeyen enerji kaynakları olduğunu (f:103) ve canlılara zarar vermediğini (f:96) ifade ettikleri belirlenmiştir. Bununla birlikte bazı öğrencilerin yenilenebilir enerji kaynaklarının hava kirliliğini önlediği (f:77), ekonomik olduğu (f:72), küresel ısınmayı azalttığı (f:61), su kirliliğini (f:59) ve toprak kirliliğini (f:52) önlediğini ifade ettikleri de görülmektedir.

Öğrencilere “**Yenilenemez enerji kaynaklarının kullanılmasının yarattığı olumsuzluklar nelerdir?**” sorusu sorulmuş ve verdikleri cevaplama sıklıkları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Öğrencilerin “Yenilenemez enerji kaynaklarının kullanılmasının yarattığı olumsuzluklar nelerdir?” sorusuna verdikleri cevaplama sıklıkları

Yenilenemez enerji kaynaklarının kullanılmasının yarattığı olumsuzluklar	Cevaplama sıklığı (f)
Çevre kirliliğine sebep olur.	168
Canlılara zarar verir.	153
Hava kirliliğine sebep olur.	109
Su kirliliğine sebep olur.	71
Küresel ısınmaya sebep olur.	67
Toprak kirliliğine sebep olur.	63
Asit yağmurlarına sebep olur.	46

Tablo 6 incelendiğinde, öğrencilerin yenilenemez enerji kaynaklarının kullanılmasının çevre kirliliğine sebep olduğunu (f:168) ve canlılara zarar verdiğini (f:153) ifade ettikleri belirlenmiştir. Ayrıca, bazı öğrencilerin yenilenemez enerji kaynaklarının hava kirliliğine (f:109) su kirliliğine (f:71), küresel ısınmaya (f:67), toprak kirliliğine (f:63) ve asit yağmurlarına (f:46) sebep olduğunu ifade ettikleri belirlenmiştir.

### Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonucunda, öğrencilerin büyük bir kısmı yenilenebilir enerji kaynaklarını ilk kez okuldan duyduklarını, bir kısmı ise TV, internet, medya ve aileden duyduklarını ifade etmişlerdir. Benzer şekilde, Akçöltekin ve Doğan (2013)’in araştırmasında, öğretmenlerin nükleer enerji hakkında bilgi edinme kaynağı olarak televizyon ve interneti, Çelikler ve Aksan (2015)’in araştırmasında ise ortaokul öğrencilerinin okul, internet, aile ve medyayı kaynak olarak gösterdikleri görülmektedir. Bu sonuçlar, içinde bulunduğumuz bilgi ve teknoloji çağının, bilgi kaynaklarının çeşitlenmesinde etken olduğunu göstermektedir. Araştırma sonuçları, yenilenebilir enerji kaynakları olarak güneş, rüzgâr, okyanus ve denizler, nehirler ve yeraltı sularını belirten öğrencilerin, biyolojik atıkları yenilenebilir enerji kaynakları arasında belirten öğrencilerden daha fazla olduğunu ortaya koymaktadır. Aynı zamanda öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun yenilenebilir enerji kaynaklarını kullanan santraller olarak güneş, rüzgâr ve jeotermal santrallerini, bir kısmının hidroelektrik ve dalga, çok az bir kısmının ise biyokütle santrallerini ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar öğrencilerin yenilenebilir enerji kaynaklarının ve santrallerinin büyük kısmının farkında olduklarını göstermekle birlikte bilgi eksikliklerinin olduğunu göstermektedir. Zydin ve diğerleri (2014) ve Akçöltekin ve Doğan (2013) öğretmenlerle, Bilin, Özel ve Sürücü (2013) ise öğretmen adayları ile yaptıkları araştırmalarında yenilenebilir enerji hakkında yeterince bilgi sahibi olmadıklarını belirlemeleri araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir. Ayrıca araştırma sonuçlarına göre fosil kökenli yakıtlar kullanarak elektrik üreten termik santralleri ve radyoaktif elementleri kullanan nükleer santralleri yenilenebilir enerji kaynaklarını kullanan santraller arasında belirten öğrencilerin olması, öğrencilerin yenilenebilir enerji kaynaklarını kullanan santraller ile ilgili yanlış bilgilere sahip oldukları göstermektedir. Benzer ve diğerleri (2014)’nin de öğretmen adayları ile yürüttükleri çalışmasında, yenilenebilir enerji kaynakları ve nükleer enerji konusunda bireylerin yeterli bilgiye sahip olmadıklarını belirledikleri görülmektedir. Araştırma sonuçları, öğrencilerin yenilenebilir enerji kaynaklarının çevre dostu ve tükenmeyen enerji kaynakları olduğu, çevre kirliliğini önlediği ve canlılara zarar vermediği için önemli olduğunu; yenilenemez enerji kaynaklarının kullanılmasının ise canlılara zarar verdiği, çevre kirliliği ve hava kirliliğine sebep olduğunun farkında olduğunu ortaya koymaktadır. Tüm bu sonuçlar, öğrencilerin yenilenebilir enerji kaynakları, santralleri, yenilenebilir enerji kaynaklarının kullanılmasının önemi ve yenilenemez enerji kaynaklarının yarattığı olumsuzlukların büyük bir kısmının farkında olduklarını ancak bilgi eksikliklerinin ve yanlış bilgilere sahip olduklarını da göstermektedir.

Gelecek nesillere yaşanılabilir dünya bırakabilmek adına, çevre dostu olan yenilenebilir enerji kaynaklarının önemini farkında olan, bilinçli ve duyarlı bireylerin yetiştirilmesinin hayati önem taşıdığı görülmektedir. Bilinçli bireylerin yetişmesinin eğitime bağlı olduğu düşünülürse, eğitimin her kademesinde yenilenebilir enerji kaynakları içerikli konulara daha fazla yer verilmelidir. Nitekim, Zydin ve diğerleri (2012) de çalışmasında, yenilenebilir enerji eğitiminin mümkün olduğunca erken yaşlarda başlaması, bireylerin yenilenebilir enerji kaynaklarına yönelik bilgi seviyelerinin artması ve olumlu tutum geliştirmeleri açısından önemli olduğunu vurgulamaktadır. Eğitimin okul dışında da devam ettiği, internet ve medyanın toplumlar üzerindeki etkisi düşünüldüğünde, yenilenebilir enerji kaynaklarına yönelik görsel ve yazılı medyada ilgili yayınlar yapılmasının toplumların bilinçlenmesi açısından oldukça önemli olduğu düşünülmektedir.

### Kaynaklar

- Akçöltekin, A., & Doğan, S. (2013). Sınıf öğretmenlerinin yenilenebilir enerji hakkındaki tutumlarının belirlenmesi. *Journal of Academic Social Science Studies*, 6(1), 143-153.
- Akın, S. (2005). Biyokütle olarak pirinanın enerji üretiminde kullanılması. III. Yenilenebilir Enerji Kaynakları Sempozyumu, Mersin.
- Benzer, E., Karadeniz-Bayrak, B., Eren, C.D., & Gürdal, A. (2014). Knowledge and opinions of teacher candidates about energy and energy resources. *International Online Journal of Educational Sciences*, 6 (1), 243-257.

- Biçici, R. (2008). Türkiye'de enerji ekonomisi. Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Bilen, K., Özel, M., & Sürücü, A. (2013). Fen Bilgisi öğretmen adaylarının yenilenebilir enerjiye yönelik tutumları. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (36), 101-112.
- Bozkurt, U. (2008). Yenilenebilir enerji kaynaklarının enerji verimliliği açısından değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Christensen, L.B., Johnson, R.B., & Turner, L.A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz (Research methods design and analysis)*. (Çeviri Editorü: Ahmet Alpay). Ankara: Anı.
- Çelikler, D., & Kara, F. (2011). İlköğretim Matematik ve Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının yenilenebilir enerji konusundaki farkındalıkları. 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications. 27-29 April, Antalya, Turkey. Retrieved from <http://iconte.org/FileUpload/ks59689/File/096.pdf>
- Çelikler, D. (2013). Awareness about renewable energy of pre-service science teachers in Turkey. *Renewable Energy*, 60, 343-348.
- Çelikler, D., & Aksan, Z. (2015). The opinions of secondary school students in Turkey regarding renewable energy. *Renewable Energy*, 75, 649-653.
- Çelikler, D., Yılmaz, A., & Aksan, Z. (2016). Determining the attitudes towards renewable energy sources of twelfth grade students attending different types of high schools. *Journal of Educational and Instructional Studies in the World*, 6, Special Issue 1, 103-113.
- Daugherty, M.K., & Carter, V.R. (2010). Renewable energy technology. *The Technology Teacher*, 69(5), 24-28.
- Güler, Ö. (2006). Türkiye'de rüzgâr enerjisinin durumu ve geleceği. Dünya Enerji Konseyi Türk Milli Komitesi Türkiye 10. Enerji Kongresi, 143-151.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (22. baskı). Ankara: Nobel.
- Karatepe, Y., Varbak, N., Keçebas, A., & Yumurtacı, M. (2012). The levels of awareness about the renewable energy sources of university students in Turkey. *Renewable Energy*, 44, 174-179.
- Kılınç, A., Stanisstreet, M., & Boyes, E. (2009). Incentives and disincentives for using renewable energy: Turkish students' ideas. *Renewable and Sustainable Energy Reviews*, 13, 1089-1095.
- Külekcı, Ö.C. (2009). Yenilenebilir enerji kaynakları arasında jeotermal enerjinin yeri ve Türkiye açısından önemi. *Ankara Üniversitesi Çevre Bilimleri Dergisi*, 1(2), 83-91. Retrieved from <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/47/1155/13594.pdf>
- Liarakou, G., Gavrilakis, C., & Flouri, E. (2009). Secondary school teachers' knowledge and attitudes towards renewable energy sources. *Journal of Science Education and Technology*, 18(2), 120-129.
- McLaughlin, C. (2008). Career connections: Environmental occupations. *Technology and Children*, 13(1), 14-15.
- Pimental, D., Herz, M., Glickstein, M., Zimmerman, M., Allen, R., Becker, K., Evans, J., Hussain, B., Sarsfeld, R., Grosfeld, A., Seidel, T. (2002). Renewable energy: Current and potential issues. *Bioscience*, 52(12): 1111-1120.
- Thomas C., Jennings P., & Lloyd B. (2008). Issues in renewable energy education. *Australian Journal of Environmental Education*, 24, 67-73.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldız, K., Sipahioğlu, Ş., & Yılmaz, M. (2000). *Çevre bilimi*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yay.
- Zyadin, A., Puhakka, A., Ahponen, P., Cronberg, T., & Pelkonen P. (2012). School students' knowledge, perceptions, and attitudes toward renewable energy in Jordan. *Renewable Energy*, 45, 78-85. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.renene.2012.02.002>
- Zyadin, A., Puhakka, A., Ahponen, P., & Pelkonen, P. (2014). Secondary school teachers' knowledge, perceptions, and attitudes toward renewable energy in Jordan. *Renewable Energy*, 62, 341-348. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.renene.2013.07.033>



**Sosyal Bilgiler Dersinde Branş Derslik Sistemi Uygulamasına İlişkin Öğretmen Görüşleri<sup>2</sup>****Pınar SAYAR**

MEB

**Emrullah YILMAZ**

Bartın Üniversitesi

**ÖZET**

Bu çalışmanın amacı sosyal bilgiler dersinde branş derslik sistemi uygulamasına ilişkin olarak sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerini almaktır. Araştırmanın çalışma grubu 2015-2016 eğitim öğretim yılında Bartın ilinde branş derslik sistemi uygulamasını hayata geçirmiş okullarda çalışan toplam 36 sosyal bilgiler öğretmeninden oluşmaktadır. Çalışma karma araştırma deseni kullanılarak yürütülmüştür. Çalışmanın nicel bölümünde tarama yöntemi kullanılmış ve öğretmenlerin görüşleri 26 üçlü derecelmeli maddeden oluşan anket formu yoluyla alınmıştır. Nitel bölümde ise öğretmenlerden üç adet açık uçlu soruyu cevaplamaları istenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin büyük çoğunluğu branş derslik sistemi uygulamasını yararlı bulmakta, kendi branşlarına uygun olduğunu düşünmekte ve bu derslikler sayesinde derslerini verimli işlediklerini belirtmektedirler. Ayrıca, branş derslik sisteminin öğretmenlerin öğretme motivasyonlarını artırdığı, kendilerini geliştirme konusunda onları teşvik ettiği, öğrencilerin derse ilgisini artırdığı ve görsellerin kullanılmasını kolaylaştırdığı çalışmadan elde edilen diğer bulgulardır. En önemli sorun olarak ise dersliklerdeki araç gereç ve teknolojik donanımların yetersizliği dile getirilmektedir. Açık uçlu sorulardan elde edilen veriler incelendiğinde, öğretmenler araç gereçlere erişim, zamanı etkin kullanma, derslikte bulunan öğretim materyallerinin derse hazırlığı kolaylaştırması, öğrencilerin sınıf aidiyetini kolaylaştırma ve ilgi ve motivasyonu canlı tutma gibi nedenlerden dolayı branş derslik sistemini olumlu bulduklarını ifade etmişlerdir. Branş derslik sistemi uygulaması Milli Eğitim Bakanlığı'nın da tavsiye ettiği üzere okullarda yaygınlaştırılmalı ve imkân ve donanımları geliştirilerek en verimli şekilde kullanılmalıdır.

**Anahtar Kelimeler:** Özel derslik, düşünce, değerlendirme, okul

**Teachers' Views on Subject-based Classroom Implementation in Social Sciences Classes****ABSTRACT**

The aim of this study is to determine the views of teachers on subject-based classroom system implementation in social sciences classes. The study group consisted of 36 social sciences teachers working at the schools implementing subject based classroom system in Bartın in 2015-2016 school year. The study was carried out using mixed method research design. In the quantitative part of the study survey method was used and social sciences teachers were given a three-point likert type questionnaire form consisting of 26 items. In the qualitative part, they were asked to answer three open-ended questions. The findings of the study indicate that a great majority of teachers think that subject-based classroom system is useful and they teach efficiently with the help of the system. Moreover, it was obtained in the study that subject-based classrooms increase the teaching motivation of teachers, encourage them to improve themselves, enhance the interest of students and facilitate the use of visuals during the class. The most eminent problem stated by the teachers is the lack of required materials and technological equipment in the classrooms. Teachers' answers to open-ended questions reveal that subject-based classroom system is regarded positive by teachers due to easy access to the course materials, efficient use of time, facilitation of the sense of belonging to the class and keeping students' interest and motivation alive. Subject-based classroom system, as recommended by the Ministry of Education, should be generalized at schools and it should be used at full efficiency developing its facilities and equipment.

**Keywords:** Private classroom, thought, evaluation, school

**Problem Durumu**

Eğitim sürecini daha verimli hale getirmek için çok çeşitli önlemler alınmakta ve uygulamalar yapılmaktadır. Eğitim ortamı düzenlemesi de eğitim sürecinin verimliliği üzerinde etkisi olan önemli bir faktördür. Öğrencilerin derste gereksinim duyulan, her an kullanıma hazır öğretim materyalleriyle donatılmış sınıflarda bu olanaklardan yoksun olan sınıflara göre daha verimli bir öğrenme süreci geçirmeleri beklenmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB) hem 2006 hem de 2008 yılında eğitim kurumlarına göndermiş olduğu yazı ile okul öncesi eğitim kurumları ile birleştirilmiş sınıflı ilköğretim okulları hariç olmak üzere örgün eğitim yapan okullarda fiziki kapasite ve öğretmen imkânları dâhilinde öğretmen branş dersliği (matematik, fizik, kimya, biyoloji, fen ve teknoloji, edebiyat, yabancı dil, sosyal bilgiler, coğrafya, tarih dersliği) uygulamasına geçilmesini istemiştir. İlgili yazıda "öğrenci merkezli ve etkinlik tabanlı bir yaklaşımla geliştirilen öğretim programlarının yaygın ve etkin bir şekilde uygulanabilmesi için, söz konusu programların yapısına ve özelliğine uygun öğretim ortamlarının oluşturulması önem arz etmektedir" (TTKB, 2006) ifadesi kullanılarak branş derslik sisteminin önemi vurgulanmıştır.

Eğitim ortamlarının düzenlenmesi eğitim teknolojisinin ilgi alanına girmektedir. Eğitim teknolojisi, eğitim programının planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarının her birinde göz ardı edilmemesi gereken bir bilim dalıdır. "Eğitim teknolojisi, daha çok eğitimin yürütülmesine ilişkin süreçlerle ilgili olup, davranışları saptama, eğitim durumlarını belirleme ve yaşantıları kazandırma etkinlikleriyle ilgili olarak ortamı düzenleme ya da çevreyi ayarlama etkinliklerini kapsamaktadır" (Alkan, 1979, 22).

<sup>2</sup> Bu çalışma 2016-SOS-CY-009 proje numarası ile Bartın Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri (BAP) Koordinatörlüğü tarafından desteklenmiştir.

Branş Derslik Sistemi, Türkiye’de seyrek bir şekilde uygulanmakta olan, gerek görsel öğrenme gerekse zengin materyal kullanımıyla her dersin kendine özgü özel ortamında işlenmesine dayalı bir eğitim ortamı düzenlemesidir (Ersöz, 2012, 18). Klasik sınıf sisteminde öğretmenler, harita, poster, küre gibi görsel ders araç gereçlerini bir sınıftan diğer sınıfa taşımak zorunda kalmakta, bir video ya da ses kaydı dinletebilmek için öğrencilerini multimedya sınıfına götürmeleri gerekmektedir. Ancak uygulamalar incelendiğinde, bunlar yoruculuğu ve zaman kaybı sebebiyle tercih edilmemektedir (Ersöz, 2012, 6). Teknoloji çağının geliştirmiş olduğu modern araç gereçleri kilitli odalarda tutmak yerine, onları öğretmenlerin her an yararlanabileceği şekilde hizmete sunmak, eğitimin iyileştirilmesi ve geliştirilmesi adına atılacak her adım için zorunlu hale gelmiştir (Şimşek, 2002, 22).

Ülkemizde 2005 yılında yenilenen Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ile toplumsal olay ve sorunlara duyarlı, olayları farklı açılardan ele alabilen, iletişim gücü yüksek, etkin, üretken, problem çözebilen, özgüveni sağlam, aktif insan tipleri yetiştirmek amaçlanmaktadır. Bu amaçların gerçekleştirilebilmesi için ise modern öğretim araç ve gereçleriyle donatılmış, öğrencilerin aktif olduğu, yaratıcı düşünme becerilerini geliştirici faaliyetlerin yapılabilmesine olanak sağlayan sosyal bilgiler sınıfı (laboratuvar) tarzı öğrenme ortamlarına ihtiyaç duyulmaktadır (Akdağ ve Kaymakçı, 2013, 172).

### **Araştırmanın Amacı**

Literatür incelendiğinde, branş derslik uygulamasına ve sosyal bilgiler dersliklerine yönelik alan yazında yeterli düzeyde araştırma bulunmamaktadır. Uygulamada karşılaşılan eksik ve aksayan yönlerin tespiti ve uygulamanın daha verimli işleyebilmesi adına bu araştırmanın alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışma, sosyal bilgiler dersliklerinin mevcut durumlarını ve niteliklerini belirlemeyi ve eksik, aksayan ya da faydalı yönlerini öğretmen görüşlerine göre değerlendirmeyi amaç edinmiştir.

### **Araştırmanın Yöntemi**

#### **Araştırma Deseni**

Araştırmada Sosyal Bilgiler dersinde branş derslik sistemi uygulamasını öğretmen görüşlerine göre değerlendirmek için nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı “karma” yöntem kullanılmıştır. Karma yöntem, nicel ve nitel araştırma yöntemlerini birleştirme gücüyle beraber her iki yaklaşımın sınırlılıklarını en aza indirmesi sebebiyle tercih edilir (Creswell, 2014, 218). Araştırmanın nicel boyutunda, Sosyal bilgiler dersinde branş derslik sistemi uygulamasını öğretmen görüşlerine göre değerlendirmek amacıyla tarama modeli kullanılmıştır. Nitel boyutta ise açık uçlu sorulardan yararlanılmıştır.

#### **Evren ve Örneklem**

Araştırmanın çalışma evrenini, Bartın ilinde 2015-2016 eğitim-öğretim yılında branş derslik sistemi uygulayan 27 ortaokulda çalışan 16 kadın, 20 erkek olmak üzere toplam 36 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma evreninin tamamına ulaşılmaması hedeflendiği için ayrıca bir örneklem alma yoluna gidilmemiştir.

#### **Veri Toplama Aracı ve Uygulanması**

Araştırmada, nicel verileri toplamak için 26 maddeden oluşan üçlü derecelenmeli anket formu kullanılmıştır. Anket formu, Ersöz (2012)’ün daha geniş kapsamlı olan çalışmasında kullandığı üçlü likert formatında hazırlanan anket formundan yararlanılarak sosyal bilgiler alanına uyarlanmıştır. Nitel verileri toplamak için ise öğretmenlere üçlü derecelendirme ölçeğinin hemen altında, araştırmacılar tarafından belirlenen toplam üç açık uçlu soru sorulmuştur. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları hazırlandıktan sonra eğitim bilimleri ve sosyal bilgiler alanında çalışan akademisyenlerden ve sosyal bilgiler öğretmenlerinden oluşan bir gruptan görüş alınmış ve beyan ettikleri düşünceler doğrultusunda veri toplama araçlarına son şekli verilmiştir.

#### **Verilerin Analizi**

Üçlü derecelendirme ölçeğinden elde edilen nicel verilerin analizinde SPSS 22 istatistik programı; nitel verilerin analizinde ise betimsel analiz kullanılmıştır. Üçlü derecelenmeli anketten elde edilen verilerin istatistiksel analizi için yüzde ve frekans kullanılmıştır. Örneklem sayısının, faktör analizi için yetersiz olması nedeniyle faktör analizi yapılamamış, maddeler araştırmacı tarafından 4 grupta incelenerek yorumlanmıştır. Birinci grupta Sosyal Bilgiler branş dersliklerinin mesleki açıdan öğretmenlere sağladığı faydalara ilişkin 6 madde, ikinci grupta Sosyal Bilgiler branş dersliklerinin eğitim öğretim sürecindeki faydalarına ilişkin 8 madde, üçüncü grupta Sosyal Bilgiler branş dersliklerinin öğretmenlere sunduğu imkan ve olanaklara ilişkin 9 madde, son olarak dördüncü grupta ise sosyal bilgiler branş dersliklerinin olumsuz yanlarına ilişkin 3 madde yer almıştır. Belirtilen gruplar altında incelenen anket maddelerine ait yüzde ve frekans değerleri ayrı ayrı verilmiştir. Nitel bölümde ise, öğretmenlerin verdikleri yazılı cevaplar tek tek incelenmiş ve dile getirilen görüşler ortak noktalarına göre gruplara ayrılmış ve bu gruplar frekanslarına göre en yüksekten en düşüğe doğru sıralanarak analiz edilmişlerdir.

## Araştırmanın Bulguları

Araştırmanın nicel bölümünden elde edilen bulgular dört farklı grup şeklinde irdelenmiştir. İlk grupta sosyal bilgiler branş dersliklerinin mesleki açıdan öğretmenlere sağladığı faydalara işaret eden 6 maddeye ait yüzde ve frekans değerleri aşağıdaki Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Sosyal Bilgiler branş dersliklerinin mesleki açıdan öğretmenlere sağladığı faydalar

Anket maddeleri	Katılıyorum	Ortadayım	Katılmıyorum
	f (%)	f (%)	f (%)
2.Sosyal bilgiler dersinde uyguladığım branş derslik sistemi öğretme motivasyonumu artırır.	34 (94,4)	2 (5,6)	0 (0)
5. Sosyal bilgiler dersinde uyguladığım branş derslik sistemi kendimi mesleki olarak geliştirme konusunda beni teşvik eder.	34 (94,4)	1 (2,8)	1 (2,8)
7.Okulda kendime ait dersliğimin olması okula olan bağlılığımı ve okulda geçirdiğim zamanı artırır.	28 (77,8)	7 (19,4)	1 (2,8)
18.Sosyal bilgiler dersinde uyguladığım branş derslik sistemi sayesinde öğrencilerle iletişimim ve etkileşimim arttı.	27 (75)	8 (22,2)	1 (2,8)
21. Sosyal bilgiler dersliğim öğrenci merkezli yaklaşımları etkili şekilde uygulamama imkân tanıyor.	31 (86,1)	4 (11,1)	1 (2,8)
25.Sosyal bilgiler dersliği eğitim programının oluşturduğu zaman sıkıntısını aşmamda katkı sağlar.	20 (55,6)	13 (36,1)	3 (8,3)

Branş dersliklerinin öğretmenlere sağladığı faydalara ilişkin verilere bakıldığında, öğretmenlerin üzerinde en çok birleşikleri görüşün (%94,4) branş derslik sisteminin öğretme motivasyonlarını artırdığı ve kendilerini geliştirme konusunda onları teşvik ettiklerini belirten 2. ve 5. maddeler olmuştur. Diğer maddelerde de nispeten yüksek bir katılma yüzdesi gözlenmesine rağmen, bu uygulamanın zaman sıkıntısını aşmada öğretmenlere yardımcı olduğunu ifade eden 25. madde %55,6 katılım oranıyla diğerlerine nazaran düşük kalmıştır. Başka bir deyişle, derslikler bu açıdan öğretmenlere büyük katkı sağlamamıştır denilebilir.

İkinci grupta ise sosyal bilgiler branş dersliklerinin eğitim öğretim sürecindeki faydaları ele alınmıştır. Bu gruba ait 8 maddeye ilişkin değerler aşağıdaki Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Sosyal bilgiler branş dersliklerinin eğitim öğretim sürecindeki faydaları

Anket maddeleri	Katılıyorum	Ortadayım	Katılmıyorum
	f (%)	f (%)	f (%)
3.Sosyal bilgiler dersinde uyguladığım branş derslik sistemi monotonluğu engeller.	32 (88,9)	4 (11,1)	0 (0)
4. Sosyal bilgiler dersinde uyguladığım branş derslik sistemi öğrencinin derse ilgisini artırır.	33 (91,7)	3 (8,3)	0 (0)
6. Sosyal bilgiler dersinde uyguladığım branş derslik sistemi sayesinde, ders için gerekli görselleri öğrencilerime kolaylıkla gösteririm.	34 (94,4)	1 (2,8)	1 (2,8)
10. Sosyal bilgiler dersinde uyguladığım branş derslik sistemi sayesinde sınıf içi disiplin problemleri azaldı.	26 (72,2)	8 (22,2)	2 (5,6)
13.Sosyal bilgiler dersine ait öğrenci çalışmalarını ve projelerini dersliğimde sergilerim.	30 (83,3)	4 (11,1)	2 (5,6)
16. Sosyal bilgiler dersinde branş derslik sistemiyle daha verimli ders işlerim.	35 (97,2)	0 (0)	1 (2,8)
20.Sosyal bilgiler dersinde uyguladığım branş derslik sistemi öğrenci başarısını ve motivasyonunu artırır.	32 (88,9)	4 (11,1)	0 (0)
26. Öğrenciler, sosyal bilgiler branş dersliği sayesinde sosyal bilgiler dersine karşı olumlu bakış açısı geliştirdi.	28 (77,8)	7 (19,4)	1 (2,8)

Tablo 2'ye bakıldığında, öğretmenlerin maddelere katılım düzeylerinin genelde yüksek olduğu ve bu sistem sayesinde daha verimli ders işlediklerini ifade eden 16. maddenin anketteki en yüksek katılım oranını yakaladığı gözlenmektedir. En düşük katılım yüzdesine sahip madde %72,2 oranla 10. madde olmuş, ancak yine de yaklaşık dörtte üç çoğunluğun katılımıyla branş derslik sisteminin sınıf içi disiplin sorunlarını belirli ölçüde azalttığını gösteren veriler sunulmuştur.

Üçüncü grup olarak sosyal bilgiler branş dersliklerinin öğretmenlere sunduğu imkan ve olanaklara vurgu yapan dokuz madde ele alınmıştır.

Tablo 3. Branş dersliklerinin öğretmenlere sunduğu imkan ve olanaklar

Anket maddeleri	Katılıyorum	Ortadayım	Katılmıyorum
	f (%)	f (%)	f (%)
1.Sosyal bilgiler dersinde uyguladığım branş derslik sistemini yararlı buluyorum.	35 (97,2)	1(2,8)	0 (0)
8.Dersliğimde branşımınla ilgili araç-gereç ve görsel dokümanlar yeterlidir (poster, resim, tablo vb.)	18 (50)	12 (33,3)	6 (16,7)
9.Dersliğimi daha iyi dizayn etmek için araştırmalar yaparım.	30 (83,3)	6 (16,7)	0 (0)
11. Sosyal bilgiler dersinde uyguladığım branş derslik sistemi sayesinde araç ve gereçlerin taşınmadan kaynaklanan yıpranması azaldı.	34 (94,4)	2 (5,6)	0 (0)
14. Sosyal bilgiler dersliğimde farklı oturma düzenleri (U tipi, yarım daire gibi.) uyguladım.	17 (47,2)	13 (36,1)	6 (16,7)
15.Veli görüşmelerimi ve bazı öğrenci toplantılarımı dersliğimde yaparım.	28 (77,8)	8 (22,2)	0 (0)
19. Dersliğim öğrenciler tarafından benimsenip, korunur.	26 (72,2)	7 ( 19,4)	3 (8,3)
23.Gerektiğinde dersliğimin ihtiyaçlarını okul idaresine gitmeden kendim karşılarım.	23 (63,9)	10 (27,8)	3 (8,3)
24. Sosyal bilgiler dersliğimin teknolojik donanımı yeterlidir.	15 (41,7)	14 (38,9)	7 (19,4)

Tablo 3 incelendiğinde, ilk iki grubun aksine maddelerin yüzde ve frekans değerlerinin birbirinden oldukça farklı değerler aldığı görülmektedir. En yüksek katılım yüzdesine (%97,2) sahip olan 1. madde aslında ankette elde edilen verileri de özetlemektedir ve biri hariç bütün katılımcıların branş derslik sistemi uygulamasını yararlı bulduklarını göstermektedir. Yüksek katılım oranına (%94,4) sahip diğer dikkat çekici madde ise branş dersliklerinin ders araç gereçlerinin yıpranmasını engellediğini ifade eden 11. madde olmuştur. Buna karşın, katılım oranı %50 ve altında kalan üç madde sırasıyla 8. (%50),14. (%47,2) ve 24. madde (%41,7) olmuştur. 14. maddede farklı oturma düzenlerinin uygulanıp uygulanmadığı sorgulanmış ve öğretmenlerin yarısından daha azı bu ifadeye katılmıştır. 8. ve 24. madde birbirine benzeyen iki konuyu ele aldığı için yakın değerler almaları beklenen bir durumdur. Bu maddelere ait verilere bakıldığında dersliklerin gerekli araç gereç ve teknolojik donanımlar konusunda eksiklikleri olduğu sonucuna varılabilir.

Dördüncü alt grupta ise öğretmenlerin branş derslik sistemi uygulamasına dair olumsuz görüşlerinin olup olmadığı sorgulanmıştır. Bu maddelere ait veriler Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Branş derslik sisteminin olumsuz yönleri

Anket maddeleri	Katılıyorum	Ortadayım	Katılmıyorum
	f (%)	f (%)	f (%)
12.Sosyal bilgiler dersinde branş derslik sisteminin uygulanmasını istemiyorum.	0 (0)	3 (8,3)	33 (91,7)
17.Branş derslik sistemi öğretmenler arası iletişimi azaltır.	3 (8,3)	6 (16,7)	27 (75)
22. Branş derslik sisteminin kendi branşım için uygun olduğunu <b>düşünmüyorum.</b>	1 (2,8)	0 (0)	35 (97,2)

Tablo 4'ten elde edilen veriler incelendiğinde öğretmenlerin genel olarak branş derslik sistemi uygulamasını istedikleri ve kendi branşları için uygun olduğunu düşündükleri sonucuna varılabilir. Öğretmenlerin dörtte üçü ise bu uygulamanın öğretmenler arası iletişimi azalttığı fikrine katılmamaktadır. Önceki gruplarda yer verilen, öğretmenlerin branş derslik sistemi uygulamasını yararlı ve verimli bir uygulama olarak gördüklerini beyan eden maddelere hemen hemen tamamının katıldığı göz önünde bulundurulduğunda burada elde edilen sonuçların beklenen sonuçlar olduğu söylenebilir.

Araştırmada yer verilen üç adet açık uçlu sorudan elde edilen verilere göre, öğretmenler ders için gerekli araç-gerece anında ulaşma, zamanı verimli kullanma, derslikte bulunan öğretim materyallerinin derse hazırlığı kolaylaştırması, sınıf aidiyetini kolaylaştırması ve ilgi ve motivasyonu canlı tutma gibi nedenlerden dolayı branş derslik sistemi uygulamasını olumlu bulduklarını belirtmişlerdir.

### Araştırmanın Sonuçları ve Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, öğretmenler sosyal bilgiler dersinde branş derslik sistemi uygulamasını gerekli görmektedir. Öğretmenlerin ölçekte en yüksek katılım gösterdikleri madde branş derslik sistemini yararlı bulduklarını ve bu şekilde verimli ders işlediklerini belirten maddeler olmuştur. Katılma düzeylerinin en düşük olduğu madde ise branş dersliklerinin teknolojik donanımlarının yeterli olduğunu ifade eden madde olmuştur. Polat (2006) yaptığı çalışmada öğretmenlerin branş derslik sistemini eğitim öğretimin açısından gerekli bulduklarını belirtmiştir. Sönmez (2010) ise yaptığı çalışmada özel okullarda olduğu gibi devlet okullarında da sosyal bilgiler dersinde kullanılacak ders araç gereçleri ve materyallerinin bulunduğu sınıfların oluşturulmasının gerekli olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca, bu çalışmada da vurgulandığı gibi Akşit (2011) ve Akmehmetoğlu (2014) yürüttükleri çalışmalarda branş dersliklerinde gerekli fiziki imkan, araç gereç ve materyaller konusunda sıkıntı yaşandığını ifade etmişlerdir.

Araştırmanın nitel kısmından elde edilen verilere göre, ders için gerekli araç-gerece anında ulaşma, zamanı verimli kullanma, derslikte bulunan öğretim materyallerinin derse hazırlığı kolaylaştırması, sınıf aidiyetini kolaylaştırması ve ilgi ve motivasyonu canlı tutma gibi nedenlerden dolayı araştırmaya katılan öğretmenler branş derslik sistemi uygulamasına olumlu yaklaşım göstermişlerdir. Erdoğan (2009) yürüttüğü araştırmada sosyal bilgiler derslerinin branş dersliklerinde işlenmesinin öğrencilerin bu derse olan ilgileri üzerinde olumlu etkileri olduğunu belirtmektedir. Öğretmenlerin hatırı sayılır bir bölümü branş dersliği uygulamasına ilişkin olumsuz görüş beyan etmezken, en önemli olumsuz yanı olarak öğrencilerin sınıf değiştirme sürecinde yorulmaları ve kargaşa yaşanması öne çıkmıştır. Son olarak, öğretmenlerin branş dersliklerinde bulunmasını istedikleri materyallere bakıldığında, görsel açıdan zengin bir donanım olmasını ve sınıfa ait yazıcı, bilgisayar ve akıllı tahta gibi donanımlar bulunmasını istemişlerdir.

Araştırmadan elde edilen veriler bir araya getirildiğinde, öğretmenlerin bu uygulamayı oldukça yararlı ve gerekli buldukları anlaşılmaktadır. Branş derslik sistemi uygulaması Milli Eğitim Bakanlığı'nın da tavsiye ettiği üzere okullarda yaygınlaştırılmalıdır. Ayrıca, bu dersliklerin imkân ve donanımları geliştirilerek en verimli şekilde kullanılmalıdır. Branş derslik sistemini konu edinen çalışmaların sayısı artırılmalı ve bu uygulamanın yükseköğretim de dahil olmak üzere farklı öğretim kademelerinde kullanılmasının etkileri belirlenmeye çalışılmalıdır.

### Kaynakça

- Akdağ, H., Kaymakçı, S. (2013). Sosyal bilgiler laboratuvarlarının (sınıflarının) sosyal bilgiler öğretiminde etkililiği üzerine bir çalışma. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 12(1), 164-177.
- Akmehmetoğlu, H. (2014). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretiminde karşılaştıkları sorunlar*. Yüksek Lisans Tezi. Kastamonu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.
- Akşit, İ. (2011). *İlköğretimde görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin Sosyal bilgiler öğretiminde karşılaştıkları sorunlar*. Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Alkan, C. (1979). *Eğitim ortamları*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları No:85
- Creswell, J.W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks: Sage.
- Çelikkaya, T. (2013). Sosyal bilgiler öğretiminde araç-gereç ve materyal kullanımının önemi. (Ed. R. Sever, E. Koçoğlu). *Sosyal bilgiler öğretiminde eğitim teknolojileri ve materyal tasarımı*. 39-68. Ankara: Pegem Yayınları.
- Demirci, A. (2008). Coğrafya öğretiminde laboratuvar çalışmaları. (Ed. A. Demirci, R. Ö.) *Coğrafya öğretiminde yöntem ve yaklaşımlar*. (57-76). İstanbul: Aktif Yayınevi.
- Dündar, E. (2010). *Coğrafya öğretiminde laboratuvar çalışmalarının öğrenci başarısı üzerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erden, M. (Tarihsiz). *Sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Alkım Yayınevi.
- Erdoğan, M. (2009). *Yapılandırmacı yaklaşıma göre tasarlanmış sosyal bilgiler sınıfına ilişkin öğrenci görüşlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ersöz, Y. (2012). *İlköğretim ikinci kademe branş derslik sistemi uygulamasına ilişkin idareci, öğretmen ve öğrenci görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Polat, (2006). *İlköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler öğretiminde öğretmenlerin kullandıkları yöntemler ve karşılaştıkları sorunlar*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Enstitüsü, Ankara.
- Sönmez, Ö. F. (2010). *İlköğretim sosyal bilgiler öğretiminde harita becerileri*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şimşek, N.(2002). *Derste eğitim teknolojisi kullanımı*.(2. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- TTKB (2006). Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 2006 tarih ve B.08.0.TTK.0.01.01.01 sayılı yazısı.

## Akademisyenlerde Araştırma Etiği Farkındalığı

Doç. Dr. Bayram BIÇAK

Akdeniz Üniversitesi

Evrım YALÇIN

MEB

Hande ÇOBAN

Çağlayan Koleji

## ÖZET

Bilim dünyasında çalışan kişilerin veya bilimsel araştırma yapan araştırmacıların uyması gereken kurallar ve bu kişilerde bulunması gereken özellikler genel hatlarıyla belirlenmiş olsa da hayatın genelinde olduğu gibi bilim dünyasında da bilimsel yanıltmaların ve etik olmayan davranışların olduğu bir gerçektir. Bu çalışmada bilim etiği, yayın hazırlama sürecinde dikkat edilmesi gereken etik kurallar odağında akademisyenlerin bu konudaki farkındalıklarının ne düzeyde olduğunu ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırma, Akdeniz Üniversitesi Fen, Eğitim ve Sağlık alanlarında bilimsel araştırma süreçlerinde yer almış, gönüllülük esasına göre çalışmada yer almak isteyen 15 akademisyen ile yürütülmüştür. Katılımcıların seçimi sürecinde ölçüt örnekleme tekniği kullanılmış olup aşağıda belirtilen şartları taşıyan akademisyenler çalışmaya seçilmişlerdir. Katılımcıların seçilme Ölçütleri a) Fen, sosyal ya da sağlık bilimleri alanında indekste taranan dergilerden birinde bilimsel araştırma yapmış olmak, b) Son bir yıl içerisinde bilimsel bir yayın yapmış olmak, c) En az Yrd. Doç. Dr. unvanına sahip olmak olarak belirlenmiştir. Çalışmada veri toplama amacıyla yazılı görüşme formu kullanılmıştır. Çalışmada araştırmacılar tarafından TÜBİTAK tarafından belirlenen kriterlere göre etik ihlali olan ve olmayan 11 senaryo oluşturulmuştur. Oluşturulan senaryolar sırasıyla: "sahtecilik", "izinsiz veri toplama", "tekrar yayım", "destek veren kişi, kurum ve kuruluşlarının belirtilmemesi", "haksız yazarlık", "dilimleme", "hakeme ve editöre baskı", "intihal", "izinsiz ölçek kullanma", "katılımcılara araştırma sonuçları hakkında bilgi vermeme" ve "etik ihlali içermeyen bir durum" u yansıtmaktadır. Katılımcılardan bu senaryoları okuyarak gizlenmiş olan etik ihlalini belirlemeleri istenmiştir. Elde edilen bulgulara göre; Fen, Sosyal ve Sağlık Bilimleri alanlarında çalışmalar yapan akademisyenler arasındaki etik ihlal farkındalığının belirli maddeler üzerinde birbirinden oldukça farklılaştığı görülmüştür. Bu maddeler sırasıyla sahtecilik ve katılımcılara araştırma sonuçları hakkında bilgi vermemedir. Doçent unvanına sahip akademisyenlerin Yrd. Doç. Dr. ve Profesör düzeyinde bulunan akademisyenlere nazaran etik ihlal konusunda daha duyarlı olduğu gözlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Etik, Etik İhlal, Araştırma Etiği, Etik Kriterleri

## Problem Durumu

"Etik" sözcüğü Aristo'nun tanımı ile insanın günlük hayatında yararlı olacak davranışların keşfidir. Akademik alanda gerçek anlamından biraz soyutlayarak kullanılan kavramın etimolojisi incelendiğinde Yunanca'da *etos* sözcüğünden türetilmiş olan etik, Latince *mos* sözcüğünden gelmektedir. Etik kavramı ahlak ile birlikte ele alınmakta olup ahlak, gelenek ve yasa dışı var olan her durumun "etik-dışı" olduğu genellemesinin yapılmasına neden olmaktadır. Bu genellemenin neticesinde bahsedildiği üzere etik, akademik alanda akademisyenlerce farklı bir anlamla ele alınmakta ve etik-dışı davranışların sonucu olarak bir çeşit cezalandırma aracına dönüştürülmektedir.

Etik kavramı günümüzde pek çok kişi tarafından değişik tanımlamalar içermektedir. Örneğin, Uluoğlu (2009) araştırma etiğini "bilimsel çalışmalarda etik prensiplerin uygulanmasını konu alan, etiğin bir alt dalı" olarak tanımlamıştır. Araştırma etiğinin alt konularını ise "yönetmelikler ile çerçevesi çizilmiş olan ulusal ve uluslararası düzenlemeler, insan ve hayvanlarda yapılacak araştırmaların planlanması ve uygulanması ve bilimsel yanıtla olarak sınıflamaktadır. Aynı zamanda akademik çalışmalarda araştırma etiği kapsamında temel alınan "TÜBİTAK Araştırma Ve Yayın Etiği Kurulu Yönetmeliği" 04/09/2010 tarih ve III-9 no ile TÜBİTAK tarafından yayınlanmıştır.

TÜBİTAK'ın yayınlamış olduğu bu yönetmelikte yer alan etik ihlalleri şu şekildedir:

"MADDE 9 (1) Etiğe aykırı kabul edilecek davranışlar şunlardır: a) Uydurma: Hayali veriler sunmak, rapor etmek veya yayımlamak, b) Çarpıtma: Değişik sonuç verebilecek şekilde araştırma araç gereçleri, işlemleri veya kayıtlarında değişiklik yapmak veya sonuçları değiştirmek, c) Aşırma: Başkalarının fikirlerini, yöntemlerini, verilerini, yazılarını ve şekillerini sahiplerine usulüne uygun atfı yapmadan veya gerektiğinde sahiplerinden izin almadan kendisine aitmiş gibi kullanmak, ç) Tekrar Yayım: Aynı araştırma sonuçlarını birden fazla yayımlamak veya yayımlamak için girişimde bulunmak, d) Dilimleme: Bir araştırmanın sonuçlarını, araştırmanın bütünlüğünü bozacak şekilde ve uygun olmayan biçimde parçalara ayırarak çok sayıda yayın yapmak veya yayınlamak için girişimde bulunmak, e) Desteklenerek yürütülen araştırmaların sonuçlarını içeren sunum veya yayınlarda destek veren kurum veya kuruluşun desteğini belirtmesi gerekirken belirtmemek, f) Birden fazla araştırmacıyla yapılan araştırmaların sonuçlarının sunum veya yayımında, katkısı bulunanların onayı olmadan isimlerini çıkartmak veya yazarlık sıfatını hak etmeyen yazar veya yazarlar eklemek veya yazar sıralamasını uygun olmayan bir biçimde düzenlemek, g) Kendi çalışmasından usulüne uygun olarak kaynak göstermeden alıntı yapmak, ğ) Kurumca sağlanan kaynakları usulüne ve amacına aykırı bir biçimde kullanmak, h) Hakem, danışman, editör, panelist, moderatör, izleyici, raporör ve benzeri görevleri kötüye kullanmak, ı) Asılsız veya dayanaksız olarak etik ihlal iddiasında bulunmak, i) Etik ilkeleri ile bağdaşmayan diğer davranışlarda bulunmak."

Türkiye gibi gelişme yolundaki ülkelerde, başta kamu görevlileri olmak üzere, bilim kurumlarında etik kodlara yönelik kavramların tartışılması 1980'lerin sonlarında başlamasına rağmen (Ruacan, 2009), bu yöndeki düzenlemelerin ancak son on yıllık zaman diliminde gündeme geldiği dikkat çekmektedir. Dolayısıyla, son yıllara kadar Türkiye'de de işin esasına odaklanma (yayın yapma) öne çıkarken; usulün (nasıl yapıldığı) önemli ölçüde göz ardı edildiği dikkat çekmektedir. Yayının bilimselliği kadar, yayın yapma prosedürlerinin de mesleki ve etik olarak kabul edilebilir standartlarda olmasının zorunlu olduğu kuşkusuzdur. Bilim dünyasında çalışan kişilerin veya bilimsel araştırmacıların uyması gereken kurallar ve bu kişilerde bulunması gereken özellikler genel hatlarıyla belirlenmiş olsa da hayatın genelinde olduğu gibi bilim dünyasında da bilimsel yanıltmaların ve etik olmayan davranışların olduğu bir gerçektir. Bilimsel etik, şüphesiz yalnızca araştırmacı veya yazarların değil bu süreçlerde yer alan hakem, editör gibi bilimsel yayınların değerlendirilmesi ve incelenmesi süreçlerinde yer alan tüm bilim insanlarının uyması gereken kuralları kapsamaktadır.

Bu çalışmada bilim etiği, yayın hazırlama sürecinde dikkat edilmesi gereken etik kurallar odağında akademisyenlerin bu konudaki farkındalıklarının ne düzeyde olduğunu ortaya koymak amaçlanmıştır.

### Yöntem

**Araştırma deseni.** Çalışma, nitel araştırma desenlerinden araştırmanın amacına ve doğasına uygun olan betimsel durum belirleme sürecine göre yürütülmüştür.

**Araştırma grubu.** Araştırmanın katılımcıları Akdeniz Üniversitesi Fen, Eğitim ve Sağlık alanlarında bilimsel araştırma süreçlerinde yer almış akademisyenlerden gönüllülük esasına göre çalışmada yer almak isteyen 15 akademisyen ile yürütülmüştür. Katılımcıların seçimi sürecinde ölçüt örnekleme tekniği kullanılmış olup aşağıda belirtilen şartları taşıyan akademisyenler çalışmaya seçilmişlerdir. Katılımcıların seçilme Ölçütleri a) Fen, sosyal ya da sağlık bilimleri alanında indekste taranan dergilerden birinde bilimsel araştırma yapmış olmak, b) Son bir yıl içerisinde bilimsel bir yayın yapmış olmak, c) en az Yrd. Doç. Dr. unvanına sahip olmak olarak belirlenmiştir.

**Veri toplama aracı ve uygulanması.** Çalışmada veri toplama amacıyla yazılı görüşme formu kullanılmıştır. Çalışmada araştırmacılar TÜBİTAK tarafından belirlenen etik ihlali olan ve olmayan 11 senaryo oluşturulmuştur. Oluşturulan senaryolar sırasıyla: "sahtecilik", "izinsiz veri toplama", "tekrar yayım", "destek veren kişi, kurum ve kuruluşlarının belirtilmemesi", "haksız yazarlık", "dilimleme", "hakeme ve editöre baskı", "intihal", "izinsiz ölçek kullanma", "katılımcılara araştırma sonuçları hakkında bilgi vermeme" ve "etik ihlali içermeyen bir durum" u yansıtmaktadır. Katılımcılardan bu senaryoları okuyarak gizlenmiş olan etik ihlalini belirlemeleri istenmiştir.

### Bulgular

Çalışma sürecinde Tübitak tarafından belirlenen etik ihlallerini içeren senaryolar oluşturulmuş, hazırlanan yazılı görüşme formu ilgili uzmanlar tarafından incelenmiştir. İncelemeler doğrultusunda form üzerinde gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda farklı alanlarda bilimsel çalışma yürüten akademisyenlerin etik ihlalleri açısından yorumlama farklılıkları gösterdikleri belirlenmiştir.

Araştırmanın diğer bir sonucu olarak da katılımcıların hikâyelere verdikleri cevaplara göre hangi etik ihlalin akademisyenler arasında yaygın olarak bilindiği, hangi etik ihlalin ise göz ardı edildiği ve hangi etik ihlal hakkında yeterli bilgi sahibi olunup, olunmadığı ve akademisyenlerin etik ihlallerine ilişkin farkındalık düzeylerini tespit edilmiştir.

Öykü 1 etik ihlal yönetmeliğinde yer alan maddelerden sahtecilik ile ilgili olmasına rağmen yapılan analiz sonucunda akademisyenlerin 1/3'i Öykü 1'de herhangi bir etik ihlali belirlememiştir. Akademisyenler "sahteciliği" etik ihlali olarak görmeme nedeni olarak veri toplama sürecinin çoğu zaman oldukça fazla vakit almasını ve çoğu zaman istenilen sayıda örnekleme ulaşılamamasını öne sürmüşlerdir.

Öykü 2 etik ihlal yönergesinde yer alan maddelerden katılımcılara bilgi vermeme, analiz sonuçlarını izin almadan kullanma ve çalışmalarda gönüllülük esasına göre alınma hakkının ihlali ile ilgilidir. Çalışmada yer alan akademisyenlerin tamamı öykü içerisinde yer alan durumu bir etik ihlali olarak belirlemiş, bir araştırmaya katılacak kişilere bilgi verilmesinin gerekli olduğunu ve ayrıca hiçbir bireye bir çalışmada yer alması adına baskı yapılamayacağını belirtmişlerdir.

Öykü 3 ve 4 etik ihlal yönergesinde yer alan maddelerden tekrar yayım ve destek alınan kurum veya kuruluşların desteğini belirtmemek etik ihlali ile ilgilidir. Çalışmada yer alan akademisyenlerin tamamı öykü içerisinde yer alan durumu bir etik ihlali olarak belirlemişlerdir.

Öykü 5 etik ihlal yönergesinde yer alan maddelerden haksız yazarlık etik ihlali ile ilgilidir. Çalışmada yer alan akademisyenlerin tamamı öykü içerisinde yer alan durumu bir etik ihlali olarak belirlemişlerdir. Ayrıca yazım sürecinde yazar olarak gerekli bir katkı sağlamayan kişilerin adlarının yazar olarak çalışmada yer almamasının ancak gerekli yardımlarından ötürü girişte teşekkürü, bilgi not kısmında da yaptığı katkıların belirtilmesi gerektiğini eklemişlerdir.

Öykü 6 etik ihlal yönergesinde yer alan maddelerden haksız yazarlık etik ihlali ile ilgilidir. Çalışmada yer alan akademisyenlerin tamamı öykü içerisinde yer alan durumu bir etik ihlali olarak belirlemişlerdir. Ayrıca yazım sürecinde yazar olarak gerekli bir katkı sağlamayan kişilerin adlarının yazar olarak çalışmada yer almamasının ancak gerekli yardımlarından ötürü girişte teşekkürü, bilgi not kısmında da yaptığı katkıların belirtilmesi gerektiğini eklemişlerdir.

Öykü 7 etik ihlal yönergesinde yer alan maddelerden dilimleme etik ihlali ile ilgilidir. Çalışmada yer alan akademisyenlerden ikisi hariç diğerleri öykü içerisinde yer alan durumu bir etik ihlali olarak belirlemişlerdir. Bu durumu etik ihlali olarak belirlemeyen akademisyenler geri dönümlerinde bir araştırmacının elde ettiği veriler çok olduğunda bu verileri iki ayrı başlık altında toplayabileceğine ve iki farklı yayın olarak hazırlayabileceğine değinmişlerdir.

Öykü 7, 8 ve 9 etik ihlal yönergesinde yer alan maddelerden hakeme ve editöre baskı, intihal ve izinsiz ölçek kullanma etik ihlali ile ilgilidir. Çalışmada yer alan akademisyenlerin tamamı öykü içerisinde yer alan durumu bir etik ihlali olarak belirlemişlerdir.

Öykü 10 etik ihlal yönergesinde yer alan maddelerden katılımcılara araştırma sonuçları hakkında bilgi vermeme etik ihlali ile ilgilidir. Çalışmada yer alan akademisyenlerin 1/3'i bu durumu etik ihlali olarak saymazken, geri kalanları etik ihlali olarak değerlendirmiştir. Bu durumu etik ihlali olarak belirlemeyen akademisyenler geri dönümlerinde kurumlara ya da şahıslara araştırma bulguları ancak ilgili kurum ya da şahsın isteği doğrultusunda paylaşılması gerektiğini belirtmişlerdir.

Öykü 11 etik ihlal yönergesinde yer alan maddelerden hiçbirini içermemektedir. Araştırmacılar tarafından etik ihlal bulunmayan bir senaryo olarak katılımcılara verilmiştir. Çalışmada yer alan akademisyenlerin 4'ü bu durumun bir etik ihlali olmadığını belirtirken geri kalan akademisyenlerin tamamı durumu etik ihlali olarak belirlemişlerdir.

### Sonuçlar

Araştırma sonucunda Fen, Sosyal ve Sağlık Bilimleri alanlarında çalışmalar yapan akademisyenler arasındaki etik ihlal farkındalığının belirli maddeler üzerinde birbirinden oldukça farklılaştığı görülmüştür.

Bu maddeler sırasıyla sahtecilik ve katılımcılara araştırma sonuçları hakkında bilgi vermemedir.

Sosyal bilimlerde araştırma için yeterli katılımcı bulmak ve katılımcılara uygulama yapmak, katılımcıların uygulamaya sağlıklı katılımlarını sağlamanın zorlukları sahtecilik etik ihlalini bu alanda çalışan akademisyenlere göz ardı ettirmişken fen bilimleri alanında araştırma yapan akademisyenlerin tamamı bu durumu etik ihlal olarak görmüştür. Sağlık bilimlerinde çalışma yapan akademisyenler ise bu durumu etik ihlal olarak belirlemiş ancak gerekli durumlarda esnetmeler yapılabilineceğini belirtmişlerdir.

Sosyal bilimler alanında çalışan akademisyenler arasında katılımcılara araştırma sonuçları hakkında bilgi vermemek etik ihlal olarak tartışmaya açırken fen ve sağlık bilimlerinde çalışan akademisyenlerin tamamı bu durumu bir etik ihlal olarak belirlemiştir. Bu alanda çalışan ve bu durumun etik ihlal olmadığını belirten akademisyenlerin iddiası sonuçlar karşı tarafın talebi olduğu müddetçe paylaşılması gerektiğidir.

Elde edilen sonuçlar neticesinde sosyal, fen ve sağlık bilimleri alanlarında araştırma yürüten akademisyenler arasında uç değerler durumunun bir etik ihlal olup olmadığı konusunda fikir anlaşmazlığı olduğu belirlenmiştir.

Etik ihlal içermeyen Öykü 11'de katılımcılara uç değerlerin atılmasına ilişkin bir durum verilmiştir. Sosyal ve sağlık bilimleri alanındaki akademisyenlerin 4/5'ü bu durumu etik ihlali olarak değerlendirmiş ve uç değer verilerinin çıkarılmaması gerektiğini belirtmiştir. Öte yandan aynı duruma ilişkin fen bilimleri alanında çalışan akademisyenlerin tamamı durumun etik ihlal olmadığını ve uç verilerin veri setinden çıkarılmasının doğru olduğunu belirtmiştir.

Araştırma sonucunda Doçent unvanına sahip akademisyenlerin Ydr. Doç. Dr. ve Profesör düzeyinde bulunan akademisyenlere nazaran etik ihlal konusunda daha duyarlı olduğu gözlenmiştir.

### Kaynakça

- Balcı, A. (2001). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: PegemA
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak-Kılıç, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (13. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Ruacan, Ş. (2010). *Bilimsel araştırma ve yayınlarda etik ilkeler*. Erişim tarihi: 20 Haziran 2010, <http://www.ulakbim.gov.tr/servisler/uvvt/tip/sempozyum/sruacan2.pdf>.
- Seyidoğlu, H. (1979). *Bilimsel araştırma ve yazma el kitabı*. Ankara: Oğaç.
- TÜBİTAK (2010). Araştırma ve yayın etiği kurulu yönetmeliği.
- Ünal, M., Toprak, M., ve Başpınar, V. (2012). *Bilim etiğine aykırı davranışlar ve yaptırımlar: sosyal ve beşerî bilimler için bir çerçeve önerisi*. Amme İdaresi Dergisi, 45 (4),1-27.
- Uçak, N. Ö. ve Birinci, H. G. (2008). *Bilimsel etik ve intihal*. Türk Kütüphaneciliği, 22, (2), 187-204.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2000). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Ruacan, Ş. (2009). *Türkiye'de bir etik serüveni: doçentlik sınavı etik komisyonu*. Sağlık Bilimlerinde Süreli Yayıncılık, Türk Tıp Dizini, s. 41-44. Erişim tarihi: 9 Eylül 2010, [www.ulakbim.gov.tr/cabim/vt/uvvt/tip/sempozyum7/ruacan.pdf](http://www.ulakbim.gov.tr/cabim/vt/uvvt/tip/sempozyum7/ruacan.pdf).



**Matematik Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Görüşleri ve Sınavlarda Sordukları Sorular Üzerine Bir Değerlendirme**

Yrd. Doç. Dr. Fatma SADIK

Çukurova Üniversitesi

Doç. Dr. Ayten Pınar BAL

Çukurova Üniversitesi

**ABSTRACT**

*Problem Statement:* Öğretmenlerin ölçme araçlarını nasıl hazırladıkları, geçerlik ve güvenilirliğini nasıl sağladıkları ve yaşadıkları sorunlarla nasıl baş ettiklerini bilmek, ölçme ve değerlendirmede yaşanan zorlukların giderilmesi açısından oldukça önemlidir. Ölçme ve değerlendirme her eğitim kademesinde önemli bir konu olmakla birlikte ortaokullar ulusal sınavların başladığı kademe olarak çok daha kritik bir noktadır. Bununla birlikte ulaşılabilen çalışmaların çoğunlukla ilkök ve lise kademelerinde yapıldığı, öğretmen/öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme konusundaki yeterli algılarına odaklanıldığı görülmüştür

*Purpose of the Study:* Bu çalışmanın amacı ortaokul matematik öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme hakkındaki görüşlerini ve uygulamalarını derinlemesine incelemektir.

*Method:* Araştırmada karma yöntem izlenmiştir. Araştırmanın nicel çalışma grubunu Adana il merkezindeki ortaokullarda görev yapan 115 matematik öğretmeni, nitel çalışma grubunu ise 20 öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen Ölçme ve Değerlendirme Anketi (ÖDA) ve Yazılı Görüş Alma Formu (YGF) kullanılmıştır. ÖDA'nın birinci bölümü kişisel bilgi formu (11 soru) niteliğindedir. İkinci bölümde ise ölçme ve değerlendirmenin amacı, araç seçimi/hazırlanması, uygulanması, puanlanması ve sınav sonrası izlenen yol kapsamında toplam 18 soru ve 130 madde bulunmaktadır. Elde edilen nicel verilerin betimsel istatistikleri (aritmetik orta, standart sapma) hesaplanmış, nitel veriler ise betimsel içerik analizine tabi tutulmuştur.

*Findings and Results:* Araştırma sonucunda nicel ve nitel bulguların genellikle birbirine paralel olduğu, öğretmenlerin ölçme değerlendirmedeki öncelikli amaçlarının öğrencilerin kazanımlara ulaşma düzeyini görmek, öğrenci gelişimini izlemek ve öğrencinin güçlü ve zayıf yönlerini saptamak olduğu görülmüştür. Çoğunlukla çoktan seçmeli ve klasik test uygulayan öğretmenler soruları internet ve yardımcı kitaplardan hazırlamaktadır. Soru sayısına karar vermede dersin kazanımları ve işlenen konular öne çıkmış, öğrencilerin yaşı ve belirteci tablosu en son dikkat edilen özellikler olmuştur. Öğrenciler sınavda başarısız olduğunda ise öğretmenler genellikle konuları tekrar anlatma ve sınavı tekrar yapma yoluna gittikleri sonucuna ulaşılmıştır.

*Conclusion and Recommendations:* Sonuç olarak bu araştırma matematik öğretmenlerinin geleneksel yöntemleri tercih ettiklerini, ölçme ve değerlendirmede yaşadıkları sorunların kendileriyle (bilgi ve beceri eksikliği) ilgili olduğunu ve alternatif ölçme araçlarını kullanmadıklarını, göstermiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda öğretmenlere çok yönlü ölçme araçlarını hazırlama, uygulama ve değerlendirme konusunda uygulamalı eğitimler verilmesi, kalabalık sınıfların olduğu okullarda alt yapının iyileştirilmesi ve her okulda ölçme-değerlendirme birimleri oluşturularak farklı branşlara uygun ölçme araçları geliştirme, hazır araçları güncelleme ve sonuçlar üzerinde geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılması önerilebilir.

*Keywords:* Ölçme değerlendirme, matematik öğretmeni, ortaokul

**Giriş**

Ölçme ve değerlendirme eğitim sisteminin tamamlayıcı ve ayrılmaz bir parçasıdır. Çünkü öğrencilerin belirlenen hedeflere ulaşma düzeyini tespit etmenin yanı sıra öğretmene program ve öğretimin etkililiğini değerlendirme, öğrencilerin öğrenme eksikliklerini ortaya çıkarma ve daha gerçekçi planlar yapma olanağı sağlamaktadır. Öğrenci başarısının sağlıklı bir şekilde ölçülmesi ve doğru kararlar verilmesi ise ölçme araçlarının doğruluğuna ve seçilen değerlendirme ölçütlerinin uygunluğuna bağlıdır (Turgut & Baykul, 2010). Bu nedenle öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme konusunda yeterli eğitimi almış olmaları, ölçme araçlarını hazırlama, uygulama ve sonuçları değerlendirme aşamalarında planlı hareket etmeleri gerekmektedir. Bir diğer ifadeyle öğrenciler hakkındaki eğitim kararlarının niteliği büyük ölçüde öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme konusundaki bilgi ve becerileriyle ilişkilidir.

Ölçme ve değerlendirmenin belli standartları olmasına rağmen her bilim dalına göre değişiklikler göstermektedir (Alkan, 1999). Amerika Ulusal Matematik Öğretmenleri Konseyi'ne göre matematik alanında ölçme ve değerlendirme, öğretimin daha anlamlı olmasını sağlama ve öğrencilerin bilgi düzeylerini belirleme sürecidir (NCTM, 2000). Tüm öğrenme alanlarında olduğu gibi matematik alanında da başarının oluşmasında en önemli sorumluluklardan biri öğretmendir. Bu nedenle öğretmenlerin kendilerini yetkili ve cevap veren otoriter bir kişi olmaktan ziyade rehber, dinleyici ve gözlemci olarak algılamaları, görmeleri gereklidir (Senger, 1999). Matematik öğretiminde geleneksel ölçme ve değerlendirme anlayışı daha çok ölçme ve test etmeye yöneliktir (Van de Walle, 2001). Bu anlayışa göre öğrenciler kısıtlı bir zaman diliminde soruları derinlemesine düşünmeden cevaplamak zorundadır. Bu durum öğrencileri ilke ve kuralları ezberlemeye ve sorulduğu zaman hatırlamaya yöneltilir (Romberg & Lange, 2005). Bu alandaki çalışmalar incelendiğinde, matematik öğretiminde en çok çoktan seçmeli testlerin uygulandığı görülmektedir (Meir Ben-Hur, 2003; Miller, 2004). Son yıllarda geleneksel ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının yol açtığı ezberciliği azaltmak amacıyla alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımları uygulanmaya başlanmıştır (Sheffield ve Cruikshank, 2000).

Alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının odak noktası; öğrencilere günlük hayatta veya iş yaşamında karşılaşabilecekleri sorunların üstesinden gelebilecek gerekli becerilerin kazandırılmasıdır (NCTM, 2000; Gren ve Emerson, 2008). Ancak yapılan araştırmalar alternatif ölçme ve değerlendirme uygulamalarının öğretmenlerin bilgi eksikliği, isteksizliği, zaman yetersizliği, inançları, kaynak ve araç gereç yetersizlikleri vb. nedenlerden dolayı etkili bir şekilde hayata geçirilemediğini göstermektedir. (Saxe ve diğerleri 1997; Spillane ve Zeuli, 1999;

Camevale, 2006; Cavanagh, 2006). Ayrıca ulaşılabilen çalışmaların çoğunlukla ilkököl ve lise kademelerinde yapıldığı, ölçek, anket uygulandığı, öğretmen/öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme konusundaki yeterlik algıları ve kullandıkları ölçme araçlarına odaklanıldığı görülmüştür (Özdemir, 2010; Özenç, 2013; Şahin & Ersoy, 2009; Yeşilyurt, 2012). Bu araştırmalardan elde edilen sonuçlara göre öğretmenler ölçme ve değerlendirmede çoktan seçmeli testleri daha çok tercih etmekte, ilkököl öğretmenleri diğerlerine göre kendilerini daha yeterli algılamaktadır. Yaşanan sorunlar ise çoğunlukla sınıfların kalabalık olması ve zaman yetersizliğiyle ilişkilidir. Bununla birlikte öğretmenlerin ölçme değerlendirmeyi nasıl yaptıkları ve hazırladıkları sınavların incelenmesine yönelik nitel çalışmalar oldukça sınırlıdır. Elde edilen sonuçlar öğretmenlerin öğrencileri kendi belirledikleri kriterlere göre değerlendirdiklerini, yetersiz dönüt verdiklerini ve önem verdikleri konulardan daha çok soru sorduklarını göstermiştir (Zorbaz, 2005; Tümöklü, 2003). Öğretmenlerin ölçme araçlarını nasıl hazırladıklarını, geçerlik ve güvenilirliğini nasıl sağladıklarını ve yaşadıkları sorunlarla nasıl baş ettiklerini bilmek, ölçme ve değerlendirmede yaşanan zorlukları giderilmesi açısından oldukça önemlidir. Ölçme ve değerlendirme her eğitim kademesinde önemli bir konu olmakla birlikte ortaokullar ulusal sınavların başladığı kademe olarak çok daha kritik bir noktadır. Bu gerekçelerden hareketle ortaokul matematik öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme hakkındaki görüşlerini ve uygulamalarını derinlemesine inceleyen bir çalışma yapmaya gereksinim duyulmuş ve aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- 1- Öğretmenlerin ölçme değerlendirmenin amacına yönelik görüşleri nelerdir?
- 2-..... Öğretmenler ölçme araçlarını hazırlarken hangi özelliklere dikkat etmektedirler?
- 3-..... Öğretmenler ölçme aracını uygulama ve puanlama sırasında güvenilirliği nasıl sağlamaktadır?
- 4-..... Öğretmenlerin kendi hazırladıkları sınavlar hakkındaki görüşleri nelerdir?
- 5-..... Öğretmenler ölçme ve değerlendirme sürecinde ne tür güçlükler yaşamaktadırlar?
- 6-..... Öğrencilerin sınav başarısını etkileyen değişkenler ve sınıf genelinde gözlenen başarısızlık durumundaki davranış biçimleriyle ilgili öğretmenlerin görüşleri nasıldır?

## Yöntem

### Araştırmanın modeli

Bu çalışma bir karma yöntem araştırmadır. Karma yöntem araştırmalarında amaç, bulguları çeşitlendirmek, örnek durumları açıklamak ve daha ayrıntılı bilgiye ulaşmaktır. Bu amaçla önce nicel veriler toplanıp analiz edilmiş, ardından nitel veriler toplanarak analiz edilmiştir. Son aşamada ise nitel sonuçların nicel sonuçları hangi ölçüde açıkladığı ve bütün olarak elde edilen sonuçlar hakkında yorumlar yapılmıştır (Creswell, 2003).

### Çalışma grupları

*Çalışma grubu-1:* 2014–2015 eğitim-öğretim yılı içerisinde Adana il merkezindeki (Seyhan, Yüreğir, Sarıçam, Çukurova) ortaokullarda görev yapan matematik öğretmenlerinden oluşmaktadır. Araştırmada tabakalı oranlı küme örnekleme yöntemi izlenmiş, merkez ilçelerin her birinde var olan ortaokulların %50' si random yöntemle belirlenmiştir. Örnekleme yer okullarda görev yapan öğretmenlerin tamamına ulaşılmış, araştırmaya 115 öğretmen gönüllü olarak katılmıştır. Tablo 1'de öğretmenlerin kişisel bilgileri yer almaktadır.

Tablo 1. Çalışma Grubu-1'deki Öğretmenlerin Kişisel Bilgileri

Cinsiyet	f	%	Derse girilen sınıf düzeyi	f	%
Kadın	70	60.9	5.sınıf	53	46.1
Erkek	45	39.1	6.sınıf	20	17.4
Toplam	115	100.0	7.sınıf	23	20.0
Yaş			8.sınıf	19	16.5
21-30 yaş	96	83.5	Toplam	115	100.0
31-40 yaş	16	13.9			
41-50 yaş	3	2.6	Sınıf mevcudu		
Toplam	115	100.0	20 ve daha az öğrenci	16	13.9
Medeni durum			21-30 öğrenci	53	46.1

Evli	97	84.3	31-40 öğrenci	38	33.0
Bekâr	18	15.7	41 ve üzeri öğrenci	8	7.0
Toplam	115	100.0	Toplam	115	100.0
<i>Hizmet yılı</i>					
0-5 yıl	88	76.5	<i>Haftalık ders yükü</i>		
6-10 yıl	9	7.8	10-20 saat	9	11.0
11-15 yıl	9	7.8	21-30 saat	54	65.8
16-20 yıl	7	6.1	30 saat ve üzeri	19	23.2
20 yıl ve üzeri	2	1.7	Toplam	82	100.0
Toplam	115	100.0			
	f	%	<i>Ölçme değerlendirmeyle ilgili HİE alma durumu</i>		
<i>Mezun olunan fakülte</i>					
Eğitim fakültesi	68	59.1	Evet 15.7	13	
Fen-edebiyat fakültesi	47	40.9	Hayır	97	84.3
Toplam	115	100.0	Toplam	115	100.0

Tablo 1'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan matematik öğretmenlerinin %60.9' u kadın ve %83.5' i 21-30 yaş dilimindedir. Katılımcıların çoğunluğu (%84.3) bekar olup görev süreleri çoğunlukla (%76.5) 0- 5 yıl arasındadır. Öğretmenlerin haftalık ders yükü ise çoğunlukla (%65.8) 21-30 saattir.

*Çalışma grubu-2:* Çalışma grubu-1' de yer alan öğretmenlerden araştırmanın nitel boyutuna katılmada gönüllü olanlar arasından maksimum çeşitlilik ve kolay ulaşılabilir durum örnekleme (Patton, 1990) izlenerek belirlenen 20 öğretmenden oluşmaktadır. Katılımcıların 10' u erkek, 10' u kadın olup, sekizi evlidir. Çoğunluğu eğitim fakültesi mezunu olan öğretmenlerin (f:11) hizmet yılları 1-5 yıl (f:8), 6-10 yıl (f:10), 11-15 yıl (f:1) ve 31 yıl (f:1) arasında değişmektedir. Üç öğretmen haftada 20-25, 17 öğretmen 26-30 saat derse girmektedir. Öğretmenlerin dördü ölçme ve değerlendirmeyle ilgili kurs ve seminerlere katılmıştır.

#### *Veri toplama araçları*

Verilerin toplanmasında araştırmacılar tarafından geliştirilen Ölçme ve Değerlendirme Anketi (ÖDA) ve Yazılı Görüş Alma Formu (YGF) kullanılmıştır. ÖDA' nın birinci bölümü kişisel bilgi formu (11 soru) niteliğindedir. İkinci bölümde ise ölçme ve değerlendirmenin amacı, araç seçimi/hazırlanması, uygulanması, puanlanması ve sınav sonrası izlenen yol kapsamında toplam 18 soru ve 130 madde bulunmaktadır. Cevaplanmanın 5' li likert tipindedir. Açık uçlu olarak sorulan son soru ise ölçme değerlendirmeyle yaşanan sorunlarla ilgilidir. YGF, Ölçme ve Değerlendirme Anketi' ne (ÖDA) paralel olarak hazırlanan toplam 20 açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Ölçme araçlarının hazırlanması sırasında literatür incelenmiş, uzman görüşü alınmış, iki matematik öğretmeniyle pilot uygulama yapılmıştır.

#### *Verilerin analizi*

ÖDA' dan elde edilen nicel verilerin betimsel istatistikleri (aritmetik orta, standart sapma) hesaplanmış, nitel veriler ise betimsel içerik analizine tabi tutulmuştur. Bu amaçla ilk olarak 20 form okunaklık açısından değerlendirilmiş, herhangi bir sorun olmadığı kodlama form üzerinde soru bazında yapılmıştır. Her bir form iki araştırmacı tarafından birlikte incelenmiş, temalar ÖDA' da yer alan sorulara göre oluşturulmuştur. Bulgular sunulurken en çok tekrarlanan kodlar açıklanmış ve öğretmenlerin görüşlerinden alıntılar verilmiştir. Görüşler aktarılırken öğretmenlere verilen sayılar kod olarak kullanılmıştır.

**Bulgular**

Araştırmanın nicel ve nitel bulguları karşılaştırma kolaylığı ve bütünlük sağlaması amacıyla bir arada sunulmuştur.

*Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirmenin Amacına Yönelik Görüşleri*

Tablo 2, öğretmenlerin ölçme değerlendirme amacına yönelik görüşlerinden elde edilen betimsel istatistikleri göstermektedir.

Tablo 2. Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirmenin Amacına Yönelik Görüşleri

Ölçme ve değerlendirme amacı	$\bar{X}$	Ss
Öğrencinin kazanımlara ulaşma derecesini belirleme	4.41	.74
Öğrencinin güçlü ve eksik olduğu yönleri belirleme	4.36	.78
Öğrencinin süreç içindeki gelişimini izleme	4.32	.77
Yapılan öğretimin etkililiğini belirleme	4.16	.91
Öğretimi yönlendirme/şekillendirme	4.12	.85
Öğrencinin başarısını belirleme- not verme	4.11	.82
Öğrencileri kontrol etme	4.06	.87
Öğrencinin başarısı hakkında veliye/öğrenciye bilgi verme	3.98	.91
Yasa ve yönetmeliklere uyma	3.73	1.11

Tablo 2'de görüldüğü gibi öğretmenler ölçme ve değerlendirme amacının "Öğrencinin kazanımlara ulaşma derecesini belirlemek" olduğuna kesinlikle katılmışlardır. Bunu sırasıyla öğrencinin güçlü ve eksik olduğu yönleri belirleme, öğrencinin süreç içerisindeki gelişimini izleme, yapılan öğretimin verimliliğini izleme ve öğretimi yönlendirme/şekillendirme izlemiştir.

YGF' de de benzer sonuçlar elde edilmiş, öğretmenler ölçme amacının kazanımların gerçekleşme düzeyini (f:13) ve öğrencilerin seviyesini belirlemek (f:12) olduğunu ifade etmişlerdir. Bunu sırasıyla öğrencilerin anlamadığı yerleri saptamak (f:8), öğrencilere not vermek (f:5), öğretim yöntemini değerlendirmek (f:2) ve öğrencilerin bilgiyi günlük yaşamda kullanmalarını sağlamak (f:2) izlemiştir. Genellikle ayda bir dönemde üç kez sınav yaptıklarını belirten öğretmenlerden altısı bu durumu yeterli, diğerleri yetersiz bulduklarını vurgulamışlardır. Örneğin Ö5 bu konuda "bir dönemde üç yazılı ve arada sözlü yapıyorum. Proje ödevi veriliyor. Yeterli olduğunu düşünmüyorum. Öğrenilenleri gerçek hayata aktarıp aktarmadıklarını fazlaca ölçme zamanımız olmuyor" şeklinde açıklama yaparken, Ö15 "öğrencilerin kazanımları ne derece kazandığını belirlemek ve nerelerde eksik olduğunu görmek amacıyla dönemde üç kez sınav yapıyorum, yeterli oluyor", Ö18 "ayda bir sınav yapıyorum, yeterli olmadığını düşünüyorum ama zaman olmadığı için daha sık yapamıyorum" ve Ö7 "işlenen konuların hemen bitiminde deneme amaçlı sonra da yıllık planda belirtilen takvim doğrultusunda gerçek sınavlar yapıyorum yeterli oluyor" şeklinde görüş belirtmişlerdir.

*Öğretmenlerin Ölçme Araçlarını Hazırlarken Dikkat Ettikleri Özellikler*

Öğretmenlerin ölçme araçlarını hazırlarken dikkat ettikleri özellikleri belirlemek amacıyla ÖAD ve YGF' de toplam 7 soru yöneltilmiş, ÖAD'de verilen cevaplara ait istatistikler Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin Ölçme Aracını Hazırlamada Dikkat Ettikleri Özellikler

	$\bar{X}$	Ss	
Dersin kazanımları	4.44	.78	
Konu alanının özellikleri	4.33	.78	
Öğrencilerin seviyesi	4.36	.76	
Test türü	Öğrencilerin görüşleri/talepleri	3.95	.94
	Öğrenci sayısı	3.85	1.06
	İlgili yasa ve yönetmelikler	3.65	1.10
	Mevcut ders yükü	3.48	1.12
	Puanlama/okuma kolaylığı	3.46	.98
	Hazırlama kolaylığı	3.34	1.22

	Okuldaki genel tercihler	3.33	1.00
Soruların kapsamı	İşlenen bütün konulardan soru sorma	4.27	.90
	Önemli konulardan soru sorma	4.18	.89
	Merkezi sınavlarda en çok soru gelen konulardan soru sorma	3.80	.97
	Son işlenen konulardan daha çok soru sorma	3.30	1.08
	Öğrencilerin en iyi anladığı konulardan soru sorma	2.78	.98
	Öğrencilerin anlamadıkları konulardan soru sorma	2.45	1.15
	İşlenmeyen konulardan soru sorma	1.49	1.06
Soru sayısı	Ölçme ve değerlendirilmenin amacı	4.44	.82
	Dersin kazanımlarının sayısı	4.52	.76
	İşlenen konular	4.48	.70
	Öğrencilerin yaşı	3.86	1.17
	Öğrencilerin seviyesi	4.36	.80
	Test türü	4.18	.86
	Soruların zorluk düzeyi	4.08	.93
	Konuların basitliği/karmaşıklığı	4.20	.85
	Testin süresi	4.33	.83
	Belirtke tablosu hazırlama	3.91	1.03
Soruların zorluk düzeyi	Kazanımların düzeyine uygun sorular sorma	4.61	.64
	Her zorluk düzeyinden (çok kolay, kolay, zor, çok zor) soru sorma	4.46	.80
	Bilenle-bilmeyeni ayırt edecek sorular sorma	4.10	.95
	Sınıfın genel başarı durumuna göre soru sorma	3.95	1.01
	Öğrencilerin çoğunun cevaplayabileceği sorular sorma	3.86	.82
	Sınıfın yaklaşık yarısının cevaplayabileceği sorular sorma	3.56	1.12
Soru yazımı	Her sınavda yeni soru yazma	4.00	.80
	Sınıfta çözülen örneklerde değişiklikler yaparak kullanma	3.60	.97
	Sınıfta çözülen örneklerden soru sorma	3.31	1.12
	İnternet ve yardımcı kaynaklardaki sorularda değişiklik yapma	3.10	1.10
	Soruları zümre öğretmenleri ile birlikte ortak hazırlama	2.86	1.21
	Eski soruları değiştirerek sorma	2.83	1.09
	Daha önce kullanılan sorular arasından seçme	2.46	1.07
	İnternet ve yardımcı kaynaklardan direk soru alma	2.21	1.21
Doğru cevaba puan atama	Sorunun ölçtüğü bilginin önemi	3.95	.94
	Soruların zorluk düzeyi	3.90	.99
	Her soruya eşit puan verme	2.90	1.19
	Cevabın uzunluğu	2.46	1.20
Ölçme aracını değerlendirme	Yazı puntosunun öğrencinin yaşına uygun olmasına dikkat etme	4.53	.74
	Testin başına; sınavın amacı, süresi, puanlanmasını belirten yönerge yazma	4.40	.91
	Soruları basıp-çoğaltmadan önce dil ve anlatım bakımından kontrol etme	4.25	.98
	Soruları bilgisayar ortamında yazma	4.14	.91

Soruları kolaydan- zora doğru sıralama	3.86	1.13
Aynı konularla ilgili olan soruların birbirini izleyecek şekilde sıralama	3.40	1.17
Soru kâğıdı birden fazla ise cevap kâğıdını ayrı olarak verme	3.38	1.19
Soruları kitapta yer alan konu akışına göre düzenleme	3.17	1.17
Sorularımı sınav günü sınıfta öğrencilere yazdırma	1.57	1.13

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin test türüne (ölçme aracı) karar verirken daha çok dersin kazanımlarını, öğrencilerin seviyesini ve konu alanın özelliklerini dikkate aldıkları, sorularını daha çok derste işlenen, merkezi sınavlarda çok soru gelen ve önemli gördükleri konulardan sormaya çalıştıkları görülmektedir. Öğretmenler soru sayısına karar verirken kazanımlarının sayısına, işlenen konulara, ölçme değerlendirilmenin amacına ve öğrenci seviyesine; soruların zorluk düzeyini belirlerken ise daha çok kazanımların düzeyine ve her zorluk düzeyinden soru sormaya dikkat etmektedir. Sorunun ölçtüğü bilginin önemi ve zorluk düzeyi sorunun puan değerinde belirleyici olurken, ölçme aracının düzenlenmesinde en fazla dikkat edilen özellik yazı puntosunun öğrencilere uygunluğu, testin başına yönerge yazılması ve soruların dil ve anlatım bakımından kontrol edilmesi olmuştur. Tablo 3' de görüldüğü gibi öğretmenler soru yazarken her sınavda yeni sorular sormaya dikkat etmekte ancak bunu daha çok sınıfta çözülen örnekler üzerinde değişiklik yaparak sağlamaktadır.

YGF' den elde edilen nitel bulgular çoğunlukla nicel bulguları desteklemiş, öğretmenler daha çok öğrenci seviyesine (f:10) ve konu alanın özelliğine (f:6) dikkat ederek ölçme aracının türüne karar verdiklerini belirtmişlerdir. Merkezi sınavlardaki sorulara benzerlik (f:3) ve ölçmenin amacı (f:1) ise birkaç öğretmenin bu süreçte dikkat ettiği özellikler olmuştur. Örneğin Ö5 bu konuda "sınav türünü öğrenciyi ve konuyu dikkate alarak belirlerim. Bir de neyi ölçme istediğine karar vererek" şeklinde açıklarken Ö6 "yapılan sınavlarda (MOS-LYS-LGS) merkezi sınavlarda kullanılan tekniklere göre karar veriyorum" şeklinde görüş belirtmiştir. Öğretmenler soruların kapsamını kazanımların sayısına ve düzeyine (f:13) bakarak belirlediğini ifade ederken dört öğretmen son işlenen konuları, iki öğretmen konunun önemini, bir öğretmende merkezi sınavlarda soru gelip-gelmediğine dikkat ettiğini belirtmiştir. Soruların zorluk düzeyiyle ilgili olarak öğretmenlerin çoğu (f:12) farklı zorluk düzeyinde sorular sormaya dikkat ettiklerini ifade etmiş, birkaç öğretmen orta güçlükte (f:4), sınıfın düzeyine uygun (f:3), sınıfın düzeyine göre zor (f:2) ve derste çözülen sorulara benzer güçlükte sorular sormaya (f:1) özen gösterdiklerini belirtmişlerdir. Örneğin Ö4 "Her zorluk düzeyinden soru sormaya çalışırım. İyi olan öğrencileri fark etmek amaçlı zor sorular olur ama kolay orta sorular da olur" şeklinde açıklama yapmış, Ö15 "Kolay, orta zor olacak şekilde belirlerim. ...zor soruları da öğrenci seviyesi yüksekse sorarım" ve Ö8 "her zorluk düzeyinden sormaya özen gösteririm. Zorluk düzeyini öğrenci seviyesine göre belirlerim. Benim çalıştığım okul çok programlı bir okul olduğu için öğrenci seviyesi biraz düşük olduğundan çok zor soruları tercih etmiyorum" şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Soru sayısına karar verme konusunda YGF' de farklı sonuçlar elde edilmiş, öğretmenlerin çoğunluğu (f:14) kaç soru soracağına testin türüne göre, dördü konuya göre karar verdiğini belirtmiştir. Bir öğretmen kazanımın düzeyini bir öğretmen ise sorunun uzunluğunu dikkate aldığını ifade etmiştir. Soru yazımı konusunda da YGF' den elde edilen sonuçlar farklılaşmış, öğretmenler internet ortamından (f:7), farklı kaynak kitaplardan (f:4) ve merkezi sınavlarda çıkmış soruları (f:2) kullandıklarını ifade etmişlerdir. Soruların puan değerini daha çok zorluk derecesine (f:11) ve konuyu işlemeye ayırdıkları süreye (f:4) göre belirlediklerini ifade eden öğretmenler ölçme aracını düzenlemede çoğunlukla görsel tasarıma (f:12), yazı puntosunun uygunluğuna (f:9), soru çözümünü için uygun boşluk bırakmaya (f:7) ve şekillerin açık ve anlaşılır olmasına (f:5) dikkat ettiklerini belirtmişlerdir. Aşağıda bu konuyla ilgili öğretmen açıklamalarından bazı örnek alıntılar verilmiştir:

"test sorularını eşit puan göre değerlendiririm her soru 5 puan...ortak sınavlarda da aynı (Ö6)

"daha çok saat ayırdığım konulardan soru sorarım. Ama program ve planda yer aldığı saatle uyumlu olmalı" (Ö11)

"kâğıda bakınca belli bir düzen ve tertip olması önemli. Cevaplı sorularda (yazılı sınavlar) da yeteri kadar boşluk olmasına dikkat ederim" (Ö13)

"farklı kaynaklardan soru alıyorum, A4 kâğıdına prit ile yapıştırıyorum" (Ö12)

#### Öğretmenlerin Ölçme Aracını Uygulamada ve Puanlamada Güvenirliliği Sağlama Stratejileri

Tablo 4, ÖAD'de bu amaca yönelik soruların beş soruya verilen cevaplardan elde edilen bulguları göstermektedir.

Tablo 4. Öğretmenlerin Ölçme Aracını Uygulama ve Puanlamada Güvenirliliği Sağlama Davranışları

Uygulamada	$\bar{X}$	Ss
Sınıfta sınav türüne uygun oturma düzeni sağlama	4.10	.90
Sınavları ders saatlerinde yapma	3.92	1.09
Kopya çekilmesini önlemek için testi gruplara ayırma (A-B)	3.63	1.20
Sınavları okul genelinde aynı gün aynı saatte ortak yapma	3.14	1.16
Çoktan seçmeli testlerde şans başarısını önlemek için düzeltme formülü kullanma (3 yanlış 1 doğruyu götürür vb.)	2.67	1.45

<i>Sınav kâğıtlarını okumada</i>		
Kâğıtları rastgele seçerek okuma	4.27	1.03
Sınav kâğıtlarını evde okuma	4.06	1.00
Sınav kâğıtlarını aynı hafta içinde okuma	3.87	.96
Bir kâğıdı baştan sona okuyup diğerine geçme	3.76	1.29
Soru soru okuma	3.23	1.48
Okumayı aynı gün tamamlama	2.78	1.22
Sınav kâğıtlarını okulda okuma	2.43	1.07
Sınav anında kâğıtlar geldikçe okumaya başlama	1.96	1.30
Sınav kâğıtlarını ders aralarında okuma	1.89	1.11
Önce başarısı düşük olan öğrencilerin kâğıtlarını okuma	1.54	1.06
Önce çalışkan öğrencilerin kâğıtlarını okuma	1.50	1.06
Önce sevilen öğrencilerin kâğıtlarını okuma	1.43	.93
<i>Sınav kâğıtlarını puanlamada</i>		
Sonuç doğru olmasa da gidiş yoluna puan verme	4.11	.82
Kâğıt üzerinde soruyu çözme çabasına belirli bir puan verme	3.86	1.05
Doğruya yakın cevaplara da tam puan verme	2.72	1.27
Sadece doğru çözüm ve sonuca puan verme	2.29	1.29
Sadece sonuca puan verme	2.01	1.21
<i>Sınav kâğıtlarını puanlama da etkili olan değişkenler</i>		
Öğrencinin derse katılımı (tahtaya kalkma vb.)	2.85	1.29
Öğrencinin ödevlerini yapma/yapmama durumu	2.74	1.26
Öğrencinin derse devamı	2.73	1.33
Öğrencinin sınıf içindeki davranışları	2.68	1.24
Öğrencinin genel başarı durumu	2.58	1.27
Sınav kâğıdının düzeni	2.55	1.26
Öğrencinin yazısının güzelliği	2.13	1.23
Öğrencinin cinsiyeti	1.48	1.11
<i>Puanlama hatalarını önlemede</i>		
Cevap anahtarı kullanma	4.15	1.08
Cevabı kesin sorular sorma	3.85	1.06
Objektif puanlanan çoktan seçmeli, D/Y gibi testleri kullanma	3.41	1.08
Cevap kâğıtlarını okurken öğrencinin adının yazdığı bölümü gizleme	3.01	1.47

Tablo 4'te görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenler uygulamada güvenilirliği sağlamak için daha çok sınıfta sınav türüne uygun oturma düzeni sağlama ve sınavları kendi ders saatlerinde yapma yoluna gitmekte, bunu kopya çekilmesini önlemek için testi gruplara ayırma izlemektedir. Sınavda şans başarısını azaltmak amacıyla düzeltme formülünü uygulama ise bazen uygulanan bir strateji olmuştur. Sınav kâğıtlarını her zaman rastgele kâğıt seçerek, bir kâğıdı baştan sona okuyup bitirdikten sonra diğer kâğıda geçerek evde okuduklarını belirten öğretmenlerin sınav kâğıtlarını okumayı aynı gün içinde bitiremedikleri görülmektedir. Sınav kâğıtlarını okulda, sınav anında kâğıtlar gelmeye başladıkça sınıfta ve ders aralarında okuma stratejilerini nadiren uyguladıklarını belirten öğretmenler önce çalışkan ya da başarısı düşük olan öğrenciler ile sevilen öğrencilerin kâğıtlarını okuma davranışını hiç sergilemedikleri yönünde görüş belirtmişlerdir. Sınav kâğıtlarını puanlamada genellikle sonuç doğru olmasa da gidiş yoluna ve kâğıt üzerinde soruyu çözme çabasına puan verdiklerini belirten öğretmenlerin bazen sadece sonuca, doğru çözüm ve sonuca, doğruya yakın cevaba da tam puan verdikleri görülmektedir. Puanlama hatalarını önlemek için genellikle cevap anahtarı kullanma, cevabı kesin sorular sorma ve objektif puanlanan test türlerini seçme yoluna gittiklerini belirten

öğretmenlerin puanlama sırasında bazen öğrencinin derse katılımı, ödevlerini yapma durumu, derse devamı ve sınıf içindeki davranışlarından etkilendiği görülmektedir.

YGF'den elde edilen bulgularda bu doğrultuda olmuş, öğretmenlerin yarısı (f:10) sınav kağıtlarını evde okuduğunu belirtmiş, bazı öğretmenler okulda (f:4) veya ev-okul dışında sessiz bir ortamda (f:4) okumayı tercih ettiğini ifade etmiştir. Üç öğretmen çoktan seçmeli bir test uyguladığında bir saat içinde kağıtları okuduğunu ifade ederken, diğer öğretmenler aynı gün (f:4) en geç bir hafta içinde (f:6) okumayı tamamladıklarını belirtmişlerdir. Sınav kağıtlarını okurken çoğunlukla cevap anahtarları kullandıklarını belirten öğretmenler (f:12) bunun yanı sıra zor sorulardan okumaya başlama cevaplanmayan soru olduğunda puanlama yöntemini değiştirme, sonuca odaklanmayıp, işlem basamaklarını takip etme gibi farklı yollar izlediklerini vurgulamışlardır. Cevap anahtarları hazırlamanın aynı zamanda puanlama hatalarını önlediğini belirten öğretmenler (f:12) objektif okuma yapmak için aldıkları diğer önlemleri soru soru okuma yapma (f:2), öğrencinin ismen tanıdığı durumlarda okumaya arka sayfadan başlama (f:2), isim yazılan bölümü kapatma/katlama (f:1), öğrencilere sınav kağıtlarını dağıtma (f:2) ve puanlamayı tekrarlamadır (f:2). Aşağıda öğretmenlerin açıklamalarından örnek alıntılar yer almaktadır:

"Cevap anahtarları hazırlarım, çoğunlukla evde sakin bir ortamda okurum ve bir hafta içerisinde de bitiririm" (Ö7)

"Hazırladığım cevap kağıdına göre puanları yazarım. En son bütün kağıdı okuduktan sonra puanları toplarım. Herhangi bir ölçme hatası olmaması için isimlere bakmamayı tercih ederim" (Ö5)

"Puanlamada eğer öğrenci gayretliyse ve ufak hatalar yapmış ise görmezden geliyorum. Ama başkasına bakarak yaptığını anlamış isem puan kırıyorum" (Ö2)

### **Öğretmenlerin Kendi Hazırladıkları Sınavlar Hakkındaki Görüşleri**

Bu amaca yönelik olarak öğretmenlere ÖAD'de üç, YGF'de ise beş soru yöneltilmiştir. Tablo 5'te ÖAD' den elde edilen verilerin betimsel istatistikleri verilmiştir.

Tablo 5. Öğretmenlerin Kendi Hazırladıkları Sınavların Özellikleri

Ölçme aracı	$\bar{X}$	Ss
Çoktan seçmeli test	3.99	.83
Araştırma kağıtları (ödevler)	3.63	1.23
Klasik/Yazılı test	3.55	1.01
Eşleştirmeli test	3.34	1.08
Kısa cevaplı yazılı test	3.30	1.17
Doğru yanlış tipi test	3.33	1.16
Boşluk doldurmaya dayalı test	3.29	1.10
Proje çalışmaları	3.10	1.03
Performans görevleri	2.96	1.13
<i>Soruların ölçtüğü davranış düzeyi</i>		
Kavrama (açıklama, gerekçe sunma, ayırt etme)	4.03	.74
Uygulama (yeni bir duruma bilgiyi transfer etme)	3.93	.95
Değerlendirme (yargıda bulunma, hüküm verme)	3.65	1.09
Analiz (bütünü parçalara bölme, düşünceleri açıklama)	3.55	.98
Sentez (yeni bir durum, düzenleme)	3.47	1.04
Bilgi (ezber, hatırlama)	3.34	.91
<i>Sınavın zorluk düzeyi</i>		
Orta	3.87	.80
Zor	3.04	.92
Kolay	2.84	.93
Çok kolay	2.40	1.05
Çok zor	2.26	1.06



Tablo 5 incelendiğinde matematik öğretmenlerinin genellikle çoktan seçmeli testler, araştırma kağıtları/ödevler ve klasik/ yazılı testler yaptıkları görülmektedir. Eşleştirmeli, doğru-yanlış tipi, kısa cevaplı ve boşluk doldurma testlerini ise "bazen" kullandıklarını belirten öğretmenlerin nispeten daha az kullandıkları ölçme araçları ise performans görevleri ve proje çalışmalarıdır. Sınavlarının orta ve zor güçlükte sınavlar olduğunu düşünen öğretmenler sorularının ölçtüğü davranışların kavrama ve uygulama düzeyinde olduğunu belirtmişlerdir.

YGF'den elde edilen bulgularda bu doğrultuda olmuş, öğretmenler yazılı (f:11) ve çoktan seçmeli testler (f:10) uyguladıklarını belirtmişlerdir. Dokuz öğretmen karma test yaptığını ifade ederken dört öğretmen ise boşluk doldurmaya dayalı testler de uyguladığını ifade etmiştir. Öğretmenler yazılı testleri öğrencilerin ne bildiğini öğrenmek ve işlem basamaklarını görebilmek; çoktan seçmeli testleri ise merkezi sınavlara uyum sağlamak, öğrenci başarısını arttırmak ve daha çok soru sormak amacıyla sık kullandıklarını belirtmişlerdir. Kaç soru soracaklarına soru türüne göre karar verdiklerini belirten öğretmenler testin tamamı çoktan seçmeli sorulardan oluşacaksa 20 soru (f:8); açık uçlu yazılı sorulardan oluşacaksa 10 soru (f:6) sorduklarını belirtmişlerdir. Farklı soru türlerinden oluşan karma test yaptığını belirten öğretmenler ise genellikle 14-15 soru sorduklarını ifade etmiştir. Sordukları soruların zorluk düzeyinin farklı (kolay, orta-zor) bununla birlikte hazırladıkları sınavların genellikle orta güçlükte olduğunu belirten öğretmenler, sorularıyla matematiksel bilgiyi (f:7), neden-sonuç ilişkisini (f:6), analiz, değerlendirme (f:4) ve matematiksel düşünme becerisini (f:1) ölçmeye çalıştıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin açıklamalarından alıntılar şöyledir:

"konuları kavrayıp kavramadığını ölçüyorum. Sorularım matematiksel düşünme becerisini kazanıp kazanmadığını ortaya çıkarıyor" (Ö15)

Ölçme ve değerlendirmede objektif olmak için genelde cevabı kesin sorular ya da çoktan seçmeli sorular kullanırım. Bunun yetersiz olduğunu düşünüyorum, öğrencilerimin kendilerine özgü bilgilerini de kullanmalarını istiyorum (Ö18)

"ortalama 10 soru soruyorum ve genelde klasik oluyor. Eğer sekizinci sınıf ise 20 soru test ve bir tane de klasik soru kullanıyorum" (Ö16).

YGF'de öğretmenlere yaptıkları sınavlarla ilgili yöneltilen son soru ise sınav öncesi öğrencilere bilgi verip vermedikleri veya ne tür bilgi verdikleriyle ilgili olmuştur. Yaptıkları açıklamalara göre öğretmenlerin çoğu öğrencilere sınav türü (f:10), önemli konular (f: 9), sınav amanı ve süresi (f:8) soru sayısı (f:8) ve sınavda soru çıkacak konular/kapsam (f:7) hakkında bilgi vermektedir. Öğrencilerin daha iyi hazırlanması, tekrar yapmaları, yüksek not almaları ve motivasyonlarını arttırmak için bu bilgileri önceden verdiklerini belirten öğretmenlerden Ö15 "iki hafta önceden ne tür sorular soracağım, hangi konular üzerinde duracağım, ağırlıklı duracağım bilgileri söylerim, tekrar yapınlar, motivasyonları iyi olsun diye" ve Ö14 "daha iyi hazırlanmaları ve daha iyi notlar almaları için sınav gününü ve genel olarak hangi konuları içereceğini söylerim" şeklinde açıklama yapmışlardır.

#### Öğretmenlerin Ölçme Değerlendirme Sürecinde Yaşadıkları Güçlükler

ÖDA'de açık uçlu olarak öğretmenlere (N=115) ölçme değerlendirmede ne tür güçlükler yaşadıkları sorulmuş, bu soruya cevap veren 21 öğretmenin açıklamaları öğretmen, öğrenci ve mevcut sınav sisteminden kaynaklı güçlükler kategorileri altında Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirmede Yaşadıkları Güçlükler

Kategori	Kod	f
Öğretmen (N=10)	Subjektif davranma (fazla not verme, sınıf geçirme vb.)	3
	Öğrenciye karşı duyarsızlık-umursamama	3
	Uygun olmayan ölçme araçlarının kullanılması	2
	Ölçme aracının kapsam geçerliğini sağlayamama	2
	Öğrencileri derste yeterince aktif kılmama	1
	Öğrenciyi iyi tanımama	1
	Bireysel sorunlarının öğrencilere yansıtma	1
	Öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verememe	1
Öğrenci seviyesine uygun soru sormama	1	
Öğrenci (N=8)	Yazma becerilerindeki eksiklikler	3
	Ön bilgilerindeki yetersizlikler	3
	Sınava hazırlanarak gelmemeleri	3
	Öğrencilerin bireysel farklılıkları	1
	Dersten sonra tekrar yapmamaları	1
	Öğrenme güçlükleri	1
	Okuma ve okuduğunu anlama problemleri	1
Nasılsa sınıfı geçerez diye düşünmeleri	1	
Sınav sisteminin öğrencileri ezberletmesi	4	

Mevcut sınav sistemi (N=4)	Sınav sisteminin çocukların yorum gücünü ve gerçek potansiyellerini ortaya çıkarmalarına fırsat vermemesi	2
	Mevcut sistemde sınıfta kalma durumunun olmaması	1
	Sınav sorularının konulara bağlı olması	1
	Cevabı kesin soruların sorulması	1

Tablo 6'da görüldüğü gibi subjektif davranma (f:3), öğrenciye karşı duyarsızlık (f:3), uygun olmayan ölçme araçlarını kullanma (f:2) ve ölçme araçlarının kapsam geçerliğini sağlayamama (f:2) ölçme değerlendirmede öğretmen kaynaklı sorunlar olarak öne çıkmaktadır. Öğretmenlerin dile getirdiği diğer sorunlar ise öğrencileri iyi tanımama, bireysel sorunlarını öğrencilere yansıtma, öğrenci ihtiyaçlarına cevap verememe ve öğrenci seviyesine uygun soru soramamadır. Örneğin Ö64 bu konuda "Eğitim ve öğretim kurumlarındakilerin eksikliği, öğrencilere karşı duyarsızlıkları, öğrencileri önemsememeleri, kendi bireysel sorunlarının sınıfa yansıtılmaları aynı zamanda çocuğun isteklerine cevap verememeleri. Yani öğrenciden çok başarının düşük olmasının sebebi öğretmenlerdir" şeklinde görüş belirtirken Ö10 görüşünü "Yanlış analizler, öğrenciye sağlıklı bir yaklaşım gerçekleştirilmemesi, empati kurularak test edilmemeleri" sözleriyle belirtmiştir. Tablo 6 incelendiğinde öğrenci kaynaklı güçlüklerin daha çok sınava hazırlanmamaları (f:3), yazma becerilerindeki (f:3) ve ön bilgilerindeki eksiklikler (f:3); mevcut sınav sistemiyle ilgili güçlüklerin ise öğrencileri ezberletmesi (f:4) ve öğrencilere yorum gücünü ve gerçek potansiyellerini gösterebilecekleri fırsatları vermemesi (f:2) şeklinde ifade edildiği görülmektedir. Öğretmenlerin görüşlerinden alıntı örnekleri şöyledir:

Sınav sisteminin ezberci ve konulara bağlı olması çocukların yorum gücünü ve potansiyellerini, ortaya koymalarına engel oluyor (Ö97)

...öğrencilerin yazısının kötü olması sınav kâğıtlarında sorunlara yol açıyor (Ö15)

Ölçme yaparken kullandığım araçlarda sorun yaşayabiliyorum. Başarılı olmasına rağmen öğrenci çoktan seçmeli yapılan bir sınavda düşük not alabiliyor. Klasik yapılan sınavlarda üst düzey başarı gösteremiyor ya da...(Ö42)

Mevcut sistemde sınıfta kalma olmadığı için öğrenciler nede olsa geçeriz düşüncesiyle sınava hazırlanmadan katılıyorlar (Ö78)

YGF'den elde edilen sonuçlarda bu konuda farklılık olmuş öğretmenler daha çok testi hazırlama (f:12), uygulama (f:6) ve değerlendirme (f:2) boyutlarında kendilerinden kaynaklanan sorunlara değinmişlerdir. Testi hazırlama sürecinde yaşadıkları güçlükleri soru yazma, soru türüne karar verme, zorluk derecesini saptama ve kazanımlara göre soru dağılımı yapma olarak belirten öğretmenler, uygulama sürecinde yaşanan güçlükleri sınav süresinin yetersizliği, sınavı erken bitiren öğrencilerin diğerlerini rahatsız etmesi ve öğrencilerin kopya çekme girişimleri olarak açıklamışlardır. Değerlendirmede güçlük yaşadığını belirten iki öğretmenin üzerinde durduğu konu ise okuma ve puanlama zorluğu olmuştur. Örneğin Ö11 bu konuda "Süre yetersizliği oluyor. Ya da sınavını erken bitiren öğrenciler diğer arkadaşlarına rahatsızlık veriyorlar" şeklinde görüş belirtirken, Ö18 "en önemli sorun kopya faktörü, bazen gözden kaçabiliyor yan yana oturan öğrenciler birbirine bakıyor", Ö13 "kendimden kaynaklanan sorunlar oluyor, bazen sorularda yanlışlıklar oluyor ya da çıktı alırken bilgisayarda oluşan hatalar nedeniyle eksik ya da şekillerde hatalar oluyor" sözleriyle görüş belirtmişlerdir.

#### Öğrencilerin Sınav Başarısını Etkileyen Değişkenler ve Sınıf Genelinde Gözlenen Başarısızlık Durumundaki Davranış Biçimleriyle İlgili Öğretmen Görüşleri

Öğretmenlere öğrencilerin sınav başarısını etkileyen değişkenler hakkındaki görüşleri ve ölçme sonuçları sınıf genelinde başarısızlığı gösterdiğinde nasıl bir yol izledikleri sorulmuş, Tablo 7' de ÖAD' den elde edilen verilere ait betimsel istatistikler verilmiştir.

Tablo 7. Öğrenci Başarısını Etkileyen Faktörler ve Genel Başarısızlık Durumunda İzlenen Yollar

		$\bar{X}$	Ss
Sınav başarısını etkileyen değişkenler	Öğrencinin duygusal durumu (sınavı ciddiye almama, heyecan, kaygı, stres, korku vb.)	4.17	.92
	Öğrencinin derse karşı ilgisi-tutumu (dersi sevmeme, ders çalışmama vb.)	4.17	.82
	Öğrencinin akademik durumu (bilgi eksikliği, genel başarı durumu)	4.13	.85
	Ailenin eğitime ve derse karşı tutumu	3.96	.96
	Arkadaş çevresi	3.90	1.07
	Sınıfın fiziksel ortamı	3.55	1.04
	Sınıf geçme sistemi	3.50	1.07
Başarısızlık durumunda izlenen yollar	Öğrencilerin cevaplayamadıkları sorulara ilişkin konularda tekrarlar yapma	4.11	.91
	Öğretim stratejileri, yaklaşım, yöntem ve teknikleri gözden geçirme	4.07	.91
	Sınav kâğıtlarını öğrencilere dağıtıp öğrenme hatalarını ve eksiklikleri görmelerini sağlama	3.89	1.06

Alternatif materyal, strateji ve etkinlikler geliştirme ve bunları uygulama (performans görevi, dönem projesi, ev ödevi vb.)	3.87	1.03
Sınavı tekrarlama	2.93	.97
Herkesin puanını eşit olarak yükseltme	2.26	1.25
Puanı düşük olan öğrencilere ek puan verme	1.90	1.15

Tablo 7’de görüldüğü gibi öğretmenler öğrencinin derse karşı ilgisi, duygusal ve genel akademik başarı durumunun sınav başarılarında daha etkili olduğunu düşünmektedir. Öğrencilerin çoğunluğunun başarısız olduğu bir sınav sonrasında ise öğretmenler genellikle öğrencilerin cevaplayamadıkları sorulara ilişkin konularda tekrar etme ve öğretim strateji, yöntem ve tekniklerini gözden geçirme yoluna gitmektedir. Bunları sınav kâğıtlarını öğrencilere dağıtma ve eksikliklerini görmelerini sağlama ile performans görevi ve dönem projesi verme gibi alternatif ölçme araçları uygulama izlemektedir. Tablo 7 incelendiğinde başarısızlık durumunda öğretmenler bazen sınavı tekrarlamakta, nadiren herkesin puanını eşit olarak yükseltmekte ve puanı düşük olan öğrencilere ek puan vermektedir.

Araştırmanın nitel bulguları da bu yönde olmuş, öğretmenler öğrencilerin sınavlarda başarılarını olumsuz etkileyen en önemli faktörün öğrencilerin genel akademik (ders çalışmama, ön bilgi eksikliği, dikkat etmeme) özellikleri (f:13) ve sınav anında heyecanlanmaları (f:6) olduğunu belirtmişlerdir. Sınıfta gürültü olması (f:4), ailenin baskısı (f:3), kopya çekme (f:2) ve matematik dersine karşı önyargılı olma (f:1) ise öğretmenlerin YGF’de vurguladıkları diğer değişkenler olmuştur. Bu konuda Ö11 “*En önemlisi sınav anında yaşadıkları stres ve heyecan, ayrıca yeterinde çalışmamaları*” şeklinde görüşünü dile getirirken, Ö7 “*...öğrencilerin geçmiş yıllardan gelen ön bilgilerin yeterli olmaması*” şeklinde açıklama yapmıştır. Genel bir başarısızlık gözlemlendiğinde ise altı öğretmen sınavı tekrarladığını, beş öğretmen başarısızlığın nedenlerini araştırdığını belirtmiştir. Bazı öğretmenler ise hata sayısının fazla olduğu konuları tekrarlama (f:2), herkesin puanını eşit olarak yükseltme (f:2), öğretim yöntemini değiştirme (f:1) ve sınav kâğıtlarını yeniden puanlama (f:1) yoluna gittiğini belirtmiştir. Örneğin Ö11 davranış biçimini “*...Bazen sınavı tekrarlarım, bazen hepsine aynı ekstra puanı veririm...*” şeklinde ifade ederken, Ö8 “*nerde hata yaptıklarına bakırım, eksikliklerini giderip başka sorularla sınav yaparım*” ve Ö11 “*bazen sınavı tekrar yaparım bazen de sınıfın seviyesi o olduğu için aynen bırakırım*” sözleriyle görüş belirtmişlerdir.

#### Tartışma ve Yorum

Araştırma sonucunda nicel ve nitel bulguların birbirine paralel olduğu ve öğretmenlerin ölçme değerlendirmedeki öncelikli amaçlarının öğrencilerin kazanımlara ulaşma durumunu görme, süreç içinde öğrenci gelişimini izleme ve öğrencinin güçlü ve zayıf yönlerini belirleme olduğu saptanmıştır. İlgili literatür incelendiğinde benzer sonuçlara Zorbaz (2005), Yeşilyurt (2012), Yararlı (2017) Türkyılmaz, (2008), Cansız Aktaş & Baki (2013), Baki ve Birgin (2012) tarafından yapılan araştırmalarda da ulaşıldığı görülmüştür. Ölçme değerlendirmenin öncelikli amacının öğrenciler not vermek, yasa ve yönetmeliklere uymak ve öğrencileri kontrol etmek olarak algılanmaması eğitimde ölçme ve değerlendirme işlevleri açısından olumlu bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Elde edilen sonuçlar öğretmenlerin ölçme aracını belirlerken daha çok dersin kazanımlarını, öğrencilerin seviyesini ve konu alanının özelliklerine dikkat ettiğini, okuldaki genel tercihler ve aracı hazırlama zorluğunu nispeten daha sonra düşündüklerini göstermiştir. Geçerlik testin ölçülmek istenen özelliğe uygunluğu açısından anlam kazanır (Turgut ve Baykul, 2010). Bu nedenle ilgili literatüre paralel olan bu sonuç (Zorbaz, 2005; Yeşilyurt, 2012; Cansız Aktaş ve Baki, 2013; Yararlı, 2017; Türkyılmaz, 2008; Yazıcı ve Sözbilir 2016; Bozpolat ve Koç Deniz 2016). ölçme aracının amacına hizmet etmesi açısından pozitif bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Araştırmadan elde edilen bir diğer önemli sonuç soru sayısına karar verirken dersin kazanımlarına ve işlenen konulara dikkat ettiğini belirten öğretmenlerin belirtke tablosu hazırlamamalarıdır. Yazılı görüş belirten öğretmenler ise soru sayısına daha çok testin türüne göre karar verdiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin önceliği dersin kazanımları, işlenen konular ve değerlendirme amacına vermeleri ölçmenin geçerliliği açısından olumdu. Ancak eğitimde kullanılan ölçme araçlarının aranan temel geçerlik türlerinden biri kapsam geçerliğidir. Bu nedenle bir başarı testi hazırlanırken belirtke tablosunun hazırlanması çok önemli bir adımdır. Testin hangi davranışları kapsayacağı, davranışların konulara hangi ağırlıkta dağıldığı belirtke tablosuyla belirlenebilir (Tan, 2005; Tekin, 2000; Yılmaz, 2004). Öğretmenlerin belirtke tablosu hazırlamaması bilgi ve beceri eksikliğinden kaynaklanabileceği gibi bu süreci zaman kaybı olarak görmeleri de olabilir. Bu durumda öğretmenlerin kazanımlar ve işlenen konular arasındaki dengeyi rastlantısal kurdukları veya deneyimlerinin onlara bu konuda yardımcı olduğu düşünülmektedir.

Araştırma sonucunda matematik öğretmenlerinin en sık kullandığı ölçme araçlarının çoktan seçmeli testler ve klasik testler (yazılı) olduğu görülmüştür. Öğretmenler eşleştirmeli sorular, doğru-yanlış tipi sorular, kısa cevaplı sorular ve boşluk doldurma sorularını “bazen” kullandıklarını ifade ederken, performans görevleri ve proje çalışmalarının nispeten daha az kullanıldığı saptanmıştır. YGF ile elde edilen bulgularda bu doğrultuda olmuş, görüşü alınan 20 öğretmen en sık kullandıkları ölçme araçlarını çoktan seçmeli test ve klasik test olarak ifade etmiştir. İlgili literatür incelendiğinde öğretmenlerin geleneksel ölçme araçlarını daha çok kullandıkları, bunlar arasında çoktan seçmeli test ve yazılı sınavların öne çıktığı, dönem ödevleri, proje ve performans görevlerinin ise kullanılmadığını saptayan bir çok araştırmaya ulaşılmıştır (Anıl ve Acar, 2008; Carnevale, 2006; Cavanagh, 2006; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Türkyılmaz, 2008; Saxe, Franke Gearhart, Howard ve Crockett, 1997; Spillane ve Zeuli, 1999; Sever, 2012; Tümküklü, 2003; Yazıcı ve Sözbilir 2016; Cansız Aktaş ve Baki, 2013; Bozpolat ve Koç Deniz 2016). Bu sonuç ülkemizde ilköğretimden orta öğretime ve ortaöğretimden yükseköğretime geçişte yapılan merkezi sınavların teste dayalı olması ve öğretmenlerin öğrencilerini bu sınavlara hazırlamak istemesi olabilir. Nitekim öğretmenler merkezi sınav sisteminin yarattığı ezbercilik üzerinde durarak bu durumu dile getirmişlerdir. Proje ve performans görevlerini hazırlama, uygulama ve değerlendirme teknik bilgi ve beceri gerektirmekte, uygulama zaman almakta ve kalabalık sınıflarda rehberlik yapmak zorlaşmaktadır (Nash, 1993; Webb, 2001; Saxe ve diğerleri, 1997; Pilten, 2001; Mulvenon, McKenzie, Connors ve Williams, 2003; Karaca, 2003; Ulutaş, 2003; Çakan, 2004; Kutlu, 2005; Yaşar ve diğerleri, 2005; Kartalioğlu, 2005; Carnevale, 2006; Çalık 2007; Erdal, 2007; Erdemir, 2007; Yılmaz,

2004; Yazıcı ve Sözbilir 2016; Cansız Aktaş ve Baki, 2013). Dolayısıyla bu durum öğretmenleri yönetmesi daha kolay olan ölçme araçlarını uygulamaya yönlendiriyor olabilir. Nitekim Gelbal ve Kelecioğlu (2007) ve Sever (2012) tarafından yapılan çalışmalarda öğretmenler bu sorunları dile getirmişler ve alternatif ölçme araçlarını hazırlama ve uygulama konusunda eğitim ihtiyaçlarını vurgulamışlardır.

Elde edilen sonuçlar öğretmenlerin kazanımlara dikkat ederek, her zorluk düzeyinde ve ortalama 20 soru sorduklarını göstermiştir. Az sorulu sınavlar yerine çok sorulu sınavlar yapma ölçmenin geçerliği ve güvenilirliği açısından önemlidir. Bununla birlikte soruların güçlük düzeyinin, sayısının testin amacına göre değişmesi, gerekmektedir (Baykul, 2000; Baykul, Gelbal ve Kelecioğlu, 2003; Çakan, 2004; Demirel, 2005; Özçelik, 1998; Tan, 2005; Tekin, 2000; Turgut, 1997; Türkyılmaz, 2008; Yıldırım, 1999; Yılmaz, 2004; Yılmaz ve Sümbül, 2003). Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmenler işlenen tüm konulardan soru sormakta, çoğunlukla internet ve yardımcı kaynaklardaki sorularla değişiklik yaparak kullanmaktadırlar. Aynı soruların sorulmaması, değişiklik yapılarak gözden geçirilmesi ölçme aracının geçerliği açısından olumlu bir sonuçtur. Ancak yapılan değişikliğin sadece rakamlar üzerinde kalması, öğrencilerin bu durumu fark etmesi, işlem adımlarını ezberlemeye iterek yapılan sınavların geçerliğini düşürebilir. Elde edilen bulgulara göre öğretmenler sınav öncesi öğrencilere daha iyi hazırlanmaları amacıyla sınav türü ve önemli konular hakkında açıklama yapmaktadır. Sınav kâğıtlarını düzenlerken yazıların puntosuna, soruların kolaydan-zora sıralanmasına, dil ve anlatımına dikkat etmektedirler. Zorbaz (2005) tarafından yapılan çalışmada da benzer sonuçlara ulaşılmış, öğretmenlerin sınavlarda sordukları sorular için öncelikle anlaşılabilirliğe dikkat ettikleri saptanmıştır. Soruların açık ve net olması, testi alan öğrencilerin gelişim özellikleri açısından soruların anlayıp cevaplama; soruların kolaydan zora sıralanması ise öğrenci motivasyonunu düşürmeme açısından önemli önlemlerdir. Öğretmenlerin buna özen göstermesi yaptıkları sınavların amacına ulaşması ve sonuçların güvenilirliği açısından olumlu bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

Elde edilen bulgulara göre öğretmenler soruların puan değerine karar verirken genellikle soruların zorluk düzeyi ve ölçtüğü bilginin önemine dikkat etmektedir. Sınav kâğıtlarını okurken cevap anahtarını kullanan öğretmenler sınav kâğıtlarını genel olarak aynı gün okumakta, klasik soruları okurken çoğunlukla gidiş yoluna önem vermektedir. Cevap anahtarını kullanarak puanlama yapma dikkatsizlik veya yanlış davranma gibi hatalı puanlamayı önleme ve güvenilirliği sağlama açısından önemlidir. Nitekim öğretmenler de yazılı görüş alma formunda sınav kâğıtlarını puanlarken öğrencinin derse katılımı, ödevlerini yapma durumu, derse devamı ve sınıf içindeki davranışlarından "bazen"; öğrencinin genel başarı durumu ve sınav kâğıdının düzeninden "nadiren" etkilendiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler ölçme sonucunda öğrencilerin çoğunluğunun düşük olması durumunda "genellikle" konularda tekrar yapma ve öğretim strateji, yöntem ve tekniklerini gözden geçirme yoluna gittikleri saptanmıştır. Bunları sınav kâğıtlarını öğrencilere dağıtma ve eksikliklerini görmelerini sağlama izlemiştir. Elde edilen bu sonuçlar ölçmenin eğitsel değeri ve işlevleri açısından olumlu değerlendirilebilir. Araştırma sonucunda matematik öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirilmede yaşadıkları güçlüklerin çoğunlukla kendileriyle ilgili olduğunu (uygun olmayan ölçme araçlarını kullanma, ölçme araçlarının kapsam geçerliliğini sağlayamama) ve öğrencilerin de sınava hazırlanmadıklarını düşündükleri görülmüştür. Mevcut sınav sisteminin öğrencileri ezberlettiğini vurgulayan öğretmenler buna paralel olarak öğrencilerin gerçek potansiyellerini gösterebilecekleri fırsatları bulamadıklarını belirtmişlerdir. Benzer sonuçlara Ayvacı ve Şahin (2009), Yazıcı ve Sözbilir (2016), Tümükü (2003) ve Acar ve Acar (2008) tarafından yapılan çalışmalarda da ulaşılmış, öğretmenlerin sınav sonrası genellikle konuları tekrar ettiği ve ölçme değerlendirilmede yaşanan güçlüklerin çoğunlukla öğretmenlerin test teknikleri konusundaki bilgi eksiklikleriyle ilgili olduğu saptanmıştır.

### Sonuç ve Öneriler

Sonuç olarak bu araştırma matematik öğretmenlerinin öğrencilerin kazanımlara ulaşma durumunu görme, süreç içinde gelişimini izleme ve öğrencinin güçlü ve zayıf yanlarını tanıma amacıyla geleneksel yöntemleri tercih ettiklerini göstermiştir. Soru hazırlarken öğrencilerin yaşına dikkat etmeyen ve belirtke tablosu hazırlamayan öğretmenler sorularını internet ve yardımcı kitaplardan almaktadırlar. Öğrencilere sınava hazırlanmaları için hangi konulardan soru geleceğini söyleyen öğretmenler ölçme ve değerlendirilmede yaşadıkları sorunların kendileriyle (bilgi ve beceri eksikliği) ilgili olduğunu düşünmektedirler. Alternatif ölçme araçlarını kullanmayan öğretmenler öğrenciler sınavda başarısız olduğunda genellikle konuları tekrar anlatma veya sınavı tekrarlama yoluna gitmektedirler. Bu sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

- Öğrencileri çok yönlü tanımaya yönelik ölçme araçları ve sağlayacağı yararlar konusunda öğretmenlerin farkındalığı artırılmalıdır.
- Geleneksel ve alternatif ölçme araçlarını hazırlama, uygulama ve değerlendirme konusunda yaşanan sorunları azaltmak amacıyla uygulamalı eğitimler verilebilir.
- Ölçme ve değerlendirme araçlarının sorunsuzca uygulanabilmesi için özellikle kalabalık sınıfların olduğu okullarda alt yapı iyileştirilmelidir.
- Her okulda ölçme-değerlendirme birimleri oluşturularak farklı branşlara uygun ölçme araçları geliştirme, hazır araçları güncelleme ve sonuçlar üzerinde geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılabilir.

### Kaynakça

- Alkan, H. (1999), "Matematikte ölçme ve değerlendirme", A. Özdaş (Editör) *Matematik Öğretimi*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi AçıkÖğretim Fakültesi Yayınları No:591.
- Anlı, D. ve Acar, M. (2008). Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (2), 44-61.
- Ayvacı, H. Ş. ve Şahin, Ç. (2009). Fen bilgisi öğretmenlerinin ders sürecinde ve yazılı sınavlarda sordukları soruların bilişsel seviyelerinin karşılaştırılması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 441-455.

- Birgin, O. ve Baki, A. (2012). Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Uygulama Amaçlarının Yeni Matematik Öğretimi Programı Kapsamında İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37(165), 152-167.
- Bozpolat, E. ve Koç Deniz H. (2016). Matematik öğretiminin öğretim yöntemleri ve ölçme-değerlendirme boyutunda değerlendirilmesi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* 11/14, 101-122.
- Cansız Aktaş M. ve Baki, A. (2013). Yeni ortaöğretim matematik dersi öğretim programının ölçme ve değerlendirme boyutu ile öğretmen görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(1), 203-222.
- Çakan, M. (2004). Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme uygulamaları ve yeterli düzeyleri: İlk ve ortaöğretim, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 99-114.
- Çalık, S. (2007). Sınıf öğretmenlerinin yenilenen ilköğretim programlarının ölçme ve değerlendirme süreci hakkındaki düşünceleri üzerine bir araştırma, E. Erginer (Editör), *XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Cilt 2, ss. 323-330, Ankara: Detay Yayıncılık.
- Camevale, J. (2006). The Impact of self-assessment on mathematics teachers beliefs and reform practices, *Master Thesis*, University of Toronto Ontario, Canada.
- Cavanagh, M. (2006). Mathematics teachers and working mathematically: Responses to curriculum change, [http://www.merga.net.au/publications/counter.php?pub=pub\\_conf&id=289](http://www.merga.net.au/publications/counter.php?pub=pub_conf&id=289) adresinden 10 Ekim 2008 tarihinde alınmıştır.
- Erdal, H. (2007). 2005 İlköğretim matematik programı ölçme değerlendirme kısmının incelenmesi (Afyonkarahisar ili örneği), *Yüksek Lisans Tezi*, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Erdemir, Z. A. (2007). İlköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme tekniklerini etkin kullanabilme yeterliliklerinin araştırılması (Kahramanmaraş örneği), *Yüksek Lisans Tezi*, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Erdoğdu, Y. ve Kurt, F. (2012). Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Yeterlik Algılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Electronic Journal of Education Sciences*, 1(2), 23-36.
- Gelbal, S. ve Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin Ölçme Değerlendirme Yöntemleri Hakkındaki Yeterlik Algıları ve Karşılaştıkları Sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 135 – 145.
- Green, K., & Emerson, A. (2008). Reorganizing freshman business mathematics II: Authentic assessment in mathematics through professional memos. *Teaching Mathematics and its Applications*, 27(2), 66–80.
- Karaca, E. (2003). Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme yeterliliklerine ilişkin algıları, *Doktora Tezi*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kartallıoğlu, F. (2005). Yeni ilköğretim programlarının uygulandığı pilot okullardaki öğretmenlerin yeni program ve pilot çalışmalar hakkındaki görüşleri, *Yüksek Lisans Tezi*, Abant İzzet baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Krulick, S., Rudnick, J. ve Milou, E. (2003). *Teaching Mathematics in the Middle School*, Newyork: Pearson Education.
- Kulm, G. (1993). A theory of classroom assessment and teacher practice in mathematics. [http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/29/a6/c6.pdf](http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/29/a6/c6.pdf) adresinden 2 Mart 2006 tarihinde alınmıştır.
- Kutlu, Ö. (2005). Yeni ilköğretim programlarının öğrenci başarısındaki gelişimi değerlendirme boyutu açısından incelenmesi, *Eğitimde Yansımalar: VIII. İlköğretim Yeni programlarını Değerlendirme Sempozyumu*, ss. 64-71, Ankara: Sim Matbaası.
- Meir Ben-Hur, (2003). "Assessment", Concept-Rich Mathematics Instruction: Building a Strong Foundation for Reasoning and Problem Solving. [http://www.ascd.org/publications/books/106008/chapters/An\\_ASCD\\_Study\\_Guide\\_for\\_Conceptrich\\_Mathematics\\_Instruction%40\\_Building\\_a\\_Strong\\_Foundation\\_for\\_Reasoning\\_and\\_Problem-Solving.aspx](http://www.ascd.org/publications/books/106008/chapters/An_ASCD_Study_Guide_for_Conceptrich_Mathematics_Instruction%40_Building_a_Strong_Foundation_for_Reasoning_and_Problem-Solving.aspx) adresinden 13 Aralık 2008 tarihinde alınmıştır.
- Miller, T. (2004). Assessment in practice grade 9 academic and applied mathematics. *Master Thesis*, Queen's University, Kingston, Ontario, Canada.
- Mulvenon, S. W., McKenzie, S. C., Connors, J. V., & Williams, T. L. (2003). Teachers' attitudes toward the use of standardized testing: Implications for practice, *Arkansas Educational Research and Policy Studies Journal*, 3(1), 61-80.
- Nash, L. E. (1993). What they know vs. what they show: An investigation of teachers' practices and perceptions regarding student assessments *PhD Dissertation*, Georgia State University Georgia, United States.
- NCTM (1989). *Curriculum and Evaluation Standards for School Mathematics*, Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- NCTM (1995). *Assessment Standards for School Mathematics*, Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- NCTM (1991). *Professional Standards for Teaching Mathematics*, Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- NCTM (2000). *Principles and Standards for School Mathematics*, Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Özdemir, S. M. (2010). İlköğretim Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme Ve Değerlendirme Araçlarına İlişkin Yeterlikleri ve Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(4), 787-816.

- Özenç, M. (2013). Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Bilgi Düzeylerinin Belirlenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21 (2013) 157-178.
- Pilten, P. (2001). İlköğretim sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme alanındaki anlayış ve uygulamalarının değerlendirilmesi, *Yüksek Lisans Tezi*, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Romberg, T. A., Carpenter, T. P., & Kwako, J. (2005). Standard based reform and teaching for understanding", T. A. Romberg, T. P. Carpenter and F. Dremock (Ed.). *Understanding Mathematics and Science Matters*, ss. 3-26, Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Romberg, T. A., & Lange, J. (2005). Research in Assessment Practices. T. A. Romberg, T. P. Carpenter and F. Dremock (Ed.). *Understanding Mathematics and Science Matters*, ss. 279-307, Mahway, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Şahin, Ç. ve Ersoy, E. (2009). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yeni İlköğretim Programındaki Ölçme Değerlendirme Konusundaki Yeterlik Düzeylerine İlişkin Algıları. *ÇÜ. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(2), 363 – 386.
- Saxe, G. B., Franke, M. L., Gearhart, M., Howard, S., & Crockett, M. (1997). Teachers' shifting assessment practices in the context of educational reform in mathematics, CSE Technical Report 471, CRESST University of California, Los Angeles. www.cresst.org adresinden 12 Kasım 2006 tarihinde alınmıştır.
- Senger, E. S. (1999). Reflective reform in mathematics: The recursive nature of teacher change. *Educational Studies in Mathematics*, 37, 199-221.
- Sheffield, L. J., & Cruikshank, D. E. (2000). *Teaching and Learning Elementary and Middle School Mathematics*, New York: John Wiley and Sons.
- Shepard, L. A. (2001). The role of classroom assessment in teaching and learning. *CSE Technical Report*, U.S: California; 2000-02-00 <http://www.cse.ucla.edu/products/Reports/TECH517.pdf> adresinden 12 ocak 2006 tarihinde alınmıştır.
- Spillane, J. P., & Zeuli, J. S. (1999). Reform and mathematics teaching: Exploring patterns of practice in the context of national and state mathematics reforms, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 21(1), 1-27.
- Turgut F. M. ve Baykul, Y. (2010). Eğitimde ölçme ve değerlendirme. Ankara: Pegem Akademi.
- Türkyılmaz, M. (2008). Dil ve anlatım dersinde bir ölçme aracı olarak yazılı sınavların kullanımı konusunda öğretmen görüşleri, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(3),1-14.
- Türnüklü, E. B. (2003). Türkiye ve İngiltere'deki Matematik Öğretmenlerinin Değerlendirme Biçimleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 108-118.
- Ulutaş, S. (2003). Genel Liselerdeki Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme ilkelerini Uygulama Düzeylerinin Araştırılması, *Yüksek Lisans Tezi*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Van De Walle, J. A. (2001). *Elementary and Middle School Mathematics: Teaching Developmentally*, Boston: Allyn and Bacon.
- Watt, H. M. G. (2005). Attitudes to the use of alternative assessment methods in mathematics: A study with secondary mathematics teacher in Sydney, Australia. *Educational Studies in Mathematics*, 58, 21-44.
- Webb, D. C. (2001). Instructionally embedded assessment practices of two middle grades mathematics teachers, *PhD Dissertation*, University of Wisconsin, Madison.
- Yaralı, D. (2017). Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algılarının incelenmesi (Kafkas Üniversitesi Örneği). *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (1), 487-504.
- Yaşar, Ş., Gültekin, M., Türkan, B., Yıldız, N. ve Girmen, P. (2005). Yeni İlk Programlarının Uygulanmasına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Hazır Bulunuşluk Düzeylerinin ve Eğitim Gereksinimlerinin Belirlenmesi (Eskişehir ili örneği), *Eğitimde Yansımalar: VIII. Yeni İlköğretim Programını Değerlendirme Sempozyumu*, ss. 51-63, Ankara: Sim Matbaası.
- Yazıcı, F. ve Sözbilir M. (2016). İlköğretim 6-8. Sınıf Öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yöntemlerine bakış açıları, kullanım kriterleri ve karşılaştıkları problemler: Erzurum Örnekleme. *MSKU Eğitim Fakültesi dergisi*, 3(1), 75-93.
- Yeşilyurt, E. (2012). Öğretmen Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Alanına İlişkin Genel Yeterlik Algıları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (17), 377-395
- Yeşilyurt, Y. (2012). Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme alanına ilişkin genel yeterlik, *Mustafa Kemal University Journal of Social Sciences Institute*, 9 (17), 377-395.
- Yılmaz, H. (2004). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (7. baskı), Konya: Çizgi Kitapevi.

**Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâ ve Girişimcilik Becerisi Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi<sup>3</sup>****Doç. Dr. Fatma ÜNAL**

Bartın Üniversitesi

**Durdane GÖZÜBÜYÜK**

Öğrenci

**ÖZET**

Toplumların refah seviyesinin yükseltilmesinde, ekonominin gelişmesinde ve bireylerin kendi içlerinde tanınma, saygınlık kazanma, kendi işini yapma ve bağımsızlığını kazanmada önemi çok büyük olan girişimcilik becerisi önemli yere sahiptir. Girişimci ise, risk alarak yenilik yapan kişidir. Fırsatları arayan ve onları bulduğunda her tür riski göze almaktan korkmayan ve bu riskleri değerlendirmeye çalışandır. Günümüz dünyasında belirtilen girişimci özelliklerinin yanında duygusal zekâ kavramı da yer almaktadır. 20. yüzyılda kişilik özelliklerinin araştırılması ve girişimcilik üzerine etkilerinin incelenmesi ile kişilik özellikleri arasında yer alan duygusal zekânın girişimcilik üzerine olan etkileri dikkat çekmeye başlamıştır. Araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının girişimcilik becerileri ile duygusal zekâları arasındaki ilişkilerin belirlenmesidir. Araştırma ilişkisel tarama modeliyle yürütülmüştür. Bartın Üniversitesi'nde farklı bölümlerde öğrenim gören 297 öğretmen adayı araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırmanın verilerinin toplanmasında kişisel bilgi formu, "Duygusal Zekâ Anketi" ve "Girişimcilik Niyeti Ölçeği" kullanılmıştır. Kişisel bilgi formunda cinsiyet, sınıf ve bölüm ile ilgili sorular bulunmaktadır. Duygusal Zekâ Anketi için Alpha katsayısı .92,12 ve Girişimcilik Niyeti Ölçeği için ölçeğin güvenirliği (Cronbach alfa) .86 olarak bulunmuştur. Araştırma bulgularından bazıları şu şekildedir: kadın ve erkek öğretmen adaylarının duygusal zekâ puanlarında cinsiyete göre anlamlı bir fark yoktur ( $U=9130$ ,  $p>.05$ ). 1.sınıf ve 4.sınıf öğretmen adaylarının duygusal zekâ puanlarında sınıfa göre anlamlı bir fark vardır ( $U=7496,50$ ,  $p<.05$ ). Öğretmen adaylarının duygusal zekâ puanlarında bölüme göre anlamlı bir fark vardır ( $X^2_{(3)}=17,852$ ;  $p<.05$ ). Spearman Sıra Farkları Korelasyon işlemi, duygusal zekâ ile girişimcilik niyeti arasında, pozitif yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişki olduğunu göstermektedir ( $r=0,249$ ,  $p<.01$ ). Bu bulgu sonucunda, duygusal zekâ puanı yüksek olan öğretmen adaylarının girişimcilik niyetinin de yüksek olduğu söylenebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Girişimcilik, girişimcilik becerisi, duygusal zekâ, öğretmen adayı.

**Determination of The Relationship Between Teacher Candidates' Emotional Intelligence and Entrepreneurship Skills****ABSTRACT**

Entrepreneurial skill which has big importance on raising the welfare of the communities, in the development of the economy, and recognition within the individuals themselves, earning respect, making their own business and gaining independence has a significant place. An entrepreneur is someone who takes risks and innovates. He is the person who looks for opportunities, doesn't be afraid to take any kind of risk when he finds them and tries to assess these risks. In today's world in addition to the entrepreneurial features mentioned, the concept of emotional intelligence is also included. In 20th century, by the investigation of personality features and examination of the effects on entrepreneurship and the effects of emotional intelligence, which is among personality traits, on entrepreneurship have begun to attract attention. The aim of the research is to determine the relationships between teacher candidates' entrepreneurial skills and their emotional intelligence. The research was conducted using the relational search model. 297 prospective teachers studying in different departments in Bartın University has created the study group. Personal information form, "Emotional Intelligence Questionnaire" and "Entrepreneurship Intention Scale" were used to collect the data of the research. In the personal information form there are questions about gender, class and department. The Alpha coefficient for the Emotional Intelligence Questionnaire .92,12 and the reliability of the scale for the Entrepreneurial Intention Scale (Cronbach alpha) were found as .86. Some of the research findings are as follows: There is no significant difference in sex and emotional intelligence scores of male and female teacher candidates ( $U = 9130$ ,  $p > .05$ ). There is a significant difference in the emotional intelligence scores of 1st and 4th grade prospective teachers according to class ( $U = 7496,50$ ,  $p < .05$ ). There is a significant difference in teacher candidates' emotional intelligence scores according to department ( $X^2_{(3)} = 17,852$ ;  $p < .05$ ). Spearman Rank Differences Correlation shows a positive and significant relationship between emotional intelligence and entrepreneurial intent ( $r = 0.244$ ,  $p < .01$ ). As a result of this finding, it can be said that; Teacher candidates whose emotional intelligence score is high have high entrepreneurial intentions.

**Keywords:** Entrepreneurship, entrepreneurial skills, emotional intelligence, teacher candidates.

**1. Giriş**

Girişimcilik, ilk olarak zihinsel duyularla algılama ve sezgi yoluyla başlayan yolculuk, model, güven, imaj ve kuluçka rollerle sosyalleşen bir başarıdır. Aynı zamanda psikolojik açıdan girişimcinin özellikleri ile bütünleşen bilinçli duygusallık, başarıya odaklanan davranışlarla diğer davranışları ise uygun şekilde biçimlendiren özel bir tasarımdır (Top, 2006, 7). Girişimcilik, yeni ve bilinmeyen bir bilginin ortaya çıkartılmasını sağlar. Bunun yanı sıra var olan fırsatların fark edilmesini (Korkmaz, 2012, 211) ve bu fırsatlardan en iyi şekilde değerlendirilme sürecini de içermektedir.

Girişimci kişi, var olan ya da potansiyel iş gücü, sermaye ve diğer faktörleri de üretim sürecine dâhil ederek, ortaya koyduğu mal ve hizmet üretimiyle toplumsal gelişmişlik seviyesini artıran kişi olarak karşımıza çıkmaktadır (Koçel, 1998). Girişimcilik kavramıyla ilgili yapılan

<sup>3</sup> Çalışma, Bartın Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Komisyonu tarafından desteklenmiştir (Proje No: 2017-SOS-CY-003).

tanımların hemen hemen hepsinde ortak kabul edilen bazı noktalar vardır. Bu noktalar kısaca şu şekilde ifade edilebilir: İnisiyatif sahibi olmak, piyasadaki kaynakları değerlendirmek, risk ve başarısızlığı kabul etmektir (Ataseven, 2014, 19). Uluhan (2012) ise girişimciliğin unsurlarını, yenilikçi ve yaratıcı olmak, risk almak, öncü olmak ve rekabetçi düşünmek şeklinde sıralamıştır.

Girişimcilerle ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında, girişimcilerin bir takım ortak özellikleri olduğu tespit edilmiştir. Yenilik ve yaratıcılık, kontrol odaklılığı, vizyoner görüş açısı, risk almaktan çekinmemeye ve yüksek özgüven bu özellikler arasında yer almaktadır (Cansız, 2007). İyi girişimcilerde bazı ortak özelliklerin olduğu savunulmuş ve bu özellikler, azimli ve bilgi sahibi olma, çevre, gözlem, iş ve görevlere bağlanma, sorumluluk bilinci, liderlik, belirsizlikle yaşama becerisi ve orta düzeyde risk alma, tarafsız olma, pratik zekâyâ sahip olma, iyimserlik, ikna kabiliyeti yüksek, uzlaşmacı, çevreye hâkim olma (Döm, 2008, 27-28) şeklinde sıralanmıştır.

Gerek değişim ile başa çıkabilme ve değişime uyum sağlama gerekse kontrollü ve bilinçli hareket ederek karar verme sürecinde tutarlı davranma özelliklerine sahip olabilmek, duygusal zekâ yardımıyla kazanılan önemli özellikler olarak bilinmektedir (Arıcıoğlu, 2002, 29). Duygusal zekâ işyerinde başarı için kritik bir faktör olarak tanımlanmıştır. Yüksek duygusal zekâyâ sahip çalışanların var olduğu işletmelerde, ilişkilerin ve iletişimin daha etkin olabildiği, oluşturulan takım ruhuyla performansın artırılabilirdiği, daha mutlu ve huzurlu bir çalışma ortamının yaratılabildiği ve tüm bunların sonucunda da ekonomik fayda ve kâr elde edilebildiği görülmektedir (Günay ve Cin, 2013). Duygusal zekâyâ sahip girişimciler, fikirlerini açıklama, iş yapma ve yaptırma sürecinde daha başarılıdır (Cansız, 2007, 67). Girişimcilerin günümüz koşullarında iletişim becerilerinin ve imkânlarının çokluğu daha fazla kişiyle görüşme ve onları anlama fırsatları duygusal zekâlarının gelişmesine katkıda bulunmaktadır.

Başka bir ifadeyle duygusal zekâ, bireyin kendisinin ve başkalarının duygularını gözlemlemek, fark etmek ve doğru bir şekilde ifade edebilmek, duygusal farkındalığı kendisinin ya da başkalarının düşünce ve hareketlerine yön vermek için kullanmak şeklinde ifade edilmektedir. Bilgiye ulaşımın kolaylaştığı ve bireysel özelliklerin önem kazandığı günümüz iş hayatında sosyal zekânın bir türü olan duygusal zekâ iş hayatında aranan özelliklerden biri olmaktadır (Salovey&Mayer,1990).

Özellikle ileri teknoloji üreten üst düzey işlerde kişilik özellikleri hiç olmadığı kadar ön plana çıkmaktadır. İşte bu aşamada Dünya Ekonomik Forumu'nda rapor olarak sunulan bireysel becerilerden biri olan duygusal zekâ, bu çalışmanın konusunu teşkil eden iki temel kavramdan biridir (Alex, 2016). Dünya Ekonomik Forumu'nun 2016 yılında yayınlanan "Futureof Jobs" isimli raporunda, duygusal zekâ, 2020 yılında karşımıza çıkacak en önemli 10 beceriden biri olarak tanımlanmıştır. Bu rapor iş dünyası içinde giderek artan önemine dikkat çekmektedir. Örneğin Citibank'ın üst düzey bir yöneticisi olan Linda Keagan, "tüm yönetici eğitim programlarının asıl amacı duygusal zekâdır" demektedir. Bu durum duygusal zekânın işletmeler tarafından da fark edilmeye başlandığının bir göstergesidir. Üstün performans gösteren kişiler, duygusal zekâ ve bilişsel zekâ becerilerinin her ikisine de sahip olan ve bu becerilerden bir sinerji meydana getirebilen kişilerdir (Goleman,2015).

Duygusal zekâ (EQ) ile ilgili çalışmalar; akademik yönden parlak zekâlı insanların gerek iş, gerekse özel yaşamlarında her zaman en başarılı kişiler arasında olmadıklarını ortaya koymuştur. Uzmanlara göre akademik zekânın (IQ) yaşamdaki başarıyı etkileyen faktörler içindeki payı, en kötümser tahminle %4, en iyimser tahminle %20'dir (Cooper &Sawaf, 1997; Goleman, 1998). Duygusal zekânın ihmal edilmesi, akademik zekâ kapasitesinin daha çok ve daha etkili kullanılmasını engeller. Dolayısıyla duygusal zekânın gelişimi akademik başarıyı artırır (Yeşilyaprak, 2001). Goleman'ın (2000)"Örgütlerde Duygusal Zekâ Araştırmaları Konsorsiyumu" başkanı olarak dünya çapında beş yüze yakın şirket, devlet kurumu ve kâr amacı gütmeyen kuruluşlarda (eğitim kurumları dahil) yürüttüğü analizlerin ulaştığı sonuçların tümü, duygusal zekânın hemen hemen her iş alanında, mükemmelliği yakalamakta üstün bir rol oynadığına işaret etmektedir (akt, Yeşilyaprak, 2001).

Duygusal zekâ yardımıyla birey değişim ile başa çıkabilme ve değişime uyum sağlama gerekse kontrollü ve bilinçli hareket ederek karar verme sürecinde tutarlı davranma özelliklerine sahip olabilmektedir. Bu da akla duygusal zekâsı yüksek bireylerin girişimcilik konusunda bir adım daha mı önde olduğu sorusunu da beraberinde getirmektedir. Bu bağlamda araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının duygusal zekâ ve girişimcilik becerisi arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

- Öğretmen adaylarının duygusal zekâları cinsiyete, sınıfa ve bölüme göre farklılık göstermekte midir?
- Öğretmen adaylarının duygusal zekâları ile girişimcilik becerisi arasında bir ilişki var mıdır?

## 2. Yöntem

### 2.1. Araştırmanın Modeli

Öğretmen adaylarının duygusal zekâ ve girişimcilik becerisi arasındaki ilişkinin ne olduğunun belirlenmesinde ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2014, 77).

### 2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Araştırmanın amacı doğrultusunda öğretmen adayı olma, çalışmaya gönüllü katılma ölçütleri kullanılarak Bartın Üniversitesi'nde farklı bölümlerde öğrenim gören öğretmen adayları araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğretmen adaylarının cinsiyete, sınıfa ve bölüme göre dağılımı Tablo 1'de gösterilmiştir.



Tablo 1. Öğretmen adaylarının cinsiyete, sınıfa ve bölüme göre dağılımı.

		Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	194	65,3
	Erkek	103	34,7
Sınıf	1. sınıf	189	63,6
	4. sınıf	108	36,4
Bölüm	Beden Eğitimi Öğretmenliği	65	21,9
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	81	27,3
	Sınıf Öğretmenliği	62	20,9
	Türkçe Öğretmenliği	89	30,0
Toplam		297	100

Tablo 1'de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan 297 öğretmen adayının; 194 (%65,3)'ü kadın, 103(%34,7)'ü erkek; 189(%63,6)'u 1. sınıf, 108 (%36,4,8)'i 4. sınıf öğrencisi; 65(%21,9)'ibeden eğitimi, 81 (%27,3)'i fen bilgisi, 62 (%20,9)'si sınıf ve 89 (%30)'u Türkçe öğretmenliğinde öğrenim görmektedir.

### 2.3. Veri Toplama Araçları ve Uygulama

Araştırmanın verilerinin toplanmasında kişisel bilgi formu, "Duygusal Zekâ Anketi" ve "Girişimcilik Niyeti Ölçeği" kullanılmıştır. Kişisel bilgi formunda cinsiyet, sınıf ve bölüm ile ilgili sorular bulunmaktadır.

Duygusal Zekâ Anketi; Haifan Üniversitesi'nden Dr. Reuven Bar-On'un geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarını yapmıştır. Anketin güvenilirliğini artırmak amacıyla, anketin içinde yer alan önermeler arasında iç tutarlılık Cronbach Alpha güvenilirlik analizi ile test edilmiştir. Buna göre, 87 ifadenin yer aldığı anketin toplam boyutlarında Alpha katsayısı .92,12 olup, kabul edilebilir düzeydedir. Temel alt boyutlardan, *kişisel yetenekler* boyutunun Alpha katsayısı .83,73 olup kabul edilebilir düzeydedir. *Kişilerarası yetenekler* boyutunun Alpha katsayısı .77,87 olup kabul edilebilir düzeydedir. *Uyumluluk* boyutunun Alpha katsayısı .65,42 olup kabul edilebilir düzeydedir. *Stresle başa çıkma* boyutunun Alpha katsayısı .73,14 olup kabul edilebilir düzeydedir. *Genel ruh durumu* boyutunun Alpha katsayısı .75,06 olup kabul edilebilir düzeydedir (Reuven, 1997).

Öğretmen adaylarının girişimcilik niyetleri, Linan ve Chen (2009) tarafından geliştirilen "Girişimcilik Niyeti Ölçeği" ile ölçülmüştür. Ölçekte öğrencilerden, girişimcilik niyetlerine yönelik olarak belirtilen ifadelere, 7'li Likert Ölçeği (1=Kesinlikle katılmıyorum, 7=Kesinlikle katılıyorum) üzerinde ne oranda katıldıklarını işaretlemeleri istenmektedir. Tek boyutlu olarak tasarlanan ölçekten alınan yüksek puanlar, bireyin girişimcilik niyetinin de yüksek olduğuna işaret etmektedir. Ölçeğin güvenilirliği (cronbach alfa) .86 olarak bulunmuştur (Şeşen ve Basım,2012). Araştırmanın uygulama sürecinde ilgili kurumlardan izin alınmış ve araştırmacılar tarafından uygulama yapılmıştır.

### 2.4. Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin analizinde SPSS paket programı kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin, analiz edilmeden önce normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için Kolmogorov- Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri yapılmıştır."Duygusal Zekâ Anketi" ve "Girişimcilik Niyeti Ölçeği"ne ait normallik testi sonuçları Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Veri toplama araçlarına ait normallik testi sonuçları

Araç adı	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	İstatistik	Sd	p	İstatistik	sd	p
Duygusal Zekâ Anketi	,119	288	,000	,885	288	,000
Girişimcilik Niyeti Ölçeği	,042	288	,200*	,988	288	,018

\* p<.05

Tablo 2'de görüldüğü gibi, yapılan analizler sonucunda "Duygusal Zekâ Anketi" toplam puanının normal dağılım göstermediği görülmüştür (p<.05). Bunun yanında "Girişimcilik Niyeti Ölçeği" toplam puanlarının normal dağılım gösterdiği görülmektedir (p>.05).Gruplar normal dağılım göstermediğinden dolayı analizlerde, non-parametrik testlerden olan Kruskal Wallis H-Testi ve Mann Whitney U-Testi ile Spearman Sıra Farkları Korelasyonu kullanılmıştır.

### 3. Bulgu ve Yorumlar

#### 3.1. Değişkenlere Göre Duygusal Zekâ

Bu bölümde, öğretmen adaylarının duygusal zekâlarının cinsiyete, sınıfa ve bölüme göre farklılık gösterip göstermediğine yönelik bulgular sırasıyla sunulmuştur.

Cinsiyete göre öğretmen adaylarının duygusal zekâlarına ilişkin bulgular Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Cinsiyete göre duygusal zekâ puanlarının Mann Whitney U Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kadın	191	143,80	27466	9130	,632
Erkek	99	148,78	14729		

Tablo 3'te görüldüğü gibi, kadın ve erkek öğretmen adaylarının duygusal zekâ puanlarında cinsiyete göre anlamlı bir fark yoktur (U=9130, p>.05).

Sınıfa göre öğretmen adaylarının duygusal zekâlarına ilişkin bulgular Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Sınıfa göre duygusal zekâ puanlarının Mann Whitney U Testi Sonuçları

Sınıf	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
1. sınıf	188	134,38	25262,50	7496,50	,002
4.sınıf	102	166,00	16932,50		

Tablo 4'te görüldüğü gibi, 1.sınıf ve 4.sınıf öğretmen adaylarının duygusal zekâ puanlarında sınıfa göre anlamlı bir fark vardır (U=7496,50, p<.05). Bu fark 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları lehine olup 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının ortalamalarının 1. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarından yüksek olduğu görülmektedir.

Bölüme göre öğretmen adaylarının duygusal zekâlarına ilişkin bulgular Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Bölüme göre duygusal zekâ puanlarının Kruskal Wallis H Testi sonuçları

Bölüm	N	Sıra Ortalaması	sd	X <sup>2</sup>	p	Anlamlı Fark*
1.Beden Eğitimi Öğrt.	59	153,62	3	17,852	,000	*2-3, 2-4.
2.Fen Bilgisi Öğrt.	81	174,35				
3.Sınıf Öğretmenliği	62	123,18				
4.Türkçe Öğrt.	88	129,23				

Tablo 5'te görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının duygusal zekâ puanlarında bölüme göre anlamlı bir fark vardır ( $X^2_{(3)}=17,852$ ; p<.05). Anlamlı farkın hangi grup ya da gruplardan kaynaklandığını bulmak için Bonferroni düzeltmesi uygulanarak p=0,003 bulunmuş ve yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre:

Fen bilgisi öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının duygusal zekâ puanları ile sınıf öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adayları (U= 1632,50, p=0,000) ve Türkçe öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adayları (U= 2424,50, p=0,000) arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

Araştırma bulguları genel olarak değerlendirildiğinde; fen bilgisi öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının diğer bölümlere göre sıra ortalamaları daha yüksek iken; özellikle sınıf ve Türkçe bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının sıra ortalamalarının daha düşük olduğu görülmektedir.

### 3.2. Duygusal Zekâ ile Girişimcilik İlişkisi

Öğretmen adaylarının duygusal zekâları ile girişimcilik becerisi arasında ilişkiye yönelik bulgular Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Duygusal zekâ ile girişimcilik niyeti ilişkisine yönelik sonuçlar

		Duygusal Zekâ	Girişimcilik Niyeti
Spearman Sıra Farkları Korelasyonu	r	1,000	,249**
	p		,000
	N	290	288
(p<.01)	r	,249**	1,000
	p	,000	
	N	288	292

Tablo 6'da görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının duygusal zekâ puanları ile girişimcilik niyetleri arasında bir ilişkinin olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Spearman Sıra Farkları Korelasyon işlemi, duygusal zekâ ile girişimcilik niyeti arasında, pozitif yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişki olduğunu göstermektedir (r =0,249, p<.01). Bu bulgu sonucunda, duygusal zekâ puanı yüksek olan öğretmen adaylarının girişimcilik niyetinin de yüksek olduğu söylenebilir.

### 4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Çalışma kapsamında öğretmen adaylarının duygusal zekâ ve girişimcilik becerisi arasındaki ilişkileri incelenmiştir. Spearman Sıra Farkları Korelasyon işlemiyle, duygusal zekâ ile girişimcilik niyeti arasında, pozitif yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir (r =0,249, p<.01). Bu bulgu sonucunda, duygusal zekâ puanı yüksek olan öğretmen adaylarının girişimcilik niyetinin de yüksek olduğu söylenebilir. Ayrıca çalışmada katılımcıların girişimciliğe bakış açılarının bazı demografik değişkenlere bağlı olduğu da ortaya konmuştur. Bu doğrultuda; kadın ve erkek öğretmen adaylarının duygusal zekâ puanlarında cinsiyete göre anlamlı bir fark yoktur (U=9130, p>.05). 1.sınıf ve 4.sınıf öğretmen adaylarının duygusal zekâ puanlarında sınıfa göre anlamlı bir fark vardır (U=7496,50, p<.05). Öğretmen adaylarının duygusal zekâ puanlarında bölüme göre anlamlı bir fark olduğu sonucuna varılmıştır. ( $\chi^2_{(3)}=17,852$ ; p<.05).

Çakır ve Kunday (2017) yaptıkları çalışmada; proaktiflik, duygusal zekâ (EQ) ve girişimcilik eğilimi arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varmışlardır. Acar (2002) çalışmasında; insana yönelik liderlik davranışının duygusal zekânın kişisel, kişilerarası, uyumluluk ve genel ruh durumu boyutları ile ilişkili olduğu, göreve yönelik liderlik davranışının da sadece uyumluluk ve genel ruh durumu boyutları ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Acar'ın (2001) yaptığı çalışma sonucunda da, insana yönelik liderlik davranışının duygusal zekâ yetenekleri ile daha fazla ilişkili olduğu belirtilmiştir. Parlak (2013) yaptığı çalışma sonucunda ise girişimci kişilik özelliği ile içsel ve sosyal zekânın anlamlı bir ilişki göstermesi (biri arttıkça diğerinin de artıyor olması) girişimci kişiliğe sahip bireylere hem kendilerini hem de başkalarını tanıma, anlama, ilişki kurma, değerlendirme, hedef belirleme, disiplinli olma, kendinin ve başkalarının güçlü/zayıf yönlerini anlama, kendini ve başkalarını fark etme, yönetme, liderlik yapma gibi pek çok konuda avantaj sağlayacağını belirtmiştir.

Yıldız ve Turgut (2013) yaptıkları çalışmada, "iyimserlik ve ruh halinin düzenlenmesi" konusunda çalışanların yaklaşımı ne kadar olumlu olursa işletme içerisinde gösterecekleri örgütsel vatandaşlık davranışlarının o oranda olumlu etkilendikleri, duygularını değerlendirmede başarılı olan çalışanların; nezaket ve centilmenlik konularındaki davranışları sergileme eğilimleri, duygularını doğru ve etkin kullanabilen çalışanların ise; vicdanlılık, centilmenlik ve sivil erdem konularındaki davranışları sergileme eğilimleri arttığı sonucuna varmışlardır. Deniz ve Yılmaz (2016) tarafından yapılan araştırma sonucunda, üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ yetenekleri ile stresle başa çıkma stilleri arasında anlamlı ilişkiler olduğu saptanmıştır.

Günay ve Cin (2013) gerçekleştirdikleri çalışmada, Duygusal Zekâ ile Girişimcilik Tipleri Arasındaki ilişki "Spearman Rho's Korelasyon" analizi ile alt boyutlar bazında ölçülmeye çalışılmış ve ilişkinin varlığı gözlenmiştir. Ancak diğer çalışmalardan farklı olarak, girişimcilik tipleri ile duygusal zekâ arasında istatistik olarak anlamlı fakat düşük korelasyonların bulunması araştırma bulgularından birisidir. Bacanak, Ülküdü ve Öner (2012), araştırmaya katılan öğretmen adaylarının, duygusal zekâ gibi girişimciliğe ilişkin boyutları yaşamlarında daha sıklıkla yer verdikleri sonucuna ulaşılırken, öğretmenlerin girişimcilik bağlamında özgüvenlerin ve öz yeterliklerinin düşük olduğunu tespit etmişlerdir.

Doğan ve Demiral'ın (2007) da belirttiği üzere kurumlarda, başarılı olanlar listesinin ilk sıralarında, teknik bilgisi çok olan çalışanlar değil, iş arkadaşları ile sağlıklı ilişkiler kurabilen, ekip çalışması yapabilen, kendine güvenen yani duygusal zekâsı yüksek olan çalışanlar yer almaktadır. Artık iş yaşamında, sadece yüksek IQ'ya sahip olmanın yeterli olmadığı, duygusal zekânın da ön planda olması gerekliliği anlaşılmıştır. Çünkü yüksek duygusal zekâyâ sahip çalışanlar hem kendi kendilerini motive ederek bireysel iş performanslarını arttırabilmekte ve hem de buldukları ortamda pozitif bir atmosfer oluşturulmasına imkan sağlayabilmektedirler. Son yıllarda yapılan çalışmalarda bir bireyi diğerlerinden ayırıp etkili ve başarılı bir lider yapabilecek özelliklerden bir tanesinin de duygusal zekâ olduğuna vurgu yapılmaktadır (Doğan ve Demiral, 2007, 225; Johnson & Indvik, 1999; Salovey & Shuyter, 1997; Weymes, 2003). Goleman (1998) liderlikte duygusal zekânın IQ'dan daha önemli olduğunu ifade etmektedir.

Girişimcilik konusunda yapılan çalışmalarda en fazla vurgu yapılan boyutların; risk alma, yenilikçi olma, kendine güven, fırsatları görme, başarı isteği, motive olma, duyguları kontrol edebilme, karar verme ve özdenetim faktörlerini içine alan duygusal zekâ olduğu söylenebilir (Deveci ve Çepni, 2015). Girişimcilik, aslında ağırlıklı olarak ekonomik anlam taşıyan bir kavram olsa da, günümüzde de sosyal boyuta sahip olduğu kabul edilmektedir (Chell, 2007; akt. Yazıcı, Uslu ve Arık, 2016).

Alanyazındaki benzer araştırma sonuçlarıyla tutarlı olan bu araştırma sonuçlarından hareketle, duygusal zekâya sahip girişimci öğretmen adaylarının, fikirlerini açıklama, iş yapma ve yaptırma sürecinde daha başarılı olacağı ve öğrencilerine girişimcilik becerisi kazandırmada daha etkin olacağını söylenebilir. Duygusal zekâ yardımıyla birey değişime ve yeniliklere daha kolay uyum sağlayabilmekte, bilinçli hareket edebilmektedir. Özellikle öğretmen adaylarının eğitim bilimi ile ilgili gelişmelere, yeniliklere daha kolay uyum sağlayabilmeleri ve bu yenilikleri girişimci birer öğretmen olarak sınıfa taşıyabilmeleri mümkündür. Bu nedenle öğretmen adaylarına lisans eğitimleri sırasında, girişimciliğin tüm türleri dikkate alınarak girişimcilik eğitimi verilmesi ve duygusal zekâ yeterliliklerinin eğitim programlarına yansıtılmasında doğru ve etkili bir yol kullanılabilmesi için kullanılacak uygun yöntem, ortam, strateji ve tekniklerin geliştirilmesi ve yeni öğretim tasarımlarının oluşturulmasını sağlayacak bilimsel çalışmaların artırılması yerinde olacaktır. Duygusal zekâ gelişimi ve girişimcilik konularıyla ilgili eğitim öğretim faaliyetleri içerisinde seminer ya da hizmet içi eğitim faaliyetleri düzenlenebilir.

### Kaynakça

- Acar, F. (2002). Duygusal zekâ ve liderlik. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12, 53-68.
- Acar, F.T. (2001). Duygusal zekâ yeteneklerinin göreve yönelik ve insana yönelik liderlik davranışları ile ilişkisi: banka şube müdürleri üzerine bir alan araştırması, *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ancıoğlu, M. A. (2002). Yönetişel başarının değerlendirilmesinde duygusal zekânın kullanımı, *Akdeniz İ.İ.B.F. Dergisi*, 4, 26-42.
- Ataseven, M. (2014). *Girişimcilik*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bacanak, A., Ülküdü, M.A. ve Öner, F. (2012). *Fen ve teknoloji dersi öğretmenlerinin girişimcilik becerisi ve etkisi ile ilgili görüşleri: nitel bir araştırma*. [http://kongre.nigde.edu.tr/xufbmek/dosyalar/tam\_metin/pdf/2395-30\_05\_2012-15\_47\_45.pdf]. Erişim tarihi:03/03/2017.
- Cansız, E. (2007). Üniversite öğrencilerinin girişimcilik özelliklerinin belirlenmesi: Süleyman Demirel Üniversitesi öğrencileri üzerine bir çalışma. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Cooper, R.K. & Sawaf, A. (1997). *Liderlikte duygusal zekâ*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Çakır, C. & Kunday, Ö. Z. (2017). Young people's emotional intelligence promoting entrepreneurial orientation: enhanced by education. *International Journal of Entrepreneurship and Small Business*, 30 (3), 341-356.
- Deniz, M. E. ve Yılmaz, E. (2016). Üniversite öğrencilerinde duygusal zekâ ve stresle başa çıkma stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3 (25), 17-26.
- Deveci, İ. ve Çepni, S. (2015). Öğretmen adaylarına yönelik girişimcilik ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *International Journal of Human Sciences*, 12 (2), 92-11.
- Doğan, S. ve Demiral, S. (2007). Kurumların başarısında duygusal zekânın rolü ve önemi, *Yönetim ve Ekonomi*, 14 (1), 209-230.
- Döm, S. (2008). *Girişimcilik ve küçük işletme yöneticiliği*. (2. Basım). Ankara: Detay Yayıncılık.
- Goleman, D. (2015). *İşbaşında duygusal zekâ*. İstanbul: Varlık Yayınları.
- Gray, A. (2016). *Future of Jobs Report*. Davos: World Economic Forum.
- Günay, G. Y. ve Cin, H. (2013). Girişimcilerin girişimcilik tipleri ile duygusal zekâları arasındaki ilişki: Edime örneği. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 8 (2), 7-32.
- Johnson, P. R. & Indvik, J. (1999). Organizational benefits of having emotionally intelligent managers and employees. *Journal of Workplace Learning*, 11 (3), 84-88.
- Karasar, N. (2014). Bilimsel araştırma yöntemi "Kavramlar ve ilkeler teknikler". (26. Basım). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Koçel, T. (1998). *İşletme yönetimi*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Korkmaz, O. (2012). Üniversite öğrencilerinin girişimcilik eğilimlerini belirlemeye yönelik bir araştırma: Bülent Ecevit Üniversitesi örneği. *Afyon Kocatepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 14 (2), 209-226.
- Parlak, K. (2013). Girişimci kişilik özelliklerine sahip olmak ile kendini ve başkalarını tanıma (içsel ve sosyal) zekâları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3, 55-64.
- Salovey, P. & Sluyter, D. (1997). Emotional development and emotional intelligence, educational implications. Basic Books.
- Salovey, P. & John D. M. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.
- Şeşen, H. ve Basım, N. (2012). Demografik faktörler ve kişiliğin girişimcilik niyetine etkisi: spor bilimleri alanında öğrenim gören üniversite öğrencileri üzerine bir araştırma. *Ege Akademik Bakış*, 12, 21-28.
- Top, S. (2006). *Girişimcilik – keşif süreci*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Uluhan, R. (2012). Kendi işini kurmak isteyenler için girişimcilik kılavuzu. (3. Basım). İstanbul: Nakış Ofset.
- Weymes, E. (2003). Relationship not leadership sustain successful organizations. *Journal of Change Management*, 3(4), 319-331.
- Yazıcı, K., Uslu, S. ve Ank S. (2016). The investigation of the social entrepreneurship characteristics of social studies pre-service teachers. *Cogent Education*, 3, 1-11.
- Yeşilyaprak, B. (2001). Duygusal zekâ ve eğitim açısından doğurguları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 25 (25), 139-146.
- Yıldız, İ. T. E. ve Turgut, H. (2013). Duygusal zekânın örgütsel vatandaşlık davranışına etkisi. *Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10 (1), 96-114.

**Öğretmen Adaylarının Girişimcilik Düzeylerinin İncelenmesi<sup>4</sup>****Doç. Dr. Fatma ÜNAL**

Bartın Üniversitesi

**Durdane GÖZÜBÜYÜK**

Öğrenci

**ÖZET**

Girişimcilik hem ekonomik hem sosyal hem de teknolojik kalkınma için oldukça önemli bir yere sahiptir. Bu yüzden girişimciliğin yaygınlaşabilmesi için girişimci kişiliklerin belirlenmesi ve geliştirilmesi gerekir. Bu nedenle var olan girişimcilerin ortaya çıkarılması için yapılan araştırmalar da büyük öneme sahiptir. Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının girişimcilik düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre belirlenmesidir. Araştırmanın yürütülmesinde tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Araştırmanın amacı doğrultusunda öğretmen adayı olma, son sınıfta öğrenim görme, çalışmaya gönüllü katılma ölçütleri kullanılarak Bartın Üniversitesi'nde farklı bölümlerde son sınıfta öğrenim gören 134 öğretmen adayı araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırmanın verilerinin toplanmasında, kişisel bilgi formu ve "Girişimcilik Niyeti Ölçeği" kullanılmıştır. Kişisel bilgi formunda cinsiyet ve bölüm ile ilgili sorular bulunmaktadır. Girişimcilik Niyeti Ölçeği için ölçeğin güvenirliği (cronbach alfa) .86 olarak bulunmuştur. Araştırma bulgularından bazıları şu şekildedir; girişimcilik niyetine ilişkin öğretmen adaylarının, pozitif yönde yeterli oldukları söylenebilir. Ayrıca, cinsiyete göre, Girişimcilik Niyeti Ölçeği maddelerine yönelik ortalama puanları arasında anlamlı bir fark yoktur. Aynı şekilde, bölüme göre, Girişimcilik Niyeti Ölçeği maddelerine yönelik ortalama puanları arasında da anlamlı bir fark yoktur. Eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarının girişimcilik düzeylerini yükseltmek ve onları bu konuda daha da bilinçli hâle getirmek amacıyla eğitimler yapılmalıdır.

**Anahtar Kelimeler:** Girişimcilik, girişimcilik becerisi, girişimcilik eğitimi, öğretmen adayı.

**Investigation Of The Level Of Entrepreneurship Of Teacher Candidates****ABSTRACT**

Entrepreneurship has an important place both for economic and social also for technological development. Therefore, entrepreneurial personalities must be identified and developed for expansion of entrepreneurship. For this reason, researches for the discovery of existing entrepreneurs also have great importance. The purpose of this research is to determine the entrepreneurship levels of teacher candidates according to various variables. The screening model was used for the study. The study group of the study was determined by the criterion sampling method. In the direction of the research purpose by using criterias, which are, to be a teacher candidate, study in the last class, participate as a volunteer for the study, 134 teacher candidates studying in different departments in Bartın University has created the study group. The personal information form and the "Entrepreneurship Intention Scale" were used to collect the data of the study. In the personal information form there are questions about gender and department. The reliability of the scale for the Entrepreneurship Intention Scale (cronbach alpha) is .86. Some of the research findings are as follows; It can be said that the teacher candidates regarding the intention of entrepreneurship are sufficient in the positive direction. Moreover, there is no significant difference between the average scores of the Entrepreneurial Intention Scale items according to sex. Likewise, there is no significant difference between the mean scores for Entrepreneurship Intention Scale items according to department. Trainings should be made to raise the entrepreneurial levels of the teacher candidates in the education faculties and to bring them into a more conscious state in this regard.

**Keywords:** Entrepreneurship, entrepreneurship skills, entrepreneurship education, teacher candidates

**1. Giriş**

Girişimcilik, bir birey veya birey grubunun; hangi kaynaklar elde bulundurulursa bulundursun, değer ve büyüme yaratmak için eşsiz, tek olma ve inovasyon yoluyla, gereksinimleri yerine getirecek fırsatları izlemek üzere düzenlenmiş güç ve imkânları kullandıkları süreç (Coulter, 2008) şeklinde tanımlanmaktadır. Çevik'e (2006, 7) göre girişimcilik; toplum ve birey için değer oluşturan, ekonomik fırsatlar yaratan bireyler tarafından ortaya konan, getirdiği yeniliklerle ekonomik sistemde farklılıklara neden olan bir süreçtir.

Girişimciliğin günümüzde herkes tarafından yaygın olarak bilinen ve kabul görmüş tanımı, ilk 1755 yılında Fransız asıllı İrlandalı ekonomist Richard Cantillon tarafından yapılmıştır (Döm, 2008, 1). Cantillon'a göre girişimci; malını belirli fiyattan alan, belirsiz bir fiyattan satan, kâr elde etmekten arbitraja kadar bir dizi imkânların arayışı içinde olan ve bu bağlamda risk alan bir spekülâtördür. Cantillon'un tanımında girişimci ile risk unsuru ilişkilendirilmektedir. Risk, istenmeyen bir durumun meydana gelme olasılığıdır (Sciascia ve De Vita, 2004, 4; akt. Öneren, 2012).

Günümüzde girişimciliğin tanımlarına fırsat, inovasyon gibi farklı kavramlarla yaklaşan araştırmacılar görülmektedir. Bu çerçevedeki başka bir tanıma göre girişimcilik, fırsatların önemli olduğunu vurgulayan, çeken bir düşünce biçimi ve planlı bir davranış türüdür (Arıkan, 2002, 31). Bu tanımlar girişimciliğin; psikolojik açıdan ele alındığını, girişimci özelliklere sahip olmanın kişilik ve davranışsal düşünce şekliyle ilişkilendirildiğini göstermektedir (akt. Pan ve Akay, 2015).

<sup>4</sup> Çalışma, Bartın Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Komisyonu tarafından desteklenmiştir (Proje No: 2017-SOS-CY-003).

Alan yazında girişimcilik tanımlanırken iki farklı bakış açısına yer verilir. Bunlardan ilki ekonomi okulu olarak belirtilir. Bu okulun tanımlanmasına göre girişimcilik, düzenlemeler yaparak değer yaratmaktır. Burada girişimciler yaratıcılık yeteneklerini kullanarak, yenilikler yaparak, keşfederek, başka yeni kaynaklar, hizmetler, teknolojiler, ürünler ya da bu ürünler için piyasalar bularak değer yaratırlar. İkincisi ise eğitim okulu olarak belirtilir. Burada ise girişimcilik kavramından öncelikle bireylerin ve onların davranış süreçlerini anlamak daha ön plandadır. Bu doğrultuda girişimci davranış, değer yönelimli, topluma yararlı, değer katıcı, risk almaktan çekinmeden başka bir ifadeyle cesur ve yaratıcı faaliyetler vasıtasıyla düzenlemeler yapmak geliştirmek ve dönüştürmek olarak belirtilir (Kapu, 2004, 32; akt. Balaban ve Özdemir, 2008).

Yükseköğrenim görmüş genç bireylere gelişmiş toplumlarda "eğitime hazır hâle gelmiş" kişiler olarak bakılmakta ve eğitilmiş bu bireylerin daha şanslı oldukları belirtilmektedir. Diğer toplumlara kıyaslandığında Türk insanının çok daha fazla girişimci bir ruha sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sebeple üniversitelerde eğitim alan gençlerin karşısına çıkabilecek birçok durumu fırsata dönüştürebilecekleri yaratıcı zihniyetleriyle başkalarının göremediklerini fark edebilecekleri birer birey olarak yetişmeleri sağlanmalıdır (Arslan, 2002).

Girişimcilik, yaşadığımız çevrenin fırsatlarını sezme, o sezgilerden düşler üretme, düşleri projelere dönüştürme, projeleri yaşama taşıma, risk alma, yenilik yapma ve sürdürme süreçlerinin tamamını ifade etmektedir (Bozkurt, 2007). Bireylerin girişimci olmasında etkili birçok etken vardır. Bunları sıralayacak olursak bireyin kişilik özelliklerinin yanı sıra aile desteği, ekonomik şartlar, devlet destekleri yetiştirme, eğitim gibi sosyal, psikolojik, ekonomik faktörler olarak belirtilir (Arıkan, 2002). Eğitim bu bağlamda bireylere girişimcilikle ilgili bakış açısı geliştirmelerine yardımcı olmakla beraber; Arıkan'a (2002) göre, bireylerin başarıya isteği, kararlı olma, fırsatlara yoğunlaşmış onlardan en iyi şekilde yararlanma, sorumluluk alarak önemli adımlar atabilme gibi girişimciliğe has özellikler kazanmalarını sağlar. Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının girişimcilik düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

- Öğretmen adaylarının girişimcilik niyetleri cinsiyete ve bölüme göre farklılık göstermekte midir?
- Öğretmen adaylarının girişimcilik niyetine ilişkin durumu hangi yöndedir?

## 2. Yöntem

### 2.1. Araştırmanın Modeli

Öğretmen adaylarının girişimcilik düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre belirlenmesinde tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2014, 77).

### 2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Araştırmanın amacı doğrultusunda öğretmen adayı olma, son sınıfta öğrenim görme, çalışmaya gönüllü katılma ölçütleri kullanılarak Bartın Üniversitesi'nde farklı bölümlerde son sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğretmen adaylarının cinsiyete ve bölüme göre dağılımı Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Öğretmen adaylarının cinsiyete ve bölüme göre dağılımı.

		Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	79	59
	Erkek	55	41
Bölüm	Beden Eğitimi Öğretmenliği	36	26,9
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	28	20,9
	Sınıf Öğretmenliği	11	8,2
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	26	19,4
	Türkçe Öğretmenliği	33	24,6
	<b>Toplam</b>	<b>134</b>	<b>100</b>

Tablo 1'de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan 134 öğretmen adayının; 79 (%59)'u kadın, 55 (%41)'i erkek; 36 (%26,9)'sı beden eğitimi öğretmenliği, 28 (%20,9)'i fen bilgisi öğretmenliği, 11 (%8,2)'i sınıf öğretmenliği, 26 (%19,4)'sı sosyal bilgiler öğretmenliği ve 33 (%24,6)'ü Türkçe öğretmenliğinde öğrenim görmektedir.

### 2.3. Veri Toplama Araçları ve Uygulama

Araştırmanın verilerinin toplanmasında kişisel bilgi formu ve "Girişimcilik Niyeti Ölçeği" kullanılmıştır. Kişisel bilgi formunda cinsiyet ve bölüm ile ilgili sorular bulunmaktadır.

Öğretmen adaylarının girişimcilik niyetleri, Linan ve Chen (2009) tarafından geliştirilen "Girişimcilik Niyeti Ölçeği" ile ölçülmüştür. Ölçekte öğrencilerden, girişimcilik niyetlerine yönelik olarak belirtilen ifadelere, 7'li Likert Ölçeği (1=Kesinlikle katılmıyorum, 7=Kesinlikle katılıyorum) üzerinde ne oranda katıldıklarını işaretlemeleri istenmektedir. Tek boyutlu olarak tasarlanan ölçekten alınan yüksek puanlar, bireyin girişimcilik niyetinin de yüksek olduğuna işaret etmektedir. Ölçeğin güvenirliği (cronbach alfa) .86 olarak bulunmuştur (Şeşen ve Basım, 2012).

Araştırmanın uygulama sürecinde ilgili kurumlardan izin alınmış ve araştırmacılar tarafından uygulama yapılmıştır.

#### 2.4. Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin analizinde SPSS paket programı kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin, analiz edilmeden önce normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için Kolmogorov- Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri yapılmıştır. "Girişimcilik Niyeti Ölçeği"ne ait normallik testi sonuçları Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Veri toplama aracına ait normallik testi sonuçları

Araç adı	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	İstatistik	Sd	p	İstatistik	sd	p
<b>Girişimcilik Niyeti Ölçeği</b>	,062	129	,200*	,964	129	,002

\* p<.05

Tablo 2'de görüldüğü gibi, yapılan analizler sonucunda "Girişimcilik Niyeti Ölçeği" toplam puanının normal dağılım gösterdiği görülmektedir (p>.05). Gruplar normal dağılım gösterdiğinden dolayı analizlerde, parametrik testlerden t-Testi ve ANOVA Testi kullanılmıştır.

### 3. Bulgu ve Yorumlar

Girişimcilik Niyeti Ölçeği'ne ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinin ortalamaları Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Girişimcilik Niyeti Ölçeği'ne ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinin ortalamaları

Maddeler	N	$\bar{X}$	ss
1.Girişimci olarak yeni bir iş kurmak bana büyük tatmin sağlar.	134	5,26	,150
2.Kariyerimi girişimci olarak sürdürme fikri benim için oldukça çekicidir.	134	4,91	,153
3.Eğer gerekli kaynağım ve fırsatım olursa, yeni bir iş kurmak isterim.	134	5,35	,144
4.Birçok seçenek arasında girişimci olmayı tercih ederim.	134	4,61	,153
5.Girişimci olma fikrinin, dezavantajlarından çok avantajları olduğunu düşünüyorum.	134	4,77	,141
6.Bir girişimci olarak her şeyi yapmaya hazırım.	134	4,39	,141
7.Profesyonel olarak hedefim, bir girişimci olmaktır.	134	4,14	,158
8.Kendi işimi kurmak ve sürdürmek için her türlü çabayı göstereceğim.	134	5,10	,553
9.Gelecekte bir iş kurma konusunda kararlıyım.	134	4,48	,157
10.Ciddi anlamda kendi işimi kurmayı düşünüyorum.	134	4,36	,163
11.Bir gün kendi işimi kurma konusunda ciddi niyetlerim var.	134	4,38	,164
12.Azim ve çok çalışma kişiyi genellikle başarıya götürür.	134	6,04	,111
13.İşte başarıda şansa inanmam.	134	4,44	,151
14.Olayların kontrolü şanstın çok benim elimdedir.	134	5,20	,135
15.Eğer bir işte başarısız olursam asla vazgeçmem.	134	5,39	,112
16.Kendi işime ve çalışma alanıma ilişkin zor görevlerde dahi başarılı olabilirim.	134	5,43	,105
17.Bana verilen işlerde kendime ilave sorumluluklar yaratırım.	134	5,27	,119
18.İşimde diğerlerinden daha iyi olmak benim için önemlidir.	134	5,61	,119

19.Başarılı olmaya çalışırım ve bunun için uğraşırım.	134	5,82	,113
20.Başarımda ve başarısızlığımda en büyük pay bana aittir.	134	5,56	,120
21.Yaptığım işi tamamlamak beni mutlu eder.	134	6,03	,114
22.Yarım kalan işlerimi mutlaka tamamlarım.	134	5,83	,113
23.Yeni bir şey öğrenmek için gerektiğinde çok fazla emek harcayabilirim.	134	5,71	,121
24.Kendi işimi kurmak için gerekli olan liderlik yeteneklerine sahip olduğumu düşünüyorum.	134	5,49	,123
25.Kendi işimi kurabilecek seviyede zihinsel olgunluğa ulaştığımı düşünüyorum.	134	5,58	,110
26.Yeni iş fikirleri üretebilirim.	134	5,40	,131
27.Üretim, pazarlama ve yönetim için yeni metotlar geliştirebilirim.	134	5,04	,139
28.Yeni ürün ve hizmetler için piyasada oluşacak fırsatları yakalayabilirim.	134	5,04	,130
29.Büyüme potansiyeli olan yeni iş alanları bulabilirim.	134	5,12	,126
30.Fırsatları değerlendirebilmek için hızlıca hareket edebilirim.	134	5,36	,122
31.Beklenmedik durumlar karşısında hızla reaksiyon gösterebilirim.	134	5,22	,126
32.Olumsuz durumlar karşısında moralimi bozmam.	134	4,93	,134
33.Belirsizlik ve risk içeren durumlarda isabetli kararlar verebilirim.	134	5,20	,116
34.İş dünyasındaki değişen şartlara uyum sağlayabilirim.	134	5,34	,116
35.Kendi işimdeki batma riski beni korkutur.	134	4,81	,136
36.Başarısız olma riski benim için önemlidir.	134	5,25	,133
<b>Toplam</b>	<b>134</b>	<b>5,18</b>	<b>,090</b>

$\bar{X}$  : 1=Kesinlikle katılmıyorum, ... 7=Kesinlikle katılıyorum

Tablo 3'ün incelenmesinden anlaşılacağı gibi, girişimcilik niyetine ilişkin öğretmen adaylarının  $\bar{X}$  : 5,18 ortalama ile pozitif yönde yeterli oldukları söylenebilir. Ölçek maddelerine göre incelendiğinde ise en yüksek ortalama "12. Azim ve çok çalışma kişiyi genellikle başarıya götürür." maddesinde ( $\bar{X}$  : 6,04); en düşük ortalamanın "7.Profesyonel olarak hedefim, bir girişimci olmaktır." maddesinde ( $\bar{X}$  : 4,14) olduğu görülmektedir. "21.Yaptığım işi tamamlamak beni mutlu eder" maddesinde de ( $\bar{X}$  :6,03 )yüksek bir ortalama görülürken onu  $\bar{X}$  : 5,83 ortalamaıyla "22.Yarım kalan işlerimi mutlaka tamamlarım."maddesi takip etmektedir.

Cinsiyete göre, Girişimcilik Niyeti Ölçeği maddelerinin karşılaştırılmasına yönelik t testi sonucu Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Cinsiyete göre, Girişimcilik Niyeti Ölçeği maddelerinin karşılaştırılmasına yönelik t testi sonucu

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Kadın	78	5,13	,98	127	-,643	,521
Erkek	51	5,25	1,09			

p<.05

Tablo 4'te görüldüğü gibi; cinsiyete göre, Girişimcilik Niyeti Ölçeği maddelerine yönelik ortalama puanları arasında anlamlı bir fark yoktur [ $t_{(127)} = -,643$ ; p> ,05]. Kadın ve erkek öğretmen adaylarının girişimcilik niyetine ilişkin görüşlerinin farklı olmadığı söylenebilir.

Bölüme göre, Girişimcilik Niyeti Ölçeği maddelerinin karşılaştırılmasına yönelik varyans analizi sonucu Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Bölüme göre, Girişimcilik Niyeti Ölçeği Maddelerinin Karşılaştırılmasına Yönelik Varyans Analizi Sonucu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	4,127	4	1,032	,977	,423
Grupları içi	130,986	124	1,056		
Toplam	135,113	128			

p<.05



Tablo 5'te görüldüğü gibi; bölüme göre, Girişimcilik Niyeti Ölçeği maddelerine yönelik ortalama puanları arasında anlamlı bir fark yoktur [F(4-124)= ,977; p>,05]. Değişik bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarının girişimcilik niyetlerinde herhangi bir fark olmadığı söylenebilir.

#### 4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Çalışma kapsamında öğretmen adaylarının girişimcilik düzeyleri çeşitli değişkenlere göre incelenmiştir. Yapılan araştırma sonucunda, girişimcilik niyetine ilişkin öğretmen adaylarının pozitif yönde yeterli oldukları söylenebilir. Değişkenler açısından bakıldığında ise cinsiyet ve bölüm değişkenlerine göre girişimcilik niyeti ölçeği maddeleri arasında anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir. Bilge ve Bal (2012) da yaptıkları çalışmada girişimciliğin alt boyutları ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuçların aksine, Wang ve Wong(2004) Singapur'da üniversite öğrencilerine yönelik yaptıkları çalışmada, cinsiyetin girişimcilik ilgilerini etkilediğini tespit etmişlerdir.

Naktiyok ve Timuroğlu (2009) yaptıkları çalışmada, öğrencilerin girişimcilik niyetine sahip olduklarını ortaya koymuşlardır. Bu durum öğrencilerin fakülteyi bitirdikten sonra girişimcilik yapma niyetlerinin olduğunu göstermektedir. Ayrıca aynı çalışmada sosyo demografik değişkenler açısından incelendiğinde, sadece cinsiyet değişkeni açısından girişimcilik niyetleri arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Panve Akay (2015) ise öğretmen adaylarının yüksek girişimcilik seviyesinde oldukları ve sadece aile gelirinin öğretmen adaylarının girişimcilik düzeylerini anlamlı olarak etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. İşletme Bölümü öğrencilerine yönelik yapılan çalışmada ise öğrencilerin cinsiyetleriyle kendilerini girişimci bir kişiliğe sahip görmeleri arasında anlamlı bir ilişki çıkmıştır(Barutçu ve İrmiş, 2012). Korkmaz'ın (2012) işletme bölümü öğrencilerine yönelik yaptığı çalışmada ise öğrencilerin kendilerini girişimci bir kişiliğe sahip gördükleri ve gelecekte iş kurma isteklerinde etkili olan psikolojik, demografik ve aile özellikleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bilge ve Bal (2012) ise çalışmaları sonucunda, lisans ve ön lisans öğrencilerinin girişimcilik konusunda ilgi seviyesinin düşük düzeyde olduğunu tespit etmişlerdir.

Girişimciliğin önemi son yıllarda oldukça artmıştır (Kalkan, 2011).Günümüzde toplumların ekonomik ve sosyal alanda kalkınmasında büyük rolü olan girişimciliğin her bakımdan desteklenmesi, özendirilmesi ve girişimcilik eğitiminin sağlanması gerekmektedir. Girişimcilik gelişmekte olan ülkelere ekonomiyi iyileştirirken; gelişmiş ülkelerde ise ekonomik refahın devamının sağlanmasını ve mevcut durumun korunmasını sağlar. Sadece ekonomik boyut olarak değil bireylerin bağımsızlığı, yaratıcılığı gibi özelliklerin kazandırılması açısından da girişimcilik önemlidir. Tüm sebepler göz önüne alındığında girişimcilik konusunun önemi dünyadaki tüm ülkeler tarafından anlaşılmış ve bu amaçla bireylerin girişimci ruhunu harekete geçirecek çalışmaların sayısı artmıştır. Bu bağlamda yetiştirilen öğretmen adaylarının girişimcilik becerisinin yüksek olmasının, onların eğitim verecekleri öğrencilerde de girişimcilik becerisini kazandırmalarında önemli olduğu düşünülmektedir. Toplumları değiştirmenin daha iyi bir refah seviyesine taşınmanın yolunun yükseköğretimden geçtiğini, ülkenin ve toplumun bu gelecek nesille şekilleneceğini, gelecek nesilleri de öğretmenlerin yetiştirdiği düşünüldüğü vakit; öğretmen adaylarında girişimcilik becerisinin bulunmasını istenen bir özellik olduğu açıktır. Bu sebeple topluma yön verecek olan gelecek nesiller için girişimcilik eğitimi de göz ardı edilmemelidir. Eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarının girişimcilik düzeylerini yükseltmek ve onları bu konuda daha da bilinçli hâle getirmek amacıyla seminerler, konferanslar düzenlenebilir. Yaşanılan bölgelerde girişimcilik konusuyla ilgili tanınan kişilerin de bu seminerlere çağrılarak örnek olmaları sağlanabilir. Yine verilecek olan eğitim yardımıyla öğretmen adaylarının girişimcilikle ilgili projelere dahil edilmesi bu becerinin gelişmesine katkıda bulunacaktır.

#### Kaynakça

- Arıkan, S. (2002). *Girişimcilik temel kavramlar ve bazı güncel konular*. Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Arslan, K. (2002). Üniversiteli gençlerde mesleki tercihler ve girişimcilik eğilimleri. *İstanbul Doğu Üniversitesi Dergisi*, 6, 1-11.
- Balaban, Ö. ve Özdemir, Y. (2008). Girişimcilik eğitiminin girişimcilik eğilimi üzerindeki etkisi: Sakarya Üniversitesi İ.İ.B.F. örneği. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 32, 133-148.
- Barutçu, E. ve İrmiş, A. (2012). Öğrencilerin kendilerini girişimci bir kişiliğe sahip görmelerini ve iş kurma niyetlerini etkileyen faktörler: Bir alan araştırması. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 26 (2), 1-25.
- Bilge, H. ve Bal, V. (2012). Girişimcilik eğilimi: Celal Bayar Üniversitesi öğrencileri üzerine bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2 (16), 131-148.
- Bozkurt, Ö. (2007). Girişimcilik eğiliminde kişilik özelliklerinin önemi. *Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 1 (2), 93-111.
- Coulter, M. (2008). *Entrepreneurship in action*. New Jersey: Prenticehall-Pearson education inc.
- Çevik, E. (2006). Girişimcilerin, girişimcilik tipleri ile çalışma amaçları arasındaki ilişki. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Döm, S. (2008). *Girişimcilik ve küçük işletme yöneticiliği*. (2. Basım). Ankara: Detay Yayıncılık.
- Kalkan, A. (2011). Kişisel tutum, öznel norm ve algılanan davranışsal kontrolünün girişimcilik niyeti üzerindeki etkisi: Üniversite öğrencileri üzerinde bir uygulama, *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2 (14), 189-206.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi "kavramlar ve ilkeler teknikler"*. (26. Basım). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Korkmaz, O. (2012). Üniversite öğrencilerinin girişimcilik eğilimlerini belirlemeye yönelik bir araştırma: Bülent Ecevit Üniversitesi örneği. *Afyon Kocatepe Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, 14 (2), 209-226.

- Naktiyok, A. ve Timuroğlu, M. K. (2009). Öğrencilerin motivasyonel değerlerinin girişimcilik niyetleri üzerine etkisi ve bir uygulama. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 23 (3), 85-103.
- Öneren, M. (2012). İç Anadolu Bölgesi'ndeki genç nüfusun girişimcilik eğilimleri üzerine bir araştırma. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 7 (2), 7-28.
- Pan, V. L. ve Akay, C. (2015). Eğitim fakültesi öğrencilerinin girişimcilik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Education Sciences*, 9 (6), 125-138.
- Şeşen, H. ve Basım, N. (2012). Demografik faktörler ve kişiliğin girişimcilik niyetine etkisi: Spor bilimleri alanında öğrenim gören üniversite öğrencileri üzerine bir araştırma. *Ege Akademik Bakış*, 12, 21-28.
- Wang, K.C. & Wong, P.K. (2004), Entrepreneurial interest of university students in Singapore, *Technovation*, 24, 163–172.

## Yaşam Boyu Öğrenmede Eğitim Çiftlikleri ve Ekomüzeler

Prof. Dr. Füsün BAYKAL

Ege Üniversitesi

### ÖZET

Günümüzde eğitim politikaları, stratejileri, programları, öğretim yöntemleri ve onların uygulandığı ortamlar çok çeşitlidir ve sürekli değişmektedir. Örgün-yaygın eğitim, sürekli eğitim-yaşam boyu eğitim, halk eğitimi, mesleki eğitim, hizmet içi eğitim gibi amaca, yaşa, mesleğe göre verilen eğitimlerin listesi çok uzundur. İnsanların her yaşta öğrenme hakkı ve isteği doğrultusunda önemli bir konuma gelen yaşam boyu eğitim, her ülkede farklı uygulama yöntemleri ile karşımıza çıkmaktadır. Bu bildirinin araştırma konusu olan *eğitim çiftlikleri ve ekomüzeler*, günümüzde yaşam boyu eğitimin uygulama yöntemleri ve alanlarından ikisidir. Bu işletmelerin çocuklar, öğrenciler, yetişkinler, yaşlılar hatta dezavantajlı gruplar için son derece yararlı işlevlere sahip olmasına rağmen Türkiye’de çok az bilinmesi ve çok az örneklerinin olması, çalışmanın çıkış noktasını (problemini) oluşturmuştur. Böylece araştırmanın amacı; yaşam boyu öğrenmede eğitim çiftlikleri ve ekomüzelerin önemini ortaya koymak, güncel örnekler vererek Türkiye’de de hizmete girmeleri gerektiği fikrini uyandırmaktır. Araştırma desenini Avrupa ve Türkiye’deki eğitim çiftlikleri ve ekomüzeler oluşturmaktadır. Araştırma yönteminde kuram ve uygulama birarada verilmiştir. Eğitim çiftlikleri ve ekomüzeler; temel özellikleri, işlevleri ve yararları bakımından analiz edilmiş, eğitim ile ilişkileri kurulmuş ve karşılaştırma yöntemiyle sorgulanmıştır. Veri toplama araçları dokümanlar, ekomüze ve eğitim çiftliği ziyaretleri, alan araştırmaları ve gözlemlerdir. Elde edilen bulgulara göre eğitim çiftlikleri; doğrudan açılacak havada verilecek derslerin, okul dersleri için uygulamaların, doğa pratiklerinin ve el becerilerini geliştirme kurslarının yeridir. Ekomüze ise; yerel toplumun gelişmesinde bir eğitim merkezi gibi işlev gören bir laboratuvar, bir okul, yerel tekniklerin öğretim yeri ve bir araştırma merkezi olup, öğretmenlerin, öğrencilerin, zanaatkarların, araştırmacıların ve yerel nüfusun buluşma yeridir. Türkiye’de eğitim çiftlikleri için en uygun ortamlar; köyler ve kullanılmayan eski okullardır. Eski okullar onarılarak bu tür eğitimler için hizmete açılabilir. Seçilecek köyler, terk edilmiş ya da yarı terk edilmiş olabilir ve bu durumda, keşif ve eğitim okulları köye canlılık getirebilecektir. Türkiye’de ekomüzeleşmeyi geliştirmek için ilk adımlar atılmaya başlamıştır. Türkiye’de bu eğitim ortamları, yaşam boyu eğitim ile bütünleştirilmelidir. Elde edilecek kazanımlar yalnızca eğitim açısından değil, yerel sosyo-ekonomik kalkınmaya da büyük destek verecek olmasından ötürü çok önemlidir.

**Anahtar Kelimeler:** Sürekli eğitim, çiftlikte öğrenme, kırsal yaşam

### Giriş

Eğitim, planlı olarak okullarda (formal eğitim) ya da bireyin içinde yaşadığı tüm çevrede yapılabilir (informal eğitim). Yetişkin eğitimi ve sürekli eğitim gibi kavramlarla eş anlamda kullanılan *yaşam boyu öğrenme*, günümüz teknoloji ve bilgi çağında bireylerin var olabilmesi ve yaşam koşullarını iyileştirebilmesi için sahip olmaları gereken en önemli becerilerden biridir. Yaşam boyu eğitim, örgün eğitimin bir alternatifi değil, örgün eğitimde eksik ve yetersiz kalan verilerin sonradan tamamlanması veya daha önce keşfedilmemiş yeteneklerin keşfedilmesi olarak görülebilir (Göksan, vd., 2009). Yaşam boyu öğrenme resmi (eğitim kurumları, okullar, üniversiteler) ve gayri resmi olarak (okul dışı, ev, iş, sosyal çevre, aile vs) her yerde gerçekleşen bir eylemdir (Mollaibrahimoğlu, 2016). Avrupa Birliği, yaşam boyu öğrenmeyi “*bilgi, beceri ve yeterliliği geliştirmek amacıyla belirli bir süreyle yapılan eğitim faaliyetlerinin tümü*” şeklinde ifade etmektedir (Turan, 2005’e göre; Göksan, vd., 2009). Yaşam boyu öğrenme, 1990’lı yıllardan itibaren Avrupa Birliği İstihdam Stratejisi’nin önemli bir unsuru haline gelmiştir. Avrupa Parlamentosu’nun ve Avrupa Konseyi’nin 2493/95 sayılı kararıyla 1996 yılı “*Avrupa Yaşam Boyu Öğrenme Yılı*” olarak kabul edilmiştir (Göksan, vd., 2009). Yaşam boyu öğrenme yılının dört temel amacından biri olan “*Eğitim ve öğretim kurumları ile özellikle küçük ve orta boy işletmeler arasındaki işbirliğini geliştirmek*”; bu bildiriye eğitim çiftlikleri ve ekomüzelere işaret etmektedir.

*Eğitim çiftlikleri* ya da *pedagojik çiftlikler*, özellikle kırsal hayatın gerçeklerini yerinde gözlemleyerek, izleyerek ve uygulayarak öğrenmeyi, analizler yapabilmeyi ve olayları, işlemleri, etkinlikleri kurgulamayı sağlayan, informal eğitim ortamlarıdır. Bu tür yerler yalnızca çocuklar için değil, gençler, yetişkinler, yaşlılar hatta engelliler için de “*sürekli eğitim-yaşam boyu öğretim*” konseptine uygun olarak düzenlenmektedir. Avrupa’da sayısız örneğini gördüğümüz eğitim çiftliklerinin Türkiye’de hizmet vermeye başlaması; hem eğitim yönüyle hem de kırsal turizme destek açısından, bu araştırma konusunu değerli kılmaktadır.

Günümüz modern müzeciliğinde müzeler, etkinliklerini toplumun değişik kesimlerini dikkate alarak yapmaktadırlar. Avrupa ve Amerika müzeleri eğitimi ciddi biçimde üstlenmişlerdir. Almanya’daki müzelerin hemen hepsinde özel dershaneler ve atölyeler bulunmaktadır (Keleş, 2003). Müzeler kırsal kültür söz konusu olduğunda; kırsal miras değerlerinin belgelendiği, korunduğu, sergilendiği ve öğretildiği açık veya kapalı yerlerdir. Kırsal ortamlarda yer alan müzeler, “*ekomüze*” adı altında toplanmakta, ülkelere ve bölgelere göre farklı türleri ortaya çıkmakta, farklı isimler (açık hava müzesi, yerel toplum müzesi, yaşayan müze gibi) verilmektedir. Türkiye kırsalında da doğal ve kültürel çevrelerin korunması ve miras değerlerin yaşatılmasında, kırsal kalkınmada ve kırsal halkın eğitiminde ekomüzelere büyük bir gereksinim vardır. Bu doğrultuda Ankara’nın Beypazarı ilçesinde hizmete giren “*Yaşayan Müze*” öncü olma özelliğini taşımaktadır (Türker, A., Özaltın Türker, G. 2016).

### Araştırma Yöntemi

Araştırmada sosyal bilimlerin nitel araştırma yöntemi izlenmiştir. Bildiri konusu turizm coğrafyası yaklaşımıyla araştırılmıştır. Kuram ve uygulama birarada verilmiştir. Araştırmanın odağındaki eğitim çiftlikleri ve ekomüzeler, eğitim işlevleri yanında mekansal ve sektörel ilişkiler, karşılıklı etkiler-sonuçlar çerçevesinde analiz edilmiş ve karşılaştırma yöntemiyle sorgulanmıştır. Bu temel üzerinden Türkiye boyutuna

geçilmiş, hem eğitim çiftlikleri hem de ekomüzelerin nerelerde, nasıl oluşturulabileceği, hangi temalara sahip olabilecekleri, sorunlar ve eksiklikler üzerinde durulmuştur. Her ikisi hakkında var olan örneklerle de eleştirel bakış açısıyla değerlendirmeler yapılmıştır.

Araştırma kapsamında veri toplama araçları; çeşitli belgeler, ziyaret, alan araştırmaları ve gözlemlerdir. Belgeleri oluşturan yayınlar; basılı kaynaklar ve elektronik ortam kaynakları olmak üzere iki gruba ayrılabilir. Basılı kaynaklardan kitap, makale ve bildiri metinleri kullanılmıştır. Basılı kaynaklar, bildiri yazarının kişisel kütüphanesi ile elektronik ortamdaki dergilerin makalelerine ait pdf dosyaları, bilimsel toplantıların bildiri kitapları ve pdf halindeki bildiri metinlerinden oluşmaktadır. Ayrıca raporlar, broşürler ve haritalardan yararlanılmıştır. İki ekomüze örneğine ve eğitim çiftliklerine ait bilgiler, bildiri yazarının 2009 ve 2014 yıllarında Fransa ve İsviçre'ye yaptığı geziler esnasındaki görüşmeler, gözlem, broşür, harita gibi malzemelerin elde edilmesi ile sağlanmıştır. Diğer taraftan eğitim çiftlikleri ve ekomüzelerle ilgili web sitelerine de başvurulmuştur.

## Araştırma Bulguları

### Yaşam Boyu Öğrenmede Eğitim Çiftliklerinin Yeri

Yaşam boyu öğrenme, sürekli eğitim görmek demektir. Sürekli eğitim, bir kurum ya da kuruluşun yönetiminde, bir okul ya da herhangi bir mekanda, kısa-uzun süreli, seminer-kurs şeklinde olabilmektedir. Avrupa Birliği'nde yaşam boyu öğrenmede yetişkin eğitimi destekleyici ortamlar cesaretlendirilmekte ve teşvik edilmektedir (Beycioğlu ve Konan 2008).

Eğitim çiftlikleri, daha çocuk yaşlarda insanın çevresi hakkında farkında olması, korumayı öğrenmesi, neden ve sonuçları karşılaştırmaya başlamasına katkı vermektedir. Kentsel nüfus yetişkinlerine kırsal yaşamın gerçeklerini yerinde öğrenme fırsatı tanımakta, açılan kurslar ve uygulamalı faaliyetler boş zamanları en iyi biçimde değerlendirme ve yeni meslekler öğrenmeye katkı vermektedir. Eğitim çiftlikleri, Avrupa'da öğrenciler açısından sınıf dışı eğitim alanlarından biridir ve doğrudan "*çiftlikte öğrenme*" ile eşdeğerdir. Sınıf dışı eğitim, çeşitli merkezler tarafından sportif amaçlı da kullanılmaktadır. Türkiye'de 1999 yılından bu yana TÜBİTAK sınıf dışı doğa eğitim projelerine ve bilim kampı projelerine destek vermektedir (Okur-Berberoğlu ve Uygun, 2013).

ABD'deki çiftlik turizmi kapsamındaki aktiviteler arasında gençlik ve/veya yetişkin eğitime yer verildiği görülmektedir. Organize turlar, tarımsal eğitim programları, doğa eğitim turları, şarap, bal, el sanatları yapımı gibi gösteriler başta gelmektedir (Ahmadova, Akova, 2016). Avrupa'da da eğitim çiftlikleri yetişkinler için çoğunlukla çiftlik turizmi, agroturizm, kırsal turizm ve ekoturizmin bir bileşeni durumundadır. Çiftlik turizmine konu olan faaliyetler, doğrudan çiftlikle ilgili olan ve olmayanlar şeklinde ikiye ayrılmaktadır (Savgın, 2016). Çiftlik turizmi kapsamında yetişkinlere sunulan bir eğitim programında şu konular yer almıştır:

- *Tarımsal eğitim:* ekim, dikim, bakım, gübreleme, ilaçlama gibi teknik eğitim
- *Doğa eğitimi:* doğal yaşam, kırsal yaşam, bitkiler, hayvanlar
- *Demonstrasyonlar:* ürün tanıtımı, peynir, reçel, şarap, bira yapımı, el sanatları gösterileri
- *Kültür ve spor amaçlı eğitimler:* yöresel tarım tarihi, tarihi çiftlik binaları, ekzotik hayvanlar, hayvan eğitimi, binicilik vd.

### İsviçre

İsviçre'de çocuklar, öğrenciler ve çiftçiler için çeşitli program ve projeler dahilinde eğitimler verilmektedir. İsviçre'nin Jura kırsalında 2013-2014 öğretim yılında köylüler ve çiftçilerin becerilerini geliştirme ve yeterliliğini artırıp daha çok başarılı olmalarını sağlamak amacıyla sürekli eğitim programı (yaşam boyu öğretim) düzenlenmiştir (Fondation Rurale Interjurassienne, www.frij.ch). Programda şu konulara ait dersler yer almıştır: kırsal ekonomi ve işletmecilik, sebze-meyve-hayvan yetiştiriciliği, özel üretimler, yerel ürünler, doğal çevre, kırsal yapılar ve donanımlar, kırsal turizm, beslenme ve mutfak, sağlıklı yaşam, yaratıcı etkinlikler, kırsal aile ekonomisi için yeni öğretiler.

İsviçre kırsalında bir başka program "*çiftlikleri keşfetmek*" amacını taşımaktadır. Çocuklara yönelik bu etkinlikte a'dan-z'ye çiftlik hayatı tanıtıldığı gibi çeşitli oyunlarla çiftlik ziyaretleri çekici hale getirilmektedir (AGRIDEA Lausanne, www.agridea-lausanne.ch). Çocuklara; mevsimlere göre ekim-dikim işleri, üretimler, hayvanlar, makineler vd öğretilmektedir.

İsviçre ilgili bir diğer örnek "*Çiftlikte Okul*" adını taşımaktadır. (<https://www.schub.ch/fr/eaf/projet>). Çiftlikte Okul'un birincil önemi didaktik ve pedagojik bir araç; uygulamalı ve yaratıcı eğitim mekanı olmasıdır. Amaç, karşılıklı öğrenme, değişim, deneyim ve keşiftir. İsviçre'de işletmeci 400 aile bu projenin üyesidir

### Fransa

Fransa, pedagojik çiftliklerin en fazla görüldüğü ülkelerden birisidir. Fransa'da 1400 pedagojik çiftlik vardır. Eğitim verilenler arasında okul öncesi çocuklar, öğrenciler, aileler, ekoturizm müşterileri, emekliler, engelliler yer almaktadır. Bu tür çiftlikler 2 gruba ayrılmaktadır. Birincisi; animasyon çiftlikleridir. Onlar kentsel alanlarda ya da onların yakın çevrelerinde ticari tarımsal üretim yapmayan çiftliklerdir. İkincisi; tarımsal işletmelerdir. Bu tür çiftlikler tarımsal üretimlerine devam ederken çocukları, gençleri ve yetişkinleri düzenli olarak kabul etmekte, çiftliğin üretimlerini, toprakla ilgili işlerini, hayvanlarını ve yerel kültürü tanımaya olanak tanımaktadırlar. Fransa'daki eğitim çiftliklerinin şu hedefleri bulunmaktadır (ARENE Île-de-France, Bergerie Nationale, 2012-2013):

1. Çeşitli pedagojik eğitimler sunmak
2. Tarım ekonomisini öğretmek

3. Kent-kır ilişkisini öğretmek
4. Yerel kalkınmaya destek vermek
5. Bireyi güçlendirmek

Fransa'da "*Bienvenue à la Ferme (Çiftliğe Hoşgeldiniz)*" girişimi kapsamında, özel logoya sahip pedagojik ve keşif çiftliklerinden oluşan bir ağ yaratılmıştır. Sözgelimi "*Midi-Pyrénées (Orta Pireneler)*" bölgesinde bu tür 73 çiftlik vardır (<http://www.bienvenue-a-la-ferme.com>). Bu bölgedeki pedagojik çiftliklerin amacı şunlardır: gözlem ve merak duygusunu uyandırmak, tarım dünyasının gerçeklerini en iyi biçimde tanımayla yardımcı olmak, çiftçilik mesleğini keşfetmek, çevreye saygıyı bilinçlendirmek, gıda ve endüstriyel ürünlerin kaynağını göstermek (<http://www.bienvenue-a-la-ferme.com/midi-pyrenees/guides>).

Fransa'nın *Haute Savoie* bölgesindeki eğitim çiftliklerinde çiftçiler, üretimlerini, mesleklerini ve tutkularını paylaşmaktadırlar. Çiftliğe gelecekler tarımsal üretimleri gözlem ve araştırma fırsatı bulmaktadır. Bölgedeki eğitim çiftlikleri 2014 yılında 25 bin çocuk ve yetişkini kabul etmiştir (Fermes Pédagogiques, 2015).

### **Türkiye'de Eğitim Çiftliği (Çiftlikte Eğitim) Gelişmeleri ve Örnekler**

Türkiye'de Avrupa'daki eğitim çiftlikleri ile bire bir uyumlu olmasa da bazı gelişmeler yaşanmaktadır. Sözgelimi; belediyeler, dernekler ve kuruluşların girişimleriyle doğa okulu, perma kültür kampı, Tatuta, sürdürülebilir yaşam kampı adını taşıyan uygulamalar görülmektedir. Bunların hepsi kırsalda yer almaktadır. Hemen hepsinde eğitim ve atölye çalışmaları yapılmaktadır. Hedef kitle çocuklar, gençler ve yetişkinlerdir.

*Tatuta* (Ekolojik Çiftliklerde Tarım Turizmi ve Gönüllü Bilgi, Tecrübe Takası); Buğday Derneği'nin bir projesidir. *Tatuta*'nın ana amacı; Türkiye'deki ekolojik tarım ile geçinen çiftçi ailelerine kazanç sağlamak, gönüllü işgücü ve bilgi desteği vererek ekolojik tarımı teşvik etmek ve sürdürülebilirliğini sağlamaktır. Çiftliklerde çiftlik turizmi doğrultusunda yapılan faaliyetler arasında ekolojik yaşam eğitimleri de yer almaktadır (Ahmadova ve Akova, 2016). Çiftlik sayısı 2017 yılı Nisan ayı itibarıyla 96'dır (<http://www.tatuta.org/>). *TaTuTa* projesine dahil olan çiftlikler arasında yer alan *Değirmen Çiftliği*, gönüllüleri ile deneyim, bilgi takası gerçekleştirmektedir (Demir, 2013).

*Narköy*, Nar Eğitim ve Danışmanlık Merkezi'nin Kocaeli'deki eğitim odaklı sürdürülebilir turizm merkezi ve organik tarım çiftliğidir. Avrupa'daki eğitim çiftliklerine oldukça benzeyen bir örnektir. Aralarındaki temel fark, Narköy'ün sonradan yaratılmış bir çiftlik olmasıdır. Narköy, eğitim odaklı çağdaş bir çiftlik ve otel mantığıyla hizmet vermektedir. Sunulan aktiviteler arasında; at bakımı, süt sağımı, tavuk yemleme, kümeden yumurta toplama, aromatik bitkiler toplama ve bitki çayları hazırlama, mevsimine göre fındık, kestane, ıhlamur, böğürtlen toplama, soğan ve patates sökme, buğday hasadı, rehber eşliğinde orman yürüyüşü, ata binme sayılabilir. Ayrıca, Narköy'de peynir ve ekmek yapımından doğada farklı biçimlerde var olma yöntemlerine kadar geniş bir alanda atölye çalışmaları yürütülmektedir. (<http://www.narkoy.com/egitim/>).

### **Yaşam Boyu Öğrenmede Ekomüzelerin Yeri**

Bugünün müzeleri; çevreyi gezme, görme ve turizm, eğitim, tarihi mekân ziyaretlerinde bulunma, hediye satın alma, akademik ve amatör araştırma, sosyal ve toplumsal çalışma, yeme içme kültürü, ürün tanıtımı, beceri ve sanat eğitimi, özel etkinlikler için bir mekân durumundadır. Çağdaş müzecilik yaklaşımında, toplumun her kesimini kucaklayan programlar, etkinlik takvimleri ile müzelerin bir kültür merkezi olarak toplumla bütünleşmesi sağlanmaktadır (Yücel ve Yücel, 2013). Dünyanın her tarafında bulunan müzelerin, uygulamalarından biri (Rose, 1958'ye göre; Şahan, 2005), okulların ders programlarının daha canlı bir şekilde uygulanabilmesi için şehir içinde veya dışında eğitimle ilgili kimselerle iş birliği yaparak özel programlar hazırlamalarıdır.

Ekomüzeler; yerel kültürel mirasın belgelendiği ve sergilendiği yerlerdir. Onlar geçmişi, günümüzü ve geleceği bir arada yaşatırlar. Buralarda öğrencilere, yerel halka, işletmecilere ve esnafa çeşitli eğitimler verilir, mesleki kurslar açılır. Ekomüzeler, işbirlikçi anlamda toplumun katılımını gerektirir ve etkinlikler ve tartışmalar yaratarak toplumsal yaşamda etkin bir rol oynar. Ekomüzelerdeki eğitim faaliyetleri hem ekomüzelerin en önemli misyonlarından biri hem de onların sürdürülebilirliğinin garantisidir. Ekomüzeler çocuklar ve gençler için bir eğitim-öğretim, deneyim ve keşif yeri; yetişkinler için hem geçmişi sahiplenme, bilinç ve farkındalık kazanma yeri hem de mesleki ve teknik kursların yeri; yaşlılar için geriye dönüş ve nostaljidir. Ekomüze kavramı ve uygulamaları, ekoturizm ve sürdürülebilir turizm anlayışına paraleldir, kırsal turizmin önemli bir bileşeni ve onun tamamlayıcısıdır.

### **Ekomüzelerin Tarihsel Gelişimi ve Örgütlenme**

Avrupa'daki açık hava müzelerinin yoğun olarak 1890-1920 ile 1960-1970 yılları arasında kuruldukları görülür (Demir, 2013a). Ekomüzelerin öncüsü 1891 yılında İsveç'in başkenti Stockholm yakınlarındaki Skansen bölgesinde açılmış, burada İskandinavya'nın kırsal ve geleneksel yaşamını tanıtmak amaçlanmıştır (Pressenda ve Struani 2004'e göre; Doğan, 2010). Bu müze hala varlığını devam ettirmekte, yerli ve yabancı turistleri kabul etmektedir.

Ekomüze bir kavram olarak ilk kez, 1950'lerin başında Fransa'da doğmuş ve ilk ekomüze 1968'de doğa parkları içinde yerini almıştır. Fransa'da, 1989 yılında "*Toplum Müzeleri ve Ekomüzeler Federasyonu-FEMS*" kurulmuştur. FEMS, ekomüzeleri bir araya getiren Avrupa'daki en önemli ulusal kuruluştur (<http://www.fems.asso.fr/>). Federasyonun misyonu; araştırma, halkı bilinçlendirme, bilimsel işbirliğini teşvik etme, üyelerine mesleki eğitim verme ve ekomüzeleri geliştirmektir.

### **Ekomüzelerin İşlevleri ve Yararları**

Ekomüzeler; koruma, yerel kültürel mirasın belgelenmesi ve restorasyon işlevleri yanında geleneksel mimarının, etnografik ve arkeolojik eserlerin sergilendiği yerlerdir. Onlar yerel halk, sivil toplum kuruluşları, yerel yönetim ve kamu işbirliği temelinde kurulurlar. Ekomüzeleri oluşturmada çoğunlukla bir proje ilk adımdır. Onlar herşeyden önce bir kooperatif gibi toplum kalkınmasında rol oynarlar.

Ekomüzeler tarih demektir, geçmişi günümüzde yaşatmak demektir. Böylece; insan, zaman ve mekan (doğal ve kültürel çevre) birlikte sunulur, yerleşmelerin, binaların, eşyaların gerçekleri yer alır, yaşam tümüyle bize tanıtılır. Ekomüze bir eylem ve animasyon aktörüdür. Bu, onların yerel nüfus tarafından tasarlandığı, yönetildiği ve onun hizmetinde olduğu anlamına gelir. Bu toplum müzeleri, bölgesel ekonomik faaliyetler arasında bağlantıyı sağlar (Burgau and others, 2012).

### **Ekomüze-Eğitim İlişkisi**

Ekomüzeler kırsal bölgelerde mevcut bir kırsal yerleşmenin içinde ya da yakınında yaratılan, eğitim-öğretim sunan uygulama birimleridir. Kimi kez bir laboratuvar, okul, yerel tekniklerin ve kullanımların öğretim yeri; kimi kez bir araştırma merkezi; kimi kez de öğretmenlerin, öğrencilerin, zanaatkarların, araştırmacıların ve yerel nüfusun buluşma yeridir. Ekomüzeler aynen kırsal turizm gibi kırsal mekanları göreyerek, yaşayarak, deneyimleyerek, keşfederek, uygulayarak öğrenmeyi sağlarlar. Böylece çocuklara ve gençlere kırsal kültürü sevdirmeyi, gelecek kuşaklara bu emaneti aktarmaları konusunda bir farkındalık yaratmayı ve bilinçlendirmeyi görev edinmiştir. Bu yönüyle ekomüzeler yerel toplumun gelişmesi konusunda bir eğitim merkezidir.

### **Fransa: Ecomusée d'Alsace (Alsace Ekomüzesi)**

Fransa'nın kuzeydoğusundaki *Alsace Ekomüzesi*, kültürel mirası korumak üzere 1971 yılında hayata geçirilmiştir. Eski bir köyün evleri sökülerek taşınmış, evler müzenin şimdiki yerine monte edilmiş ve ekomüze 1984 yılında açılmıştır. Bugün müze-köyde, yetmişten fazla orijinal Alsace bölgesi mimarisinde bina yer almakta olup konaklama, restoran, toplantı salonu, sergi evi gibi işlevleri vardır. Köyde bir okul, bir kilise, bir gar, değirmenler, bir çiftlik kompleksi ve el sanatları atölyeleri (demirci, çömlekçi vd) bulunmaktadır (<http://www.ecomusee-alsace.fr>). Ekomüzede çok işlevli bir eğitim merkezi vardır. Burada işsizlere, engellilere, özel koruma altındaki kişilere mesleki kurslar ve rehabilitasyon eğitimleri verilmektedir. Eğitim merkezinde ayrıca halk ve yatırımcılar için teknik kurslar da (seramik, ahşap el sanatları, demircilik, mutfak) açılmaktadır. Çocuklar ve öğrenciler için eğitici yarışmalar, el sanatları atölyeleri ve özel eğitim günleri düzenlenmektedir.

### **İsviçre: Le Musée Suisse en Plein Air Ballenberg (Ballenberg Açık Hava İsviçre Müzesi)**

Bu müze, İsviçre'nin başkenti Bern'e 76 km uzaklıktadır. Bu açık hava müzesinin esas amacı; İsviçre'nin tüm bölgelerinden evleri ve ticari binaları tipik mobilyalarıyla birlikte biraraya toplamak, korumak ve geleneksel kırsal mimariyi sürdürmektir. Ballenberg, gösteriler, kurslar, sergiler ve yayınlar sunan canlı bir kırsal kültür merkezidir. Ballenberg'de yıl içinde çeşitli etkinlikler düzenlenmektedir; İsviçre değirmenler günü, folklorik danslar ve giysiler günü, küçük çiftlik hayvanları günü, tıbbi bitkiler günü, geleneksel çamaşır yıkama günü vd. (<http://www.ballenberg.ch>). Müzeyi ziyaretler; bireysel, grup ve öğrenci grupları şeklindedir. Gruplara ve öğrencilere, özel etkinlikler ve rehberli geziler sunulmaktadır. Açık hava müzesini 2014 yılında 236 bin kişi ziyaret etmiştir (Ballenberg, 2015). Ballenberg kurs merkezinde şu kurslara örnekler verilebilir: dövme, keçe yapımı, yaz şapkaları yapımı, arıcılık, marangozluk, ağaç bakımı, sepet örme, dokumacılık, seramik vd. (<http://www.ballenberg.ch>). Müze, 2016 yılının ana temasını "Dönüşümdeki İsviçre" olarak seçmiştir.

### **Türkiye'de Ekomüze-Açık Hava Müzelerinin Gelişmesi ve Örnekler**

Günümüzde Türkiye'de gelişmekte olan müzecilik anlayışı içerisinde uluslararası öneme sahip birçok müze bulunmaktadır (Güngör, 2016). Konumuzu oluşturan ve Avrupa'dan örneklerini verdiğimiz ekomüzeler ve ekomüzecilik, Türkiye'de farkındalık, ve uygulamalar açısından henüz yeterli düzeyde değildir. Halbuki Türkiye, sayısız ekomüze örneklerinin hayata geçirilebileceği oldukça zengin bir tarih, kültür ve doğal mirasa sahiptir.

Türkiye'de açık hava müzesi ve buna benzer kurumlar inşa etme düşünceleri 1950'lere kadar inmekle beraber, hayata geçirme çalışmaları son on yılda ivme kazanmıştır. Sözgelimi Ankara Altındağ Belediyesi "*Altınköy Açık Hava Müzesi*" kurmuştur (<http://www.altinkoy.tc/>). Karadeniz'in köylerinden getirilen çantı evler, Altınköy'de monte edilmiş, 1900'lü yıllardan 2000'li yılların başına kadar köylerde kullanılan eşyalarla donatılmıştır. Altınköy'de evler dışında, cami, çamaşırhane, okul, bakkal, fırın, yel ve su değirmeni, asma köprü, köy kahvesi, konaklar ve müzeler köyün içinde yerini almıştır. Ayrıca tarlalar, bahçeler, ahırlar, hayvanlar, nalbant, kalaycı, dokumacı, demirci, değirmenci, köy bekçisi, köy muhtarı da olduğu için tam bir yaşayan açık hava müzesi formatı kazanmıştır.

Samsun'un Ladik ilçesine 2 km uzaklıktaki *Ambarköy Açık Hava Müzesi* henüz yapım aşamasındadır. Köyde ahşap evler, cami, buğday saklama ambarları, sergenler, su kuyusu bulunmaktadır. Ambarköy, içinden akan deresi, gölü, su değirmeni, seyir kulesi, ahşap çocuk oyun parkı, ahşap ve zincirli köprüleri ve külliyesi ile doğal yaşamı olduğu gibi yansıtmaktadır. (<http://www.karadenizgazete.com.tr/turizm/samsun/ambarkoy-acik-hava-muzesi/>). Köyde ayrıca tarihi eserler, alet ve eşyalar, müzeye dönüştürülen samanlıkta sergilenmektedir.

Bursa'nın Nilüfer ilçesinde "*Anadolu Arastası*" adında bir proje yürütülmektedir. Balkanlar, Anadolu ve Kafkasya'yı içine alan geniş coğrafyanın kültürel değerlerinin buluşması hedeflenmiştir ([http://www.nilufer.bel.tr/niluferbelediyesi-35anadolu\\_arastasi/](http://www.nilufer.bel.tr/niluferbelediyesi-35anadolu_arastasi/)). Bu alanda 81 ilin tarihi evleri ve çok sayıda hizmet ünitesi (konferans salonu, rekresyon alanı, kütüphane, halk eğitim merkezi, spor alanları vd) yer alacaktır.

Bolu'nun Mudurnu ilçesi Hüsamettindere köyündeki *Hüsamettindere Köyü Ekomüzesi* 2005 yılında hayata geçirilmiştir. Köylülerle birlikte bir yaşam kurmanın hedeflendiği köyde eski evler otantik değerlere sadık kalınarak onarılmaktadır (<http://www.ekomuze.org/ekomuze/hakkimizda.html>). Sosyal faaliyetler olarak şunlar planlanmıştır: unutulmuş gelenek ve göreneklerin yaşatılması, yöreye ait folklorik ve orta oyunlarının yeniden canlandırılması, tarımsal-hayvansal projeler, doğru tüketim, geri dönüşüm, köye gelen misafirlerle ve köyde yaşayanlarla doğa yürüyüşleri, el sanatları, geleneksel doğal ürünlerin tanıtımı.

Aydın'ın Kuşadası ilçesi Davutlar köyündeki "*Gürsel Tonbul Çiftlik İşletmesi*" 1995 yılında kurulmuştur. Geleneksel yaşamı, kırsal hayatı, köy kültür dokusunu, organik üretimi esas alarak hizmet vermektedir (Demir, 2013a). Çiftliğin çok geniş yelpazedeki organik ürünleri satışta yer almaktadır. Burası gönüllü kişi ve kurumlara bilgi aktaran bir eğitim merkezi olarak da faaliyet göstermektedir.

Ankara'nın Beypazarı ilçe merkezindeki *Yaşayan Müze*, Kültür ve Turizm Bakanlığınca tescillenmiş klasik Osmanlı mimarisini olarak kabul edilen bir yapıda hayata geçirilmiştir. Türkiye'nin ilk ve tek uygulamalı kültür müzesi *Yaşayan Müze*, halk yaşamı ve onun ürettiklerini sergileme düşüncesiyle 23 Nisan 2007'de eğitimci ve kültür bilimci Dr. Sema Demir tarafından kurulmuştur (<http://www.yasayanmuze.net>). Bu yönüyle aynı zamanda bir bellek müzesi olan *Yaşayan Müzenin* aslında küçük boyutlarla da olsa, açık hava müzelerinin Türkiye'deki öncüsü olduğu söylenebilir. Uygulamalı bir halk bilimi müzesi olan *Yaşayan Müze*, heterojen çalışma ekibi ile halk biliminin temel çalışma alanlarından biri olan geleneğin aktarımı konusunda deneysel bir merkez, bir laboratuvarıdır. *Yaşayan Müze*, bir sivil inisiyatif girişimidir, bir kültür işletmesidir. *Yaşayan Müze*, hedef kitesini Beypazarı'na gelen turistler olarak tanımlamıştır. Beypazarı ilköğretim, lise ve yüksekokul öğrencileri, kamu ya da özel sektörde görevli memurlar, Beypazarı esnafı, geniş anlamda Beypazarılılar müzenin potansiyel kitlesi olarak belirlenmiştir. (Demir, 2013b). *Yaşayan Müze*, kurulduğundan bugüne birçok sergi ve etkinliklere ev sahipliği yapmıştır (<http://www.yasayanmuze.net>): *Orta Asya'dan Getirdiklerimiz: Keçe Sanatı, Geleneksel Çocuk Oyunları ve Oyuncakları, Hızır ve İlyas Buluşması: Hıdırellez, Milli Mücadelenin Kadın Kahramanları, Mitolojiden Tarihe Tufan ve Aşure* vd.

Ankara'nın Beypazarı ilçesinin Macun köyündeki *Anadolu Açık Hava Müzesi-Yaşayan Köy*, Tarım ve Kırsal Kalkınmayı Destekleme Kurumu (TKDK) tarafından proje çağrısına sunulan "*Kırsal Turizm*" alanındaki bir projedir. Proje sahibi kurum *Yaşayan Müze*'dir (Demir, 2013b). Projede Anadolu'nun farklı coğrafyalarına özgü konut tipleriyle birlikte, çarşı, mescit, türbe, çeşme, çamaşırhane, pekmez ocağı, serender ve fırın yer almaktadır. Müze, eğitim-deneyim-öğrenme çalışmalarına da kapısını açmıştır. Sözelimi 2016 yılında çocuklara yönelik "*Şifalı Bitkileri Tanıma ve Doğal Merhem Yapım Atölyesi*" gerçekleştirilmiştir.

*Yaşayan Müze ve Anadolu Açık Hava Müzesi'nde* eğitim çalışmalarını da olmaktadır. Sema Demir'den alınan bilgilere göre; müzelerin bir eğitim birimi vardır. Yaratıcı drama sertifikalı kişilerin hazırladıkları eğitimler verilmektedir. Masal anlatma, masal terapisi konusunda uzmanlar vardır. Onları, iyi bir masal anlatıcısı olmanın ilkelerini teorik ve pratik olarak hem çocuklara hem de yetişkinlere öğretmektedirler. Çocuk oyun ve oyuncakları konusunda bir usta bulunmaktadır. Anadolu-Türk anlatı kahramanlarını oyuncaklara dönüştürmektedir. Oyun ve oyuncak ile ilgili bez bebek atölyeleri de düzenlenmektedir. Atölye çalışmalarından bir diğeri halk hekimliği ile ilgilidir. Sözelimi merhem atölyesi bunlardan biridir, bitkiler tanıtılmakta, şifalarından bahsedilmekte ve merhem yapım teknikleri öğretilmektedir. Sedef kakma, keçe, ebru, ıhlamur baskı gibi geleneksel Türk el sanatları ile ilgili eğitimler de verilmektedir. Son olarak geleneksel mimari ile ilgili atölye çalışmalarını da gerçekleştirilmektedir.

## Tartışma

Bu kısımda, eğitim çiftlikleri ve ekomüzeler yurtdışı ve Türkiye üzerinden karşılaştırılmaktadır. Metin içindeki değerlendirmeler ve buradaki karşılaştırmalar çalışmanın sonuç kısmına ışık tutacaktır.

### Yurtdışında ve Türkiye'deki Eğitim Çiftlikleri ve Ekomüze Örneklerinin Karşılaştırılması

Aşağıda iki tablo yer almaktadır. Tablo 1'de eğitim çiftliklerinin başlıca özellikleri yurtdışı ve Türkiye üzerinden karşılaştırılmaktadır. Tablo 2'de ekomüzeler, kuruluş yılı ve yeri, sayı, hedef kitle ve işlevler temelinde yurtdışı ve Türkiye üzerinden karşılaştırılmaktadır. Bu karşılaştırmaların amacı, Türkiye'nin konumunu ortaya koymaktır.

Tablo 1. Yurtdışındaki ve Türkiye'deki Eğitim Çiftliklerinin Karşılaştırılması

Eğitim Çiftlikleri	
Yurtdışı	Türkiye
Eğitim çiftlikleri, çiftlikte öğrenme ile eşdeğerdir.	Çiftlikte öğrenmeye odaklanmış eğitim çiftlikleri yoktur.
AB Grundtvig Programı'na bağlı olarak bazı eğitim çiftliklerinde projeler yürütülmektedir.	AB kaynaklı eğitim programlarından eğitim çiftlikleri ile ilgili bir proje yoktur.
Hedef kitle çocuklar, gençler, yetişkinler, yaşlılar, aileler, engelliler, turistler	Hedef kitle çocuklar, gençler ve yetişkinlerdir.
Çiftlikte eğitim, çiftlik turizminin bir parçası olabilmektedir.	Çiftlik turizmi gelişmemiştir.
Bazı tarım çiftlikleri eğitsel amaçlı okul ziyaretlerini kabul etmektedirler	Tarım çiftlikleri eğitsel amaçlı ziyaretlere açık değildir.
Eğitim çiftliklerinin bir kısmı, kentlerin çevresinde yaratılmış animasyon çiftlikleridir.	Kocaeli'deki bir çiftlik bu kapsamda hizmeti vermektedir.
Eğitim çiftliklerinin bir kısmı terk edilmiş köylerde açılmışlardır.	Terk edilmiş köyler ve kapatılmış okullar eğitim çiftliği olarak kullanılabiliirler.

Tablo 2. Yurtdışındaki ve Türkiye'deki Ekomüzelerin Karşılaştırılması

Ekomüzeler (Yaşayan Müzeler, Açık Hava Müzeleri)	
Yurtdışı	Türkiye
Ekomüze vb.nin kuruluşu yüzyıllar öncesine inmektedir.	Yaşayan müze ve açık hava müzelerin kuruluşu en fazla son on yıla inmektedir.
Avrupa'da ekomüzeler yüzlerce sayıya ulaşmıştır.	Yaşayan müze ve açık hava müzelerin sayısı bir düzine kadar bile yoktur.
Ekomüzeler, bazen terk edilmiş bir köyde kurularak onu canlandırmaktadır.	Terk edilmiş bazı köyleri açık hava müzesine dönüştürme çabaları vardır.
Ekomüzeler, bazen bir köy animasyonu ile kapılarını açabilmektedir.	Örnek köy oluşturma girişimleri açık hava müzesi adı altında görülmeye başlamıştır.
Ekomüzeler, bazen tüm kırsal özelliklerin bir araya toplandığı bir merkez olabilmektedir.	Ülkemizde de bu yönde adımlar atılmıştır.
Ekomüzeler, bir kırsal kültür merkezidir. Ekomüzelerde mesleki kurslar, rehabilitasyon eğitimleri, teknik kurslar, eğitici yarışmalar, özel eğitim günleri, atölye çalışmaları, rehberli geziler düzenlenmektedir.	Ülkemizde de Beyazpazarı'ndaki Anadolu Açık Hava Müzesi-Yaşayan Köy'de bu tür etkinlikler yapılmaya başlanmıştır.
Ekomüzeler, her sene belli bir tema etrafında, etkinlikler düzenlemekte, hatta günlük programlar sunmakta ve sürekli kendini yenileyerek çekiciliğini yüksek tutmaktadır.	Ülkemizde de Beyazpazarı'ndaki Anadolu Açık Hava Müzesi-Yaşayan Köy, bu yolda ilerlemektedir.

### Sonuç

Dünyada yaşam boyu öğretimde bir araç olarak yararlanılan eğitim çiftlikleri ve ekomüzelerin kuruluş tarihleri çok eskidir. Türkiye'de ise öncülerinin ortaya çıkmaya başladığı, ancak eğitimle ilgili çalışmaların çok az yapıldığı görülmektedir. Yurtdışında bazı tarımsal çiftlikler eğitimle ilgili hizmet verirken Türkiye'de böyle bir yapılanma yoktur. Aynı şekilde çiftlikte eğitim, çiftlik turizminin bir parçası olabilirken, bizde bu turizm türü gelişmediği için eğitim eğitim de söz konusu değildir. Ekomüzeler, hem kırsal yaşam müzeleri hem de yaşam boyu eğitim yerleri olarak yurtdışında çok yaygındır. Türkiye'de ise çok yeni bir gelişim içindedir ve yaşayan müze, açık hava müzesi gibi isimler verilmektedir. Sonuç olarak, kırsal yaşam kültürü son derece zengin olan ülkemizde birçok tarımsal çiftlik ile köylerde açılacak ekomüzeler, informal eğitim ortamı olarak yaşam boyu eğitime büyük destek verebilir, aynı zamanda her ikisi yerel kalkınmada önemli rol oynayabilirler.

### Öneriler

Tarımsal çiftlikler bazı durumlarda asıl işlevleri yanında *çiftlikte eğitim* için birer uygulama yeri haline gelerek *eğitim çiftlikleri* adı altında hizmet sunmaktadırlar. Bir taraftan normal çiftlik işleri sürerken diğer taraftan yaşam boyu öğretim kapsamında genellikle o çiftliğin faaliyetleri ile bütünleşen çeşitli eğitimler verilmektedir. Türkiye'de de mevcut tarım çiftliklerinde bu yönde sağlanacak bir gelişme ile hem öğrenciler için bir laboratuvar, hem de diğer yaş grupları için de yerinde ve doğrudan öğrenme mekanı olarak bir çok kesime yararları dokunacaktır.

Türkiye'de doğrudan eğitim amaçlı kurulacak eğitim çiftlikleri (keşif ve eğitim okulları) için en uygun ortamlar; köylerde kullanılmayan okullardır. Kaderine terk edilmiş eski okullar onarılarak, bu tür eğitimler için birer hizmet yeri işlevi kazanabilirler. Seçilecek köyler, terk edilmiş ya da yarı terk edilmiş olabilir ve bu durumda, keşif ve eğitim okullarının köye canlılık getireceği söylenebilir. Eğitim çiftliklerinin kuruluş yerinde dikkat edilmesi gereken en önemli noktalardan biri talebin sağlanacağı yerleşmelere olan yakınlık faktörüdür. Çünkü günübirlik ziyaretlerde kolay ulaşım ve yakınlık tercih edilmektedir.

Türkiye'nin kırsal bölgelerinde kurulacak keşif ve eğitim çiftlikleri, her yaşta öğrenciler, gençler, yetişkinler, yaşlılar, aileler, engelliler, ekoturizm, kırsal turizm, çiftlik turizmi ve agroturizmin vd. müşterileri için hizmet verebilirler. Böylece hem eğitim, hem tanıtım işlevi sağlanmış olur. Özellikle yerel kalkınma bağlamında kırsal alanlarda geliştirilecek turizm türlerine önemli bir çekicilik katılabilir, onların aktivitesi haline gelebilir. Sonuçta yerli ve yabancı turistler, o bölgenin tarım ekonomisi ve geleneksel kültürünü yakından öğrenmiş olurlar. Eğitim çiftliklerinde tarım ve hayvancılıkla ilgili işler yapılmalı, eğitim ve yeme-içme binaları ve uygulama bahçesi yer almalı, yakın çevreye ziyaretler ve geziler düzenlenmeli, seminer ve kurslar verilmelidir.

Dünya'daki ekomüzeler, Türkiye'de açık hava müzesi adını taşıyan yeni oluşumlarla temsil edilme sürecine girmiştir. Eski bir köyün ekomüzeye dönüştürülmesi ya da bir kırsal alanda bir köy, çiftlik yaratılması şeklinde örnekler görülmeye başlamıştır. Aynen eğitim çiftliklerinde olduğu gibi, köylerdeki eski okullar da ekomüze olarak hayata geçirilebilir.

Ekomüzeler, dünya örneklerinde olduğu gibi gezilen görülen yerler olmalarının ötesinde yaşayan kültür merkezleri haline dönüşmelidir. Çünkü bu tür müzeleri talep edenlerin yelpazesi çok geniştir. Ancak özellikle, geçmiş öğretiler adına çocuklar, gençler ve öğrenciler çekilmelidir. O nedenle sergilenen objelerden verilecek eğitimlere ve düzenlenecek aktivitelere kadar her yaşta insan için farklı programlar olmalıdır.



**Kaynakça**

- AGRIDEA Lausanne (2005). [www.agridea-lausanne.ch](http://www.agridea-lausanne.ch)
- Ahmadova, S., Akova O. (2016). Türkiye'de Organik Ekoturizm Çiftlikleri Üzerine Bir Araştırma. Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6 (1),14-29.
- ARENE Île-de-France, Bergerie Nationale (2012-2013). Etat des Lieux des Fermes Pédagogiques En Île-De-France. Synthèse de L'enquête. [www.arenidf.org](http://www.arenidf.org), <http://www.bergerie-nationale.educagri.fr>
- Ballenberg, (2015). Musée Suisse en Plein Air. 3<sup>e</sup> Rapport Annuel 2014.
- Okur-Berberoğlu, E. ve Uygun, S. (2013). Sınıf Dışı Eğitimin Dünyadaki ve Türkiye'deki Gelişiminin İncelenmesi. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9 (2), 32-42.
- Beycioğlu, K., Konan, N. (2008). Yaşam Boyu Öğrenme ve Avrupa Eğitim Politikaları. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 7 (24), 369-382.
- Burgau, A., Monneau, B., Payet, J., Pourreau, A., Tristram, L., Vecchiato, N. (2012). Les Écomusées ou Musées de Société. <https://ecomusees.wikispaces.com> Adresinden erişilmiştir (Erişim tarihi: 26.05.2016)
- Demir, Z. S. (2013a). Türkiye'de Açık Hava Müzeleri "Açıldı" Açılıyor. Açık Hava Müzelerine Yeni Bir Bakış. Milli Folklor, Autumn 2013, 25 (99), 145-158.
- Demir, Z. S. (2013b). Halk Bilimi Müzeciliğinde Deneysel Yaklaşımlar: Yaşayan Müze. Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 8/9, Summer 2013, 1111-1125.
- Doğan, M. (2010). Ekomüze Odaklı Sürdürülebilir Destinasyon Ve Gökçeada Üzerine Bir Uygulama. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Turizm İşletmeciliği Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi.
- Fermes Pédagogiques (2015). Les Fermes Pédagogiques de Savoie et Haute-Savoie Sont en Réseau Agréé Sous la Marque Nationale « Bienvenue à la Ferme ». Chambre d'Agriculture Interdépartementale Savoie Mont-Blanc, Annecy/France.
- Fondation Rurale Interjurassienne, <https://www.frij.ch/>
- Göksan, T. S., Uzundurukan, S., Keskin S. N. (2009).Yaşam Boyu Öğrenme ve Avrupa Birliği'nin Yaşamboyu Öğrenme Programları,. 1. İnşaat Mühendisliği Eğitimi Sempozyumu, Antalya, 143-151.
- Güngör, Ş. (2016). Koruma Statülerinin Koruma-Kullanma Dengesine Etkisi: Zelve Açık Hava Müzesi (Nevşehir/Avanos). Gaziantep University Journal of Social Sciences, 15 (1), 205-223.
- Hesbaye Brabantonne, [www.culturalite.be](http://www.culturalite.be)
- Keleş, V. (2003). Modern Müzecilik ve Türk Müzeciliği. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2 (1-2), 1-17.
- Mollaibrahimoğlu, M. (2016). Türkiye'de Yaşam Boyu Eğitim Politikaları, 2.Üretim Ekonomisi Kongresi, 11-12 Nisan 2016.
- Savgın, C. E. (2016). Çiftlik Turizmüne Yönelik Kavramsal Bir Model Önerisi. Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Turizm İşletmeciliği ABD..
- Şahan, M. (2005). Müze ve Eğitim. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi. 4, 487-501.
- Türker, A., Özaltın Türker, G. (2016). Deneysel Pazarlamanın Halk Bilimi Ürünlerinde Kullanımı: Yaşayan Müze Örneği. Akademik Bakış, sayı 58, 702-716.
- Yücel, Ç., Yücel, Ü. (2013). Bursa'da Turizm ve Sosyal Amaçlı Yerleşke: Anadolu Evleri Müzesi. Bursa 4. Kent Sempozyumu, 7-8 Haziran 2013, Bildiriler Kitabı, 305-314.
- <http://www.accueil-paysan.com/fr>
- <http://www.altinkoy.tc>
- <http://www.ballenberg.ch/fr> (Erişim tarihi: 21.05.2016).
- [http://www.bergerie-nationale.educagri.fr/site\\_FP/creer.html](http://www.bergerie-nationale.educagri.fr/site_FP/creer.html)
- <http://www.bergerie-nationale.educagri.fr>
- <http://www.bienvenue-a-la-ferme.com>
- <http://ec.europa.eu/epale/fr/blog/learning-through-nurturing-why-care-farms-have-so-much-offer-people-disabilities>
- <http://www.ecomusee-alsace.fr/fr> (Erişim tarihi: 21.04.2016).
- <http://www.ekomuze.org/duyurular/uluslarasi-ekomuze-calistayi.html>
- <http://www.fems.asso.fr>
- <http://www.karadenizgazete.com.tr/turizm/samsun/ambarkoy-acik-hava-muzesi>
- <http://www.narkoy.com/egitim>
- [http://www.nilufer.bel.tr/niluferbelediyesi-35anadolu\\_arastasi](http://www.nilufer.bel.tr/niluferbelediyesi-35anadolu_arastasi)
- <https://www.schub.ch/fr/leaf/projet>
- <http://www.tatuta.org>
- <http://www.yasayanmuze.net/page1.aspx>

**Kaynaştırma Uygulamasını Yürüten Öğretmenlerin Duygusal Emek ve Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi**  
**Examination of The Emotional Labor And Burnout Levels of The Teachers Conducting The Mainstreaming Application**

**Prof. Dr. Neriman ARAL**

Ankara Üniversitesi

**Öğr. Gör. Gül KADAN**

Çankırı Karatekin Üniversitesi

**ÖZET**

**Problem durumu:** Eğitim bir toplumun geleceğinde oldukça önemli bir yere sahiptir. Ancak bir toplumun geleceğinde, sadece eğitim tek başına bir anlam ifade etmez. Aynı zamanda bu eğitim faaliyetlerini yerine getirecek olan öğretmenlerin de, tutumu ve bilgisi bu süreçte önemlidir. Üstelik öğretmen sınıfında atipik gelişim gösteren öğrencileri de içine alacak şekilde eğitim-öğretim faaliyetlerini geliştirebilmelidir. Ancak öğretmenlerin atipik gelişim gösteren öğrencileriyle çalışırken, aynı zamanda duygusal anlamda bir emek harcamaları gerekebilir. Duygusal emek, öğretmenlerin eğitim faaliyetlerini yürütürken kullandıkları duygu ve davranışları düzenleyebilme kapasitesi olarak tanımlanmakla birlikte tükenmişliğe yol açabileceği de ifade edilmektedir. Özellikle kaynaştırma uygulamasını yürüten öğretmenlerin duygusal emek davranışlarını yoğun olarak kullanmalarının sonucunda tükenmişliği de sıklıkla yaşayabilecekleri düşünülebilir.

**Araştırmanın amacı:** Bu düşünceden hareketle, araştırmada kaynaştırma uygulamasını yürüten öğretmenlerin duygusal emek davranışlarının tükenmişlik düzeyini belirleyip belirlemediğini incelemek amaçlanmıştır.

**Araştırmanın yöntemi:** Tanımlayıcı olarak gerçekleştirilen araştırma, Çankırı İl Millî Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı olan ilk ve ortaöğretim düzeyinde, sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan 70 öğretmenle gerçekleştirilmiştir. Araştırma için etik kurul onayı Çankırı İl Millî Eğitim Müdürlüğünden alınmış, alınan etik kurul onayından sonra okullara gidilerek çalışmanın amacı okul yönetici ve öğretmenlerine anlatılmış, araştırmaya katılmayı gönüllü olarak kabul eden öğretmenlerle çalışılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Genel Bilgi Formu", "Duygusal Emek Ölçeği" ve "Tükenmişlik Ölçeği" kullanılmıştır.

**Araştırmanın bulguları:** Araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin, %50'si kadın, %50'si erkek; %42,9'u 21-30 yaş grubunda; %31,4'ü 16 yıl ve üzeri kıdeme sahipken; %64,3 öğretmenin sınıfında zihinsel yetersizliğe sahip öğrenci bulunmaktadır. Araştırma sonucunda, cinsiyetin, yaşın, mesleki kıdemin, kaynaştırma öğrencisinin yetersizlik türünün duygusal emek ölçeğinin bazı alt boyutlarında, medeni durumun, kaynaştırma öğrencisinin yetersizlik türünün ise tükenmişlik ölçeğinin duyarsızlaşma alt boyutunda anlamlı farklılığa neden olduğu görüldükçe, duygusal emek ile tükenmişlik ölçeğinin alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

**Araştırmanın sonuçları ve öneriler:** Araştırmadan elde edilen sonuçlara bağlı olarak, kaynaştırma uygulamasını yürüten öğretmenlerin daha çok desteklenmesi, öğretmenlere özel eğitim konusunda hizmet içi eğitimlerin verilmesi ve var olan uygulamaların etkililiğinin artırılması, okul-aile- öğretmen işbirliğinin sağlanması, okulların kaynaştırma öğrencilerine uygun hale getirilmesi, öğretmen adaylarına uygulanmakta olan özel eğitim derslerinin etkililiğinin artırılması ve stajlarla desteklenmesi, yardımcı öğretmenlerin sınıf ortamında aktif olarak bulundurulması önerilebilir.

**Anahtar kelimeler:** Atipik gelişim gösteren çocuklar, öğretmen, eğitim-öğretim, eğitim hakkı

**ABSTRACT**

**Problem status:** Education has a very important place in the future of a society. However, education does not make a sense alone in the future of a society. Also, the attitudes and knowledge of teachers who will carry out these educational activities are also important in this process. Moreover, teacher should be able to develop educational activities including the students showing atypical development in the class. However, while working with the students showing atypical development, teachers may also need to spend an emotional labor. Even though emotional labor is defined as the teachers' capacity of regulating their emotions and behaviors used while conducting the educational activities, it is also stated that it may lead to burnout. Particularly, it can be considered that especially teachers who carry out the mainstreaming application frequently experience burnout as a result of intensive use of emotional labor behaviors.

**Purpose of the study:** It can be thought that burnout can develop as a result of intensive use of emotional labor behavior. Based on this thought, the aim of the study is to investigate whether emotional labor behaviors of the teachers conducting mainstreaming application determine the burnout level or not.

**Method of the study:** This descriptive study was conducted with 70 teachers who had mainstreaming students in their class at primary and secondary school level affiliated with Provincial Directorate for National Education of Çankırı. Ethics committee approval for the study was taken from Provincial Directorate for National Education of Çankırı, after the approval of the ethics committee, the school administrators and teachers were informed about the purpose of the study by going to the school and the study was conducted with the teachers who were voluntary to participate in the study. "General Information Form", "Emotional Labor Scale" and "Burnout Inventory" were used as data collection tool in the study.

**Results of the study:** 50% of the teachers included in the study were female, 50% were male; 42.9% were in age group of 21-30 years, 31.4% had a seniority of 16 years and more, and 64.3% had students with mental deficiency in their class. As a result of the study, it is seen that gender, age, occupational seniority, deficiency type of the mainstreaming students cause a significant difference in some subscales of emotional labor scale, and marital status and deficiency type of the mainstreaming students cause a significant difference in depersonalization subscale of burnout inventory; whereas, a significant correlation was found between the subscales of emotional labor scale and the subscales of burnout inventory.

**Results of the study and recommendations:** Based on the results obtained from the study, it can be recommended to support the teachers who conduct the mainstreaming application more, provide in-service trainings on special education to the teachers and increase the effectiveness of the existing practices, ensure school-family-teacher cooperation, make schools suitable for mainstreaming students, increase the effectiveness of special training courses applied to the teacher candidates and support the internships, and keep the assistant teachers in the classroom environment actively.

## Giriş

Eğitim, bir toplumun gelişmesinde ve kalkınmasında en önemli öğelerden biridir. Eğitim kurumlarında bu amaçların yerine getirilmesinde ise öğretmenlere çok büyük rol ve sorumluluk düşmektedir. Özellikle çocuğun kişiliğinin şekillenmeye başladığı dönemlerde, öğretmenlerin gerek uygun rol- model olmaları, gerekse başarılı eğitim programları uygulayabilmelerinin hayati önem taşıdığı bilinmektedir (Karataş, 2013; Fullan ve Hargreaves, 2014; Brookfield, 2017). Öğretmenlerin bu sorumlulukları sınıflarındaki tipik gelişim gösteren çocukları içine aldığı gibi, aynı zamanda atipik gelişim gösteren çocukları da kapsayabilmelidir (Diken ve Batu, 2015). Tipik gelişim gösteren çocukların nasıl ki, eğitim hakkına, korunmaya ve sosyal bir birey olmaya hakları varsa, bu çocuklarında aynı haklara sahip oldukları göz ardı edilmemelidir (Coşkun, Gür ve Aykutlu, 2014; Seyhan ve Gültekin- Akduman, 2015).

Özel gereksinimi olan çocukların potansiyellerini geliştirip topluma kazandırılabilmesi açısından eğitimin önemi yadsınamayacağı gibi, bu eğitimi gerçekleştirecek olan öğretmenlerin öneminin de yadsınamayacağı ortadadır. Öğretmenlerin özel gereksinimli olan çocuklarla çalışırken, çocukların bireysel farklılıklarını göz önüne alarak, özel stratejiler uygulayabilmeleri oldukça önemlidir (Karasu, Girgin ve Gürgür, 2015). Öğretmenlerin eğitim faaliyetleri sırasında, özel stratejileri uygulayabilmelerinin yanında önyargısız bir yapıda olmaları, çok sabırlı ve sakin olabilmeleri, empati yapabilmeleri gerekmektedir (Coe, Aloisi, Higgins ve Major, 2014). Tüm bu özellikler de kaynaştırma uygulamasını yürüten öğretmenlerin çocuklara yönelik daha fazla duygusal emek harcamalarına neden olabilir.

Duygusal emek, kişilerin yüz yüze iletişimlerinde sırasında ortaya çıkan, karşıdaki kişinin duygularını anlama, empati yapabilmeyi gerektiren, karşılıklı iletişim ve etkileşimi içeren organizasyonda görevli olan kişiler tarafından işlerin yürütülebilmesi için harcanan emek ve bu emeği planlayabilme ve uygulayabilme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Gün- Eroğlu, 2014; Guy, Newman ve Mastracci, 2015). Kişilerin mesleklerini yerine getirirken, rol yapmak zorunda kalmaları ise, birtakım sorunlara neden olabilir ki, bunlardan belki de en önemlisi tükenmişliktir (Şat, Amil ve Özdevecioğlu, 2016). Nitekim yapılan araştırmalar, duyguların yoğun olarak yaşandığı meslek gruplarından biri olan öğretmenlik mesleğinde tükenmişliğin gelişebileceği üzerinde yoğunlaşmaktadır (Poyraz ve Sürücüoğlu, 2015; Doğan, Demir ve Türkmen, 2016).

Tükenmişlik, işte yaşanan yoğun strese tepki olarak ortaya çıkan ve duygusal tutumsal, davranışsal öğeleri barındıran, geçici bir yorgunluk ya da zorlanmadan ziyade, bireyin işinden soğuması ile sonuçlanan kalıcı bir durum olarak tanımlanmaktadır (Avşaroğlu, Deniz ve Kahraman, 2005). Tükenmişliğin sonuçları göz önüne alındığında istenmeyen bir durum olduğu görülmekle birlikte, öğretmenlerin eğitim faaliyetlerinde duygusal emeği kullanmalarının tükenmişliğe yol açabileceği de düşünülmektedir (Tokmak, 2014; Poyraz ve Sürücüoğlu, 2015). Tüm bu bilgilerden hareketle, kaynaştırma uygulamasını yürüten öğretmenlerin duygusal emek ve tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek ve duygusal emek ile tükenmişlik düzeyleri arasında ilişki olup olmadığını saptamak araştırmanın amacını oluşturmaktadır.

## Yöntem

### Araştırma Modeli

Araştırma, Çankırı İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı olan ve sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan ilk ve ortaöğretim kurumlarındaki öğretmenlerin, duygusal emek ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi amacıyla yapılan tanımlayıcı bir çalışmadır.

### Çalışma Grubu

Araştırma, Çankırı İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı olan ve sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan ilk ve ortaöğretim kurumundaki öğretmenlerle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak 70 öğretmene ulaşılmıştır. Araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin %50'sinin kadın ve %50'sinin erkek öğretmen olduğu; %42,9'unun 21-30 yaş, %32,9'unun 37 ve üstü yaş, %24,3'ünün 31-36 yaş grubunda olduğu; çoğunluğun (%78,6) lisans mezunu ve evli (%85,7) olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin %55,7'si ortaokulda görev yaparken; %31,4'ünün 16 yıl ve üstü, %27,1'inin 6-10 yıl, %22,9'unun 11-15 yıl, %18,6'sının 1-5 yıllık mesleki kıdeme sahip olduğu; %64,3'ünün sınıfında zihinsel, %20'sinin sınıfında öğrenme güçlüğü, %15,7'sinin sınıfında fiziksel, konuşma ve dil, işitme ve görme yetersizliğine sahip öğrencinin bulunduğu belirlenmiştir.

### Veri Toplama Araçları

**Genel bilgi formu.** Araştırmaya dahil edilen ve kaynaştırma uygulamasını yürüten öğretmenlerin cinsiyetlerine, yaş, mesleki kıdem, kaynaştırma öğrencisinin yetersizlik durumuna ilişkin bilgileri belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanan sorulardan oluşmaktadır.

**Duygusal emek ölçeği.** Difendorff ve arkadaşları (2005) tarafından geliştirilen ve Basım ve Begenirbaş (2012) tarafından Türkçeye uyarlanan ölçek, üç alt boyut ve 13 maddeden oluşmaktadır. Beşli likert tipi olan ölçek, yüzeysel rol yapma, derinden rol yapma ve doğal duygular alt boyutlarından oluşmaktadır. Araştırma kapsamında Cronbach Alfa katsayıları ise; yüzeysel rol yapma alt boyutu için .85; derinden rol yapma alt boyutu için .91 ve doğal duygular alt boyutu için .81 olarak bulunmuştur (Basım ve Begenirbaş, 2012)

**Maslach tükenmişlik ölçeği.** Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilen ve Ergin (1992) tarafından Türkçeye uyarlanan ölçek, duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarıda azalma alt boyutlarından meydana gelmektedir. Toplamda 22 maddeden oluşan beşli likert tipi

bir ölçektir. Araştırma kapsamında Cronbach Alfa değerleri ise; duygusal tükenme alt boyutu için .83; duyarsızlaşma alt boyutu için .84 ve kişisel başarıda azalma alt boyutu için .81 olarak bulunmuştur (Ergin, 1992).

#### Verilerin Değerlendirilmesi ve Analizi

Kaynaştırma uygulamasını yürüten öğretmenlerin duygusal emek ve tükenmişlik düzeyi ölçeklerinden aldıkları puanların normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için Kurtosis ve Skewness değerlerine ve KolmogorovSmirnov testi sonuçlarına bakılmıştır. Yapılan normallik analizi sonucunda, dağılımın normal dağılım göstermediği saptanmıştır. Bu nedenle, verilerin analizinde nonparametrik testler kullanılmıştır.

### Bulgular

Tablo 1. Kaynaştırma Uygulamasını Yürüten Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Duygusal Emek ve Tükenmişlik Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Ortalamalar ve Mann Whitney U Testi Sonuçları (n=70)

Alt boyutlar	Cinsiyet	N	Sıralar ortalaması	Sıralar toplamı	U	P
<b>Duygusal Emek Ölçeği</b>						
Yüzeysel rol	Kadın	35	30,26	1059	429	.03
	Erkek	35	40,74	1426		
Derinden rol	Kadın	35	30,34	1062	432	.03
	Erkek	35	40,66	1423		
Doğal duygular	Kadın	35	38,07	1332,50	522,50	.28
	Erkek	35	32,93	1152,50		
<b>Tükenmişlik Ölçeği</b>						
Duygusal tükenme	Kadın	35	37,56	1314,50	540,50	.39
	Erkek	35	33,44	1170,50		
Duyarsızlaşma	Kadın	35	34,99	1224,50	594,50	.83
	Erkek	35	36,01	1260,50		
Kişisel başarıda azalma	Kadın	35	34,63	1212	582	.72
	Erkek	35	36,37	1273		

Tablo 1'e göre, kaynaştırma uygulamasını yürüten öğretmenlerin duygusal emek ölçeği alt boyutlarından yüzeysel rol alt boyutu (U=429; p<.05) ve derinden rol alt boyutu (U=432; p<.05) sıra ortalamalarının cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklı olduğu belirlenmiştir. Duygusal emek ölçeğinin alt boyutlarından derinden rol yapma ve yüzeysel rol yapma alt boyutlarında erkek öğretmenlerin sıra ortalamalarının, kadın öğretmenlerin sıra ortalamalarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin tükenmişlik düzeyi sıra ortalamalarının cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklı olmadığı belirlenmiştir (p>.05).

Tablo 2. Kaynaştırma Uygulamasını Yürüten Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Duygusal Emek Ölçeği Alt Boyutlarına ve Tükenmişlik Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Ortalamalar ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları (n=70)

Alt boyutlar	Yaş	n	Sıralar ortalaması	X <sup>2</sup>	Sd	p	Anlamlı fark
<b>Duygusal emek ölçeği</b>							
Yüzeysel rol	21-30 <sup>1</sup>	30	31,23	2,66	2	.26	
	31-36 <sup>2</sup>	17	36,82				
	37 ve üstü <sup>3</sup>	23	40,09				
Derinden rol	21-30 <sup>1</sup>	30	33,18	5,64	2	.06	
	31-36 <sup>2</sup>	17	29,06				
	37 ve üstü <sup>3</sup>	23	43,28				

Doğal duygular	21-30 <sup>1</sup>	30	27,18	9,49	2	.01	2-1
	31-36 <sup>2</sup>	17	39,41				3-1
	37 ve üstü <sup>3</sup>	23	43,46				
<b>Tükenmişlik ölçeği</b>							
Duygusal tükenme	21-30 <sup>1</sup>	30	32	2,41	2	.3	
	31-36 <sup>2</sup>	17	41,53				
	37 ve üstü <sup>3</sup>	23	35,61				
Duyarsızlaşma	21-30 <sup>1</sup>	30	38,27	1,76	2	.41	
	31-36 <sup>2</sup>	17	36,65				
	37 ve üstü <sup>3</sup>	23	31,04				
Kişisel başarıda azalma	21-30 <sup>1</sup>	30	32,83	2,37	2	.31	
	31-36 <sup>2</sup>	17	33,06				
	37 ve üstü <sup>3</sup>	23	40,78				

Tablo 2'de görüldüğü gibi, kaynaştırma uygulamasını yürüten öğretmenlerin duygusal emek ölçeği alt boyutlarından doğal duygular alt boyutu ( $\chi^2= 9,49$ ;  $p<.05$ ) sıra ortalamalarının yaşa göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Duygusal emek ölçeğinin alt boyutlarından doğal duygu alt boyutunda 31-36 yaş grubunda olan öğretmenlerin sıra ortalamaları ve 37 ve üstü yaş grubunda olan öğretmenlerin sıra ortalamaları 21-30 yaş grubunda olan öğretmenlerin sıra ortalamalarına göre yüksek bulunmuştur. Öğretmenlerin tükenmişlik ölçeği alt boyutu sıra ortalamalarının yaşa göre anlamlı düzeyde farklı olmadığı belirlenmiştir ( $p>.05$ ).

Tablo 3. Kaynaştırma Uygulamasını Yürüten Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Duygusal Emek Ölçeği Alt Boyutlarına ve Tükenmişlik Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Ortalamalar ve Mann Whitney U Testi Sonuçları (n=70)

Alt Boyutlar	Medeni durum	n	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	P
<b>Duygusal Emek ölçeği</b>						
Yüzeysel rol	Evli	60	34,42	2065	235	.3
	Bekar	10	42	420		
Derinden rol	Evli	60	35,58	2134,50	295,50	.94
	Bekar	10	35,05	350,50		
Doğal duygular	Evli	60	37,24	2234,50	195,50	.07
	Bekar	10	25,35	250,50		
<b>Tükenmişlik ölçeği</b>						
Duygusal tükenme	Evli	60	34,28	2056,50	226,50	.21
	Bekar	10	42,85	428,50		
Duyarsızlaşma	Evli	60	33,58	2015	185	.05
	Bekar	10	47	430		
Kişisel başarıda azalma	Evli	60	36,46	2187,50	242,50	.33
	Bekar	10	29,75	297,50		

Tablo 3'te, kaynaştırma uygulamasını yürüten öğretmenlerin duygusal emek ölçeği alt boyutları sıra ortalamalarının medeni duruma göre anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur ( $p>.05$ ). Öğretmenlerin tükenmişlik ölçeği alt boyutlarından duyarsızlaşma alt boyutu ( $U=185$ ;  $p<.05$ ) sıra ortalamalarının medeni duruma göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Duyarsızlaşma alt boyutunda bekar öğretmenlerin sıra ortalamaları, evli öğretmenlerin sıra ortalamalarına göre daha yüksek bulunmuştur.

Tablo 4. Kaynaştırma Uygulamasını Yürüten Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Durumuna Göre Duygusal Emek Ölçeği Alt Boyutlarına ve Tükenmişlik Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Ortalamalar ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları (n=70)

Alt boyutlar	Mesleki kıdem	N	Sıralar Ortalaması	$\chi^2$	sd	p	Anlamlı fark
<b>Duygusal Emek ölçeği</b>							
Yüzeysel rol	1-5 yıl <sup>1</sup>	13	26,54	4,52	3	.21	
	6-10 yıl <sup>2</sup>	19	33,82				
	11-15 yıl <sup>3</sup>	16	37,28				
	16 yıl ve üstü <sup>4</sup>	22	40,95				
Derinden rol	1-5 yıl <sup>1</sup>	13	41,81	8,75	3	.03	1-2
	6-10 yıl <sup>2</sup>	19	27,66				4-2
	11-15 yıl <sup>3</sup>	16	29,41				4-3
	16 yıl ve üstü <sup>4</sup>	22	42,98				
Doğal duygular	1-5 yıl <sup>1</sup>	13	34,81	8,58	3	.03	4-2
	6-10 yıl <sup>2</sup>	19	31,11				4-3
	11-15 yıl <sup>3</sup>	16	27,81				
	16 yıl ve üstü <sup>4</sup>	22	45,30				
<b>Tükenmişlik ölçeği</b>							
Duygusal tükenme	1-5 yıl	13	25,77	4,10	3	.25	
	6-10 yıl	19	39,92				
	11-15 yıl	16	37,59				
	16 yıl ve üstü	22	35,91				
Duyarsızlaşma	1-5 yıl	13	32,54	4,20	3	.24	
	6-10 yıl	19	35,42				
	11-15 yıl	16	44				
	16 yıl ve üstü	22	31,14				
Kişisel başarıda azalma	1-5 yıl	13	36,08	2,70	3	.44	
	6-10 yıl	19	34,18				
	11-15 yıl	16	29,81				
	16 yıl ve üstü	22	40,43				

Tablo 4'e göre, kaynaştırma uygulamasını yürüten öğretmenlerin duygusal emek ölçeği alt boyutlarından derinden rol alt boyutu ( $\chi^2=8,75$ ;  $p<.05$ ) ve doğal duygular alt boyutu ( $\chi^2 =8,58$ ;  $p<.05$ ) sıra ortalamalarının mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Derinden rol alt boyutunda 1-5 yıllık mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin sıra ortalamaları, 6-10 yıllık mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin sıra ortalamalarından yüksek bulunurken, 16 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin derinden rol alt boyutu sıra ortalamaları, 6-10 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin sıra ortalamalarından ve 11-15 yıllık mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin sıra ortalamalarından yüksek bulunmuştur. Doğal duygular alt boyutunda ise 16 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin sıra ortalamaları, 6-10 yıl ve 11-15 yıllık mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin sıra ortalamalarından yüksek bulunmuştur. Tükenmişlik ölçeği alt boyutlarında öğretmenlerin sıra ortalamalarının mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur ( $p>.05$ ).

Tablo 5. Kaynaştırma Uygulamasını Yürüten Öğretmenlerin Sınıflarındaki Kaynaştırma Öğrencilerinin Yetersizlik Türlerine Göre Duygusal Emek Ölçeği ve Tükenmişlik Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Ortalamalar ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları (n=70).

Alt boyutlar	Yetersizlik türü	N	Sıralar ortalaması	$\chi^2$	Sd	p	Anlamli fark
<b>Duygusal Emek ölçeği</b>							
Yüzeysel rol	Zihinsel <sup>1</sup>	45	33,82	1,84	2	.4	
	Fiziksel vd. <sup>2</sup>	11	34,14				
	Öğrenme güçlüğü <sup>3</sup>	14	41,96				
Derinden Rol	Zihinsel <sup>1</sup>	45	33,38	1,79	2	.41	
	Fiziksel vd. <sup>2</sup>	11	36,55				
	Öğrenme güçlüğü <sup>3</sup>	14	41,50				
Doğal duygular	Zihinsel <sup>1</sup>	45	41,34	10,81	2	.004	1-2
	Fiziksel vd. <sup>2</sup>	11	24,05				1-3
	Öğrenme güçlüğü <sup>3</sup>	14	25,71				
<b>Tükenmişlik ölçeği</b>							
Duygusal tükenme	Zihinsel <sup>1</sup>	45	36,04	0,16	2	.92	
	Fiziksel vd. <sup>2</sup>	11	35,68				
	Öğrenme güçlüğü <sup>3</sup>	14	33,61				
Duyarsızlaşma	Zihinsel <sup>1</sup>	45	31,11	6,05	2	.05	3-1
	Fiziksel vd. <sup>2</sup>	11	42,82				
	Öğrenme güçlüğü <sup>3</sup>	14	43,86				
Kişisel başarıda azalma	Zihinsel <sup>1</sup>	45	37,61	2,05	2	.36	
	Fiziksel vd. <sup>2</sup>	11	35,36				
	Öğrenme güçlüğü <sup>3</sup>	14	28,82				

Tablo 5'e göre, kaynaştırma uygulamasını yürüten öğretmenlerin duygusal emek ölçeğinin alt boyutlarından doğal duygu alt boyutu ( $\chi^2=10381$ ;  $p<.05$ ) sıra ortalamalarının sınıftaki kaynaştırma öğrencisinin yetersizlik türüne göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Buna göre, duygusal emek ölçeği alt boyutlarından doğal duygular alt boyutunda sınıfta zihinsel yetersizliğe sahip öğrenci bulunan öğretmenlerin sıra ortalamalarının diğer gruplara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Tükenmişlik düzeyi alt boyutlarından duyarsızlaşma alt boyutu ( $\chi^2 =6,05$ ;  $p<.05$ ) sıra ortalamalarının sınıftaki kaynaştırma öğrencisinin yetersizlik türüne göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Duyarsızlaşma alt boyutunda sınıfta öğrenme güçlüğü gösteren öğrencisi bulunan öğretmenlerin sıra ortalamalarının diğer gruplara göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 6. Kaynaştırma Uygulamasını Yürüten Öğretmenlerin Duygusal Emek Ölçeği ve Tükenmişlik Ölçeğine Ait Korelasyon Analizi Sonuçları

	Duygusal Tükenme	Duyarsızlaşma	Kişisel Başarıda Azalma
Yüzeysel rol	r=.26	r=.36	r=.11
	p<.05	p<.05	p>.05
Derinden rol	r=-.25	r=-.12	r=.27
	p<.05	p>.05	p<.05
Doğal duygular	r=-.09	r=-.57	r=.37
	p>.05	p<.05	p<.05

Tablo 6'a göre, kaynaştırma uygulamasını yürüten öğretmenlerin duygusal emek ölçeğinin yüzeysel rol yapma alt boyutu ile tükenmişlik ölçeğinin duygusal tükenme alt boyutu (r=.26; p<.05) ve duyarsızlaşma (r=.36; p<.05) arasında pozitif yönde, duygusal emek ölçeğinin derinden rol alt boyutu ile tükenmişlik ölçeğinin duygusal tükenme (r=-.25; p<.05) alt boyutu arasında negatif ve kişisel başarı duygusunda azalma alt boyutu (r=.27; p<.05) arasında pozitif yönde; duygusal emek ölçeğinin doğal duygular alt boyutu ile tükenmişlik ölçeğinin duyarsızlaşma alt boyutu (r=-.57; p<.05) arasında negatif ve kişisel başarı duygusunda azalma alt boyutu (r=.37; p<.05) arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur.

### Tartışma

Araştırma sonucunda, kaynaştırma uygulamasını yürüten öğretmenlerin cinsiyetlerine göre, duygusal emek ölçeğinin alt boyutlarından yüzeysel rol ve derinden rol yapma sıra ortalamalarında anlamlı farklılık bulunmuştur. Yüzeysel rol yapma ve derinden rol yapma alt boyutlarında erkek öğretmenlerin sıra ortalamaları yüksek bulunmuştur. Bu durumu, kadınların doğaları gereği kendilerinden beklenen başkalarının duygularını anlamak, onlarla empati yapabilmek ve sonucunda da doğal duygularla davranabilmelerine bağlamak mümkün görülmektedir (Wong ve Wang, 2009). Derinden rol yapma, kişinin kendi içindeki duygulara odaklanmasını (Brotheridge ve Grandey, 2002); yüzeysel rol ise kişinin gerçekten hissettiklerini tamamen maskeleyerek davranmasını gerektirmektedir (Grandey, 2003). Bu da erkek öğretmenlerin sıra ortalamasının yüksekliğini açıklayabilir. Genelde erkekler, olumlu duygular yerine, daha olumsuz duygularla hareket etme potansiyeline sahip oldukları gibi, toplum tarafından kendilerinden beklenen davranışları da bu şekilde yerine getirmektedirler (Özgen, 2010). Duygusal emek üzerine cinsiyetin etkisini belirlemeye yönelik çalışmalarda da, erkeklerin kadınlara göre daha fazla derin davranış (Begenirbaş, 2013) ve yüzeysel davranış (Türkay, Aydın ve Taşar, 2011); kadınların ise daha fazla doğal davranış sergiledikleri bulunmuştur (Begenirbaş, 2013).

Araştırma sonucunda tükenmişlik ölçeğinin alt boyutları sıra ortalamalarının cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Tükenmişlik ile cinsiyetin etkisini araştıran çalışmalarda da benzer şekilde anlamlı farklılıklar bulunamamıştır (Gündüz, 2005; Kayan- Fadlemula, 2014; Yavuz ve Özgür, 2016). Arada anlamlı farklılık çıkmamasını, gerek erkeklerin, gerekse kadınların meslek hayatında aynı şekilde yer almaları ve aynı şekilde tükenmişliğe maruz kalmalarıyla, her iki grupta da bulunan kaynaştırma öğrencisiyle açıklamak mümkün görülmektedir (Sadioğlu, Bilgin, Batu ve Oksal, 2013).

Araştırmada yaş değişkenine göre, duygusal emek ölçeği alt boyutlarından doğal duygular alt boyutu sıra ortalamalarının anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Söz konusu olan anlamlı farklılığın 37 ve üstü yaş grubu ile 31-36 yaş grubunda olan öğretmenlerden kaynaklandığı görülmektedir. Bu durum yaşın artmasıyla birlikte çalışanların duygularını daha rahat olarak ifade edebilme kapasiteleriyle açıklanabilir (Kruml ve Geddes, 2000). Yaşın duygusal emek üzerinde yordayıcı etkisini belirleyebilmek amacıyla yapılan çalışmalarda da, yaşın artmasına paralel olarak doğal duygularla davranma sıklığının arttığı bulunmuştur (Cheung ve Tang, 2010; Dahling ve Perez, 2010).

Araştırma sonucunda yaşa göre tükenmişlik ölçeği alt boyutları sıra ortalamalarının anlamlı düzeyde farklı olmadığı bulunmuştur. Tükenmişlikle yaş arasındaki farklılığı belirlemek amacıyla yapılan çalışmalarda da, bu bulguyu destekleyen sonuçlara ulaşılmıştır (Seferoğlu, Yıldız ve Avcı- Yüksel, 2014; Dere- Çiftçi, 2015).

Araştırma sonucunda kaynaştırma uygulamasını yürüten öğretmenlerin medeni durumlarına göre tükenmişlik ölçeğinin alt boyutlarından duyarsızlaşma alt boyutu sıra ortalamalarında anlamlı farklılık bulunmuştur. Duyarsızlaşma alt boyutunda bekar olan öğretmenlerin sıra ortalamaları evli olan öğretmenlerin sıra ortalamalarına göre daha yüksek bulunmuştur. Bu durumu bekar olan öğretmenlerin evli olan öğretmenler gibi gün içerisinde yaşadıkları ve sıkıntılarını paylaşabilecek bir destekten yoksun olmalarına bağlamak mümkün görülmektedir. Çünkü doyurucu ilişkilerin hüküm sürdüğü, etkili bir aile yapısına sahip olmak, onlarla sorunlarını paylaşmak tükenmişliğin azalmasında etkili görülmektedir. Yapılan araştırmalar, evli olan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin bekar olan öğretmenlere göre daha düşük yönde çıktığını göstermektedir (Kırılmaz, Çelen ve Sarp, 2003; Kalkan- Dişbudak, 2016).

Araştırma sonucunda, duygusal emek ölçeğinin alt boyutları sıra ortalamalarının öğretmenlerin medeni durumlarına göre anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur. Yapılan çalışmalar, medeni durumun duygusal emek davranışında anlamlı farklılığa neden olmadığı yönünde olmuştur (Kaya, 2014).

Araştırmada mesleki kıdem değişkenine göre, duygusal emek ölçeğinin alt boyutlarından derinden rol ile doğal duygular alt boyutu sıra ortalamalarının anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Derinden rol alt boyutunda, 1-5 yıllık mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin sıra ortalamaları, 6-10 yıllık mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin sıra ortalamasından yüksek bulunurken, aynı zamanda 16 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin sıra ortalamaları, 6-10 yıl ve 11-15 yıllık mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin sıra ortalamasından yüksek bulunmuştur. Doğal duygular alt boyutunda ise, 16 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin sıra ortalamaları, 6-10 yıl ve 11-15 yıllık mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin sıra ortalamasından yüksek bulunmuştur. Her iki alt boyutta



16 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin sıra ortalamalarının yüksekliğini, tecrübe düzeylerinin artmasına bağlamak mümkünken, 6-10 yıllık mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin sıra ortalamalarının yüksekliğini, meslek hayatlarının başlarında olmalarından dolayı daha az deneyime sahip olmaları ve buna bağlı olarak duygularında belirsizlik yaşamaları sonucunda, derinden rol davranışını kullanmaları ile sonuçlandığını düşünmek mümkündür (Kruml ve Geddes, 2000). Mesleki kıdemin duygusal emek üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla yapılan çalışmalarda da mesleki kıdem arttıkça, duygusal emek davranışının arttığı sonucuna ulaşılmıştır (Cheung ve Tang, 2010; Dahling ve Perez, 2010; Begenirbaş, 2013).

Araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin mesleki kıdem durumlarına göre tükenmişlik ölçeği alt boyutları sıra ortalamalarının anlamlı düzeyde farklı olmadığı bulunmuştur. Yapılmış araştırmalarda da mesleki kıdemin tükenmişliği etkilemediği sonuçları, araştırma bulgularını desteklemektedir (Dağlı, 2006; Özgü ve Atan, 2016; Yavuz ve Özgür, 2016).

Araştırma sonucunda, kaynaştırma öğrencisinin yetersizlik türüne göre, duygusal emek ölçeğinin doğal duygular alt boyutu sıra ortalamalarının anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Sınıfında zihinsel yetersizliğe sahip öğrencisi bulunan öğretmenlerin sıra ortalamalarının diğer yetersizlik türüne sahip öğrencisi bulunan öğretmenlerin sıra ortalamasına göre yüksek bulunmuştur. Kaynaştırma uygulamasının başarıya ulaşmasında en önemli etkenlerden birinin öğretmen olduğu vurgulanmaktadır (Aral ve Gürsoy, 2011). Bu durumda öğretmenlerin doğal duygularla öğrencilerine davranabilmelerini gerektirmektedir.

Araştırmada kaynaştırma öğrencisinin yetersizlik türüne göre, tükenmişlik ölçeğinin alt boyutlarından duyarsızlaşma alt boyutu sıra ortalamalarının anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür. Sınıfında öğrenme güçlüğü öğrencisi olan öğretmenlerin sıra ortalamaları diğer gruplara göre daha yüksek çıkmıştır. Öğrenme güçlüğü olan çocuklar, saldırganlıktan çekingenliğe değişen geniş bir davranış yelpazesine sahip olduklarından dolayı (Aral ve Gürsoy, 2011), öğretmenlerin bu çocuklara gerek davranış kontrolü kazandırabilmeleri ve gerekse akademik yeterlilik kazandırabilmek amacıyla birebir çalışmalarını gerektirmektedir (Arslan ve Arslan, 2014). Birebir çalışmak durumunda olmanın da, öğretmenlerdeki duyarsızlaşmayı arttırdığı düşünülmektedir.

Araştırmada duygusal emek ölçeği alt boyutlarında yüzeysel rol ile tükenmişlik ölçeği alt boyutlarından duygusal tükenme ve duyarsızlaşma arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Kişilerin gerçekte hissettiklerini maskeleyerek farklı davranışlarını gerektiren yüzeysel rol yapma sonucunda (Grandey, 2003) kişiler gerçek duygularını ifade edemediklerinden etrafındaki insanlara karşı yabancılaşarak duyarsızlaşma yaşayabilirler. Duyarsızlaşmanın sıklıkla yaşanması kişilerin duygularını saklamalarıyla duygusal tükenmelerini artırabilir (Taycan, Kutlu, Çimen ve Aydın, 2006). Araştırma sonucunda duygusal emek ölçeğinin alt boyutlarından derinden rol ile duygusal tükenme arasında negatif yönde, kişisel başarı duygusunda azalma arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Kişilerin mesleklerini yerine getirirken ortama göre sergilemesi gereken duyguları gerçekten hissetmeleri sonucunda (Brotheridge ve Lee, 2003) duygusal tükenmeleri azalabilecek, buna karşılık kişisel başarı duygusunda azalma artabilecektir. Duygusal emek ölçeği alt boyutlarından doğal duygular alt boyutu ile tükenmişlik ölçeği alt boyutlarından duyarsızlaşma arasında negatif yönde ve kişisel başarı duygusunda azalma ile pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Kişilerin mesleklerini icra ederken, öğrencilerine doğal duygularla samimi olarak yaklaşmalarının onların etraflarına yabancılaşmalarını ve duyarsızlaşmalarını azaltabilecektir (Asforth ve Humprey, 1993). Kişilerin doğal olarak davranması ise, sorunların üstesinden gelemediği anlarda, onların kişisel başarı duygusunda azalma duygularını artırabilir (Taycan, Kutlu, Çimen ve Aydın, 2006). Nitekim yapılmış olan araştırmalarda da, yüzeysel rol yapma ile davranan kişilerde duyarsızlaşmanın fazla olduğu (Naktiyak ve Ağırman, 2016); derinlemesine davranış gösteren kişilerde kişisel başarı duygusunda azalmanın fazla olduğu ve doğal duygular ile tükenmişlik arasında negatif yönde ilişkinin olduğu belirlenmiştir (Begenirbaş, 2013).

## Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda;

1. Kaynaştırma uygulamasını yürüten öğretmenlere yönelik rehberlik hizmetlerinin sunulması
2. Kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenlerin aile-okul etkileşiminin sağlanması, okul yöneticilerinin devreye girerek öğretmenlere yardımcı olmasının sağlanması
3. Öğretmenlere özel eğitim ile ilgili bilgi ve becerilerin hizmet içi eğitimlerle verilmesi
4. Öğretmen adaylarının tümüne halen uygulanmakta olan özel eğitim derslerinin etkililiğinin artırılması ve stajlarla desteklenmesi
5. Gerek sınıfın, gerekse okulun kaynaştırma öğrencisine uygun hale getirilmesi
6. Yardımcı öğretmenlerin sınıf ortamında aktif olarak bulundurulması önerilebilir.

## Kaynakça

- Aral, N. & Gürsoy, F. (2011). *Özel eğitim gerektiren çocuklar ve özel eğitime giriş*. İstanbul: Morpa Yayınevi.
- Arslan, G. ve Arslan, G. (2014). Zihin engelli bireylere eğitim veren öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi (Tokat ili örneği). *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 49-66.
- Asforth, B.E. & Humprey, R.H. (1993). Emotional labor in service roles. The influence of identity. *Academy of Management*, 18(1), 88-115.
- Avşaroğlu, S., Deniz, E.M. & Kahraman, A. (2005). Teknik öğretmenlerde yaşam doyumu, iş doyumu ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 115-129.

- Basım, N.H. & Begenirbaş, M. (2012). Çalışma yaşamında duygusal emek: bir ölçek uyarlama çalışması. *Yönetim ve Ekonomi*, 19(1), 77-90.
- Begenirbaş, M. (2013). *Kişiliğin öğrenme stillerine etkisinde duygusal emek ve tükenmişliğin aracılık rolü. Öğretmenler üzerinde bir araştırma.* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Kara Harp Okulu Savunma Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Brotheridge, C. & Grandey, A. (2002). Emotional labor and burnout. Comparing two perspectives of people work. *Journal of Vocational Behavior*, 60, 17-29.
- Brotheridge, C.M. & Lee, R.T. (2003). Development and validation of the emotional labor scale. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 76(3), 365-379.
- Brookfield, S.D. (2017). *Becoming a critically reflective teacher.* San Francisco: Jossey- Bass.
- Cheung, F.Y. & Tang, C.S. (2010). Effects of age and emotional labor strategies on job outcomes. Moderated mediation analyses. *Applied Psychology Health and Well Being*, 2(3), 323-329.
- Coşkun, İ., Gür, T. & Aykutlu, H. (2014). Hafif düzey zihin engelli bireylerin okuduğunu anlama düzeyinin belirlenmesi. *Uluslararası Avrupa Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(14), 17-42.
- Coe, R., Alaisi, C., Higgins, S. ve Major, L.E. (2014). *What makes great teaching?* [http://universityofhullscitits.org.uk/scititssite/downloads/core2\\_coepdf](http://universityofhullscitits.org.uk/scititssite/downloads/core2_coepdf). 08.06.2017 tarihinde erişilmiştir.
- Dağlı, A. (2006). Okul yöneticilerinin tükenmişlik düzeyleri. *Eurasian Journal of Educational Research*, 25, 85-95.
- Dahling, J.J & Perez, I.A. (2010). Older worker, different actor? Linking age and emotional labor strategies. *Personality and Individual Differences*, 48(5), 574-578.
- Dere- Çiftçi, H. (2015). Özel eğitim merkezlerinde çalışan öğretmenlerin mesleki yetkinlik ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Mediterranean Journal of Humanities*, 1, 221-241.
- Diken, İ. & Batu, S. (2015). Kaynaştırmaya giriş (Ed. İ.H. Diken). *İlköğretimde kaynaştırma.* Ankara: Pegem Akademi.
- Doğan, A., Demir, R. & Türkmen, E. (2016). Rol belirsizliğinin, rol çatışmasının sosyal desteğin tükenmişliğe etkisi: Devlet ve Vakıf üniversitelerinde çalışan akademik personelin tükenmişlik düzeylerinin karşılaştırılması. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 30(1), 37-67.
- Ergin, C. (1992). *Doktor ve hemşirelerde tükenmişlik ve Maslach tükenmişlik ölçeğinin uyarlanması.* VII. Ulusal Psikoloji Kongresi Düzenleme Kurulu ve Türk Psikologlar Derneği Yayını (ss. 143- 154). VII Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları, Hacettepe Üniversitesi, Ankara, 22- 25 Eylül 1992.
- Fullan, M. ve Hargreaves, A. (2014). *Teacher development and educational change.* London and New York: Routledge Taylor & Francis Group (pg: 1-10).
- Grandey, A.A. (2003). When the Show must go on surface acting and deep acting as determinants of emotional exhaustion and peer-rated service delivery. *Academy of Management Journal*, 46, 86-96.
- Guy, M.E., Newman, M.A. & Mastracci, S.H. (2015). *Emotional labor. Putting the service in public service.* London and New York: Routledge Taylor & Francis Group. (pg: 3-38).
- Gün- Eroğlu, Ş. (2014). Örgütlerde duygusal emek ve tükenmişlik ilişkisi üzerine bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 147-160.
- Gündüz, B. (2005). İlköğretim öğretmenlerinde tükenmişlik. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 152-166.
- Kalkan- Dişbudak, Ş. (2016). *Öğretim elemanlarının mükemmeliyetçilik ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin farklı değişkenler açısından incelenmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Karasu, H.P., Girgin, Ü. & Gürgür, H. (2015). İşitme engelli bir çocuğun okuma yazma becerilerinin dil deneyim yaklaşımı ile desteklenmesi. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 6(1), 111-144.
- Karataş, A. (2013). Öğretmen adayları için meslek etğini önemi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 25, 304-318.
- Kaya, F. (2014). *Duygusal emek ile tükenmişlik ve iş doyumunu arasındaki ilişkinin incelenmesi. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına bağlı huzurevlerinde çalışan yaşlı bakım personeline yönelik bir araştırma.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.
- Kayan- Fadlilmula, F. (2014). Akademisyenlerin tükenmişlik düzeyleri. *On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 424-438.
- Kırılmaz, A.Y., Çelen, Ü. & Sarp, N. (2003). İlköğretimde çalışan bir öğretmen grubunda "tükenmişlik durumu" araştırması. *İlköğretim Online*, 2(1), 2-19.
- Kruml, M.S. & Geddes, D. (2000). Exploring the dimensions of emotional labor. The heart of Hoeschild's work. *Management Communication Quarterly*, 14(8), 8-49.

- Naktiyak, A. & Ağırman, Ü.H. (2016). İş odaklı duygusal emek ve duygusal tükenme arasındaki ilişkide çalışan odaklı duygusal emek ve mesleki bağlılığın aracı etkisi. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 30(4), 789-809.
- Özgen, I. (2010). *Turizm işletmelerinde duygusal emek*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Özgül, F. ve Atan, T. (2016). Öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin demografik özelliklerine göre incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 1002-1016.
- Poyraz, K. & Sürücüoğlu, H. (2015). İlk ve orta öğretim okul yöneticilerinde tükenmişlik (Kütahya il merkezi örneği). *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 44, 9-23.
- Sadioğlu, Ö., Bilgin, A., Batu, S. & Okal, A. (2013). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin sorunları, beklentileri ve önerileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1743-1765.
- Seferoğlu, S.S., Yıldız, H. & Avcı-Yüksel, Ü. (2014). Öğretmenlerdeki tükenmişlik. Tükenmişliğin göstergeleri ve bu göstergelerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 348-364.
- Seyhan, B. & Gültekin- Akduman, G. (2015). *Ulusal yasalar ve yönetmelikler ile uluslararası sözleşmeler açısından engelli çocukların eğitim hakkı*. Uluslararası Katılımlı III. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongresi "Erken Müdahale" 11-13 Mayıs 2015 Hacettepe Üniversitesi Kültür Merkezi, Ankara.
- Şat, A., Amil, O. & Özdevecioğlu, M. (2016). Duygusal zeka ve duygusal emek davranışlarının bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi: özel okul öğretmenleri üzerine bir araştırma. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 39(2), 1-20.
- Taycan, O., Kutlu, I., Çimen, S. & Aydın, N. (2006). Bir üniversite hastanesinde çalışan hemşirelerde depresyon ve tükenmişlik düzeyinin sosyodemografik özelliklerle olan ilişkisi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 7, 100-108.
- Tokmak, İ. (2014). Duygusal emek ile işe yabancılaşma ilişkilerinde psikolojik sermayenin düzenleyici etkisi. *İad İşletme Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 134-156.
- Türkay, G., Aydın, Ü. & Taşar, O. (2011). Motivasyonel ve yapısal etkenler altında duygusal emeğin işe bağlılığa etkisi. *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(14), 201-222.
- Wong, J. Y. & Wang, C.H. (2009). Emotional labor of the tour leaders. An exploratory study. *Tourism Management*, 30, 249- 259.
- Yavuz, M. ve Özgür, H. (2016). Otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(2), 47-67.

**Farklı Kültürlerde ve Bağlamlarda (Kent ve Köy) Çocuk ve Ebeveynlerin Oyun Algıları****Ş. Hülya KURT**

MEB

**Doç. Dr. Özkan ÖZGÜN**

Çukurova Üniversitesi

**ÖZET**

Yetişkinlerin oyun hakkındaki algıları, inançları ve tutumları çocukların oyunlarını şekillendiren unsurların başında gelir. Durum böyle iken ülkemizde yetişkinin ve çocuğun oyun algısı üzerine kültürel bağlamda incelemelerin yapıldığı araştırma sayısının sınırlı oluşu dikkat çekmiştir. Bu araştırmanın amacı, düşük sosyo-ekonomik düzeyden gelen ve iki farklı bağlamda (Kent ve Köy) yaşamını sürdüren ebeveyn ve çocukların oyun ile ilgili algılarını ve bu algıların yaşanılan bağlama (algısı, malzeme, yer, materyal, arkadaş) göre gösterdiği benzerlik ve farklılıkları gözler önüne sermektir. Çalışmada olgubilim deseni tercih edilmiştir. Katılımcılar tabakalı amaçlı örnekleme yöntemi ile seçilmiş düşük SED'e sahip 60-72 ay arasında çocuğu olan kent merkezinde yaşayan aileler ile kent merkezinden uzak ve teknolojiye ulaşma imkanı sınırlı köyde yaşayan ailelerden oluşmuştur. Çocuk, anne ve baba olmak üzere toplam 36 katılımcı ile bireysel görüşmeler yapılmıştır. Bu araştırmada nitel veriler, açık-uçlu yarı yapılandırılmış görüşme soruları ile ses kayıt cihazı kullanılarak toplanmıştır. Veriler, içerik analizi yoluyla ikinci bir uzman kodlayıcı ile analiz edilmiştir. Araştırmanın sonuçları; çocukların oyun algılarının yetiştiği kültürden çok yaşadıkları bağlama göre şekillendiğini göstermektedir. Her iki kültürde ebeveynlerin oyun algısı ise; oyunun çocuk için vakit geçirmeye yarayan önemsiz bir uğraş olduğu, yetişkin desteği gerektirmediği ve karşı cinsle oyun arkadaşı olmasını tercih etmeme yönündedir. Bu çerçevede çocukların oyunlarında büyük önemi olan bağlamın ve yetişkin algısının hem yerel hem ülke bazında zenginleştirilmesinin önemi büyüktür. Ayrıca yapılacak çalışmalarla oyun üzerinde etkisi olan yetişkin algılarının; kültürden kültüre ya da değişik bağlamlarda nasıl farklılaştığını ve bu farklılaşmanın nedenlerini anlayabiliriz.

**Anahtar Kelimeler:** Kültür ve Oyun, Çocuk ve Ebeveyn Oyun, Oyun ve Bağlam**ABSTRACT**

The perceptions, beliefs and attitudes of adults about play are one of the elements that shape children's play. While this is the case, it is noteworthy that the number of studies conducted in the cultural context of the perception of children and adults in Turkey has been limited. The aim of this research is to examine the perceptions of parents and children who come from the low socio-economic level and who live in two different contexts (City and Village) and the similarities and differences that these perceptions show relative to the context (perception, material, place, material, friend) to the front. In studies, preference for preference is preferred. Participants consisted of families living in urban centers with children between the ages of 60-72 months with low SES selected by stratified sampling and families living in villages remote from the city center and having limited access to technology. Individual interviews were held with a total of 36 participants, including children, mothers and fathers. In this study, qualitative data were collected using voice recorder with open-ended semi-structured interview questions. The data were analyzed by a second expert coder via content analysis. The results of the study; shows that children are shaped more by context than they are in the culture of game perceptions. In both cultures, parents' perception of play; the game is an insignificant effort to spend time for the child, does not require adult support, and does not prefer to be a gangster with the opposite sex. In this context, the context that is a big part of children's games and the sense of adult perception is a great asset both for local and country enrichment. In addition, adult perceptions, which are influences on play, we can understand how it differs from culture to culture or from different contexts and the reasons for this differentiation.

**Keywords:** Culture and Play, Child and Parent Play, Play and context**Giriş***Problem Durumu.*

Oyun çocukların gelişiminde ve yetişkin olma sürecinde doğuştan gelen en değerli yeterliliğidir. Oyun yoluyla dünyayı keşfederek hayatı deneyimler ve bu deneyimler ve keşiflerle öğrenmelerini sürdürür. Ancak çocuk için anlamının dışında oyun çoğunlukla tüm kültürlerde yetişkinler tarafından benzer niteliklerde olan, motive edici, evrensel çocuk davranışı olarak algılanmıştır (Gaskins, Haight ve Lancy, 2007). Ancak çocuk, gelişimi boyunca yaşadığı çevrenin kültüründen beslenir. Bu nedenle çocukların oyunları da yetişkinlerin oyun hakkındaki görüşleri de çevrenin şekillendirmesiyle oluşur (Göncü, Jain ve Tuemer, 2007). Bu nedenle çalışmada iki farklı kültür olan köyde ve şehirde yaşayan ailelerin (ebeveyn ve çocuk) oyun ile ilgili algılarını ve bu algıların yaşanılan bağlama göre gösterdiği benzerlik ve farklılıkları yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla incelemiştir.

Kültürler arasında farklılıklar ve sosyal sınıf açısından çeşitlilikler olmasına rağmen günümüzde oyun üzerine yapılan çalışmaların çoğu Batılı orta sınıf kültürlerin gözlemlenmesine dayandırılmaktadır (Lax, 2010; Shahidi, 2010; Swift, 2005). Son dönemde oyunun sosyal ve kültürel boyutta incelenmesi gerektiğini düşünen sınırlı sayıda araştırmacılar, oyunu bu bağlamda anlamaya çalışmış ve değişik kültürlerde oyun üzerine incelemeler yapmışlardır (Göncü, Jain ve Tuemer, 2007; Sze Wong, 2012). Yapılan çalışma sonuçlarına göre oyun çocukların zamanlarının çoğunu meşgul etmesi yönüyle tüm kültürlerde evrensel, her kültürde farklı şekillerde sergilenmesi yönüyle özgündür (Farver, Kim ve Lee, 1995; Farver, Harkness ve Super, 2004). Oyunun çocuk gelişimine etkisi ve eğitimde kullanılması ile ilgili günümüze kadar birçok çalışma yapılmıştır (Goble, 2010; Jean Lux, 2012; Nicolopoulou, 2007; Russ ve Kaugars; 2000). Ancak çocuk yetiştirilmede inançlar, değerler ve uygulamaların bir sonucu olarak kültürler arasında oyunun nasıl farklılaştığı araştırmacılar tarafından göz ardı edilmiştir (Gaskins, Haight ve Lancy, 2007). Biyoeolojik bakış açısına göre çocuğun gelişimini anlayabilmek için sadece bireyi değil, çevresini de anlamak

gerekmektedir. İnsan gelişiminin birey ile onu kapsayan toplumsal, fiziksel ve kültürel çevre arasındaki etkileşimler yoluyla gerçekleştiği ifade edilmektedir (Bronfenbrenner, 1995). Sonuç olarak bu çalışma iki farklı kültürde aile bireyleri arasında oyunun algılanışındaki benzerlikler ve farklılıkları tespit etmek çocuğun gelişimini etkileyen oyuna farklı bir boyuttan bakılması gerekliliğini ortaya koymada önemli olacaktır. Bu nedenle araştırmanın amacı, düşük sosyo-ekonomik düzeyden gelen ve iki farklı bağlamda (Kent ve Köy) yaşamını sürdüren ebeveyn ve çocukların oyun ile ilgili algılarını ve bu algıların yaşanılan bağlama göre gösterdiği benzerlik ve farklılıkları gözler önüne sermektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır;

1. Kent ve köyde yaşayan ebeveyn ve çocukların oyun algıları nasıldır?
2. Farklı bağlamlarda yaşamını sürdüren ebeveyn ve çocukların oyun algıları arasındaki benzerlikler ve farklılıklar nelerdir?

## Yöntem

### Araştırma Deseni.

Bu çalışmada 60-72 ay arası çocuğu olan alt SED'e sahip köyde ve şehirde yaşayan anne, baba ve çocukların oyun algılarının incelendiği için çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni (fenomenoloji) kullanılmıştır. Bu desen bireylerin deneyimlerinin bazı ortak yönleri olduğunu belirtir ve bu ortak yönleri anlamaya çalıştığını ifade eder (Johnson ve Christensen, 2014). Bu doğrultuda çalışmada olgubilim deseni doğrultusunda farklı kuşak ve kültürde bireylerin oyun konusunda algı ve yaşantıları ele alınmıştır.

### Çalışma Grubu.

Çalışmada araştırmanın amacına uygun özellikte çalışma grubunun belirlenmesine olanak tanıdığı için amaçlı örneklem yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubunun şehirde yaşayan kısmı Mersin il merkezinde düşük SED'e sahip bireylerin fazla olduğu Akdeniz ilçesinden seçilmiştir. Diğer örneklem için il merkezine 93 km uzaklıktaki Olukkayağı Köyü belirlenmiştir. Her iki örneklem grubundaki çocukların eşit sayıda cinsiyetten ve 60-72 aylık (üç kız ve üç erkek) olmasına dikkat edilmiştir. Araştırmanın amacına uygun olarak alt SED'den 12 aile (anne-baba-çocuk) olmak üzere 36 kişi çalışmanın örneklemini oluşturmuştur. Annelerin yaş ortalaması 32.2, babaların ise 37 olarak ortaya çıkmıştır. Ebeveynlerden annelerin hiçbirinin çalışma hayatı olmayıp, ailelerin %60'ı 950 TL ve altında gelir düzeyine sahiptir. Eğitim durumlarına baktığımızda; annelerin %65.2'si, babaların %83.4'ü ilköğretim mezunu olarak yığılma göstermektedir.

### Veri Toplama Aracı ve Uygulanması.

Araştırmada verilerin toplanmasında Demografik Bilgi Formu ve Görüşme Yöntemi kullanılmıştır. Her iki formda çalışmanın amacına istinaden araştırmacı tarafından uzman görüşü alınarak hazırlanmış, ikişer anne, baba ve çocuk ile pilot çalışması yapılmış ve pilot çalışma sonuçları doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra uygulamaya hazır hale gelmiştir. Görüşme soruları ebeveynler için 35, çocuklar için ise 26 maddeden oluşmaktadır. Sorularda ebeveynlerin ve çocukların oyun ile ilgili çeşitli konularda görüşlerinin alınmasına yarayan beş boyut (oyun algısı, oyuna ebeveyn katılımı, oyun alanı, oyun materyali, oyun arkadaşı) bulunmaktadır. 2014 bahar ve 2015 güz yarıyılında veri toplama süreci gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın Akdeniz ilçesinde yapılacak kısmı için bölgede bulunan bazı okullardaki (Sakarya İlkokulu-Zeki Sabah İlkokulu-Mithatpaşa İlkokulu) öğretmenlerin ve mahalle sakinlerinin yönlendirmesi ile şehir grubu aileler belirlenmiştir. Araştırmada Olukkayağı Köyünde yapılacak çalışma için köyün ileri geleni olan Kuran Kursu Hocası'nın ve Olukkayağı İlköğretim Okulu sınıf ve anasınıflı öğretmenlerinin yönlendirmesi ile çalışma grubu olabilecek ailelere ulaşılmıştır. Yönlendirmeyi yapan kişiler aracılığı ile tanışmak için ailelerden randevu talep edilip evlerinde görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmada babalara ulaşım zorluğu nedeniyle aile ziyaretlerinin bazıları iki kez yapılmış bazıları da babaların uygun mesai saatlerinde çalışmaması veya hafta sonları da çalışıyor olmaları nedeniyle görüşmeler işyerinde yapılmıştır. Görüşmeler 2014-2015 güz ve bahar yarıyılında her aile ile birer kez olmak üzere yapılmış, görüşmelerde katılımcılar sorulara cevap verirken veri kaybını önlemek ve katılımcı ile iletişimin akıcılığını sağlamak amacıyla ses kayıt cihazı kullanılmıştır.

### Veri Analizi.

Yazılı hale dökülen görüşme kayıtlarındaki veriler, demografik bilgi formlarından elde edilen bilgiler de dikkate alınarak incelenmiştir. Sadece demografik bilgilerden elde edilen veriler yüzde ve frekans sayıları çıkarılarak istatistikî olarak analiz edilmiştir. Çalışmanın diğer verileri içerik analizi yoluyla analiz edilmiştir. İlk aşamada toplanan veriler sınıflandırılıp düzenlendikten sonra tamamı okunup incelenmiş, daha sonra verilerin aynı kategori içine alınarak düzenlenip temsili bir kelime yazma işlemi olan kodlamaları yapılmıştır. Bu aşamada hem öncül kodlama dediğimiz daha önceden belirlenmiş kavramlara göre kodlama yapılmış hem de tümevarımsal kodlar olarak bilinen verilerin incelenmesi sonucu yeni kodlar oluşturulması işlemi yapılmıştır. Kodlayıcılar arasındaki güvenilirlik araştırmanın nesnelliliğini artırması açısından önemli olduğundan kodlama güvenilirliğini sağlamak için alanında uzman bir kodlayıcı sürece dâhil edilmiştir. Kodlama güvenilirliği %88,5 oranında çıkmıştır.

## Bulgular

Çalışmanın şehirde yaşayan çocuklarla yapılan kısmında çocukların büyük bir çoğunluğu oyun tanımlamalarını yaparken, oyunu bilişsel boyutta ele alıp kurallı oyunlarını sıralamışlardır. Çalışmanın köyde yapılan kısmında da çocukların büyük bir çoğunluğu oyunu bilişsel boyutta ele alarak tanımlamışlardır. Çocukların oyun tanımlamaları içerisinde hayali oyunlarını anlatan ve oyunu sadece 'oynamak' fiili ile açıklayan ifadelerde tespit edilmiştir. Oyundan daha önemli gördüğü şeyler hakkında yanıt veren her iki gruptaki çocukların çoğu akademik başarı üzerine durmuştur. Böyle düşüncelerinin nedeni olarak da ceza alma korkusundan, beğenilme arzusunun ve aile baskısından bahsetmişlerdir. Her iki gruptaki çocukların büyük bir çoğunluğu istediği zaman oyun oynayabildiklerini belirtmişlerdir. Köy ve şehir grubunda yaşayan çocukların çoğu iç ortamda aktivite düzeyi yüksek oyunların yasalandığını ifade etmişlerdir.

Anne babaların oyun tanımlamalarında mutlu olma, eğlenme gibi duygusal boyutu içeren ifadeler bulunmaktadır. Ebeveynler oyundan önemli olarak ahlaki beklentilerden söz etmiş, bazıları da akademik başarı konusunu belirtmiştir. Şehir grubundaki ebeveynler ödev yetiştirme kaygısı, boş uğraş olarak görmesi ve kötü akran modeli olarak sıraladığı nedenlerle istediği zaman çocuğun oynamasına izin vermediklerini ifade etmiştir. Köyde yaşayan ebeveynlerin çoğu ise çocukların istedikleri zaman oynayabildiklerini ifade etmiştir. Şehir grubu ebeveynler aktivite düzeyi yüksek, köyde yaşayanlar ise tehlike oluşturabilecek oyunları yasakladığını ifade etmiştir. Şehir grubundaki ebeveynler oyun tercihi olarak gelişim alanlarını özellikle zihinsel gelişimi destekleyen oyunlar oynamasını tercih ettiğini söylerken köyde yaşayanlar belli bir oyun tercihi olmadığını belirtmiştir.

Çocuklar anne babalarının kendisi ile oynamadığını belirtmesine rağmen her iki gruptan ebeveynlerin çoğu çocukları ile oynadığını söylemiştir. Çocuklar ebeveynlerin evin içinde eşyaya zarar ve düzen tertip durumundan dolayı yasaklamanın olduğunu belirtmiştir. Ebeveynler ise çocuğa yönelik tehlike unsuru olduğundan evde bazı alanların yasak olduğunu belirtmiştir. Ayrıca çocuklar dış mekanı oyun alanı olarak daha çok tercih etmektedir. Dış mekanda şehirde yaşayan çocuklar evin önünden uzaklaşmanın, köydeki çocukla ise uzaklara gitmenin yasak olduğunu belirtmiştir.

Şehir grubundaki çocuklar en çok oynadığı oyun araç-gereçleri sorulduğunda erkekler araba, robot ve lego oyuncaklarını söylerken, kız çocuklar pelüş, bebek, ip ve top oyuncaklarını belirtmiş, düzen-tertip ve eşyaya zarar verme kaygısı nedeniyle istediği her şeyle oynamadığını söylemiştir. Köyde yaşayan çocuklar araba, silah, bebek, uçak, yap-boz ve doğal malzemeleri sayarken, eşyaya zarar verme, kirlenme, evden uzaklaşma ve düzen-tertip endişesi ile her şeyle oynamadığını belirtmiştir. Her iki gruptaki ebeveynlerde çocukların cevabına paralel ifadelerde bulunmuştur. Şehirde yaşayan çocuklar oyuncaklarını yetersiz bulurken, köyde yaşayan çocuklar az miktarda oyuncakları olduğunu ancak kendilerini yeterli geldiğini belirtmiştir. Ebeveynlerden şehirde yaşayanların çoğu çocuklarının oyuncaklarını yeterli, köyde yaşayanlar yetersiz bulmaktadır. Her iki gruptaki çocuklar oyun arkadaşları olduğunu belirtmiştir. Ebeveynlerde buna paralel yanıtlar vermiştir. Her iki grupta da ebeveynin oynamasını istemediği arkadaşları olduğunu belirten çocuklar olmuştur. Şehirde yaşayanlar saldırganlık, büyük yaşta olması ve yabancı olması; köyde yaşayanlar hırsızlık saldırganlık ve bit tehlikesi nedeniyle yasaklanan oyun arkadaşları olduğunu belirtmiştir. Ebeveynlerden şehirde yaşayanlar çocukları ile benzer nedenlerle yasakladığı arkadaşları olduğunu köyde yaşayanların çoğu da bütün arkadaşlarına izin verdiğini belirtmiştir. Şehirde yaşayan çocuklar istediği zaman arkadaşları ile oynamadığını köyde yaşayanların geneli ise oynayabildiğini belirtmiştir. Ebeveynlerde istediği zaman arkadaşları ile oynama konusunda çocuklarla benzer görüşleri ifade etmişlerdir. Çocuklardan şehirde yaşayanların çoğu karşı cinsle oynama konusunda ebeveynlerinin yasak koyduğunu, köyde yaşayan özellikle kız çocukları da ebeveynin karşı cinsle oynamasını istemediğini belirtmiştir. Buna karşın her iki grupta ebeveynler çocuklarına karşı cinsle oynama konusunda yasaklama koymadığını belirtmiştir.

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

### Tartışma.

Ebeveynlerin oyunu çocukların duygusal olarak tatmin olmalarını sağlayan bir uğraş olarak görmelerinin, oyun tanımlarına eğlenme, oyalanma olarak ifadelerle yansıdığı düşünülmektedir. Ulaşılan sonucun benzeri olarak Kore-Amerikan annelerin çoğu oyunun amacının eğlence, can sıkıntısını giderme, merak giderme olduğuna inanırken; dünyada yapılan diğer çalışmalarda da anneler oyunun çocukları mutlu, meşgul ve sakin tutmada önemli bir rolü olduğuna inanmaktadır (Farver, Kim ve Lee, 1995; Farver ve Wimbari, 1995; Lax, 2010; Sze-Wong, 2012). Çalışmada köyde yaşayan ebeveynler çocukların istedikleri zaman oynayabileceğini şehirdeki ailelerde ödevleri bitince oynayabileceklerini belirtmiştir. Tayvan'da yapılan araştırmada ailelerden bazıları (%33.9) akademik öğrenmeyi oyundan daha değerli görürken bazıları da (%29.5) çocuğun oyun oynaması yerine akademik beceriler öğrenmesini tercih etmektedir (Lin, 2009). Oksal'ın (2004) yaptığı araştırmada ortaya çıkan bir sonuç yetişkinlerin önce ders sonra oyun anlayışında olduğunu göstermiştir.

Köyde yaşayan ebeveynler çocukları herhangi bir oyuna yönlendirmede bulunmadığını, kararı genelde çocuklara bıraktığını ifade ederken şehir grubundaki ebeveynler özellikle zihinsel gelişimlerini destekleyecek yap-boz ve lego gibi oyunları tercih ettiğini söylemiştir. Parmar, Harkness ve Super (2004) oyunun amacı ve doğası hakkında ailelerin görüşünü alarak yaptığı çalışmanın sonuçlarına göre; Asyalı aileler eğitimsel değeri olan oyuncaklar alma, evde ve okulda akademik eğitim olanakları sağlayarak zihinsel gelişimi desteklemenin önemini vurgulamaktadırlar. Köyde yaşayan ailelerde çocukların oyunları ile ilgili çevreden gelebilecek zararlara karşı uzağa gitme ve arazinin bozuk olmasından kaynaklı koyulan yasaklar ağır basmakta olup; şehirde yaşayan ailelerde ise çocuğa zarar gelme ihtimaline karşı oyun türleri ve malzemelerinin yasaklanması söz konusudur. Türkiye'de köy kültüründe oyun üzerine yapılan başka bir araştırma sonuçlarında köydeki çocukların oyunlarına çok fazla müdahale edilmediği sonucuna ulaşılmıştır (Artar, Onur ve Çelen, 2004).

Köy kültüründeki ebeveynlerin çocukla nadiren oynadığını belirtmesine rağmen bunu yeterli görmesi bu kültürde yetişkinin oyun oynamasını gerekli görmeyen bir düşüncenin varlığından kaynaklanabilir. Çalışmada şehirde yaşayan ebeveynler ise nadiren çocukla oynadıklarını ve bunu yetersiz gördüklerini belirtmiştir. Türkiye'de köy kültüründe oyunu inceleme amaçlı yapılan başka bir çalışmada yetişkinlerin oyuna ilgisiz kaldığı ve çocukla oynamadığı buna gerek duymadığı ortaya çıkmıştır (Artar, Onur ve Çelen, 2004). Konya'da yapılan bir çalışmada annelerin çoğu çocuklarıyla oyun oynama konusunda yorgunluk ve zaman bulamama nedenleriyle yetersiz kaldığını belirtmektedir (Erbay ve Durmuşoğlu Saltalı, 2012). Tahranda yapılan bir çalışmada ise 38 anneden 3'ü düzenli olarak çocuğun oyununa katıldığını söylerken, genelde iş yükü ve çalışma koşulları nedeniyle zaman ayıramadığını belirtmiştir (Shahidi, 2010). Çalışmada köyde yaşayan katılımcıların çocukla az oynadığı halde yeterli bulması, şehirde yaşayan katılımcıların ise çocukla oynadığı oyunu yetersiz görmesi köy ve şehirde yaşayan katılımcıların dâhil oldukları farklı mikrosistemlerin olduğu ve bu sistemlerin etkisi ile görüş bildirdiklerini düşündürmektedir. Bakım verenlerin oyun hakkındaki değerlerine ilişkin yapılan bir çalışmada Türk bakım verenler çocuk oyunlarına yönelik bir çalışma yapılmasına şaşırıldıklarını belirtmiş ve oyun çocukların kendi aralarında bir şey, yetişkinlerin onun hakkında konuşmaya zaman harcamalarına gerek yok yorumunu yapmışlardır (Göncü ve arkadaşları, 2007).

Köyde yaşayan ebeveynler çocukların evin civarında özgürce oynamalarına izin verirken, şehir grubu aileler de şehir hayatının trafik ve diğer insanlardan zarar gelme risklerinden kaynaklı dış mekânda ebeveyn yanında iken oynamasına izin verdiklerinden bahsetmiştir. Tahran'da yapılan bir çalışmada anneler genellikle çocukların odalarında oynamasının faydalı olacağı inancındadır. Annelerin %83'ü içerde oynamayı

tercih ederken, %15'i avlu, %13'ü park ve %5'i odasını ideal oyun alanı olarak göstermektedir (Shahidi, 2010). Köyde yaşayan ailelerin çocukların dış mekânda oynaması konusunda izin vermesi ile şehir grubundaki ailelerin yerleşim yerlerinin olanaklarından kaynaklı dışarıda oynamayı yasaklaması bağlamın etkisi ile açıklanabilir. Köyde yaşayan ebeveynler birlikte oturdukları odanın çocukların evde en uygun oynayabileceği yer olduğunu belirtirken, şehir kültüründeki aileler çocuk odası ve birlikte oturulan odayı belirtmiştir. Ailelerin çocuk odasını seçme nedeni anne ve babanın rahat etmesi ve çocukların serbestçe oynaması olarak ortaya çıkmaktadır. Konya'da yapılan bir çalışmada annelerin çoğu çocuklarının genelde odasında oyun oynamasından memnun olduklarını belirtmiştir. Birçoğu buna neden olarak evin diğer kısımlarının dağılmaktan kurtulmasını göstermiştir (Erbay ve Durmuşoğlu Saltalı, 2012). Ebeveynler oyun alanını seçerken yaşadığı yerin imkânlarına göre karar verdiği için oyun alanı seçiminde bağlamın etkisi olduğu düşünülmektedir. Köyde yaşayan katılımcılar bağlamın etkisi ile çocuğa zarar gelme ihtimali olan alanlar olarak ana yol, dam ve yokuş gibi yerleri belirtirken, şehir grubundaki katılımcılar şehir hayatının tehlikeleri nedeniyle çocuklarının görülebilecek mesafeden uzaklaşmalarını yasaklamaktadır.

Erkek çocukların; silah, araba ve top; kızların da bebek ve evcilik oyuncakları olmakla beraber köy kültüründe doğal malzemelerle oynama şehir kültüründe ise oyuncak çeşitliliği ve sanal oyuncakların olması bağlamın etkisi ile açıklanabilir. Köyde yaşayan ebeveynler çocuklarının yeterli oyuncak olmadığını ve dışarı ile ilişkisi olduğu için oyuncak alma görevinin babada olduğunu belirtirken, şehirde yaşayan ebeveynler ise oyuncakları yeterli görmekte ve oyuncak alma görevini anneye vermiş bulunmaktadır. Ülkemizdeki bir çalışmada köyde ve kentte yaşayan çocukların sahip oldukları oyuncak sayısının ve türünün değişmiş olduğu, ancak kentte yaşayan çocukların köydekilere göre daha fazla oyuncucağa sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır (Artar ve arkadaşları, 2004). Köy ortamında özellikle dış mekan oyun alanının serbest oluşu ve oyuncucağa ulaşım zor iken, şehir hayatında ise çocukların oyun alanı serbestliğinin kısıtlı oluşu ve oyuncucağa ulaşımın kolaylığı, çocukların oyuncak yeterliliğini belirlemiş olabilir.

Köyde yaşayan katılımcıların tamamı çocuklarının bütün arkadaşlarını tanıdığını ve onayladığını, şehirde yaşayan katılımcılardan bir aile dışında tamamı çocuklarının oyun arkadaşı olduğunu belirtmiştir. Ancak çocuklarının oyun arkadaşlarını çeşitli nedenlerle onaylamayan aileler şehir grubunda fazladır. Çalışmada köyde yaşayan ailelerde herkesin birbirini tanıyor olmasından ve ortamın güvenliğinden kaynaklı oyun arkadaşı konusunda çocuklarını özgür bıraktığı, şehir grubu katılımcılardan çevredeki tüm aileleri tanıma imkânı olmaması ve yaşadığı ortamda insan sirkülasyonunun fazla olması nedeniyle korumacı davrandığı düşünülmektedir. Maya toplumunda yapılan araştırmada çocukların oyun arkadaşlarının bahçenin hemen dışında ya da içinde annenin seslendiğinde duyma mesafesinde, dün oynadığı ve bugünde oynayacağı geniş yaş aralığında benzer çocuklardan oluştuğu görülmektedir (Göncü ve arkadaşları, 2007). Köyde yaşayan ebeveynler çocuklarının karşı cinsle oynayabileceğini belirtirken, şehir grubu ailelerin ise geneli bu konuda yasaklama getirmediğini belirtmiştir. Yapılan başka bir çalışmada arkadaş seçiminde ebeveynlerin çocuklarının hem cinslerini tercih ettiği görülmüştür (Aydilek Çiftçi, 2011).

#### *Sonuç ve Öneriler.*

Bu araştırmada; şehir ve köyde yaşayan ebeveyn ve çocuk katılımcıların oyun algısı, ebeveyn-çocuk oyun etkileşimi, oyun malzemesi, oyun yeri ve oyun arkadaşı boyutlarında görüşleri incelendiğinde; verilen yanıtlarda bireylerin ait olduğu kültürel değerlerin etkisinden çok bağlamın etkisi görünmektedir. Çalışmanın dayandırıldığı Biyoekolojik Kuram'a göre insanlar yaşam süreçleri boyunca etkileşim içinde oldukça, farklı sosyal ortamlara girerek farklı mikrosistemlere dâhil olacak, farklı davranışlar gösterecektir. Bireyin girdiği bu çoklu ortamlar sonucu mezosistem bağlantısı başlar. Okul, sokak, kurslar gibi yeni ilişki düzenekleri yeni görüşler geliştirmesini sağlar. Her ortamdan edindiği yeni bilgiler hayatına ve kararlarına yön verir (Bronfenbrenner, 1979). Bu çerçevede çalışmadaki hem ebeveynlerin hem de çocukların yaşamı boyunca girdiği bu farklı bağlamların etkisi yaşantısına, tercihlerine ve kararlarına taşıdığı kültürel değerlerden daha çok etkide bulunmuştur. Araştırmada ebeveyn ve çocukların oyuna yönelik görüşlerine bakıldığında çarpıcı farklılıklar dikkat çekmektedir. Genel hatlarıyla çocuklar oyunu tanımlarken oynadıkları oyunlardan ve yaşadıkları eğlence hissinden bahsetmiş, ebeveynler ise yoğunluklu olarak oyunu çocukların vakit geçirme aracı olarak değerlendirmeyi tercih etmiştir. Yetişkinlerin büyük kısmı akademik başarı, temel ihtiyaçlar ve ahlak gelişimini oyundan önemli olarak belirtirken, çocuklar oyundan önemli bir şey olmadığını ifade etmiştir. Ayrıca ebeveynler çocukları ile girdiği şakalaşma ve istediğinde yardımcı olma gibi etkileşimleri oyun olarak değerlendiren çocuklar anne babalarının kendileri ile oynamadığını ifade etmiştir. Yine ebeveynler çocuklarının karşı cinsle oynamasını engellemediğini belirtirken, çocukların büyük çoğunluğu anne babasının karşı cinsle oynamasını istemediğini belirtmiştir. Ebeveynler çocukların oyuncak alımına katıldığını belirtirken, çocuklar oyuncak alımına katılmadıklarını ifade etmiştir. Çocuklar kendi odası hariç evde her yerde oynamanın yasak olduğunu ifade ederken, anne babalar evde oyuna belli odalarda izin verildiğini belirtmiştir. Bu farklılıkların dışında ebeveyn ve çocuklardan paralel gelen yanıtlarda olmuştur. Kuşaklar arasındaki benzer yanıtlar çocukların oyunları, oyun malzemeleri ve arkadaşları ile oyunları konusunda yasaklamalar olarak ortaya çıkmıştır. Yetişkinlerin oyun yaşağı çevreye ve çocuğa zarar gelme ihtimali nedeniyle aktivite düzeyi yüksek oyunlar etrafında yoğunlaşmıştır. Anne babaların en çok zihinsel beceriyi geliştiren ve düşük aktiviteli oyunları tercih ettikleri her iki kuşakta da ifade edilmiştir. Çocukların istediği her şeyle ve istediği zaman arkadaşı ile oynayamayacağı konusunda iki kuşakta da paralel yanıtlar verilmiştir.

Çocuklar ebeveynleri tarafından kendilerine sunulan imkânlar dâhilinde oynar ve oynayarak gelişir. Bu gelişimin yönü imkânların neler olduğunu gösteren bağlam ile ilgilidir. Araştırmanın başında katılımcıların anne-baba, çocuk ve büyükanne- büyükbaba olarak üç kuşakta olması düşünülmüş ancak çalışmanın amacına uygun katılımcıları belirleme sürecinde büyükanne ve büyükbabalara ulaşım sıkıntısı yaşandığından katılımcılar ebeveyn ve çocuk olarak sınırlandırılmıştır. Oyun üzerine kültürün ve bağlamın etkisi yeryüzünde yaşayan tüm çocuklar için göz önünde bulundurulması gereken bir konudur. Ülkemizde ve dünyada farklı kültürlerden, farklı görüşlerden ve farklı SED'lerden insanlarla bu konu hakkında daha kapsamlı çalışmalar yapılması gerektiği düşünülmektedir. Yapılacak çalışmalar ile çocukların oyunlarının ve çocukların oyunları üzerinde etkisi olan yetişkin algılarının; kültürden kültüre ya da değişik bağlamlarda nasıl farklılaştığını ve bu farklılaşmanın nedenlerini anlayabiliriz. Araştırma soruları ışığında elde edilen bulgular incelendiğinde, ebeveyn ve çocukların oyun algıları ve bu algıların kültürlerarası ve kuşaklararası nasıl farklılaştığı konusunda bağlamın etkisi ön plana çıkmıştır. Bu açıdan bakıldığında her kültürden çocuğun imkânlar dâhilinde oynamasının değerinin anlaşılması ve buna uygun ortamlar oluşturulması anlamında yurt çapında politika düzenleyicilerin ilgili birimleri harekete geçirip hayata geçirmeye yönelik kararlar alması gerekmektedir. Bölgesel anlamda şehirlerin planlanması konusunda yetkili olan yerel yönetimler yani özellikle belediyeler, planlama yaparken dünyadaki uygulamaları inceleyip şehrin çocuklarının özellikle dış mekân oyun ihtiyaçlarını gözetme konusunda duyarlı ve özverili hareket etmelidir.

Aynı şekilde ülke çapında okullarda çocukların oyun alanları konusunda aynı duyarlılıkla düzenlemeler yapılması ilgili İl ve İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri ve en temelde Bakanlığın gerekli kararları alıp uygulamaya koyması ile mümkün olabilir. Bütün bu yetkili kurum ve kuruluşların

çocukların oyun ortamlarını belirlemesi üzerine yapabilecekleri çevre düzenlemelerinin haricinde toplumun en küçük birimi olan aileleri bilinçlendirme çalışmaları da eğitim uygulamaları boyutuyla ele alınmalıdır. Bu eğitimler Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı ve Milli Eğitim Bakanlığı işbirliği ile ülke çapında konferanslar düzenleyerek bu konferanslara katılımı özendirici çalışmalar ve televizyonun en çok izlendiği saatlerde çeşitli kanallarda dikkat çekici programlar ile yapılabilir. İlgili kurumlar benzer şekilde hizmet içi eğitim programları kapsamında çocukların ve ailelerin eğitimi ile muhatap öğretmenlere de seminerler düzenleyebilir. Eğitim konusunda yapılabilecekler kapsamında kurumların vereceği hizmetler dışında bireysel sorumluluk alma boyutunda özellikle okul öncesi ve ilköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Öğretmenler oyun konusunda kendi donanımlarını arttırabilir ve daha sonra ebeveynleri bu konuda bilgilendirip yanlış uygulama ve inançları doğruları ile değiştirmek için uygulamalar yapabilirler. Ayrıca etkinlik planlarında oyun etkinliğine daha çok yer vermeye dikkat edip sadece sınıf içi değil dış mekânda oyun etkinlikleri de planlayabilir, konuyla ilgili aile ziyaretleri düzenleyebilirler.

### Kaynakça

- Artar, M. O., Onur, B. ve B. Çelen, N. (2004). Çocuk oyunlarında üç kuşakta görülen değişimler: Kırsal kesimde bir araştırma. *Türkiye'de Çocuk Oyunları: Araştırmalar*. Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yay: 12, 124-130.
- Aydilek Çiftçi, M. (2011). *Öğretmenlerin ve farklı sosyoekonomik düzeye sahip anne-babaların cinsiyet rolleri algısının 60-72 ay arası çocukların oyuncak tercihleri ve akran etkileşimleri işe ilişkisinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi. Adana.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1995). Developmental ecology through space and time: A future perspective. In P. Moen & G. H. Elder, Jr., (Eds.), *Examining lives in context: Perspectives on the ecology of human development* (pp. 619-647). Washington, DC: American Psychological Association.
- Erbay, F., & Durmuşoğlu Saltalı, N. (2012). Altı yaş çocuklarının günlük yaşantılarında oyunun yeri ve annelerin oyun algısı. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi 2*, 249-264.
- Farver, J. A., Kim, Y. K., & Lee, Y. (1995). Cultural Differences in Korean- and Anglo-American preschoolers' social interaction and play behaviors *Child Development*, 66, 1088-1099.
- Farver, J. A. M., & Wimbarti, S. (1995). Indonesian children's play with their mothers. *Child Development*, 66, 1493-1503.
- Gaskins, S. Haight, W. & Lancy, D.F. (2007). The cultural construction of play. In A. Göncü and S. Gaskins (Eds.), *Play and Development: Evolutionary, Sociocultural, and Functional Perspectives* 321-365.
- Goble, P. M. (2010). *Dimensions of preschool play activities: Relations with academic readiness*. Master Thesis, Available from PrQuest Dissertations and Theses databases. (UMI No. 1483296).
- Göncü, A., Jain, J., & Tuemmer, U. (2007). Children's play as cultural interpretation. In A. Göncü and S. Gaskins (Eds.), *Play and Development: Evolutionary, Sociocultural, and Functional Perspectives* 278-320.
- Jean Lux, C. (2012). *Parent value of play, learning and development in preschool*. PhD Thesis, Available from PrQuest Dissertations and Theses databases. (UMI No. 3532972).
- Johnson, B., & Christensen, L. (2014). *Eğitim araştırmaları* (S. B. Demir, Çev.). Ankara: Eğiten Kitap Yayınevi.
- Lax, L.E. (2010). *Parent-child dyadic play and development: Cultural practices and parental beliefs*. PhD. Thesis, Available from PrQuest Dissertations and Theses databases. (UMI No. 3412735).
- Lin, C.Y. (2009). *Parents' perceptions of child's play and the relation to children's development of social competence and creativity*. PhD. Thesis, Available from PrQuest Dissertations and Theses databases. (UMI No.3524617).
- Nicolopoulou, A. (2007). The interplay of play and narrative in children's development: Theoretical reflections and concrete examples. *Play and development: Evolutionary, sociocultural, and functional perspectives*, 17, 247.
- Oksal, A. (2004). Kuşaklararası oyun: Yetişkin ve çocuk kültürü arasında bir köprü. *Türkiye'de Çocuk Oyunları: Araştırmalar*. Ankara Üniversitesi. *Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları 12*, 102-106.
- Parmar, P. Harkness, S. & Super, C. (2004). Asian and Euro-American parents' ethnotheories of play and learning: Effects on preschool children's home routines and school behavior. *International Journal of Behavioral Development*, 28, 97-104.
- Russ, S.W. & Kaugars, A.S. (2000). Emotion in children's play and creative problem solving. *Creativity Research Journal*. 13, 211-219.
- Shahidi, B. (2010). *Pretend play of young children in north tehran: a descriptive cultural study of children's play and maternal values*. PhD. Thesis, Available from PrQuest Dissertations and Theses databases. (UMI No. 3449088).
- Swift, D.J. (2005). *Facilitating parent and child play: An examination of a home and school intervention*. PhD. Thesis, Available from PrQuest Dissertations and Theses databases. (UMI No. 4567890).
- Sze Wong, W.W. (2012). *A study of cultural orientation and attitudes and meaning toward play: A cross cultural investigation among emerging adulthood in the people Republic of China, Hong Kong and United States*. PhD. Thesis, Available from PrQuest Dissertations and Theses databases. (UMI No. 3528371).



## TÜRKÇE GENİŞ ÖZET

### *Problem Durumu*

Oyun kültürleri arasında evrensel olmasına karşın, çocukların ve yetişkinlerin oyun oynarken ne yaptıklarını tanımlamak gerektiğinde, herkesin üzerinde fikir birliğine varılabileceği bir tanım bulmak zordur. Çocuk, gelişimi boyunca yaşadığı çevrenin kültürel öğelerinden ve imkânlarından beslenir. Bu nedenle çocukların oyunları da kendi gelişim düzeyleri, ilgi, ihtiyaç ve yönelimlerine ek olarak, yetişkinlerin oyun hakkındaki görüşleri ve yaşanan bağlamın şekillendirmesine açık bir süreçtir. Önemi hakkında fikir birliğine varılan oyunun yetişkinin müdahale ve sunduğu imkanlardan etkilendiği düşünüldüğünde farklı boyutlarda yapılacak araştırmaların gerekliliği akla gelmektedir. Değişik sosyo-ekonomik düzeylerde, bağlamlarda ve kültürlerde oyunun nasıl algılandığı bu boyutlardan biri olmaktadır. Ülkemizde ve farklı ülkelerde oyun üzerine yapılan araştırmalarda, oyunun çocuk gelişimi ve eğitiminde etkileri üzerine ağırlık verilen çalışmalar görülmüştür. Yurtiçi ve yurt dışında çocuk oyunlarına yönelik kültürel boyutta araştırmalar incelendiğinde, yurt dışında genellikle oyun konusunda kültürlerin karşılaştırmalı olarak ele alındığı çalışmalar yapıldığı görülmüştür. Çalışmaların çoğu oyun türünün kendisine ve nasıl oluştuğuna odaklanmıştır. Ancak oyunun ait olduğu kültürün bireyleri tarafından nasıl değerlendirildiğine ilişkin çalışmalar ülkemizde yapılmamışken dünyada da sınırlıdır. Yapılan çalışmalarda katılımcıların genelde orta veya üst SED'den seçildiği de dikkat çekmektedir.

### *Araştırmanın Amacı*

Bu araştırmanın amacı, düşük sosyo-ekonomik düzeyden gelen ve iki farklı bağlamda (Kent ve Köy) yaşamını sürdüren ebeveyn ve çocukların oyun ile ilgili algılarını ve bu algıların yaşanan bağlama göre gösterdiği benzerlik ve farklılıkları gözler önüne sermektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır;

3. Kent ve köyde yaşayan ebeveyn ve çocukların oyun algıları nasıldır?
4. Farklı bağlamlarda yaşamını sürdüren ebeveyn ve çocukların oyun algıları arasındaki benzerlikler ve farklılıklar nelerdir?

### *Araştırmanın Yöntemi*

Çalışmada olgubilim deseni tercih edilmiştir. Katılımcılar tabakalı amaçlı örnekleme yöntemi ile düşük SED'e sahip bireylerin fazla olduğu kent merkezinde yaşayan ve 60-72 ay arasında çocuğu olan altı aile ile kent merkezinden 93 km uzaklıkta ve teknolojiye ulaşma imkanı sınırlı bir köyde yaşayan altı aileden oluşmuştur. Çocuk, anne ve baba olmak üzere toplam 36 katılımcı ile bireysel görüşmeler yapılmıştır. Bu araştırmada nitel veriler, açık-uçlu yarı yapılandırılmış görüşme soruları yardımı ile ses kayıt cihazı kullanılarak toplanmıştır. Veriler, içerik analizi yoluyla analiz edilmiştir. İlk aşamada toplanan veriler sınıflandırılıp düzenlendikten sonra tamamı okunup incelenmiş, daha sonra verilerin aynı kategori içine alınarak düzenlenip temsili bir kelime yazma işlemi olan kodlamaları yapılmıştır. Bu aşamada hem öncül kodlama dediğimiz daha önceden belirlenmiş kavramlara göre kodlama yapılmış hem de tümevarımsal kodlar olarak bilinen verilerin incelenmesi sonucu yeni kodlar oluşturulması işlemi yapılmıştır. Kodlayıcılar arasındaki güvenilirlik araştırmanın nesnellliğini artırması açısından önemli olduğundan kodlama güvenilirliğini sağlamak için alanda uzman bir kodlayıcı sürece dâhil edilmiştir.

### *Araştırmanın Bulguları*

Araştırma bulgularına baktığımızda yetişkinler akademik başarı, temel fizyolojik ihtiyaçlar ve ahlaki değerlerin oyundan daha önemli olduğunu söylerken, çocukların çoğu oyundan daha önemli bir şey olmadığını belirtmiştir. Az sayıda çocuk ise ceza korkusundan ve beğenilme arzusundan yetişkinler gibi akademik başarıyı oyundan daha önemli olarak değerlendirmiştir. Çocukların birçoğu ebeveynlerinin kendisi ile oynamadığını ifade etmiştir. Ancak ebeveynlerin birçoğu ise çocukları ile oyun oynadıklarını ifade etmişlerdir. Ebeveynler oyun arkadaşı konusunda cinsiyet olarak yasak koymadığını söylerken kız çocukların ebeveynlerinin erkek çocukları ile oynamasını istemediğini ifade etmiştir. Analizler çocukların oyun algılarının çocukların yaşadıkları bağlama, oyun alanları, materyallerine odaklandığını göstermektedir. Analiz sonuçları biyoeolojik kuram çerçevesinde ele alınıp tartışılmıştır.

### *Araştırmanın Sonuçları ve Önerileri*

Bu araştırmada; iki kültürden iki kuşak katılımcıların oyun algısı, ebeveyn-çocuk oyun etkileşimi, oyun araç-gereçleri, oyun yeri ve oyun arkadaşı boyutlarında görüşleri incelendiğinde verilen yanıtlarda bireylerin ait olduğu kültürel değerlerin etkisinden çok bağlamın etkisi görülmektedir. Araştırmada ebeveyn ve çocukların oyuna yönelik görüşlerine bakıldığında çarpıcı farklılıklar dikkat çekmektedir. Genel hatlarıyla çocuklar oyunu tanımlarken oynadıkları oyunlardan ve yaşadıkları eğlence hissinden bahsetmiş, ebeveynler ise yoğunluklu olarak oyunu çocukların vakit geçirme aracı olarak değerlendirmeyi tercih etmiştir. Yetişkinlerin büyük kısmı akademik başarı, temel ihtiyaçlar ve ahlak gelişimini oyundan önemli olarak belirtirken, çocuklar oyundan önemli bir şey olmadığını ifade etmiştir. Ayrıca ebeveynler çocukları ile girdiği şakalaşma ve istediğinde yardımcı olma gibi etkileşimleri oyun olarak değerlendirirken çocuklar anne babalarının kendileri ile oynamadığını ifade etmiştir. Yine ebeveynler çocuklarının karşı cinsle oynamasını engellemediğini belirtirken, çocukların büyük çoğunluğu anne babasının karşı cinsle oynamasını istemediğini belirtmiştir. Ebeveynler çocukların oyuncak alımına katıldığını belirtirken, çocuklar oyuncak alımına katılmadıklarını ifade etmiştir. Çocuklar kendi odası hariç evde her yerde oynamanın yasak olduğunu ifade ederken, anne babalar evde oyuna belli odalarda izin verildiğini belirtmiştir.

Araştırmanın sonuçları açısından değerlendirildiğinde çocukların oyunlarında büyük önemi olan bağlamın hem yerel hem ülke bazında zenginleştirilmesinin önemi büyüktür. Her kültürden ve her sosyo-ekonomik düzeyden çocuğun oynaması için uygun ortamlar oluşturulması anlamında yurt çapında politika düzenleyicilerin ilgili birimleri harekete geçirip hayata geçirmeye yönelik kararlar alması gerekmektedir. Ayrıca araştırma sırasında özellikle ülkemizde oyun algısı üzerine kültürel bağlamda incelemelerin yapıldığı araştırma sayısının sınırlı oluşu dikkat çekmiştir. Ülkemizde ve dünyada farklı kültürlerden, farklı görüşlerden ve farklı SED'lerden insanlarla bu konu hakkında daha kapsamlı çalışmalar yapılması gerektiği düşünülmektedir. Yapılacak çalışmalar ile çocukların oyunlarının ve çocukların oyunları üzerinde etkisi olan yetişkin algılarının; kültürden kültüre ya da değişik bağlamlarda nasıl farklılaştığını ve bu farklılaşmanın nedenlerini anlayabiliriz.

**Milli Değerlerin Ders Kitaplarındaki Yeri:  
Cumhuriyet Çocuklarına Tarih Dersleri Örneği<sup>5</sup>**

**İrem NAMLI ALTINTAŞ**

Süleyman Demirel Üniversitesi

**Lütfi BUDAK**

Adnan Menderes Üniversitesi

**Çiğdem BUDAK**

Adnan Menderes Üniversitesi

**ÖZET**

Yeni ideoloji; tarih, coğrafya ve yurt bilgisi ders kitapları aracılığıyla eğitim alanında kullanılmıştır. Bu kitaplardan biri İhsan Şerif'in ilkökul dördüncü sınıflar için 1926 yılında yazdığı "Cumhuriyet Çocuklarına Tarih Dersleri" adlı kitaptır. Bu araştırmanın amacı milli öğelerin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerine nasıl verildiğini ortaya çıkarmaktır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli uygulanmıştır. Tüm kitapları incelemek mümkün olmadığından örneklem olarak İhsan Şerif'in Cumhuriyet Çocuklarına Tarih Dersleri isimli kitabı seçilmiştir. Verilerin analizi doküman incelemesi tekniği ile yapılmıştır. Ders kitabında milli öğeleri kapsayıcı başlıklar kitabın %10'unun oluşturmaktadır. Analiz süresince bulunanlar temalara dönüştürülmüş ve *aidiyet*, *medeniyet*, *teşkilatlanma* olmak üzere üç adet tema bulunmuştur. Aidiyet teması içerik itibarıyla Türklerin nereden geldiği ve hangi milletlerin Türk sayıldığı ile ilgilidir. Medeniyet teması daha ziyade din eksenslidir. Osmanlı döneminde İslam çerçevesinde kutsal sayılan Arapların yeni kurulan devlette kutsiyetinin yok sayıldığı ve Batı dünyasında önemli bir yere sahip oldukları vurgulanmıştır. Teşkilatlanma temasıyla ise Türklerin tarih boyunca kurdukları devletlerden övgüyle söz edilmiştir. Bulunan temalar, ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerine milli öğelerle ilgili motivasyon sağlayıcı, yeni kurulan devlette kendilerine özgüven verebilecek unsurlardan oluşmaktadır. Bu unsurlar kültürel, dini ve coğrafi faktörler olarak da tanımlanabilir. Ders kitabının verdiği ileti Türklerin tarih boyunca pek çok coğrafyada sayısız devletler kurduğu, Batı medeniyetine katkı sağladığı, dini öğelerden ziyade milli öğelerin ortaya çıkarılması gerektiği yönündedir. Bu çalışmanın ışığında tarih, coğrafya ve yurt bilgisi ders kitaplarında geçmiş ve günümüzle bağlantılı bir çalışma yapılabilir. İncelenen ders kitabının okutulduğu dönemde ne kadar etkili olduğu da nitel bir araştırma ile tartışılabilir. Türk tarih tezinden sonraki (1930) ders kitaplarıyla bu çalışmada incelenen ders kitabının karşılaştırıldığı bir çalışma araştırmacılar için yol gösterici olabilir.

**Anahtar Kelimeler:** Tarih ders kitabı, milli bilinç, Türk tarih tezi, söylem

**The Place of National Values in Course Books:  
The Sample of History Lessons for Republican Children<sup>6</sup>**

**ABSTRACT**

The new ideology has been used in education through the course books of history, geography, and civics. One of these books is "History Lessons for the Republican Children", written by İhsan Şerif for 4th-grade students at the primary school. The aim of this research is to reveal how the national values were taught to fourth-grade students at the primary school. Survey model, one of the applied research methods, has been used in the study. Since it is not possible to examine all the books, İhsan Şerif's "History Lessons for Republican Children" course book has been selected as sample. The analysis of the data has been conducted by document review. The titles on national elements cover 10% of the course book. The findings of the analysis have been classified under themes and three themes, which are *belonging*, *civilization*, and *organization*, have been determined. The theme of belonging refers to the origin of Turks and which Nations are considered to be Turks. The theme of civilization is mostly related to religion. The holiness of Arabs, which were considered to be sacred in the Islamic context during the Ottoman period, was ignored by the newly established state and it is emphasized that they have an important place in the western world. Under the theme of the organization, the states established by Turks throughout the history were mentioned praisefully. The obtained themes consist of factors that provide fourth-grade students at the primary school with motivation about national values and self-confidence in the newly established state. These factors can be defined as cultural, religious, and geographical elements. The message of the course book is that the Turks have established numerous states in various regions throughout the history and have contributed to Western civilization and that it is necessary to promote national elements instead of religious elements. In the light of this study, a study on history, geography and civics course books related to the past and present. Also, a qualitative research can be made to analyze how effective the examined course was in the period it was studied. A study which compares this course book to the course books written after the study of Turkish History Thesis (1930) may be a guide for researchers.

**Keywords:** History course book, national consciousness, Turkish history Thesis, discourse

<sup>5</sup> Bu çalışma 11-14 Mayıs 2017 tarihleri arasında Denizli'de düzenlenen IVth International Eurasian Educational Research Congress'te sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>6</sup> This study was presented orally at the IVth International Eurasian Educational Research Congress in Denizli on May 11-14, 2017.

### Problem Durumu

Yeni kurulan Türkiye Cumhuriyeti Devleti Osmanlı mirasının atılıp yerine milli değerlerin getirilmesini hedeflemiştir. Bu nedenle Türk İnkılapları aynı zamanda Batıların Türklerle ilgili olumsuz iddialarına cevaben hazırlanmıştır. Bu iddialar; Türklerin medeniyetten uzak, göçebe, barbar kavimler arasında yer aldığı ve Anadolu'yu işgal ettikleri tezleri üzerine kuruludur. Atatürk bu iddiaları çürütmek için Mili Mücadele yıllarından başlayarak Türklerin medeniyet sahasındaki yerleri hakkında bilgi edinmeye çalışmıştır.

Atatürk Türklerin tarih sahnesinde aranmasında bilimsel açıdan oldukça önem vermiştir. Bunun için Güneş Dil Teorisi, Kayıp Kıta Mu hakkında yapılan araştırmalar, Türk tarih tezinin ortaya atılmasının ardından Afet İnan'ın 40.000 insan üzerinde yaptığı araştırmalar hem dış dünyada prestij kazanmak ve kimliğini ispat etmek hem de yeni kurulan Türkiye Cumhuriyeti'nin vatandaşlarına daha iyi işler yapmaları, inkılapları devam ettirmeleri için bir motivasyon kaynağı olması bakımından önemli görülmüştür (Toprak, 2012).

Bu yeni tezde milli kültürün ve milli seciyenin tarihin derinliklerinden günümüze kadar gelen sürekliliğini, Eski Türk devletlerinin medeniyet, askeri ve devlet teşkilatı, laiklik, kadın-erkek eşitliği, demokratik yönetim anlayışı idealize edilerek, içinde yaşanılan Türk devletlerinin de bunların devamı olduğu düşüncesini kanıtlamaya yönelik olarak, "bugünü meşrulaştırın çağlar ve olaylar" temel referans noktası olarak kabul edilmektedir (Yıldırım, 2016).

Atatürk'ün savaş sonrası Türk tarihi üzerine yaptığı çalışmalar, 1930'ların diktatör rejimlerinde ırkçılık propagandalarına bir cevap niteliğinde olması bakımından da önemli sayılmaktadır. Türklerin medeniyet dairesi, dış dünyada yeni kurulan devletin prestijli bir görünüm kazanmasını sağlamıştır. Başka bir deyişle Avrupa'ya "biz de varız" deditmiştir.

Yeni devletin inşasında Avrupalıların tezlerinin asılsız olduğu tarih ve yurttaşlık bilgisi dersleri aracılığıyla halka ulaştırılmaya çalışılmıştır. Yeni kurulan devlette vatandaşların milli bir kimlik kazanması, cumhuriyet bilincinin oluşması bakımından da önemli görülmüştür. Bu dönemde Atatürk'ün bizzat Afet İnan'a yazdığı "*Vatandaş İçin Medeni Bilgiler El Kitabı*" "*Tarih III Orta Zamanlar*" ders kitabı yeni bir kimlik inşası ve milli değerlerin oluşturulması için atılan adımlar arasındadır.

Dünya medeniyet sahnesinde yeni devletin yer almaya çalışması, vatandaşlar için bir özgüven duygusu oluşturulması bakımından da önemlidir. Bu dönemde, ilkokul, ortaokul ve lise çağındaki öğrencilere çeşitli tarih, coğrafya ve vatandaşlık derslerinde Türklerin de dünya medeniyet sahnesinde rol aldığı, medeniyete katkı sağladığı anlatılmaya çalışılmıştır. Ayrıca Türklerin tarihsel kökenleri, hangi medeniyetleri kurdukları Araplardan ayrı bir uygarlık olarak gösterilmesinde bir kanıt oluşturmuştur (Aslan, 2010).

Özetle, yeni kurulan devlette Türklerin medeni bir topluluk olduğu ile ilgili çalışmalar hem dış dünyada yeni devletin gücünü ortaya koymak hem de iç politikada inkılapların devamlılığını sağlamak bakımından önemli bulunmuştur. Yeni ideoloji; tarih, coğrafya ve yurt bilgisi ders kitapları aracılığıyla eğitim alanında kullanılmıştır.

Bu kitaplardan biri İhsan Şerif'in ilkokul dördüncü sınıflar için 1926 yılında yazdığı "*Cumhuriyet Çocuklarına Tarih Dersleri*" adlı kitaptr. Bu çalışmada ders kitabının yazıldığı yıllarda dördüncü sınıf öğrencilerine milli değerlerin nasıl verildiği tartışılmıştır. Ders kitabında; "*Hititler, Türkler, Hiyong-Nu'lar, Hunlar, Akhunlar, Tonyular, Uygurlar, Türklerin Medeniyete Hizmetleri Ehli Salib ve Türkler, Moğol İstilas, Selçukluların Sonu, İslamiyet ve Medeniyet, İslam Medeniyeti ve Türkler*" başlıklarının milli değerlerin ilkokul dördüncü sınıf ders kitabında nasıl oluşturulduğu ile ilgili bilgi verdiği düşünülmektedir. Bu çalışmada da söz konusu başlıklarla ilgili araştırma yapılmaya gerek duyulmuştur.

#### Araştırmanın Amacı

İhsan Şerif'in *Cumhuriyet Çocuklarına Tarih Dersleri* adlı kitabı alandaki araştırmalar incelendiğinde özel olarak kitapla ilgili bir araştırma yapılmadığı tespit edilmiştir. Kitabın yazıldığı dönemde tarih derslerinin içeriği ana temalar milli kültüre ait öğeler araştırılmamıştır. Bu çalışmada özel olarak Ders kitaplarında milli değerlerin öğretimi konusunun nasıl işlendiğini ortaya koymak ve bu amaçla İhsan Şerif'in ilkokul dördüncü sınıflar için 1926 yılında yazdığı "*Cumhuriyet Çocuklarına Tarih Dersleri*" adlı kitaptaki milli öğeleri İncelenmesi amaçlanmıştır.

### Araştırmanın Yöntemi

#### Araştırma Deseni

Bu çalışma, araştırmacı tarafından seçilen ders kitabında milli değerleri oluşturan öğelerin tanımlanmasıyla ilgili bir araştırmayı içerdiği için nicel araştırma desenlerinden tarama yöntemi kullanılmıştır. Bu amaca paralel olarak Karasar (2009)'a göre tarama yöntemi geçmişte ya da günümüzde var olan durumu betimlemek amacıyla kullanılır.

#### Araştırmanın Örnekleme

Araştırmada kolay ulaşılabılır durum örneklemeinden yola çıkılarak İhsan Şerif'in 1926 yılında yazdığı "*Cumhuriyet Çocuklarına Tarih Dersleri*" kitabı oluşturmaktadır. Ders kitabı ilkokul dördüncü sınıflara okutulmak üzere tasarlanmış ve toplam 107 sayfadan oluşmaktadır. İstanbul Kanaat Kütüphanesi tarafından basılmıştır.

#### Veri toplama Aracı ve Uygulanması

Çalışmada kullanılan ders kitabının ilk basımına ulaşılmaya özen gösterilmiştir. Ders kitabı 1926 yılında yani Harf İnkılabından önce yazılmıştır. Dolayısıyla kitabın tamamı, Osmanlı Türkçesi ile yazılmıştır. Çalışmada öncelikle tüm kitap günümüz Türkçesine çevrilmiş, daha sonra araştırmanın amacına uygun olarak "*milli değerlerin öğretilmesi*" ile ilgili konular ders kitabından seçilecek uygun temalar oluşturulmuş ve bu temalarda bulunan anahtar kelimelere göre sınıflandırma yapılmıştır.

### Analiz

Çalışmada nitel analiz yöntemlerinden doküman incelemesi tekniği seçilmiştir. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular ile ilgili bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Çalışmanın analizinde, milli değerlerin öğretilmesi ile ilgili konu başlıkları ortaya konulmuş ve konuyla ilgili temalar sunulmuştur.

### Bulgular

Kitapta, Atatürk'ün kurucu vasfına vurgu yapmak için eserin kapağına madalyon içerisinde bir Atatürk portresi yerleştirilmiştir. Portrenin altında "Mübeccel Reis-i Cumhuriyet" yazılıdır.

Bu araştırmanın konusu olan milli değerlerin öğretilmesiyle ilgili "Hititler, Türkler, Hiyong-Nu'lar, Hunlar, Akhunlar, Tonyular, Uygurlar, Türklerin Medeniyete Hizmetleri Ehli Salib ve Türkler, Moğol İstilas, Selçukluların Sonu, İslamiyet ve Medeniyet, İslam Medeniyeti ve Türkler" başlıkları toplam olarak 11 (%10) sayfadan oluşmaktadır.

Bahsedilen sayfalarda

- Türklerin tarih boyunca özellikleri nelerdir?
- Hangi milletler tarih sahnesine Türklük adıyla çıkmışlardır?
- Türklerin tarih boyunca medeniyete katkıları nelerdir?
- Türkler devletleri hangi şartlarda nasıl kurulmuştur? sorularına verilen cevaplarla milli öğelerin öğretilmesi planlanmıştır.

Ders kitabındaki milli öğeleri oluşturan başlıklar bu çalışmada *aidiyet*, *medeniyet* ve *teşkilat* olarak temalara ayrılmıştır:

#### Aidiyet

Bu tema ile Türklerin kökenlerinin neye dayandığı, hangi milletlerin Türk sayıldığı ile ilgili cümleler kodlanmıştır.

"İşte Osmanlı Türklerinin ecdadı olan kayı boyu bu Moğol afetinin dehşetinden, şiddetinden kaçan Oğuz kabilelerinden biridir" (Şerif, 1926, s. 86).

Ders kitabında Türklerin ilk yurdunun tasvirine yer verilen *Türkler* bölümü iki tam sayfada anlatılmıştır. Türklerin ilk yurdundan göçüşü, iklim şartlarına bağlanmıştır.

".. Bu çöller yazın pek sıcak, kışın pek soğuk idi. Mamur değildi. Barınmak güç idi. Bu sebepten yabancı milletlerin hücumundan istilalarından masun idi" (Şerif, 1926, s. 31).

Türklerin destansı geçmişi ders kitabında Nuh'un gemisi hikâyesine dayandırılmıştır:

*Diyorlar ki 'Türk' Hazret-i Nuh'un torunlarından birinin ismidir*"(Şerif, 1926, s.31).

Hiyong-Nu'lar kabinesinin bir Türk kabilesi olduğu ve Çin ile mücadele ettiği yazılmaktadır (Şerif, 1926, s. 33).

*Hunlar* bölümünde Hunların dünyanın her yerine yayıldıkları anlatılmıştır.

"Asıl Hunlar dünyanın öbür ucuna gitmişlerdir... Macaristan ve Germany'a'yi çiğneyerek Fransa'ya kadar gitmişlerdir." (Şerif, 1926, s. 34).

*Akhunlar* bölümünde Türk vurgusu bölümün sonunda "*Türklerin hücumuyla mahvoldular*" şeklinde yapılmıştır (Şerif, 1926, s. 34).

*Ehli Salib ve Türkler* bölümünde Türk kahramanlıkları ön plana çıkmış, bunun için Türk komutanlar ve hükümdarlardan örnekler verilmiştir.

"Türkler kudurmuş sel gibi akan ehli salibe karşı hücum ederken çekilmiş bir kılıç müdafaa ederken parçalanmaz bir kalkan makamında idiler" (Şerif, 1926, s.85).

"Bu kanlı muharebelere girişenlerden Kılıç Arslan, İkinci Kılıç Aslan, Musul atabey ve vezirlerinden Karaboğa bunlar hep halis Türk oğlu Türk idiler" (Şerif, 1926, s.85).

#### Medeniyet

Medeniyet temasıyla Türklerin dünya üzerindeki yerlerinin ne olduğuyla ilgili bilgiler kodlanmıştır.

*Ehli Salib ve Türkler* başlığında Türklerin Haçlılar karşısında kazandığı zaferlerin önemi üzerinde durulmuştur.

"Şurası muhakkaktır ki eğer Türkler de halifeler gibi bu cenge omuz silkmiş, ehemmiyet vermemiş olsalar idi bugün 'ilim islami' denilen muazzama Arabistan çöllerine dikilmiş, daha açık ve doğrucası Ceziret'ül Arabia' sığınmış bir avuç bedeviden ibaret kalırdı" (Şerif, 1926, s. 85).

*Türklerin Medeniyete Hizmetleri* başlığı altında milli öğeler üretime katkı sağladıklarını ve medeni bir topluluk olduğu anlatılmaktadır

"Bütün Müslümanların müşterek bir medeniyeti vardır. Bu medeniyete Arap medeniyeti diyenler yanılmışlardır. Çünkü doğrudan doğruya Arapların malı değildir. Bu medeniyetin kurulmasına Türkler de, Acemler de belki Araplardan ziyade yardım etmişlerdir" (Şerif, 1926, s. 107).

"Bağdat'taki meşhur alim olan 'medrese-i nizamiye' darülfünunun tesis eden Türklerdir" (Şerif, 1926, s. 107).

"Türklerden Arablardan daha büyük 'Farabi' gibi filozoflar, 'Mevlana' gibi daha büyük şairler yetişmiştir" (Şerif, 1926, s. 107).

"Gazne'de rasathaneler bina eden Türklerdir. Mısır'daki Türk Asarı, Konya'daki Selçuki Asarının, bekayası, enkazı, Türklerin ne kadar zevk ve ne sanat sahibi olduklarına en parlak şahitlerdir" (Şerif, 1926, s. 107).

"Binaenaleyh Türkler yalnız ehli salib müdafaa etmekle ilmi İslam'a ve medeniyet-i İslamiye'ye olmaz ve ebediyen unutulmaz en büyük hizmetleri ifa etmişlerdir" (Şerif, 1926, s. 107).

### Teşkilatlanma

Ders kitabında teşkilatlanma kodu Türklerin bugüne kadar dağılıp tekrar devlet kurabildiklerini gösteren cümleler dikkate alınarak kodlanmıştır.

Çalışmada ele alınan bütün Türk devletleri başlıkları *teşkilatlanma* temasını içermektedir.

".. Garb ve Şark Türklerini namıyla meydana iki devlet çıkardılar. Şark Türkleri, Çinlilerin hücumuyla mahvolduysa da "Kutluğ" Han bu devleti yeniden kurdur"(Şerif, 1926, s. 35)

"Uygurlar, miladın sekizinci asrında asıl Türkistan, Moğalistan ve Çin'in Kansu eyaletinden mürekkep büyük bir devlet kurmuşlardı." (Şerif, 1926, s. 36)

### Tartışma ve Sonuç

Bu çalışma kapsamında incelenen ders kitabıyla ilgili 1926 tarih ders programına baktığımızda ders içeriği İlkçağdan başlayarak, eski Türk tarihi, İstanbul'un fethine kadar olan olayları kapsar. Bu kapsamda insanlığın ilk zamanları, eski büyük uygarlıklar, Türkler, eski Türk uygarlığı, Türkler arasında İslamiyet'in ortaya çıkışı, Anadolu'da Türkler (Selçuklular), Osmanoğulları Hükümeti'nin kuruluşu ve İstanbul'un fethi verilmiştir.

İncelenen ders kitabında *aidiyet*, *medeniyet*, *teşkilatlanma* olmak üzere üç adet tema bulunmuştur.

Aidiyet temasında Türklerin bugüne kadar yaptıkları işlerle ilgili motivasyon sağlayıcı cümleler göze çarpmaktadır. Türklerin nereden geldiği, hangi milletlerin Türk sayıldığı bilgisi aidiyet teması olarak karşımıza çıkmıştır. Ulus-devletler için kendi adiyetleri belirleleri önemli bir aşamadır. Özelde Türkiye Cumhuriyeti için söyleyecek olursak temel hedef ırk birliğinden ziyade ultiir temelli bir birliktelik ,sağlamak aidiyet temasında göze çarpmaktadır. Çapa (2002)'ye göre Türkiye'de milli şuurun gençlere aşılması süreci Türk Tarih Tezinden önce ve sonra olmak üzere ikiye ayrılır. Türk Tarih Tezinden önce milli şuur aşılması amacıyla 1924 ve 1926 yıllarında ilkokul ve ortaokullarda müfredat programlarında iki kez değişiklik yapılmıştır.

Medeniyet teması daha çok İslam dini ve Türkler ile ilgili olarak yapılandırılmıştır. Ders kitabında medeniyet temasıyla ilgili verilen ileti, İslam'ın Türkler sayesinde yayıldığı, Türkler'in bilimsel olarak üretime katkı sağladığı ve bu katkının yetiştirdiği Türk âlimlerle meydana geldiği vurgulanmıştır. Osmanlı döneminde tarih ders kitaplarında hanedanı anlatmak için kullanılan dini öğre Cumhuriyetin ilanından sonra arka plana itilmiştir. Daha önce kullanılan din öğesi Cumhuriyet sonrası kitaplarda Arap milletiyle ilgili hale gelmiştir (Doğan, 2011). Çalışmadaki Medeniyet teması da Arapların yalnızca Osmanlı Devleti'nde yaşayan milletlerden biri olduğu ve diğer milletlere bir üstünlüğünün bulunmadığının kanıtı niteliğindedir.

Çalışmada ele alınan Teşkilatlanma teması Türklerin defalarca devlet kurdukları konusunu içermektedir. BU tema tamamen bir sonraki neslin genç cumhuriyette daha fazla iş yapabilmesi için bir motivasyon kaynağı olarak değerlendirilmiştir. Konunun devamı olarak ortaya çıkan Türk TARİH Tezi bu motivasyonun başlıca oluşum kaynaklarının oluşturmaktadır. Tezin oluşturulması 1930'lu yıllar olduğu için bu çalışmada Türk Tarih Tezine yer verilmemiştir.

Ders kitabında genel olarak bu temaların bulunması milli bilinç unsurlarının yoğun bir şekilde verildiğini göstermektedir. Bu durum ulus-devlet sürecinin başlatılmasıyla açıklanabilir. Behar (1999, s.19) "*Ulus- devlet aşamasına geçilmesi ile tarihin yeniden yazılmaya başlanması aşağı yukarı eş zamanlı*" diye düşünmüştür. Bu suretle, milli bir devlet ortaya konulurken tarih dersinin kullanılması da doğal bir süreci işaret edebilir. Milli bir devlet inşa edilirken tarih öğretiminin nasıl şekilleneceğini, hangi ders kitaplarının okutulacağına devlet karar verebilir. Fakat hiçbir resmi tarih, ideolojik olduğunu kabul etmez (Tekeli, 2007). Cumhuriyetin ilan edilmesi ve devletin üniter yapıyla ulus-devlet sürecinin yerleştirilmesi Şerif'in bu kitabında da ortaya çıkmaktadır.

İşçimen (2007) yaptığı çalışmada ilkokul 4. sınıflarda okutulan tarih ders kitaplarında milli şuurun yükseltildiğini, Türklerin güçlü, eski bir tarihe sahip olduğunu vurgulandığını belirtmiştir. İşçimen'in çalışmasına paralel olarak Metin (2015) de tarih ders kitaplarıyla milli şuurun ortaya çıkmasına yardım edildiğini savunur.

Safran (2009) tarih öğretiminin amaçlarını kültürel mirası aktarmak, ahlaki eğitim vermek, günümüz dünyasını anlamak olarak belirtmiştir. Bu amaçlar doğrultusunda tarih eğitiminde milli bilinç aşılması kültürel mirası aktarmak olarak okunabilir.

Milli bilinç oluşmasına paralel bir şekilde ders kitapları milli öğeleri vererek toplum içinde birlik ve beraberliği sağlayıcı bir toplumsal bilinç oluşturabilir (Güler, 2005).

Tarih ders kitapları aracılığıyla milli değerlerin öğretilmesi yeni kurulan devletin ilkelerinin benimsenmesi ve yeni nesilde daha iyi işler yapabilmek için oluşturulmuş bir motivasyon kaynağıdır. Çalışmada bulunan temalar da bu düşünceyi doğrular niteliktedir. Ayrıca modern

dünyada yeni kurulan devletin yerinin tespit edilmesi bakımından önemlidir. Dolayısıyla dönemin ders kitapları, eğitimin hedefini belirlemek amacıyla önemli bir yol göstericidir.

Kitapta bulunan başlıklara bakacak olursak Osmanlı hanedanı, Osmanlı Devleti'nin fetihlerinden daha çok ilk çağ medeniyetleri ve bu medeniyetlerin insanlığa katkısı olduğu yönündedir. Ders kitabı hilafet kaldırıldıktan sonra yazıldığı için Arap coğrafyası ve Arapların kutsal olup olmadıkları konusu da bu çalışmada değerlendirilecek bir husustur. Türklerle ve Araplarla ilgili bölümler milli değerlerin öğretilmesiyle ilgili önemli bir kıstas oluşturmaktadır.

Genel olarak tarih dersiyile ilgili bir değerlendirme yapıldığında Güler (2005, s.95)'e göre "*Tarihin en önemli işlevlerinden biri toplumdaki ve uluslardaki sosyal hastalıklara çözüm getirmektir.*" Bu açıdan tarihle ilgili genel problem bir olaya hangi taraftan bakıldığı ile ilgili tartışmalardır. Toplum zaman içinde değişir. Bu yüzden tarihçiler olayları bağımsız ve nesnel biçimde ele alamaz (Carr, 2009; Özbaran, 1994). Başka bir deyişle "*nasıl ki tek bir manzara yoksa tek bir tarih de yoktur*" (Halkin, 2000, s.2 ). Tarih, bu yönüyle sadece geçmişe ışık tutmaz, eğer iyi okunursa bugünün ve geleceğin daha iyi anlaşılmasını sağlar (Carr and Fontana, 1992).

Sonuç olarak, imparatorluk düzeninden ulus devlet yapısına geçen bir ülkede milli öğelerin tarih ders kitabında yansması bu çalışmada özeldir İhsan Şerif'in *Cumhuriyet Çocuklarına Tarih Dersleri* kitabında görülmüştür. BU geçiş sürecinde dünyada varlığını tanımlamak vatandaşlara yeni bir kimlik verebilmek devlet için önemli hale gelmiştir. Sonraki aşama İkinci Dünya Savaşına Almanya ve İtalya'nın yayımlı politikasına ve ırk tartışmalarına giden yolda Türk Tarih Tezi yapılanması içinde ve yalnızca mili öğeleri güçlendirmek amacıyla yazılan tarih ders kitaplarıdır.

### Öneriler

Bu çalışma ışığında milli öğelerin nasıl oluştuğu tarih, coğrafya ve vatandaşlık ders kitaplarında karşılaştırmalı olarak yapılabilir.

Milli öğelerin ders kitaplarında ortaya konulmasının doğurduğu sonuçlar nitel olarak bu ders kitaplarını okuyanlar üzerinde ne kadar etkili olduğu ile ilgili bir araştırma yapılabilir.

Bu çalışmada Türk tarih tezi ortaya koyulmadan önceki bir tarih ders kitabı incelenmiştir. Aynı ders kitabı, detaylı olarak Türk tarih tezi oluşturulduktan sonraki ders kitaplarıyla karşılaştırmalı olarak incelenebilir.

Milli öğelerin oluşturduğu ders kitapları araştırmacılara yol göstermesi bakımından incelenip başka ülkelerin ders kitaplarıyla karşılaştırma yolunda bir çalışma yapılması da düşünülebilir.

Çalışmada, milletlerle birlikte var olup gelen millî duygunun önemi kendini göstermiştir. Bu bağlamda, Millî tarih bilinci, inancı ve sevgisi ders kitapları sayesinde etkili olarak verilebilir.

Tarih bilmeden verilen kararlar geçmişteki hataların tekrarı demektir. Bu nedenle milli öğelerin gelecek nesillere tarih ders kitaplarıyla bir kültür mirası olarak aktarılması gerekmektedir.

Ayrıca, milli değerleri iyi özümsemiş öğrenciler, insanlara karşı saygılı, kendi ahlâki değerlerini koruyan ve geliştiren, yurttaşlık becerilerini ve değerlerini geliştiren insanlar yetiştireceklerdir. Bu açıdan da tarih kitaplarında milli öğelerin ağırlığı artırılmalıdır.

### Kaynakça

- Aslan, E. (2010). Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk ders kitapları. *Eğitim ve Bilim*, 35(158), 215-231.
- Behar, E. B. (1996). *İktidar ve tarih*. İstanbul: Afa Yayıncılık.
- Carr, E. H. (2009). *Tarih nedir?* İstanbul: İletişim Yayınları.
- Carr, E. H. ve Fontana J. (1992). *Tarih yazımında nesnellik ve yanlılık*. (Çev. Ö. Ozankaya). Ankara: İmge Kitabevi.
- Çapa, M. (2002). Cumhuriyet'in ilk yıllarında tarih öğretimi. *Ankara Üniversitesi Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi*, (29-30), 39-55.
- Doğan, N. (2011). Osmanlı'dan cumhuriyete ders kitaplarında devlet kavramının iktidar-eğitim ilişkisi açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(4), 2069-2090.
- Güler, İ. (2005). *Tarihin toplumdaki işlevi ve öğretimi*. İstanbul: Elif Kitabevi.
- Halkin, E. L. (2000). *Tarih tenkidinin unsurları*. Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- İşçimen, S. (2007). *Türkiye Cumhuriyeti'nde ilkokullarda okutulan tarih ders kitapları (1923-1931)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi, Mersin
- Şerif, İ. (1926). *Cumhuriyet çocuklarına tarih dersleri*. İstanbul: Kanaat Kitabhanesi
- Tekeli, İ. (2007). *Tarih öğretimi ve ders kitapları Buca sempozyumu 29 eylül - 1 ekim 1994*. Küreselleşen dünyada tarih eğitiminin amaçları ne olabilir? (ss. 34-42). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Metin, E. (2015). Tarih ders kitaplarında Türklük şuuru ve milliyetçilik. *Ülkü Ocakları*, S. 142, 13-19.

- Özbaran, S. (2003). *Güdümlü tarih*. İstanbul: Cem Yayınevi.
- Safran, M. (2009). Türkiye'de tarih öğretiminin gelişimi. *Tarih öğretim yöntemleri* (ss.41-59). Ankara: Nobel yayıncılık.
- Toprak, Z. (2012). *Darwinden dersim'e cumhuriyet ve antropoloji*. İstanbul: Ankara.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, T. (2016). *Tarih ders kitaplarında kimlik söylemi*. İstanbul: Öz Karacan Matbaacılık.

#### Yapılandırılmış Özet

Bu araştırmanın amacı milli öğelerin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerine nasıl verildiğini ortaya koymaktır. Bu yapılırken nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli uygulanmıştır. Örneklem olarak İhsan Şerif'in Cumhuriyet Çocuklarına Tarih Dersleri isimli kitabı seçilmiştir. Verilerin analizi doküman incelemesi tekniği ile yapılmıştır.

Ders kitabında milli öğeleri kapsayıcı başlıklar kitabın %10'unun oluşturmaktadır. Analiz süresince bulunanlar temalara dönüştürülmüş ve *aidiyet, medeniyet, teşkilatlanma* olmak üzere üç adet tema bulunmuştur. Aidiyet teması içerik itibarıyla Türklerin nereden geldiği ve hangi milletlerin Türk sayıldığı ile ilgilidir. Medeniyet teması daha ziyade din eksenlidir. Osmanlı döneminde İslam çerçevesinde kutsal sayılan Arapların yeni kurulan devletle kutsiyetinin yok sayıldığı ve Batı dünyasında önemli bir yere sahip oldukları vurgulanmıştır. Teşkilatlanma temasıyla ise Türklerin tarih boyunca kurdukları devletlerden övgüyle söz edilmiştir. Bulunan temalar, ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerine milli öğelerle ilgili motivasyon sağlayıcı, yeni kurulan devlette kendilerine özgüven verebilecek unsurlardan oluşmaktadır. Bu unsurlar kültürel, dini ve coğrafi faktörler olarak da tanımlanabilir. Yine analiz sürecinde, Türklerin tarih boyunca özellikleri nelerdir? Hangi milletler tarih sahnesine Türklük adıyla çıkmışlardır? Türklerin tarih boyunca medeniyete katkıları nelerdir? vb. sorulara verilen cevaplarla milli öğelerin öğretilmesinde izlenen metotlar incelenmiştir.

İncelenen ders kitabının verdiği ileti Türklerin tarih boyunca pek çok coğrafyada sayısız devletler kurduğu, Batı medeniyetine katkı sağladığı, dini öğelerden ziyade milli öğelerin ortaya çıkarılması gerektiği yönündedir. Bu bakımdan milli öğelerin öğretilmesi gelecek nesillerde olumlu duygular yaratabilecek kendi gelecekleri için çalıtma yolunda daha atak bir nesil oluşturabileceklerdir.

**A Comparison of TBLT and TSLT on the Copular Verb "be" in Relative Clauses****Mehmet Altay Banu**

Kocaeli University

**İnan Karagül**

Kocaeli University

**Doğan Yüksel**

Kocaeli University

**ABSTRACT**

Despite the fact that copular verbs, or linking verbs, such as the verb "be" are widely regarded as less complex verbs than lexical verbs, they also have the potential to turn into the crux of certain syntactic problems in EFL classrooms. In this sense, it has been observed over many years' classroom experience that the Turkish learners of English as a foreign language find it quite challenging to appoint whether the subject or the object of a main clause is to be postmodified with a relative clause when the main verb is copular "be". The main purpose of this current research is towards finding a promising approach for the teaching of this syntactic accuracy problem and the like by using "pedagogic tasks". Several contemporary linguistic approaches highlight the essence of language tasks in language instruction, but which approach can offer relatively more promising results to cope with a syntactic ambiguity as aforementioned has not been analyzed in EFL context. Both task-based language teaching and task-supported language teaching are among the most commonly speculated approaches in this regard with their contributions to language performance. Therefore, these two approaches were conducted in two different classes and the results were compared. The t-Test results indicate that such a syntactic ambiguity in the use of relative clauses with copular verb "be" can better be handled with a task-supported approach, and thus the explicit instruction of such structures should be prioritized to avoid inaccuracy.

**Keywords:** Linking verb "be", TBLI, TSLI, relative clauses, communicative tasks

**ÖZET**

"Be" eylemi gibi bağlayıcı eylemler, yabancı dil olarak İngilizcenin öğretildiği sınıflarda her ne kadar daha az karmaşık eylemler olarak kabul edilseler de, belli başlı sözdizimsel yapılarda sorunun ana kaynağı olma potansiyeline sahiptirler. Bu bağlamda, yılların sınıfıçı deneyimine dayanarak yabancı dil olarak İngilizce öğrenen Türk öğrencilerin, cümlelerin ana eylemi "be" olduğu zaman eklenecek bir sıfat tümcecığının özneye mi, yoksa nesneye mi ekleneceğini oldukça güç çözümledikleri gözlemlenmiştir. Bu araştırmanın esas amacı, İngilizce'de bağlayıcı bir eylem olan "be" fiili kullanılarak oluşturulmuş, sıfat tümcecığı barındıran cümleler ve bu gibi yapılarda sıkça karşılaşılan doğru dil kullanımı problemlerine çözüm olabilecek, eğitsel görevlerden faydalanan bir yaklaşım bulmaktır. Birçok çağdaş dilbilimsel yaklaşım dil öğretiminde görevlerin önemini vurgulamaktadır, fakat ifade edildiği üzere sözdizimsel karmaşaya sebep olabilen yapılara karşın hangi yaklaşımın göreceli olarak daha parlak sonuçlar doğurduğu, yabancı dil öğrenimi çerçevesinde incelenmemiştir. Görev temelli dil öğretimi ile görev destekli dil eğitimi, dil kullanımına katkıları itibarıyla en çok sözü edilen iki yaklaşımdır. Bu sebepten, iki farklı sınıfta uygulanmak suretiyle bu iki yaklaşım karşılaştırılmıştır. T-Testi sonuçları, "be" bağlayıcı eylemine sahip bir cümleye bir sıfat tümcecığı ekleme gibi sözdizimsel karmaşaya sebep olabilen yapıların, görev destekli bir yaklaşımla daha iyi ele alınabileceğine işaret etmiştir; bu gibi yapıların öğretilmesinde önceliğin açık bir konu anlatımına verilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

**Anahtar sözcükler:** "be" bağlayıcı eylemi, görev temelli dil eğitimi, görev destekli dil eğitimi, sıfat tümcecikleri, iletişimsel görevler

**Teaching Copular Verb "Be" through TBLT and TSLT in Relative Clauses**

Teachers of EFL often encounter various ill-formed syntactic structures which may stem from the variability between learners' mother tongue and the target language, also proving the existence of interlanguage. A considerable number of these errors occur in the form of syntactic arrangement while some others are in appropriate strings yet semantically ambiguous. A notorious example is "Colorless green ideas sleep furiously" as given by Chomsky (1957, p. 15). On the other hand, some grammatical structures in English language seem quiet plausible for EFL learners both syntactically and semantically, though they are not. One of these is the postmodification of a noun by a relative clause in which the main verb of the coordinating clause is the copular verb "be". Previous studies have suggested the fundamental contribution of using tasks in contemporary language education methodology (e.g. East, 2012; Ellis, 2009; Johnson, 2003; Littlewood, 2004), but not much is discussed on how to use them to cope with structures causing syntactic ambiguity as in the copular verb cases, and thus affecting the accuracy of language use. The use of pedagogic tasks in EFL context is widely accepted to be fruitful, but our knowledge towards dealing with such syntactic structures mentioned above using such language tasks is largely based on very limited data. The aim of the research was thus to evaluate the most-widely conducted approaches at which tasks are initiated.

As it means "to link" in Latin, the word "copula" is commonly used in a broad variety of scientific disciplines from neuroscience to more behavioral fields. When the issue is linguistics, a verb which serves as a bridge and connects its predicate and complement referring to the same addressee is known as "copula". The predicate of a copular verb is almost always nonverbal, or it is usually called as "an auxiliary" if the predicate is verbal as in progressive or perfect tenses. Some of the most commonly used verbs in this sense are: *be, seem, appear, look, sound, smell, taste, feel, become, and get* (Swan, 2002, p. 135). Most of these verbs are naturally state verbs since they do not refer to an action, rather are used to address to a state or quality of a person, thing, or place. To put it simply, such verbs are like glue forming a unique body out of their predicates and complements.

The place of copular verbs in syntactic order seldom changes, but their semantic aspects; that is to say, their contextual uses are various. Although there now exists almost 40 years of research on copula variation, it is still a robust and controversial topic, with many unresolved analytical and interpretive issues (Walker, 2006, p. 197). But it is a crystal-clear fact that "be" is by far the most commonly used copular



verb in English thanks to its variations. As for the report by Collins (2014), the verb is represented in the list of most common 25 words used in English by four form of it as:

Table 1. *The Forms of Copular Verb “be” and Their Order in the Most-common 25 Words List*

Form	Order
Is	7 <sup>th</sup>
was	12 <sup>th</sup>
are	15 <sup>th</sup>
Be	22 <sup>nd</sup>

The contextual variants of “be” are relatively more beside its grammatical forms as given in Table 1. Depending on the context, it can be used as in Table 2 if the copula is emphasized (1a), or occurs as an infinitive (1b), an imperative (1c), with contracted not (1d), in yes/no and tag questions (1e) and (1f), or clause-finally (1g), such constructions do not constitute instances of the variable. If the phonetic segment following the copula is identical to its contracted form (1h) and (1i):

Table 2. *Some of the Contextual Variants of Copular Verb “be”*

Subhead	Example
(1a)	<i>she <b>IS</b> coming</i>
(1b)	<i>she has to <b>be</b> good</i>
(1c)	<i><b>be</b> good!</i>
(1d)	<i>she <b>isn't</b> good</i>
(1e)	<i><b>is</b> she good?</i>
(1f)	<i>she's good, <b>isn't</b> she?</i>
(1g)	<i>nobody knows where he <b>is</b></i>
(1h)	<i>she(<b>'s</b>) sick</i>
(1i)	<i>you(<b>'re</b>) right</i>

(Walker, 2006, p. 197)

As it is known, any sentence including the ones above is also a clause as long as it has a subject and a finite verb. Richards & Schmidt (2002, p. 75) puts it that a clause forms a sentence or part of a sentence and often functions as a noun, adjective, or adverb. As for Higgins (1979) cited in Mikkelsen (2005), there are four basic types of clauses in accordance with their semantic functions in which the verb is a copula. The following in Table 3 include these types with the examples using the verb “be”:

Table 3. *Types of Clauses with Copular Verb “be”*

Clause Type	Example
Predicational	Susan is a doctor.
Specificational	The winner is Susan.
Identity (Equative)	She is Susan.
Identificational	That is Susan. That woman is Susan.

Despite the fact that the example statements given so far are mostly simple sentences and thus independent clause, the verb “be” is frequently used in compound and, probably even more, in complex sentences as well. Complex sentences are formed by the integration of a dependent clause such as a relative clause or a noun clause into an independent clause. The verb of the independent clause can be of any sort including a copula and the clauses can again vary based on their semantic functions as in the examples:

Table 4. *Examples for the Semantic Functions of Independent Clauses with the Copular Verb “be”*

Clause Type	Example
Predicational	Ayşe <b>is</b> a computer engineer whose research interest is AI softwares.
Specificational	The lucky number which won this week's draw <b>is</b> 1234567890.
Identity (Equative)	He who overlooks abuse <b>is</b> an abuser as well.
Identificational	That man who is standing over there <b>is</b> a journalist.

Teaching the syntactic arrangement of complex sentences has the potential to turn into a burden over EFL teachers' shoulders. What is more, the load is heavier when certain linguistic parameters of learners' native language differ from that of the target language. Head parameter is a very common example for this case and often results in failure if enough awareness towards the difference between the head directions of the two languages is not raised. English is mostly a head-initial language and learners of English whose mother tongue is head-final are often regarded to be on the unlucky side of learning this language. As an instance, Kim & Hahn (2001) suggested continuous awareness raising activities to make advanced Korean EFL learners, whose mother tongue is head-final comprehend adverbial clauses. In a parallel study, Zhigang (2012) investigated L2 acquisition of the head parameter in relative clauses by Chinese learners of EFL and observed the impact of fossilization and L1 transfer of the head direction. Relative clauses in English do not bother only Chinese learners; Turkish is another "strictly head-final language" (Özçelik, 2016, p. 2) in which adjectival clause is placed into the same slot as other adjectives. That is to say, a relative clause in Turkish precedes a noun in the same way as any other adjective form as in (2a) while it postmodifies a noun in English as in 2b below:

(2a) *Dün seni arayan adam benim patronum.*  
Relative Clause Noun

(2b) *The man who called you yesterday is my boss.*  
Noun Relative Clause

This variation in the head direction of relative clauses has always been of interest for many researchers focusing on contrastive analysis of languages. One of the most contemporary examples is antisymmetric approach as coined by Kayne (1994). This way of analysis depicts the variation of relative clauses in the form of D with a CP complement (3a), whereas it involves a move in the head of NP to the SpecCP (3b) as in the following:

(3a) [DP [D [CP [C [IP ... [NP] ...]]]]

(3b) [DP [D [CP [NP]<sub>i</sub> [C [IP ... [e]<sub>i</sub> ...]]]]

Various studies have aimed at the explanation of head movement of relative clauses in comparison with other languages, mainly English, so far (Altan, 2016; Kornflit, 2008; Kornflit, Yağmur, Hermon, Öztürk, & Yalnız, 2010; Özçelik, 2016; Solak & Ehsani, 2017). Notwithstanding that these linguistic attempts offer satisfactory analyses towards an indepth understanding of parameter resetting, it seems to be rather difficult to handle the issue from a pedagogic point of view. The problem is mutual for both L2 learners of Turkish and Turkish learners of English. As an instance for the former, Altan (2016) pointed out that L2 Turkish speakers use fewer relative clause structures when compared to L1 Turkish speakers, and added that the relative use of L2 speakers are mostly in terms of subject arrangement rather than object, which is just the opposite of L1 users. On the other hand, L1 Turkish speakers who aim to learn Germanic languages obviously face certain head-parameter resetting obstacles in relative clauses due to a number of reasons: (1) subject modification with a relative clause is less common when compared to object modification contrary to many European-based languages (Altan, 2016), (2) Turkish is strictly a head-final language, whereas English is mostly head-initial, (3) most contemporary European languages which take their origins from Germanic languages bear a variety of syntactic relative clause arrangement such as reduced form when compared to rather fixed and consistent one-fold relative clause modification for almost all semantic purposes in Turkish. For this very reason, English is not as strict as Turkish and head is variable depending on grammatical structures, though it is mostly head-initial (Hoeksema, 1990). Hence, teaching relative clauses for Turkish students of EFL highly depends on the language teaching approach adopted.

Humankind's desire to find the best way, if there is any, to teach and/or learn another language has always been at issue; however, the subject matter that different languages might have the same principles but different parameters gained importance especially right after Contrastive Analysis of languages. Since then, a lot has been discussed to pick up the best teaching method and approach. In the last couple of decades, a substantial number of researchers focused their attention on tasks. In general sense, a "task" is a real-world activity people think of when planning, conducting, or recalling their day such as brushing teeth, reading a newspaper, and attending a business meeting. Similarly, a "pedagogic task" covers the activities and the materials that teachers and/or students work on in the classroom or other instructional environment (Long, 2015, p. 6). Such tasks are often used in language classrooms for communicative needs, which has probably never been in demand as much as today in our age. Then a communicative task is, as Nunan (1989, p. 10) suggests, "a piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form". In a nutshell, Ellis (2003) summarizes that a task:

- is a workplan,
- involves a primary focus on meaning,
- involves real-world processes of language use,
- can involve any of the four language skills,
- engages cognitive processes,
- has a clearly defined communicative outcome. (p. 147)

A language task is not simply a set of exercises. Rather, it has distinctive design features as a goal, input, conditions, procedures, and predicted outcomes (Ellis, 2003). The goal is the general purpose of the task. Any kind of input resource can be used as long as it serves for this purpose such as pictures, maps, or written texts. How information is presented determines the conditions of the task. The procedure can be conducted in pairs or groups in accordance with a predetermined timing. Finally, it can have open (miscellaneous) or closed (one single solution) predicted outcomes.

As a task is regarded to be a significant classroom work especially used in communicative classrooms, a number of pedagogic approaches aim to initiate it in different perspectives. Two of the most commonly applied approaches with this regard are Task-based Language Teaching and Task-supported Language Teaching (henceforth former TBLT and latter TSLT). TBLT is known to be a strong version of Communicative Language Teaching (CLT), and can be either focused (usually on meaning but also on form) or unfocused. As Ellis (2003) defines, Tasks in TBLT are particularly given in context. On the other hand, TSLT is a weaker version of Communicative language teaching (CLT) and basically focuses on form. In TSLT, tasks used for a transition from controlled to automatic use of new language features. Briefly to say, a task constitutes the whole workplan in TBLT. However, TSLT is modeled on a typical Presentation-Practice-Production (PPP) curriculum plan and utilizes tasks during practice as:



Figure 1. Typical PPP curriculum plan for TSLT.

These two approaches, in which tasks are the core element of teaching, are frequently compared to see which one offers more for language teaching, whereas if there is a best “method” or “approach” is another matter of debate as well. In his well-known article, Prabhu (1990) states, “Perhaps the best method varies from one teacher to another, but only in the sense that it is best for each teacher to operate with his or her own sense of plausibility at any given time.” In sum, the best method, or also approach, is the one which is the most plausible one for the pedagogical needs. With this in mind, whether TBLT or TSLT is more plausible to teach such a complex structure as relative clauses for Turkish learners of EFL requires further infrastructure towards the basis of a task performance. In other words, what is expected from a task should be the question to determine which approach fits better. Skehan & Foster (1997) suggest a three dimensional criteria for task performance as: (1) fluency, (2) accuracy, and (3) complexity, and Ellis (2003) provides necessary measures to weigh these dimensions. The former basically covers how fluently the conversation in a task flows and the measures to determine how fluent a task performance is can be as in the following table:

Table 5. Fluency Criteria for Task Performance

Dimension	Measures
1. Fluency	number of words per minute number of syllables per minute number of pauses of one/two second(s) or longer mean length of pauses number of repetitions number of false starts number of reformulations length of run, i.e. number of words per pausally defined unit number of words per turn

The second dimension of the criteria is on accuracy. This layer of task performance highly aims at determining the proficiency in competence, or theoretical knowledge, of learners. The second measure highlighted in the following table handles the accuracy in clauses. It can therefore be used to figure out learners’ relative clause task performance.

Table 6. Accuracy Criteria for Task Performance

Dimension	Measures
2. Accuracy	number of self-corrections <b>percentage of error-free clauses</b> target-like use of verb tenses target-like use of articles target-like use of vocabulary target-like use of plurals target-like use of negation ratio of indefinite to definite articles

The final dimension of the criteria is on the complexity of language that learners use in the language task. The measures of this layer is to analyze how simple or how complex a language use is. As given in the table below, the proportion of lexical verbs to copula is one of the measures that determine the complexity.

Table 7. Complexity Criteria for Task Performance

Dimension	Measures
3. Complexity	number of turns per minute anaphoric reference (as opposed to exophoric reference) lexical richness, e.g. number of word families used, percentage of lexical to structural words, type-token ratio <b>proportion of lexical verbs to copula</b> percentage of words functioning as lexical verbs percentage of occurrence of multi-propositional utterances amount of subordination, e.g. total number of clauses divided by total number of c-units frequency of use of conjunctions frequency of use of prepositions frequency of hypothesizing statements

Although the frequent use of copular verbs is a sign for simplicity in task performance, it is not surprising to see that the use of copular verb "be" as the main verb of a relative clause structure often results in inaccuracy. To illustrate, it was observed in the target population of this current research that the prep student of EFL were unable to take in the differences between sentences as in (4a) and (4b), or why some are semantically accurate as in (4c) and (4d) while the others as in (4e) and (4f) are inaccurate:

(4a) *He is a student who reads a book a week.*

(4b) *He who reads a book a week is a student.*

(4c) *He who pays the piper calls the tune.* (Nasreddin Hodja)

(4d) *He who reads much and walks much, goes far and knows much.* (Miguel de Cervantes)

(4e) *He calls the tune who pays the piper.*

(4f) *He goes far and knows much who reads much and walks much.*

The question that arises at this point is whether a classroom task to teach such structures should provide necessary linguistic information implicitly as in TBLT, or it is better to supply learners the theoretical knowledge explicitly as in TSLT. The plausible approach in this sense seems to be the one which makes it possible for the EFL learners produce more accurate relative clause structures.

**Method**

*Research Design*

Post-test only design with nonequivalent groups was conducted in this current research. This research design is a type of quasi-experimental which is often used if a treatment begins before the researcher is consulted so that pretest observations are not available on the scale used at posttest (Goolkasian, 2002, pp. 115-116). Since both participant groups had already received some instruction on relative clauses before the treatments and thus had no specific relevant pretest possibility with this regard, the participants were subject to a treatment and a posttest only.

*Research Sample*

The participants were all prep students from two different classes at a state university in Turkey, namely Kocaeli University. Both TBLT and TSLT groups consisted of 30 students; 60 in total sum. They received a proficiency exam in English prepared in line with KET-PET exams at the very beginning of the educational year. Right after the exam, students were placed into modules A and B in accordance with their exam results; A for higher level results and B for lower. The classes of the participant students were redistributed at the beginning of the second semester randomly, raising the validity of this current research.

*Research Instrument and Procedure*

The prep school of the participants already had a curriculum and all course content, schedule and duration were predetermined. Based on this agenda, both participant classes were to receive instruction on relative clauses within the same week. Task-based class receive one-week instruction on relative clauses with copular verb “to be” as the main verb. The grammatical rules were not taught explicitly. The curriculum design was as:

Table 8. Design features of TBLT Course for Relative Clauses


Design feature	Items
Goal	prediction, specification, equation, and identification
Input	videos, pictures, written texts
Conditions	shared information, split information
Procedures	pair work, group work, individual work
Predicted outcomes	Can predict, specify, equate and identify people, things, and places.

Considering the design features, every session throughout the week was planned. The content again excluded explicit grammatical instruction but provided relative clause structures implicitly through various activities. Figure 2 depicts a sample outline for TBLT instruction, which is just one brief plan of many though:

**Curriculum plan for Relative Clauses**

As for an alternative to “is”, you can use any other logical options to define or attribute a quality for.

**Countries**



Which country is it?  
What do you know about this country?

*Box I*  
Canada is a country which is \_\_\_\_\_

Canada is a country whose \_\_\_\_\_ is \_\_\_\_\_

Canada is a country where \_\_\_\_\_ is \_\_\_\_\_

Canada is a country that is \_\_\_\_\_

*Box II*  
The vast nation of CANADA, which borders on three oceans and spans seven time zones, abounds in contrasts. It boasts magical coasts, majestic mountains, wild rivers, untrod forests, and untouched lakes. It also boasts sky-scraping cities, sophisticated shopping, and culinary delights. From the Calgary Stampede to the Shakespearean Festival, from ethnic festivals to the changing of the guard in Ottawa, Canada is a fascinating blend of English and French, historic and modern, ceremonial and casual.

Canada has always had close ties with the United States, as evidenced by the fact that the two countries share the longest unguarded border in the world. In spite of its extensive geographical, cultural, financial, and economic ties with the U.S., however, Canada retains a unique distinction from its southern neighbors.

*Box III*  
Search for further information with a peer about Canada, and / or suggest whatever you already know or learn for your friends, please.

*Box IV*  
Now watch the video about Canada.

*Box V*  
State other countries you may think of now, please.

Figure 2. A sample outline from the TBLT curriculum plan for relative clauses instruction.

Meanwhile, task-supported group initially received the “declarative knowledge” on the types of clauses and the use of copular verbs as a main verb. They were introduced to all four types of clauses and their use within relative clauses in an explicit way. They were also provided with as many examples as possible through using online corpora and authentic texts. They were provided with communicative tasks too as in the other group but not as much as the TBLT owing to the parallel weigh of form and meaning. TSLT group were also suggested some online quiz websites to establish procedural knowledge and supply metacognitive skills.

Both groups received a post test of 25 questions on relative clauses with copular verb “to be” following the treatments. The test questions were prepared by the researcher and the stem sentences were adapted from Corpus of Contemporary American English (COCA). It was not a multiple-choice but a rewrite to assure the outcomes to be closed. The main concern of this test was to evaluate if the students were able to build up accurate syntactic order as well as notice different clause types in terms of their semantic variations. The following are some sample questions considering (4a) as equative, (4b) as predicational, (4c) as identificational, and finally (4d) as specificational:

(5a) *He is as guilty as the heretic. He knows of heresy but speaks not up.*

\_\_\_\_\_.

(5b) *She is a teacher. Her life was following a traditional path until fate stepped in and changed her plans.*

\_\_\_\_\_.

(5c) *The place is not what it used to be. You were born and raised there.*

\_\_\_\_\_.

(5d) *She wrote a book and just now she's released an afterward to that book. It was not exactly that interesting.*

\_\_\_\_\_.

#### Data Analysis

The data analysis was conducted by determining the percentage of error-free clauses. As for Ellis (2003), this calculation is a measure for the accuracy of a task. The number of erroneous answers out of 25 questions obtained from each student was converted into percentage. Then a total sum out of 30 students was obtained. These mean scores from both classes were compared by using Independent Samples t-Test to see if there is any significant difference. By doing so, the reliability of the test was assured as well ( $\alpha = .102$ ).

#### Results

Correct response for each question was calculated as 2.5 points and that makes 100 points when all questions are correct. The aim of doing so was to see if there was any difference between the scores of TBLT and TSLT classes when their mean scores were compared. The following Table 9 shows the statistical results:

Table 9. *Independent Samples t-Test Results for the Comparison of TBLT and TSLT Groups*

	Approach Used for Relative Clauses						95% CI for Mean Difference		
	TBLT			TSLT			t	df	
	M	SD	n	M	SD	n			
Test Scores on Relative Clauses	52.33	8.87	30	82.16	5.67	30	-33.69, -25.96	.031*	49.30

As it is clear in the table, there is a statistically significant mean difference between TBLT and TSLT test scores on relative clauses ( $p < .05$ ). The group which received relative clauses instruction by TSLT has higher exam scores than TBLT group. The gap between the two mean scores is as large as 30 points, which means round one third of the whole questions. Furthermore, the standard deviation is higher among TBLT students when compared to TSLT and this can be assumed as an internal inconsistency within the group.

#### Discussion

The contributions of TBLT and TSLT may be the same or different depending on the population, setting or the content of the instruction. However, TSLT seems to offer more when the target population depends on limited content background. In a parallel study, Li, Ellis, & Zhu (2016) compared the success of EFL learners who were instructed using the very same two approaches on English passive constructions. The samples had zero or some prior knowledge and it was concluded that TSLT provided a better understanding for the learners and thus got higher scores from a grammaticality judgment test (GJT).

Several further studies conducted in EFL setting also concluded that TSLT can offer more fruitful results, especially in lower-proficiency levels. Shafipoor & Latif (2015) found out that students in reading comprehension class had better statistical results when they received instruction through TSLT. Azari & Bonyadi (2015) outlined parallel outcomes in terms of female intermediate EFL learners' writing proficiency too.

Although these two approaches are usually compared to provide better opportunities in EFL setting, they actually are not considered to be in challenge. Rather, Task-supported Language Teaching is mostly taken just as a milder version of Task-based Language Teaching in terms of its focus on meaning, providing room for form hands in hand (Izumi, 2009; Littlewood, 2007; Matsumura, 2011; Takashima, 2005). Therefore, TSLT should rather be taken into consideration as a promising alternative to TBLT especially in EFL classrooms where form is inevitably in focus for better communicative outcomes.

### Conclusion

The aim of this research was to investigate a promising approach to teach relative clauses with copula “be” as the main verb, which was observed to challenge low-proficiency level Turkish EFL students. Since communicative language tasks draw a lot of researchers’ attention nowadays, two of the most common approaches which adopt tasks, namely TBLT and TSLT, were compared in terms of their contributions to the EFL students’ proficiency.

The samples were provided a rewrite test and the responses were expected to have closed-focus.

Based on the statistical comparison, it can be concluded that relative clauses with copular verb “be” can offer better understanding thanks to explicit declarative knowledge and procedural knowledge in addition to communicative tasks provided in TSLT. It also means that this approach can promise better teaching opportunities in certain dimensions of accuracy, but it does not mean to provide the same outcomes in fluency or complexity.

One further point that worth mentioning is that not all usages of copular verbs are “simple” in EFL context as stated in Ellis (2003). That is to say, simplicity or complexity of a syntactic order may depend on the remoteness of the parameters between the mother tongue and the target language. Head parameter, as an instance in this study, can bother the learners with zero or some prior grammatical knowledge.

### Recommendations

The main concern of this research was the instruction of relative clauses with copular verb “be” as a challenging grammatical structure for Turkish EFL learners. The aim was at finding the most “plausible” option initiating language tasks. Further studies might focus on other complex syntactic structures at certain EFL populations and find out alternative approaches to enhance teaching. The other measures for task performance provided by Ellis (2003) can be used to compare the statistical results as well. Other further studies can also be conducted to find out whether TBLT or TSLT contributes more to the fluency and complexity of the language used in low-proficiency EFL context.

### References

- Altan, A. (2016). Relative Clauses in L2 Turkish. *Mersin Üniversitesi Dil ve Edebiyat Dergisi*, 13 (1), 1-13. ISSN: 2149-0856
- Azari, M. T., & Bonyadi, A. (2015, December 1). The Effect of Task-Based Language Teaching (Tbtl) and Task-Supported Language Teaching (Tslt) on Iranian Female Intermediate Efl Learners' Writing Proficiency. *Modern Journal of Language Teaching Methods*, 5 (4).
- East, M. (2012). *Task-Based Language Teaching From the Teachers' Perspective : Insights From New Zealand*. Amsterdam, The Netherlands: John Benjamins Publishing Company. doi: 10.1075/tblt.3
- Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press. ISBN-13: 978-0194421591
- Ellis, R. (2009). Task-based language teaching: Sorting out the misunderstandings. *International Journal of Applied Linguistics*, 19 (3), 221-246. doi: 10.1111/j.1473
- Goolkasian, P. (2002). Quasi-Experimental Designs That Either Lack A Control Group or Lack Pretest Observations on the Outcome. In W. R. Shadish, T. D. Cook, & D. T. Campbell, *Experimental and Quasi-Experimental Designs for Generalized Causal Differences* (pp. 103-134). New York: Houghton Mifflin Company.
- HarperCollins. (2014, May 27). The 25 most-used words in English: Can you use them to learn a new language? Retrieved August 25, 2017, from <https://www.collinsdictionary.com/https://www.collinsdictionary.com/word-lovers-blog/new/the-25-most-used-words-in-english-can-you-use-them-to-learn-a-new-language.110.HCB.html>
- Higgins, R. F. (1979). *The Pseudo-cleft Construction in English*. New York, USA: Garland. ISBN-13: 978-1138900318
- Hoeksema, J. (1990). Where's the head? The Dutch Morphology Day (pp. 119-131). Utrecht: The Max Planck Institute for Psycholinguistics in Nijmegen. doi: 10.1.1.463.6518
- Izumi, S. (2009). *Focus on form wo toriireta atarashii eigo kyoiku* [The new English language teaching with focus on form]. Tokyo: Taishukan.
- Johnson, K. E. (2003). *Designing language teaching tasks*. Hampshire, UK: Palgrave Macmillan. ISBN: 978-0-230-59667-2
- Kayne, R. (1994). *The Antisymmetry of Syntax*. Cambridge, MA: MIT Press. ISBN: 9780262111942

- Kim, S.-W., & Hahn, H.-r. (2001). Korean EFL Learners' Acquisition of Adverbial Clauses: Head Directionality and Parameter-Resetting. *English Teaching*, 56 (4), 187-209.
- Kornflit, J. (2008). Agreement – Subject Case Correlations in Turkish and Beyond. Leipzig Spring School on Linguistic Diversity: Topics in Turkic Syntax (pp. 1-17). Leipzig: Max Planck Institute.
- Kornflit, J., Kutlay, Y., Hermon, G., Öztürk, Ö., & Yalnız, T. (2010). Relative clauses in the L1-acquisition of Turkish. 15th International Conference on Turkish Linguistics (pp. 291-301). Szeged: ICTL.
- Li, S., Ellis, R., & Zhu, Y. (2016). Task-Based Versus Task-Supported Language Instruction: An Experimental Study. *Annual Review of Applied Linguistics* (36), 205-229. doi: 10.1017/S0267190515000069
- Littlewood, W. (2007). Communicative and task-based language teaching in East Asian classrooms. *Language Teaching* (40), 243-249. doi: 10.1017/S0261444807004363
- Littlewood, W. (2004). The task-based approach: Some questions and suggestions. *ELT Journal*, 58 (4), 319-326. doi: 58.4.319.370032
- Long, M. (2015). *Second language acquisition and Task-Based Language Teaching*. Oxford: Wiley-Blackwell. ISBN: 978-0-470-65894-9
- Matsumura, M. (2011). What is task-based grammar instruction? *Eigo Kyoiku*, 60 (7).
- Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN-13: 978-0521370141
- Özçelik, Ö. (2016). An antisymmetric analysis of Turkish relative clauses: implications from prosody. *Turkic Languages* (3), 87-99.
- Richards, J. C., & Schmidt, R. (2002). *Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. London, UK: Pearson Education Limited. ISBN-13: 978-1408204603
- Shafiqpoor, M., & Latif, F. (2015). A Comparative Study of Task-based vs. Task-supported Teaching Approaches in an EFL Context. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 4 (5), 92-96. doi: 10.7575
- Skehan, P., & Foster, P. (1997). Task type and task processing conditions as influences on foreign language performance. *Language Teaching Research*, 1 (3), 185-211. doi: 10.1177/136216889700100302
- Solak, E., & Ehsani, R. (2017, March). A unifying analysis of Turkish relative clause. Retrieved August 27, 2017, from <https://ling.auf.net/lingbuzz/003531>
- Swan, M. (2002). *Practical English Usage*. Oxford, UK: Oxford University Press. ISBN-13: 978-0194420983
- Takashima, H. (2005). *English task activity and task according to the grammar items: 34 activities and assessments*. Tokyo: Taisyuukan Shoten.
- Walker, J. A. (2006). Copula Variation. In K. Brown, *Encyclopedia of Language and Linguistics*. Cambridge, UK: Elsevier Pergamon. doi: 10.1016/B0-08-044854-2/04500-4
- Zhigang, M. (2012). An Empirical Study on L2Acquisition of the Head Parameter in Relative Clauses in Chinese: An Interlanguage Hypothesis of Consecutive Identical Categories of Fossilization of the Head Direction Parameter. *Chinese Teaching in the World* (2), 46-75.

### Türkçe Yapılandırılmış Özet

Türkçe ile İngilizce çok farklı dil ailelerinden olup dil parametreleri de buna oranla ciddi değişkenlikler barındıran iki dildir. Karşılaştırmalı dilbilimin gündeme gelmesiyle beraber, dillerarası farklılıkların üzerine daha da yoğun olarak gidilmiştir. Araştırmalar nihayetinde Türkçe'nin ağırlıklı olarak sondan eklemeli, İngilizce'nin ise çoğu sözdizimsel yapıda önden eklemeli dillere örnekler olduğu gözlemlenmiştir. Diğer bir deyişle, Türkçe'de birçok ek, sözcüklerin ardına ilştirilirken İngilizce'de genel itibarıyla sözcüklerin önüne getirilmektedir.

Bu durum sıfat tümceciklerinde de çok daha farklı bir boyuttadır: Türkçe'de hemen tüm sıfat ve sıfat yapıları, eklenecekleri ismin önüne getirilmektedir. Halbuki İngilizce'de sıfat tümceleri "ilgi zamiri" başta olacak şekilde oluştuklarından, diğer sıfat yapılarının aksine nitelenecek ismin ardına eklenmektedir. Bu farklılık aslında köken olarak Germen dillerinden olan ve olmayan dillerin çoğunda farklı şekillerde gözlemlenmektedir.

Dil öğretimine gelindiğinde, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin anadillerinden sahip oldukları sıfat tümcecici sözdizimsel bilgileri ile anadil olarak Türkçe konuşucularının tercihleri arasında da bir takım farklılıklar gözlemlenmektedir. Sıfat tümcecikleri evrensel olarak "yüklemisel", "belirtimsel", "özdeşliksel" ve "tanımsal" olmak üzere dört ana anlamsal görev için kullanılmaktadırlar. Germen kökenli dillerde bu farklı anlamsal kullanımlar beraberinde farklı sözdizimsel yapıları da getirebilmektedir. Öte yandan Türkçe'de sözdizimsel yapı, sondan eklemeli bir dil olmasının da etkisiyle, daha sabit bir çehreye sahiptir. Bu durum hem yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerde hem de yabancı dil olarak İngilizce öğrenen Türk öğrencilerde doğru kullanım sorunlarına sebep olabilmektedir. Özellikle de "-dir / -dır" karşılığında kabul edebildiğimiz "be" fiili, cümlelerin ana fiili olarak kullanılıp özne ve nesneyi birbirine bağladığında, herhangi bir sıfat tümcecicinin özneye mi yoksa nesneye mi ilştirilmesi gerektiği, yabancı dil olarak İngilizce öğrenen Türk öğrenciler için hayli çetin zorluklara sebep olmaktadır.



Her ne kadar “be” gibi bağlayıcı fiiller çeşitli çalışmalarda kolay olarak addedilseler de yukarıdaki bahiste olduğu üzere sözdizimsel yapıda kullanımına göre oldukça karmaşık hallerde de bürünebilmektedirler. Bu tarz dilbilgisel yapıların doğru kullanımını öğretmekse başlı başına bir güçlüğü yol açmaktadır. Günümüz eğitim dünyasında üzerinde en sık durulan eğitim yaklaşımlarından birkaçı, iletişimsel görevlerinin önemine vurgu yapmaktadır. Her ne kadar sözcük tanımına bakıldığında görev deyince “dış fırcalamak, ütü yapmak” gibi sıradan işler de bu tanıma uysa da eğitimsel anlamda görev deyince akla gelen: “hedefler doğrultusunda oluşturulan, çeşitli araçlar kullanılarak eğitimi kolaylaştıran, durum bazlı olup genellikle birden çok kişiyle idame ettirilen ve son olarak da öngörülen bir takım sonuçları olan etkinliklerdir.”

İletişimsel etkinlikleri sınıf içinde uygulamayı baz alan bir dizi yaklaşım mevcuttur. Bunlardan en yaygın ikisi “görev temelli dil öğretimi” ile “görev destekli dil öğretimi” olarak karşımıza çıkmaktadırlar. Adından da anlaşılacağı üzere ilk yaklaşım, bütün ders akışında görevleri baz almaktadır. Diğer bir deyişle, dersin işleyişini iletişimsel görevler belirler. Örneğin, bugün nazik bir şekilde birisinden bir şey isteme veya ödünç alma üzerine bir işleyiş belirlenmişse bu doğrultuda örnek yapılar dolaylı yoldan tanıtılır ve iletişimin sürdürülmesi beklenilir. Diğer taraftan, görev destekli dil öğretimi tipik bir “Sun-Uygula-Üret” zincirinde oluşup, uygulama aşamasında iletişimsel görevlere yer vermektedir. Bir başka deyişle, görev temelli dil eğitimi “anlam merkezli” iken, görev destekli dil eğitimi “anlama da yapıya yakın değerlerde yer vermektedir.

Hal böyleyken, büyük farklılıklara sahip bir dili anadil olarak konuşan Türk öğrencileri için İngilizce öğretimi görev temelli bir eksenle mi daha verimli olabilir, yoksa yapısal farklılıklara da gerekli vurguyu yapan ve salt iletişim üzerine olmayan görev destekli bir yaklaşımla mı sorusu ortaya çıkmaktadır. Özellikle de öğrencilerde gözlenen, sıfat tümceciklerinin özneye mi yoksa nesneye mi eklenmesinde “be” fiilinden sebeple gelen kararsız kalma durumu gibi karmaşık doğru kullanım sorunlarına karşın salt iletişim bazlı bir yaklaşım ne derece etkili olabilir tartışılır.

Bu sebepten, bu araştırmada yukarıda adı geçen görev temelli ve görev destekli dil öğretim yaklaşımları baz alınarak Türkiye’de bir devlet üniversitesinde eğitim görmekte olan iki hazırlık dil sınıfının, sıfat tümlecisi kullanımları üzerine hazırlanan bir sınava verdikleri yanıtların ortalamaları karşılaştırılmıştır. Bu sınav 25 tekrar yazma sorusundan oluşmuştur ve tekrar yazılması istenen her cümle için ana fiili bağlayıcı eylem olan “be” barındırmaktadır. Öncelikle, görev temelli dil öğretimi uyarınca sıfat tümceleri üzerine bir hafta boyunca eğitim alan grubun verdiği yanıtlarda 25 sorunun kaçında hata olduğu tespit edilip yüzdeye vurulmuştur. Gruptaki bütün öğrencilerin yüzdelik değerleri toplanıp ortalamaları alınmıştır. Aynı hesaplama, görev destekli dil öğretimi ile aynı konuda bir hafta eğitim alan; bu esnada doğrudan dilbilgisi anlatımına ve destekleyici soru örneklerini de gören gruba da uygulanmıştır. Her iki grubun ortalamaları kıyaslandığında, kendilerine doğrudan dilbilgisel anlatım sunulan ikinci grubun; yani görev destekli grubunun öğrencilerinin doğruluk oranı fazladan %30 dolaylarında gözlemlenmiştir. Yine görev temelli öğrenim gören grubun standard sapmasında fazladan %3 gibi bir artış belirmiştir.

Elde edilen bulgular baz alındığında farklı parametrelerden kaynaklanabilecek sözdizimsel hatalara gebe yapıların yabancı dil konuşucularına öğretilmesinde en azından anlama olduğu kadar yapıya da odaklanan yaklaşımları uygulama, daha verimli sonuçlar elde edilmesini sağlayabilmektedir. Bu doğrultuda görev destekli dil öğretimi, görev temelli dil eğitimine güzel bir alternatif olarak ortaya çıkmaktadır. İngilizce’nin yabancı dil olarak öğretildiği bir çok farklı eğitim ortamında bu durum gözlemlenmiş olsa da özellikle düşük seviye dil öğrencilerinde farkındalık yaratmak adına bu durum çok daha büyük bir önem kazanmaktadır. İleriki çalışmalarda ise diğer doğru dil kullanımı ölçeklerinin kullanıldığı sınamalar yapılabilir. Ayrıca, bu çalışmada sadece doğru dil kullanımı baz alındığından takip eden çalışmalarda akıcılık ve karmaşıklık olguları da gözlemlenebilir.

**Araştırma Sorgulamaya Dayalı Öğrenme Yaklaşımı Bağlamında Sınıf Öğretmenlerinin Maddeyi Tanıyalım Ünitesine Yönelik Pedagojik Alan Bilgileri<sup>8</sup>****Dr. Menşure ALKIŞ KÜÇÜKAYDIN**

MEB

**Doç. Dr. Şafak ULUÇINAR SAĞIR**

Amasya Üniversitesi

**ABSTRACT**

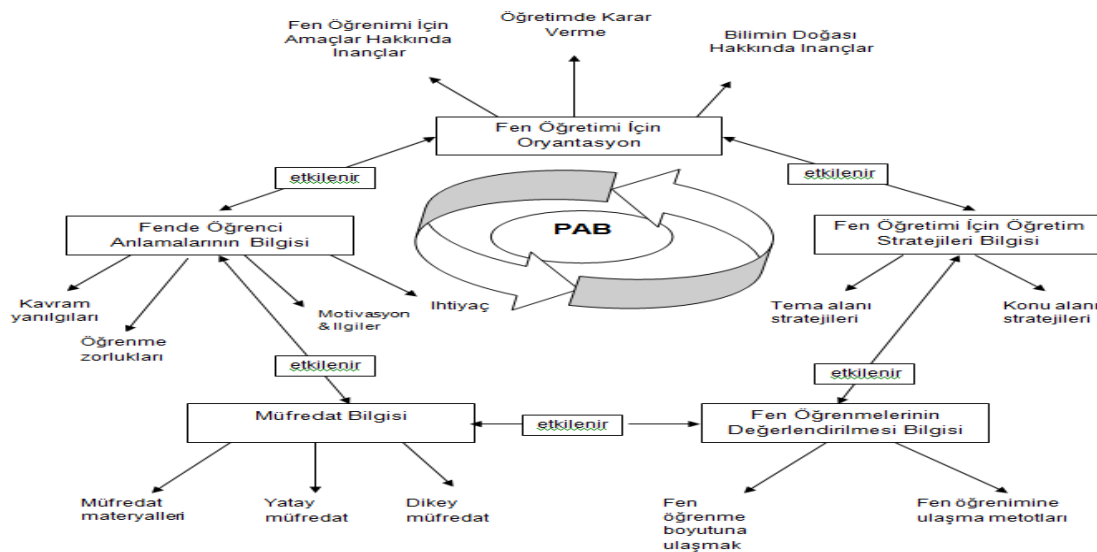
Pedagogical content knowledge (PCK) is a concept that expresses presentation of knowledge to students by transforming it into a form that can be taught. In 2013, by revising the science curriculum, the approach which adopts inquiry- based on in our country too. Therefore, in accordance with the new adopted approach, the necessity of examining the PCK of elementary school teachers towards science is revealed. The problem of this research consists of the statement which is; "In the context of the inquiry-based approach, what is the state of the PCK of elementary school teachers for matter unit. The case study which is one of the patterns of the qualitative research approach is used. The study group consisted of four classroom teachers who taught 4th grade. The teachers were selected according to the criterion sampling technique. The observation form, the interview form, the PaP-eRs (Pedagogical and Professional Education Repertory), the content representation, card sorting activity, concept map and all kinds of documents (materials) used by teachers in the classroom were used as data collection tools in the study. In the analysis of the obtained data, both descriptive and content analysis were used. It was seen that classroom teachers accepted the inquiry-based approach in the theoretical sense but did not adopt it in classroom applications in the direction of findings obtained from the research. When all the findings obtained from the research were evaluated, it was seen that the PCK of the teachers who were in sufficient in terms of subject area information was also inadequate.

**Keywords:** Pedagogical concept knowledge, matter unit, primary school teacher, inquiry-based approach

**Giriş**

Fen öğrenimi ve öğretimini etkileyen ve yön veren en önemli bileşenlerinden biri öğretmen faktörüdür. İyi bir öğretmenin yeterlilikleri göz önüne alındığında alan bilgisinin önemi ortaya çıkmaktadır. Güçlü bir alan bilgisi etkili bir öğretim için tek başına yeterli değildir. Son yıllarda bir öğretmenin ne bildiğinin yanı sıra nasıl öğrettiği pek çok araştırmanın odağında yer almaktadır (Shulman, 1986). Öğretmenin nasıl öğrettiği, sahip olduğu alan bilgisini öğretime nasıl yansıttığı beraberinde öğretim stratejileri bilgisi, öğrenci bilgisi, program bilgisi gibi çeşitli bilgi alanlarını gerektirir. Shulman (1986) tarafından pedagojik alan bilgisi (PAB) olarak kullanılan kavram; öğretmen bilgisinin öğretebilme formuna dönüşme bilgisi biçiminde tanımlanmıştır. Eğer PAB'ı tam olarak tasvir etmek ya da formüllerle modellemek mümkün olsaydı, temel hedefi öğretmen eğitiminin önemine dikkat çekmek olurdu (Kind, 2009). Ancak PAB tam olarak açığa çıkarılamayabilir ve iddia edildiği gibi sadece öğretmen bilgisi değil, bilginin öğrenciye nasıl aktarıldığı ile de ilgilidir.

PAB bileşenlerinin incelenmesi amacıyla bireysel bileşenlerin ayrı ayrı incelenmesi gerekir. Bu inceleme ise pentagon modeli yoluyla sağlanabilir (Park ve Chen, 2012). Shulman (1987)'in önermiş olduğu PAB modeline göre bir fen öğreticisini bilim adamından ayıran temel nokta, öğretmenin sahip olduğu bilgiyi farklı kavramsal bağlamlardan öğrenciye aktarmadaki başarısına bağlıdır. Pentagon modeli; PAB bileşenleri arasında bir sentez oluşturarak bireysel bileşenlerle beraber diğer pedagojik bileşenler arasında entegrasyon görevi görür.



Şekil 1. Pentagon modeli (Park ve Oliver, 2008)

<sup>8</sup> Bu çalışma birinci yazarın doktora tezinden üretilmiştir.

Şekil 1'de görüldüğü üzere pentagon modeline göre 4 temel bileşenin kavramsallaştırılması ile PAB ve beşinci bileşen ortaya çıkmaktadır. Bu bileşenler; a) Fen Öğretimine Karşı Oryantasyon, b) Öğrenci Anlamaları Bilgisi, c) Fen Müfredatı Bilgisi, d) Öğretim Stratejileri ve Sunumları Bilgisi, e) Fen Öğrenmelerini Değerlendirme Bilgisidir.

MEB (2013) revize edilen yeni Fen Bilimleri dersi öğretim programının temel vizyonunu, "Tüm öğrencileri fen okuyazarı bireyler olarak yetiştirmek" biçiminde tanımlamış ve araştırma sorgulama yaklaşımını benimsemiştir. Bu yaklaşım gereği, belirtilen vizyonla yetiştirilen tüm bireyler temel fen konularında bilimsel süreç becerilerini kullanacaklar ve bilginin zihinde işlenmesi sürecinden sorumlu olacaklardır. Fen okuyazarı olma durumu ve bilimsel araştırma sorgulama yurt dışı (AAAS, 1993; NRC, 2012) programlarında da mevcut eğitim reformu ve bilim pratiği olarak gösterilebilir. Bu noktadan hareketle, çalışmanın amacı sınıf öğretmenlerinin "Maddeyi Tanıyalım Ünitesi"ne yönelik PAB durumlarını incelemektir. Bu genel amaç doğrultusunda problemin alt başlıkları şu şekilde biçimlendirilmiştir:

1. Sınıf öğretmenlerinin Maddeyi Tanıyalım ünitesine yönelik öğretim stratejileri bilgisi durumları nedir?
2. Sınıf öğretmenlerinin Maddeyi Tanıyalım ünitesine yönelik fen öğrenmelerinin değerlendirilmesi bilgisi durumları nedir?
3. Sınıf öğretmenlerinin Maddeyi Tanıyalım ünitesine yönelik fen müfredatı bilgisi durumları nedir?
4. Sınıf öğretmenlerinin Maddeyi Tanıyalım ünitesine yönelik fende öğrenci anlamalarının bilgisi durumları nedir?
5. Sınıf öğretmenlerinin Maddeyi Tanıyalım ünitesine yönelik fen için oryantasyon bilgisi durumları nedir?

### Yöntem

Sınıf öğretmenlerinin, araştırma sorgulamaya dayalı öğretim yaklaşımı bağlamında "Maddeyi Tanıyalım Ünitesi" (MTÜ) kapsamındaki PAB'lerini incelemek amacıyla yapılan bu çalışmada, nitel araştırma yaklaşımı desenlerinden özel durum çalışması (örnek olay) kullanılmıştır.

#### Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliliği

Nitel araştırmaların doğası gereği bireyin öznel bir takım yargıları, çalışmaya katkıda bulunabilir. Ancak iyi desenlenmiş bir durum çalışmasında bunun için alınacak bir takım önlemler mevcuttur. Bunlar; birden fazla veri toplama aracının kullanılması, toplanan veriler için bir dizi kanıt zinciri oluşturulması, görüşmeden sonra elde edilen verilerin katılımcıya okutularak görüşlerinin alınmasıdır (Patton, 2014). Bu çalışmada da yapı geçerliğini sağlamak için dikkatli bir literatür taraması yapılmış olup bundan sonra elde edilecek verilerin doğruluğu için alanında uzman bir araştırmacıya teyit ettirilerek veri toplama araçlarına son hali verilmiş, nitel araştırma metodolojilerine hakim bir uzman ile çalışmalar yürütülmüştür. Çalışmanın iç geçerliği birden fazla veri toplama aracının kullanılması ve bulguların katılımcılara teyit edilerek kendi içindeki tutarlılığının incelenmesi yoluyla sağlanmıştır. Dış geçerlik, çalışmadan toplanan verilerin çalışma grubuyla sınırlandırılarak bir genellemeye varma yoluna gidilmemiş olması ile sağlanmıştır. Bu araştırmada iç güvenirliliğin sağlanması için; araştırmacı rolü belirtilmeye çalışılmış, çalışma grubu tanıtılmış ve çalışma ortamının betimlenmesi yapılarak çalışmanın aşamaları okuyucuya anlatılmaya çalışılmıştır. Araştırmanın dış güvenirliliğinin sağlanması aşamasında ise araştırmacı veri toplama yöntemleri yoluyla elde ettiği verileri olduğu gibi okuyucuya sunmaya çalışmış, gözlem ve görüşmeden elde ettiği verileri ise katılımcı teyidine sunmuştur.

#### Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu, 4. sınıf okutan dört sınıf öğretmeninden oluşmuştur. Çalışmada yer alan sınıf öğretmenleri Tokat ilinin merkez, merkez köy, ilçe merkez ve ilçe köyünde görev yapmakta olan öğretmenlerdir. Öğretmen seçiminde ölçüt örnekleme tekniği kullanılmıştır. Ölçüt örneklemede 4. sınıf okutan ve gönüllü olan sınıf öğretmenlerinden kıdem yılı/hizmet süresi, okulunun yerleşkesi, dördüncü sınıfı kaç kere okuduğu gibi değişkenler esas alınmıştır. Öğretmenlerin hepsi sınıf öğretmenliği programından mezun olup fen bilimleri, fizik, kimya ya da biyoloji eğitimleri lisans öğrenimleri ile sınırlıdır. Çalışma grubundaki katılımcılara kod isimler verilmiş ve demografik bilgileri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Çalışma Grubundaki Öğretmen Özellikleri

Kod Adı	Zeynep	Özge	Serkan	Esra
Cinsiyeti	Kadın	Kadın	Erkek	Kadın
Yaşı	31	35	60	53
Hizmet Süresi/Kıdem Yılı	8.yıl	14.yıl	37.yıl	32.yıl
Okuldaki Çalışma Süresi	3	9	9	15
Sınıf Mevcudu	12	10	39	10
4.sınıf Okutma Tecrübesi	3	6	8	9

#### Veri Toplama Araçları

Araştırmada PAB bileşenlerini belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış gözlem formu, yarı yapılandırılmış görüşme formu, içerik temsili, PaP-eRs (Pedagogical and Professional-experience Repertoires), kart gruplama aktivitesi, kavram haritası ve öğretmenlerin derslerinde kullandıkları plan, etkinlik, yazılı yoklama, sunu ve animasyon gibi yazılı ve sesli tüm dokümanlar incelemeye dâhil edilmiştir. Çalışmada

kullanılan PaP-eRs ve içerik temsili ilgili literatürden alınmış (Loughran, Berry ve Mulhall, 2012) ve Türkçe uyarlaması yapılarak kullanılmıştır. Alanında uzman kişilerin görüşleri alınarak yarı yapılandırılmış görüşme formu ve gözlem formları hazırlanmıştır. Ayrıca çalışmada yer alan kart gruplama aktivitesi ilgili literatür dikkate alınarak ( Friedrichsen, 2002; Friedrichsen ve Dana, 2003; Aydın, 2012) araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Geliştirilen tüm veri toplama araçları Türkiye'nin farklı üniversitelerinde PAB konularında çalışmaları olan üç öğretim üyesine gönderilerek görüşleri alınmış, ardından iki öğretmenle pilot uygulamaları yapılmış ve gerekli düzenlemelerin ardından kullanılmaya başlanmıştır.

#### *Verilerin Toplanması*

Araştırmanın çalışma grubunda yer alan dört öğretmenin her biri için MTÜ boyunca toplam 27'er ders saati gözlem yapılmıştır. Gözlemler Eylül 2015- Mart 2016 tarihleri arasında yapılmıştır. Dört öğretmenin de aynı anda derslerinin izlenmesine imkân olmamasından dolayı daha öncesinden valilik izni alınmış olup sınıflarına kamera yerleştirilmiştir. Öğretmenlerin PAB'lerinin incelendiği çalışmada kameralar sınıfın arkasına yerleştirilerek sabit bir noktadan çekim yapılmış, ilk 6 saatlik gözlem kaydı ise güvenilirlik açısından çalışmaya dâhil edilmemiştir. Bu süreçte öğretmenin ve öğrencilerin kamera sistemine alışması sağlanmıştır. Deneme kayıtlarının çekildiği görüntüler ise fen dersleri dışındaki diğer derslerde çekilmiştir.

#### *Verilerin Analizi*

Bu çalışmada hem betimsel hem de içerik analizi kullanılmıştır. Gözlem formundan ve dokümanlardan elde edilen veriler kazanımlar doğrultusunda betimsel analize tabi tutulmuş, kart gruplama aktivitesinden elde edilen veriler senaryolar esas alınarak betimsel analizi yapılmış, görüşmeden elde edilen veriler ise Nvivo.10 nitel analiz programı yoluyla içerik analizine tabii tutulmuştur. Çalışmada kavram haritası için ayrıca bir puan tablosu verilmiş olup, içerik temsiline katılımcıların verdikleri yanıtlar PaP-eRs formları yoluyla karşılaştırılmıştır. Görüşme sorularının analizinde ilk olarak ham veriler kodlanmış ve ortaya çıkan temalar literatür incelenerek anlamlı hâle getirilmiştir. Ayrıca kodlamalar yapılırken, öğretmenlerden alınan ifadeler birebir cümlelerle örneklenmiştir. Kodlama işlemi bittikten sonra elde edilen kodlar ve kodların gönderildiği temalar bağımsız bir kodlayıcıya gönderilmiş ve kodlama yapması istenmiştir. Ardından iki kodlayıcının kodları Nvivo programı yoluyla karşılaştırılarak Cohen'in kappa uyum katsayısı hesaplanmıştır. Kodlamaların uygunluğu  $37/39=0.94$  hesaplanırken, Cohen'in kappa uyum katsayısı 0.84 olarak tespit edilmiştir. Bazeley ve Jackson (2015)'e göre Kappa-1 değeri mükemmel uyumu gösterirken bu değere yakın değerler de çok iyi olarak nitelendirilir.

## **Bulgular**

#### *İçerik Temsilinden Elde Edilen Bulgular*

Katılımcı sınıf öğretmenlerinin MTÜ'ne yönelik doldurdıkları içerik temsillerinin PAB bileşenlerini belirlemede yardımcı olacağı düşünülmüştür. İçerik temsillerinde; Zeynep kazanım dışında bilgi sunmayacağını ve ders kitabında verilen bilgilerin öğrenci seviyesi için yeterli olduğunu yazmıştır. Yapararak yaşayarak öğrenmeye ağırlık vereceğini ve deney yapacağını belirten öğretmen öğrenci ön bilgilerini yokladığını göstermektedir. Elde edilen bilgilerin günlük hayatta kullanılması açısından önemli olduğunu belirten öğretmenin gözlem sonuçları içerik temsili desteklememektedir. Özge'nin içerik temsili incelendiğinde; derslerinde deney yapacağını belirtmiş, öğrencilerinin geminin batmaması olayını ve bozunma olayını anlamayacaklarını düşündüğünü yazmıştır. Ancak bozunma olayı zaten kazanımlar arasında yer almamaktadır. Öğrencilerin madde ünitesiyle ilgili olarak gazların ve katıların hacimlerini ölçmede zorlanacaklarını belirtmiştir ancak gazların hacmini ölçmek kazanımlar arasında yer almamaktadır. Özge, öğrencilerinin bu üniteyle ilgili olarak önceden ne bildiklerini yokladığını ve öğrenci ön bilgilerini ortaya çıkarmaya çalıştığını belirtmiştir. Serkan'ın içerik temsili incelendiğinde; formdaki sorulara kısa cevaplar verdiği, ön bilgileri yoklamadığı ve alternatif fikirler üretmediği buna rağmen öğrencilerinin elde ettiği bilgileri günlük yaşamda kullanmanın önemli olduğunu belirttiği görülmektedir. Esra'nın içerik temsili incelendiğinde; gösterip yaptırma ve deneye ağırlık verdiği, öğrenci ön bilgilerini yokladığı ve öğrencilerinin zorlanacağı yerlerde doğru tahminler yaptığı görülmüştür. Gözlem kayıtlarından elde edilen bulgulara bakıldığında Esra'nın içerik temsiliyle tutarlı bilgiler sunduğu görülmüştür.

Genel olarak içerik temsillerine bakıldığında, Esra dışında öğrenci ön bilgilerine çok fazla önem verilmediği, öğretmen merkezli öğretime ağırlık verildiği, kazanımlar dışına çıkıldığı görülmüştür.

#### *PaP-eRs ve Dokümanlardan Elde Edilen Bulgular*

Katılımcı sınıf öğretmenlerinin MTÜ'ne yönelik gözlemlerinden ve kullandıkları kaynaklardan elde edilen verilere göre; Zeynep derse hazırlıklı gelmemekte ve ders esnasında kitaptan bilgileri hızlıca okuyup öğrencilerine özetlemektedir. Zeynep'in üniteyle ilgili olarak katı maddelerin özellikleri, maddelerin suda batması ve yüzmesi, gazların sıkıştırılması, ağırlık-kütle kavramları ve çözünme olayı ile ilgili sıkıntılar yaşadığı gözlemlenmiştir. Ayrıca öğretmen merkezli öğretim yöntem ve teknikleri kullanmakta olup eğitim sitelerinden herhangi bir değişiklik yapmadan indirdiği sınav sorularını uygulamaktadır. Özge, derse hazırlıklı gelmekte ve kimi zaman basit deneyler yapmaktadır. Teknolojiyi kullanarak derslerinde sürekli video ve animasyonlar izletmekte ve bu görselleri ara ara durdurarak özetleme yapmaktadır. Ancak öğrenci anlamalarına ve yanlış bilgilerini ortaya çıkarmaya yönelik etkinliklere yer vermemekte, öğrencilerinin çok fazla soru sormasına da imkân tanımamaktadır. Öğrenci anlamalarını değerlendirme yolu olarak test kullanmakta, öğretmen merkezli ders işlemekte, kütle-ağırlık kavramlarında da sıkıntılar yaşamaktadır. Serkan, tüm derslerinde konuyu öğrencilerinin öğrenmeleri gerektiğini düşünerek ders kitaplarını okutmaktadır. Deney ve gözlemlerin neredeyse hiç kullanılmadığı derslerde, öğrenci ön bilgilerini yoklama, yanlış anlamaları belirleme ve giderme konusunda herhangi bir aktivite yapılmadığı gözlemlenmiştir. Öğrenci bilgilerini değerlendirme yolu olarak sadece yazılı sınav yolunu kullanan Serkan, ağırlık-kütle kavramında sıkıntılar yaşamaktadır. Esra, derslerine hazırlıklı gelmekte ve neredeyse her dersinde gözlem ve deneye yer vermektedir. Saf madde-karışım ve erime- çözünme kavramlarında sıkıntılar yaşayan Esra, öğrenci bilgilerini değerlendirme yolu olarak konu anlatımı yaptırma, soru-cevap, deneylere katılma, gözlem sonuçlarını kaydetme ve poster hazırlama gibi seçeneklere başvurmaktadır. Deney ortamı olarak sadece sınıfını değil, okul bahçesini ve okulun tüm bölümlerini kullanabilmektedir.

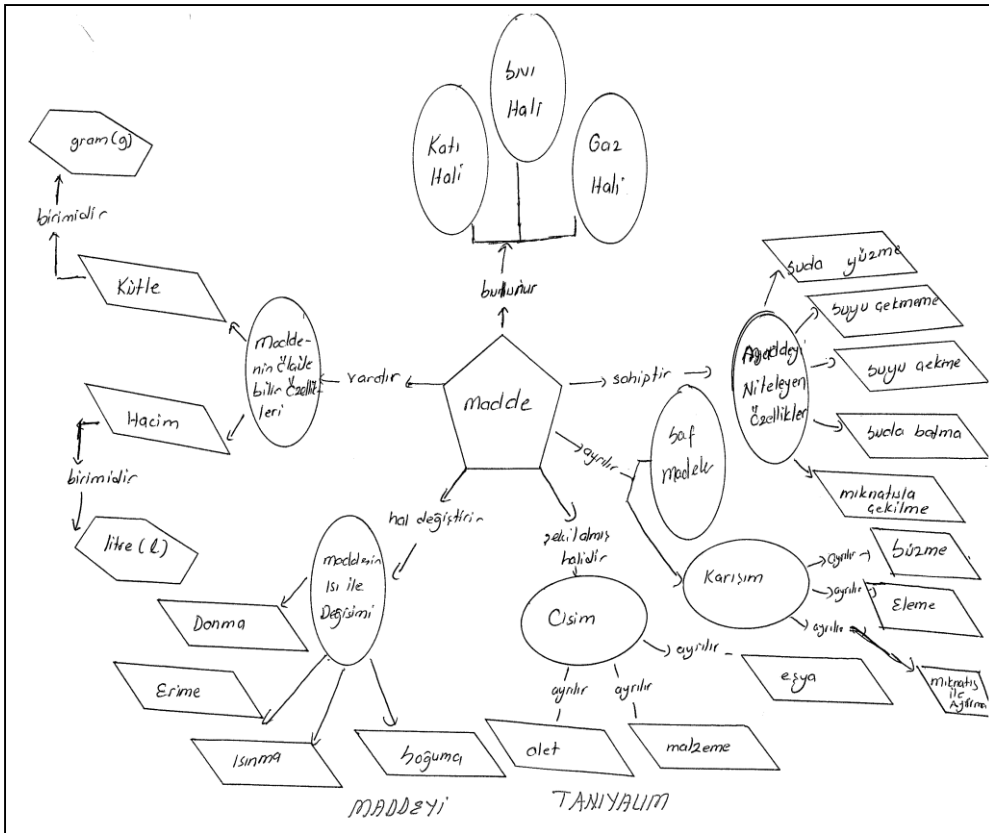
## Gözlem Formundan Elde Edilen Bulgular

Zeynep, maddeyi niteleyen temel özelliklerden miktatsız çekilme özelliği kazanımını önemsememiş ve ders esnasında öğrencilerine bu konuyu zaten bildiklerini söyleyerek dikkate almamıştır. Bununla beraber saf madde-karışım ayrımı yapmamış, karışımların ayrılması konusunda da çözümlerden örnekler vermeye çalışmıştır. Zeynep, yapılan görüşmede bazı kazanımları önemsemediği için onlara yer vermediğini ve öğrencilerinin bunu zaten bildiklerini düşündüğünü belirtmiştir. Özge'nin sınıfında MTÜ'ne yönelik son üç kazanım dışındaki tüm kazanımlara ve deneylere yer verildiği gözlemlenmiştir. Ancak son üç kazanıma okula gelemeyecek olmasından dolayı öğretiminde yer vermemiş, yaptığı yazılı yoklamasında da bu kazanımlarla ilgili sorulara yer vermiştir. Serkan, derslerinde sürekli olarak öğrencilerinden ders kısmının ilgili bölümünü okumalarını istemiş ve daha sonra konu anlatımı yaptırmıştır. Genellikle dersinin son on dakikalık kısımlarında konuyu kendisi özetlemiştir. Ancak yapmış olduğu özetlemelerde de ders kitabına bağlı kalmış, deney ya da gözleme yer vermemiştir. Esra, maddeyi niteleyen özelliklerden miktatsız çekilme özelliğine değinmemiş bununla beraber herhangi bir hatırlatma da yapmamıştır. Ünitenin son kazanımında konu anlatımı yapmamış, öğrencilerinden posterler hazırlamalarını istemiştir.

## Kavram Haritasından Elde Edilen Bulgular

Katılımcı sınıf öğretmenlerinden MTÜ ile ilgili bir kavram haritası çizmeleri istenmiş, çizilen kavram haritaları değerlendirmeleri ile birlikte aşağıda sunulmuştur.

Zeynep'in MTÜ ile ilgili çizmiş olduğu kavram haritası aşağıda sunulmuştur (Şekil 2).



Şekil 2. Zeynep'in MTÜ ile ilgili kavram haritası

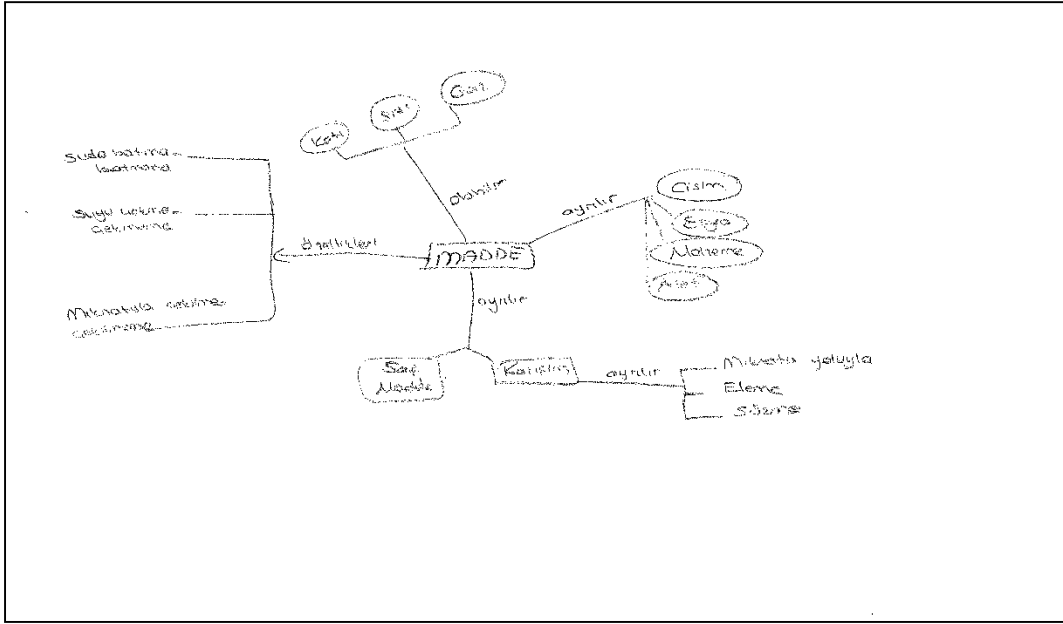
Zeynep'in kavram haritasından elde edilen anlamlı ifadeler şu şekildedir:

- Madde, maddeyi niteleyen özelliklere sahiptir.
- Maddeyi niteleyen özellikler; suda yüzmeye, suyu çekmeme, suyu çekme, suda batma, miktatsız çekilmedir.
- Madde; saf madde ve karışım diye ayrılır.
- Karışım; süzme, eşeme, miktatsız ayırma ile ayrılır.
- Cisim; maddenin şekil almış hâlidir.
- Cisim; alet, eşya, malzeme diye ayrılır.
- Maddenin ısı değişimi ile madde hâl değiştirir.
- Maddenin ölçülebilir özellikleri vardır.

- Hacim birimi litredir.
- Kütle birimi gramdır.
- Madde; katı, sıvı, gaz hâlinde bulunur.

Zeynep'in çizdiği kavram haritasında koordinat kavramlarının yer almadığı (madde ısı ile değişimi; donma, erime, ısınma, soğuma) ifadeler puanlamaya dâhil edilmemiş ve çapraz bağlantı ile ilgili örneklere rastlanılmamıştır. Buna rağmen çizilen kavram haritasının tüm üniteyi kapsadığını söylemek mümkündür. Bu haritaya dayanarak Zeynep'in kavramlar arası ilişkileri tam olarak kuramadığı bir kavram haritası Atasoy, (2004) çizmiş olduğunu söylemek mümkündür.

Özge'nin MTÜ ile ilgili çizdiği kavram haritası aşağıda sunulmuştur (Şekil 3).

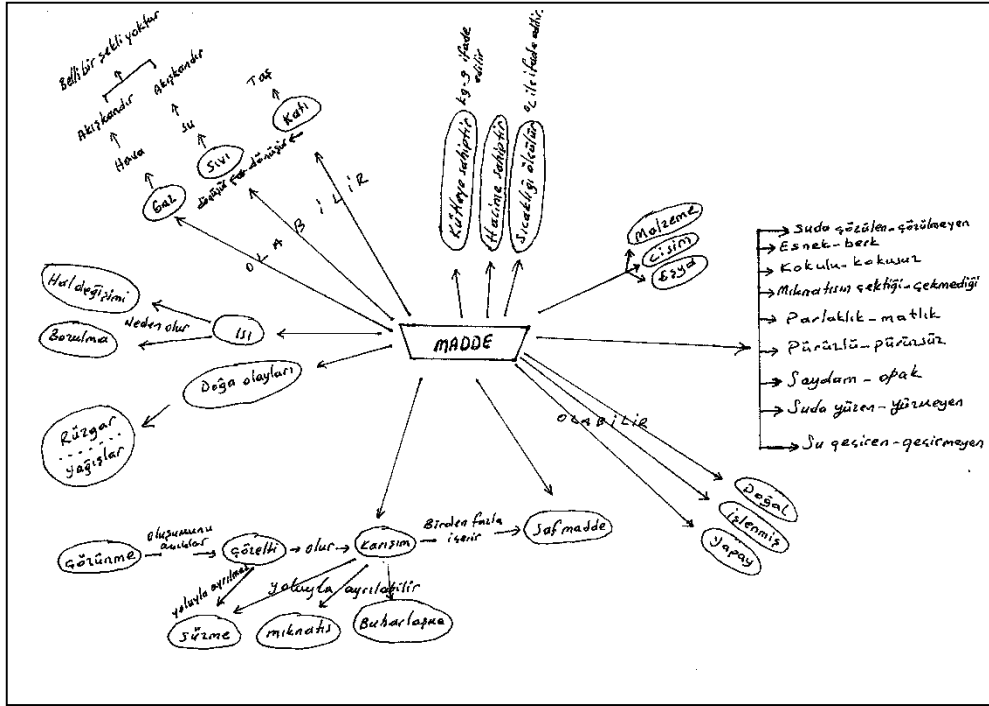


Şekil 3. Özge'nin MTÜ ile ilgili kavram haritası

Özge'nin kavram haritası incelendiğinde; merkeze madde kavramını aldığı ve birden fazla kavramla ilişkilendirilerek yıldız şekline de benzetebileceğimiz bir kavram haritasının ortaya çıktığını, buna dayanarak düşük seviyede bir anlamın olduğunu söylemek (Atasoy, 2004) mümkündür. Bağlantılar üzerindeki okların bazıları olmadığından okuma yönünde belirsizlik bulunmaktadır. Merkez kavramın dışına çıkıldıkça da diğer kavramların yeterince açıklanmadığı, örneklere ve çapraz bağlantılara da yer verilmediği görülmektedir. Özge'nin çizdiği kavram haritasındaki anlamlı ifadeler şu şekildedir;

- Madde; cisim, eşya, malzeme, alet olarak ayrılır.
- Madde, saf madde, karışım diye ayrılır.
- Karışım; mıknatıs yoluyla, eleme, süzme yoluyla ayrılır.
- Madde; katı, sıvı, gaz olabilir.
- Maddenin özellikleri; suda batma-batmama, suyu çekme-çekmeme, mıknatısla çekilme-çekilmemesidir.

Serkan'ın MTÜ ile ilgili çizdiği kavram haritası aşağıda sunulmuştur (Şekil 4).



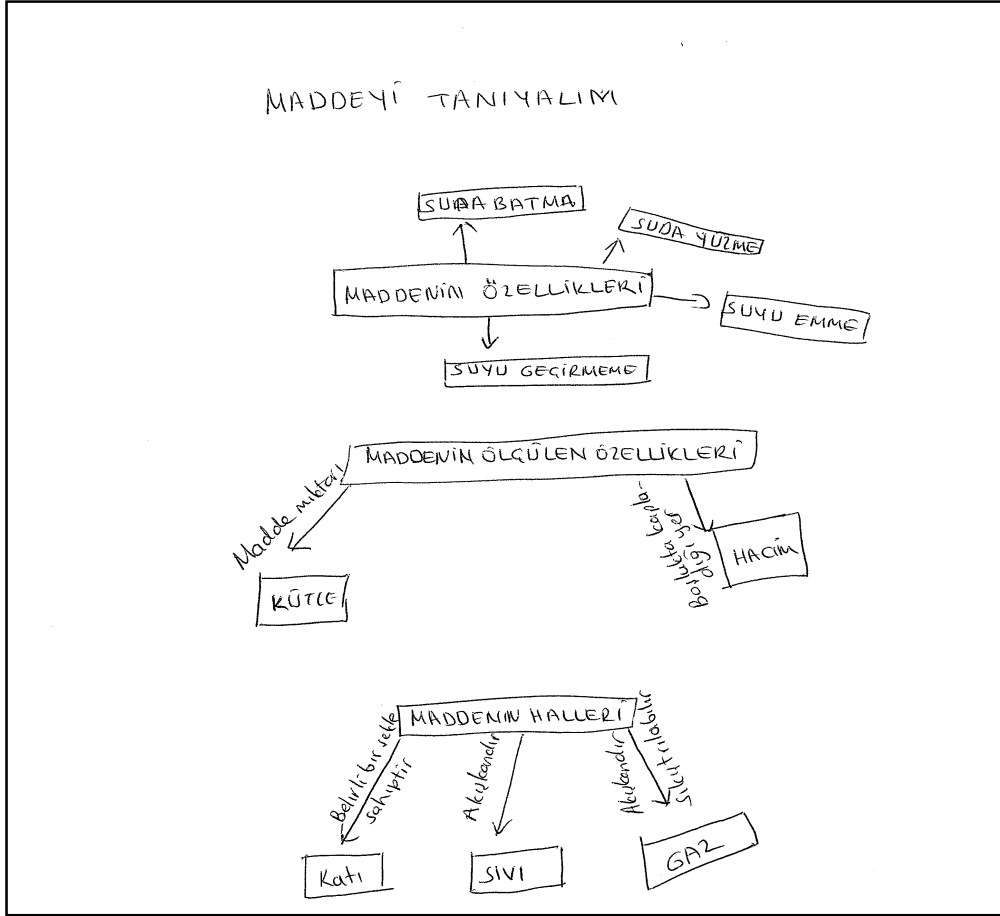
Şekil 4. Serkan'ın MTÜ ile ilgili kavram haritası

Serkan'ın çizdiği kavram haritasında oldukça çok bağlantının olduğu görülmektedir. Ancak, öğrenci ders kitaplarından veya internette yer alan kavram haritalarından etkilenecek böyle bir kavram haritası çizdiği düşünülmektedir. Çünkü kazanımlar arasında yer almayan bozunma, doğal, işlenmiş ve yapay madde ile çözelti kavramlarına yer verdiği görülmektedir. Yine 4. sınıf kazanımları arasında yer almayan esnek-berk, parlaklık-matlık, pürüzlü-pürüzsüz, saydam-opak, kokulu-kokusuz özelliklerine de yer vermiştir. Buna rağmen harita puanlanmıştır. Serkan'ın kavram haritasında yer alan anlamlı ifadeler şu şekildedir;

- Madde; doğal, işlenmiş, yapay olabilir.
- Isı, hâl değişimi ve bozulmaya neden olur.
- Madde; katı, sıvı, gaz olabilir.
- Katı; sıvıya, sıvı gaza dönüşür.
- Çözünme, çözelti kavramını açıklar.
- Karışım, birden fazla saf madde içerir.
- Çözelti süzme yoluyla ayrılmaz.
- Karışım, miknatis ve buharlaşma yoluyla ayrılabilir.

Serkan'ın kavram haritasında, koordinat kavramlarının kullanılmadığı ifadeler anlamlı önermeler olarak kabul edilmemiştir. Çizilen böyle bir kavram haritasının terimlerin sayfa üzerinde düzenleme basamağında olan bir kavram haritası biçiminde olduğu (Atasoy, 2004) söylenebilir. Ayrıca çizilmiş olan kavram haritasına bakıldığında örneklerin verilmediği ve çapraz bağlantıların kurulmadığı görülmüştür. Koordinat kavramlarının yerinde kullanılmamasından ötürü de hiyerarşinin tam olarak yerine getirilemediğini söylemek mümkündür.

Esra'nın çizmiş olduğu kavram haritası Şekil 5'te sunulmuştur.



Şekil 5. Esra'nın MTÜ ile ilgili kavram haritası

Esra'nın çizimine bakıldığında, kavram haritasından ziyade üniteye yönelik genel bir değerlendirmenin yapıldığı izlenimi doğmaktadır. Çünkü merkez bir kavram, merkez kavramı destekleyen ve çevreleyen genel kavram ve terimlerin bir akış içerisinde olmadığı (Atasoy, 2004) görülmektedir. Puanlamanın yapılabilmesi için gerekli olan örneklere, çapraz bağlantılara ve hiyerarşiye de yer verilmemiştir. Haritada anlamlı önermeler bulunmaktadır ancak haritadan genel anlamda bağımsız, kendi içinde de küçük bir kavram haritası oluşturamayacak bir bütünlüktedir. Buna dayanarak Esra'nın kavram haritasının, tam olarak bir kavram haritası oluşturmadığına karar verilmiş ve puanlama yapılamamıştır.

#### Kart Gruplama Aktivitesinden Elde Edilen Bulgular

Öğretmenlerin kart gruplama aktivitelerine verdikleri cevaplar incelendiğinde; Esra öğretmenin temel olarak araştırma sorgulamaya dayalı aktiviteleri, Serkan öğretmenin öğretmen merkezli aktiviteleri benimsediği, Özge ve Zeynep öğretmenin her iki yaklaşıma ait aktivitelere eşit ağırlık verdiği görülmüştür. Kimi aktivitelere ise öğretmenlerin katılmadıkları görülmüştür. Örneğin, katılımcı sınıf öğretmenleri 4. aktiviteyi kabul etmemişlerdir.

**Aktivite 4:** Batan ve yüzen cisimleri öğretmek için, sınıfın bir köşesinde "batar ya da yüzer" köşesi oluştururum. Bir hafta sonra bu köşeye farklı örnekler yazıp asarım.

Bu aktivite için tüm öğretmenler, batma ve yüme olayıyla ilgili kazanım için bu kadar detaylı bir aktiviteye gerek olmadığını söylemişlerdir. Bu konuda Esra "kazanım basit. Bunu öğretmek için gözlem yapmaları yeterli", Serkan ise "köşe oluşturmak gereksiz. Sözel olarak söylemek yeterli" ifadesini kullanmıştır. Aktivitelerle ilgili olarak öğretmenler birtakım yorumlarda bulunmuşlar ve kimi zaman kendilerine sorulan aktivitelerin orijinal fikirler olduğunu söyleyerek kullanmak için deneyebileceklerini de söylemişlerdir. Bazen de öğretmenler, aktivitelerle ilgili olarak var olan aktivitelerin üzerinde değişiklik yaparak kullanılabileceğini söylemişlerdir. Mesela Esra;



*Aktivite 3: Maddelerin ölçülebilir özelliklerini öğretmek için, kitabın ilgili bölümünü okutarak derse başlarım ile ilgili olarak;*

"Bu aktivite benim tarzım değil. Ama ben olsam bu aktiviteyi şöyle yapardım; ilk önce ön çalışma verirdim. Devamında bir soruyla araştırma verirdim. Öğrenci nerden isterse oradan araştırır, ders kitabı, bilgisayar ya da kaynak kitap. Ama bir şekilde ders kitabına bakar. Eğer sen öğrenciye ders kitabını oku gel dersene sadece kitabı okur. O yüzden ben olsam kitabı oku gel demem."

ifadelerini kullanmıştır. Katılımcı sınıf öğretmenleri ayrıca;

*Aktivite 5: Maddeyi Tanıyalım ünitesiyle ilgili olarak; öğrencilerimin ilerde ulusal projelerde kullanabilecekleri bir çalışma hazırlatırım. Bunun için kazanımlar dışına çıkarak ekstra çalışmalar yapabilirim.*

aktivitesini kabul etmemişlerdir. Esra dışındaki diğer tüm öğretmenler, bu realiteyle ilgili olarak öğrencilerinin bunu yapabilecek beceride olmadığını üstelik zaman ayıramayacaklarını söylemişlerdir. Ancak bir başka Türk eğitim sistemi realitesi olarak;

*Aktivite 8: Madde ve cisim konusunda bol bol test çözdürürüm.*

ifadesini kabul etmişlerdir. Bu realiteyi de sadece Esra kabul etmemiştir. Gerekçe olarak test çözdürmenin tarzı olmadığını bunun yerine başka aktiviteler yaptırabileceğini söylemiştir.

Genel anlamda tüm aktivitelerle ilgili olarak ideal ve gerçek hedefler incelendiğinde, Esra dışında aktivitelerle ilgili olarak büyük bir tutarlılığın olmadığı ve buna gerekçe olarak öğrenci seviyesi, zaman ya da çevre şartlarının gösterildiği tespit edilmiştir.

### Tartışma ve Sonuç

Öğretmenler tarafından doldurulan içerik temsilleri ve gözlemlerden elde edilen PaP-eRs formlarında elde edilen bulgulara göre, öğretmenler benzer öğretim yöntem ve teknikleri kullanmaktadır. Öğretmenlerin kullandıkları öğretim yöntem ve tekniklerinden yola çıkılarak benimsedikleri öğretim stratejilerine ulaşmaya çalışılmıştır. Buna göre öğretmenler sunuş yoluyla öğretimi tercih etmekte, bu strateji kapsamında soru cevap tekniğini kullanmakta ve ders kitabına dayalı özet tutturmalar yaptırmaktadırlar. Özge derslerinde sürekli olarak projeksiyon kullanımına dayalı öğretim yaparken, sadece Esra gözlem ve deneye öğretiminde yer vermekte ayrıca materyal kullanımına sıkça başvurmaktadır. Katılımcı sınıf öğretmenlerinin genel anlamda öğretmen merkezli öğretim yöntem ve tekniklerini kullandıkları, öğrenci ön bilgilerinin yoklamaya önem vermedikleri ve araştırma sorgulama yaklaşımını benimsemedikleri görülmüştür.

Çalışmada öğretmenlerin, öğrencilerinin fen anlamalarını bilme bilgisini değerlendirirken uzun süreli gözlemlere ve içerik temsillerine yer verilmiştir. Esasen literatürde çokça tartışılan PAB, üzerinde varılan genel karara göre sınıf gözlemleri ile ortaya çıkarılabilir. Öğrenci öğrenmeleri, kendi kişisel bilişsel yapılarından, ön deneyimlerinden ve yaşadıkları kültürel ortamdan etkilenir. Bu perspektiften öğretmenin rolü, bilginin iletilmesinden ziyade öğrenciye rehberlik etmektir. Öğretmenin etkili olabilmesi için öğrencilerin kavram yanılgılarından haberdar olmalı, öğrenci öğrenmelerine rehberlik etmeli, deneyimlerinin iletilmesi için yönlendirici olmalı ve kavramların anlaşılabilmesi için yeterli olmalıdır (Mulhall, Berry ve Loughran, 2003). Katılımcı sınıf öğretmenleriyle yapılan görüşme sonucunda elde edilen temalara bakıldığında, öğretmenlerin eğitim öğretim süreciyle ilgili olarak en çok aileye önem verdikleri tespit edilmiştir. Katılımcı sınıf öğretmenleri; öğrencinin bilgiye ulaşmasını sağlayarak, öğrenme ortamını düzenleyerek ve bilgi ve iletişim teknolojilerinde donanımlı olarak öğrenci bilgisinin açığa çıkarılacağını düşünmektedir. Bu temalar arasında öğretmenler; öğrenci ilgisi, seviyesi, motivasyonu ve kavram bilgisinin gelişimi konularına yer vermemiştir. Öğretmenlerin KAB'larındaki eksikliğin bir sonucu olarak kavram bilgilerinin yetersiz oluşu ve bu durumun da öğrencilerinin kavram bilgilerinin değerlendirmede yetersizliğe yol açtığı düşünülebilir.

Friedrichsen ve Dana (2003)'a göre fen öğretimi oryantasyonunun merkezi ve çevresel hedefleri bulunmaktadır. Bu nedenle oryantasyon çalışması tek boyutlu olarak yürütülmemelidir. Bu çalışmada da, çalışmanın bağlamı gereği araştırma sorgulamaya dayalı öğretim yaklaşımı, öğretmen merkezli yaklaşım ve Türk eğitim sistemi realiteleri üzerinden hareketle aktiviteler yazılmış ve sadece merkezi hedefler açığa çıkarılmaya çalışılmıştır. Ancak kart gruplama aktiviteleri çalışmaları yürütülürken çalışmanın amacı dışında çevresel hedefler de ortaya çıkmıştır. Bu hedefler Friedrichsen ve Dana (2005)'in belirttiği üzere okul alanı, duyuşsal alan ve KAB etkisiyle ilgilidir. Öğretmenlerin bu yaklaşımları üzerinde çalıştıkları okulun sosyal çevresi ve imkânları, okul idaresinin öğretmen üzerindeki kısıtlayıcı etkisi, veli faktörü, öğrencinin hazır bulunuşluğu ve revize edilen programın etkisi bulunmaktadır. Araştırmacı tarafından öğretmenlerin yaklaşımları üzerinde etkili olduğu düşünülen bir diğer faktör ise öğretmenlerin revize edilen program ve araştırma sorgulama yaklaşımı hakkındaki bilgi yetersizliğidir. Zira öğretmenler programın revize edilmesinden, programın öngörülerinden ve araştırma sorgulama yaklaşımının getirilerinden haberdar değildirler. Nitekim çalışmada hizmet yılı ve kıdem süreleri de göz önüne alındığında yeni yaklaşımla ilgili olarak, üniversite eğitimleri esnasında da bu bilgilerin kendilerine verilmediği görülebilir.

Çalışmadan elde edilen bir diğer sonuca göre öğretmenlerin ideal ve gerçek hedefleri arasında bir tutarlılık bulunmamaktadır. Yani öğretmenler kart gruplama aktivitesi uygulamalarında daha çok araştırma sorgulamaya dayalı aktivitelerin kendilerini yansıttığını belirtmiş ancak gözlem kayıtları bu verileri desteklememiştir. Samuelowicz ve Bain (1992)'e göre bu durum öğretmenlerin pratikte kullandıkları yöntemler ile sahip olunan eğitim çevresinin öğretmen görüşü üzerindeki yansımaları nedeniyle oluşmaktadır. Yani öğretmenler kendilerine yeterli imkân ve desteklerin sunulması halinde, ideal hedeflerini gerçekleştirebileceklerini söylemektedirler.

Bu çalışmada öğretmenlerin sahip oldukları PAB ile bilgiyi nasıl aktardıkları, bireysel bileşenler açısından teker teker incelenmiştir. Ayrıca çalışma kapsamında pentagon modeli gereği, bileşenlerin birbirleriyle olan ilişkileri de açığa çıkarılmaya çalışılmıştır.

Çalışmadan elde edilen bulgular esas alındığında, fen öğretimine yönelik öğretmen merkezli yaklaşımı benimseyen öğretmenlerin diğer dört bileşende de öğretmen merkezli yaklaşımları kullandıkları görülmüştür. Bu durum, öğretmenlerin sahip olduğu yanlış kavramlarla daha belirgin hale gelmiş, var olan KAB eksikliklerini öğrencilerine yansıtmışlardır. Öğrenciler yer yer sorularına cevap alamamış, kimi zaman ise söyledikleri yanlış bilgiler öğretmenleri tarafından düzeltilmemiştir. Karal ve Alev(2016)'e göre öğretmenin KAB eksikliği ve kavram yanılgıları; öğrencilerde de kavram yanılgılarına yol açmakta ayrıca detayları atlama ve öğrenci sorularını cevaplayamamaya neden

olmaktadır. Bu durum Käpylä, Heikkinen ve Asunta (2009) ile Kind (2009)'in çalışmaları ile paralellik göstermektedir. PAB ile KAB arasındaki bu ilişkinin öğrenci üzerindeki yansımaları literatür tarafından da doğrulanmıştır (Loughran, Milroy, Berry, Gustone ve Mulhall, 2011; McDiarmid, Ball ve Anderson, 1989; Park, Jang, Chen ve Jung, 2011; Peterson, Fennema, Carpenter ve Loef, 1989; Roth vd., 2011; Kanter ve Konstantopolis, 2010).

Çalışmada ayrıca öğretmenlerin sahip olduğu müfredat bilgisinin, öğretmenlerin kavram bilgisi üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Even (1993)'e göre; aday ortaokul matematik öğretmenleri fonksiyon kavramı ile ilgili sınırlı bilgiye ve sınırlı kavram imajına sahipler ve modern terimleri kullanma eğiliminde değildiler. Beyer ve Davis (2011) ise fen öğretimi ile ilgili ilkököl öğretmen adaylarının değerlendirme bilgisi, müfredat bilgisi ve öğretim stratejileri bilgisi incelenmiştir. Çalışmalarından elde edilen sonuçlara göre öğretmen adaylarının kavram yanılgıları bulunmakta, zayıf ve yetersiz değerlendirme bilgisi bulunmakta ancak öğretim stratejilerini iyi kullanabilmektedirler.

Çalışmadan elde edilen bulgular dikkate alındığında kabul edilen modeldeki tüm bileşenlerin birbiriyle ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Bu durum PAB'ın tüm bileşenlerinin ayrılmaz bir bütün olduğunu göstermektedir.

#### Öneriler

Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin araştırma sorgulamaya dayalı öğretim yaklaşımı bağlamında fen pedagojilerinin yetersiz olduğu görülmüştür. Öğretmenlere araştırma sorgulama yaklaşımını tanıttıkları uygulamalı hizmet içi eğitim eğitimler düzenlenebilir. Çalışmada öğretmenlerin PAB'ları üzerinde etkili olan bazı faktörler tespit edilmiştir (okul çevresi, idare vb.). Bu faktörlerin etkisinin azaltılacağı, PAB gelişimini destekleyici düzenlemeler sağlanabilir.

Çalışmada öğretmenlerin revize edilen program hakkında bilgi sahibi olmadıkları, ölçme değerlendirme konularında ise yetersiz oldukları görülmüştür. Bu konularda ihtiyaç analizleri yapılarak uzman desteğinde çalışmalar yapılabilir. Öğretmenlerin araştırma sorgulamaya dayalı kart gruplama aktivitelerini uygulamak istedikleri ancak gerçekte bunu başaramadıkları gözlemlenmiştir. Bu durumda velileri de eğitime dâhil ederek, okul-aile işbirliğine dikkat çekilebilir. Öğretmenlerin KAB'larında önemli sorunları olduğu ve kendi kavram bilgileri ile öğrencilerinin kavram yanılgılarını tespit etmede yetersiz oldukları görülmüştür. Öğretmenlere öncelikle kavram bilgisi ve gelişimi konusunda eğitimler düzenlenebilir, kavram yanılgısı kavramının açıklanarak sebepleri ve giderilmesi konusunda denetleyici bir mekanizma geliştirilebilir. Öğretmenlerin sınıflarında uyguladıkları araştırma sorgulama temelli aktiviteleri birbiriyle paylaşacakları platformlar oluşturularak, yaklaşımın benimsenmesi ve yaygınlaştırılması sağlanabilir.

#### Kaynaklar

- American Association for the Advancement of Science (AAAS) (1993). *Benchmarks for science literacy*. New York: Oxford University Press.
- Atasoy, B.(2004). *Fen öğrenimi ve öğretimi*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Aydın, S.(2012). Examination of chemistry teachers' topic-specific nature of pedagogical content knowledge in electrochemistry and radioactivity. Yayınlanmamış doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Bazeley, P.,& Jackson, K.(2015). *Qualitative data analysis with NVIVO* ( Bakla, A. & Demir, S.C.,Çeviri). Ankara: Anı Yayıncılık
- Beyer, C.J., & Davis, E.A.(2011). Learning to critique and adapt science curriculum materials: Examining the development of pre service elementary teachers' pedagogical content knowledge. *Science Education*, 96(1), 130-157.
- Even, R.(1993). Subject-matter knowledge and pedagogical content knowledge: Prospective secondary teachers and the function concept. *Journal for Research in Mathematics Education*, 24(2), 94-116.
- Friedrichsen, P.M. (2002). A substantive-level theory of highly-regarded secondary biology teachers' science teaching orientations. PhD Thesis, The Pennsylvania State University, ABD.
- Friedrichsen, P.M., & Dana, T.M.(2003). Using card-sorting task to elicit and clarify science-teaching orientations. *Journal of Science Teacher Education*, 14(4), 291-309.
- Kanter, D.E., & Konstantopolis, S.(2010). The impact of a project-based science curriculum on minority student achievement, attitudes, and careers: The effects of teacher content and pedagogical content knowledge and inquiry-based practices. *Science Education*, 94, 855-887.
- Käpylä, M., Heikkinen, J.P., & Asunta, T.(2009). Influence of content knowledge on pedagogical content knowledge: the case of teaching photosynthesis and plant growth. *International Journal of Science Education*, 31(10), 1395–1415.
- Karal, I.S., & Alev, N. (2016). Development of pre-service physics teachers' pedagogical content knowledge (PCK) throughout their initial training. *Teacher Development*, 20(2), 162-180.
- Kind, V.(2009). Pedagogical content knowledge in science education: Perspectives and potential for progress. *Studies in Science Education*, 45(2), 169-204.
- Loughran, J., Milroy, P., Berry, A., Gustone, R., & Mulhall, P.(2011) Documenting science teachers' pedagogical content knowledge through PaP-eRs. *Research in Science Education*, 31, 289-307.
- Loughran, J., Berry, A., & Mulhall, P.(2012). *Understanding and developing science teachers' pedagogical content knowledge*. Rotterdam/Boston: Sense Publishers, Tape 1, Volume 12.

- McDiarmid, G.W, Ball, D.L., &Anderson, C.W. (1989). Why staying one chapter ahead doesn't really work: Subject-specific pedagogy. In M.Reynolds (Eds), Knowledge Base For The Beginning Teacher (pp.193-205), Oxford, England: Pergamon Press
- Milli Eğitim Bakanlığı (2013). *İlköğretim kurumları fen bilimleri dersi öğretim programı*. Ankara.
- Mulhall, P., Berry, A., & Loughran, J.(2003). Frameworks for representing science teachers' pedagogical content knowledge. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 4(2), 1-26.
- National Research Council (2012). *A framework for K-12 science education: Practices, crosscutting concepts, and core ideas*. Washington, DC: The National Academies Press.
- Park, S., & Chen, Y.C.(2012). Mapping out the integration of the components of pedagogical content knowledge (PCK): Examples from high school biology classrooms. *Journal of Research in Science Teaching*, 49(7), 922-941.
- Park, S., & Oliver, J.S.(2008). Revisiting the conceptualization of pedagogical content knowledge (PCK): PCK as a conceptual tool to understand teachers as professionals. *Research Science Education*, 38, 261-284.
- Park, S., Jang, J-Y., Chen, Y.-C., & Jung, J.(2011) Is pedagogical content knowledge (PCK) necessary for reformed science teaching?: Evidence from an empirical study. *Research in Science Education*, 41, 245-260.
- Patton, M.Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (Bütün, M. ve Demir, S.B. Çev.), Ankara: Pegem Akademi
- Peterson, P.L., Fennema, E., Carpenter, T.P., & Loef, M.(1989). Teachers' pedagogical content beliefs in mathematics. *Cognition and Instruction*, 6, 1-40
- Roth, K.J., Varnier, H.E., Chen, C., Lemmens, M., Schwille, K., & Wickler, N.I.Z.(2011). Video based lesson analysis: Effective science PD for teacher and student learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 48, 117-148
- Samuelowicz, K., & Bain, J.D.(1992).Conceptions of teaching held by academic teachers. *Higher Education*, 24(93), 93-111.
- Shulman, L.S.(1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4-14.
- Shulman, L.S.(1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.

**Attitudes of Special Education Teacher Candidates towards Individuals with Special Needs: A Longitudinal Study<sup>9</sup>****Meryem VURAL BATIK**

Ondokuz Mayıs University

**ABSTRACT**

*Problem Statement:* Attitudes of teachers towards special needs children present an important issue that affects the suitability and quality of the services provided. Additionally, negative attitudes affect the success expected from children with special needs negatively, and prevent the child from integrating with the society. Teachers are needed to develop positive attitudes before starting to work with special needs students. Therefore, positive changes in the attitudes of teacher candidates towards special needs children through their training should be a desired and aimed outcome in the curriculum.

*Purpose of Study:* The goal of this study is to longitudinally investigate the attitudes of special education teacher candidates towards special needs individuals during their undergraduate education.

*Methods:* This study was conducted with a total of 168 students who started their undergraduate education in the academic year of 2012-2013 and graduated in the academic year of 2015-2016 at the Programs in Teacher Education of the Hearing Impaired and the Mentally Disabled. Attitude toward Disabled Persons Scale was used to determine the attitudes towards individuals with special needs.

*Findings and Results:* The findings of this research demonstrate that the attitudes of the teacher candidates of the hearing impaired and mentally disabled towards special needs individuals in the beginning of their undergraduate education were negative, but these attitudes became positive from their second year on. In addition to this, while the attitudes of the teacher candidates of the mentally disabled changed in the positive direction during their last year of education where they interacted with special needs individuals, the attitudes of the teacher candidates of the hearing impaired did not change significantly.

*Conclusions and Recommendations:* It is important to determine why the attitudes of the teacher candidates of the hearing impaired did not change as opposed to the case in studies that showed positive effects of interacting with special needs individuals on attitudes. Additionally the Teacher Education of the Hearing Impaired and the Mentally Disabled curricula were considered in terms of the methods used in changing attitudes.

**Keywords:** Teacher candidate, attitudes towards disabled, individual with special needs, curriculum, special education.

**Introduction**

Disabilities of individuals with special needs may negatively affect their participation in their family and social life, adaptation skills and daily experiences. The most important environmental factor that affects the individual's adaptation is the attitude of the society towards special needs individuals (King et al., 2003). Additionally, it is believed that usage of different terms such as "special needs, disability and handicap" is an indicator of attitudes towards such individuals. Attitudes shape a person's behavior against other people and interactions with them (Secombe, 2007) and contain three elements as emotion, thought and behavior (Breckler, 1984). Thus, attitude towards special needs individuals is defined as the following (Tervo, Palmer & Redinius, 2004): "On the level of thought, it is the belief in possibility of special needs individuals to be productive individuals in the society, make decisions based on their interests and have a normal life. On the level of emotion, it is awareness on positive qualities of special needs individuals. On the levels of behavior, it is provision of suitable conditions in order to help special needs individuals improve their capacity and contribute to the society to the extent of their efficacy."

Attitudes towards individuals with special needs may reflect negative perceptions held by the society (Gordon, Minnes & Holden, 1990), social isolation of disabled individuals (Lee and Rodda, 1994), effects of stereotypes and frequency of communication (Gething, 1991). It has been reported for centuries that, as they are different, individuals with special needs have been exposed to various negative behaviors such as being ridiculed, denied and alienated, whereas in some societies, they have been punished and killed. So far, serious changes have taken place in attitudes towards individuals with special needs, and the dominant idea now is that special needs individuals are obstructed by the society (Oliver, 1990). It is accepted that physical handicapped such as limitations of transportation opportunities and prejudiced and discriminatory attitudes make the individual disable. In this sense, various legislative regulations have passed to support individuals with special needs and encourage positive attitudes towards them. However, there are still handicapped between individuals with special needs and those without. It is seen that able-bodied individuals do not feel comfortable in their communication with special needs individuals; they alienate them and avoid interaction with them. Considering that these discriminatory behaviors and prejudiced reactions are caused by negative attitudes towards special needs individuals (Berry & Meyer, 1995; Hunt & Hunt, 2000), it is noticed that negative attitudes are still present today despite all improvements over the past.

As in every part of the society, it is important that positive attitudes are shown towards special needs individuals in educational environments. Attitudes of teachers towards special needs children present an important issue that affects the suitability and quality of the services provided (Rees, Spreen & Harnadek, 1991). Additionally, negative attitudes affect the success expected from children with special needs negatively, and prevent the child from integrating with the society (Chubon, 1982). Therefore, working for improvement of attitudes towards individuals with special needs is an important societal need. Although some studies reported that teachers have positive attitudes towards special needs students (Rakap, Parlak-Rakap & Aydin, 2016), others reported that indifferent and negative behaviors of teachers towards special needs

<sup>9</sup> This study was presented at the IV. International Eurasian Educational Research Congress (Pamukkale University & EJER, 11-14 May 2017).

students are still present, they think special needs students limit the performance of other students in the classroom, and they have negative attitudes towards such students as they have to spend more time and energy with them (Cook, Camero and Tankersley, 2007). Moreover, it is noteworthy that teachers who have received in-service training or special education certificates have more positive attitudes towards inclusion of special needs individuals (Rakap & Kaczmarek, 2010). However, teachers are needed to develop positive attitudes before starting to work with special needs students (Moroz et al., 2010; Murphy, 1996; Tait and Purdie, 2000). Therefore, positive changes in the attitudes of teacher candidates towards special needs children through their training should be a desired and aimed outcome in the curriculum.

Teacher candidates start their undergraduate education with attitudes that are based on their life experiences (Brillhart, Jay & Wyers, 1990), and they are expected to improve their behaviors and sensibilities towards special needs individuals. The contents of the undergraduate curriculum have an important role in this positive change in the attitudes of teacher candidates towards individuals with special needs. Therefore, the curriculum should include courses and practices towards changing attitudes. These methods used in changing the attitudes towards special needs individuals are *realistic information*, empathy activities and interacting with the disabled individuals (Tavil & Özyürek, 2009). Lack of knowledge about special needs individuals may lead to manifestation of negative attitudes (Ison et al., 2010). This is why several studies (Adler, Cregg, Duignan, Ilett & Woodhouse, 2005; Akbuğa & Gürsel, 2007; Alptekin & Vural-Batık, 2013; Glass & Meckler, 1972; Gürsel, 2006; Helton & Helton, 1977; Jameison, 1986; Jones & Black, 1996; Moroz et al., 2010; Özyürek, 1977; Rakap, Cig & Parlak-Rakap, 2015; Sarı & Bozgeyikli, 2002; Tavil & Özyürek, 2009) provided information about special needs individuals for the aim of changing attitudes in the positive direction. The special education undergraduate curriculum also includes various theoretical courses that involve providing information about special needs individuals.

Another method effective in changing attitudes, empathy activities such as moving with wheelchairs and blindfolding, lead to better understanding of special needs individuals and empathy with them. It is seen that these activities are carried out in scope of some courses in the special education curriculum. Another method for changing attitudes is interacting with special needs individuals (Tavil & Özyürek, 2009). While attitudes of people who are in interaction with special needs individuals in their daily lives and those of people who are not are different (Stachura & Garven, 2003), it is also noteworthy that gathering of teacher candidates and special needs children during undergraduate studies increases the teacher candidates' positive attitudes (Tait & Purdie, 2000; Hasting, Hewes, Lock & Witting, 1996; Özyürek, 1995). Special education teacher candidates are in interaction with special needs children in scope of teaching practice in the last year of the undergraduate curriculum.

Studies have reported that application of cognitive and behavioral interventions together, and combination of provision of information and interaction provides better results in changing attitudes towards special needs individuals (Barr & Bracchitta 2008; Krahe & Altwasser, 2006). Therefore, it is believed that the special education undergraduate curriculum has significant advantages in changing attitudes towards special needs individuals in the positive direction. There are studies in Turkey and international studies on determining the effects of provision of information on the attitudes of teacher candidates towards special needs individuals (Adler et al., 2005; Akbuğa & Gürsel, 2007; Akçamete & Kargin, 1994; Flower, Burns & Bottsford-Miller, 2007; Gözün & Yıkmiş, 2003; Gürsel, 2006; Hunt & Hunt, 2004; Moroz et al., 2010; Orel, Zerey & Töret, 2004; Özyürek, 1977; Sarı & Bozgeyikli, 2002; Şahin & Güldenoğlu, 2013; Tavil & Özyürek, 2009; Thompson, Emrich & Moore, 2003; Yıkmiş et al., 1998) and determining the effects of interaction (Au & Man, 2006; Chen, Brodwin, Cardoso & Chan, 2002; Krajewski & Flaherty, 2000; Melekoğlu, 2011; Murray & Chambers, 1991; Oermann & Lindgren, 1995; Pettigrew & Tropp, 2006; Slevin, 1995; Slevin & Sines, 1996; Stachura & Garven, 2003; Şahin & Akyol, 2010; Tervo, Azuma, Palmer & Redinius, 2002). Additionally, there are a limited number of studies abroad on the effects of the curricula of undergraduate programs for some professions on attitudes towards special needs individuals (Barr & Bracchitta, 2008; Seccombe, 2007; Thompson et al., 2003). However, no study was found to longitudinally investigate the effects of the special education curriculum on attitudes. In this study, it was aimed to longitudinally investigate the attitudes of special education teacher candidates towards special needs individuals during their undergraduate education.

## Method

### Participants

This study was conducted with a total of 168 students who started their undergraduate education in the academic year of 2012-2013 and graduated in the academic year of 2015-2016 at the Programs in Teacher Education of the Hearing Impaired and Teacher Education of the Mentally Disabled at the Department of Special Education of Ondokuz Mayıs University. Characteristics of the students who participated in the study are given in Table 1.

Table 1. *Characteristics of the Sample*

		n	%
Programs	Teacher Education of the Mentally Disabled	91	54.2
	Teacher Education of the Hearing Impaired	77	45.8
Sex	Female	103	61.3
	Male	65	38.7

### Instruments

The study used a Personal Information Form and the Attitude toward Disabled Persons. The Personal Information form included questions regarding name, department and sex.

*Attitude toward Disabled Persons (ATDP) Scale.* This scale prepared by Yaşın-Dökmen (2000) with the aim of determining attitudes towards special needs individuals has 30 items. In this 5-point Likert-type scale, the maximum score that can be obtained is 150, while the minimum score is 30. High scores obtained in the scale show that attitudes towards special needs individuals are positive. Equivalent scale validity was calculated with the help of Personal Perception Scale and the correlation coefficient was found as .58 ( $p < .01$ ). The Cronbach's alpha internal validity coefficient was found as .901, and the split-half reliability coefficient was found as .83. When the attitudes towards individuals with physical, visual, mental and auditory disabilities were measured, it was determined that the reliability coefficients calculated for the scale were on an acceptable level.

### Data Analysis

In the study, ATDP Scale was given to the volunteer students of Teacher Education of the Hearing Impaired and Teacher Education of the Mentally Disabled at the end of each academic year. The data collected in the study were analyzed with the help of the SPSS 22 software. As a result of the One-Sample Kolmogorov-Smirnov test conducted with the aim of determining whether the data were distributed normally, it was seen that they were not; therefore non-parametric tests were used in the analyses. In order to determine whether the attitudes towards special needs individuals changed through years and based on program, Wilcoxon Signed-Rank test was used. The significance of the statistics was tested on the level of .05.

## Results

Table 2 shows the mean and standard deviation values for the scores the teacher candidates of the hearing impaired and mentally disabled who participated in the study received from ATDP Scale.

Table 2. Mean and Standard Deviation Values of Scores of ATDP Scale

Measurement	Teacher Education of the Hearing Impaired			Teacher Education of the Mentally Disabled		
	n	Mean	Sd	n	Mean	Sd
Beginning of the 1st year	91	77.75	7.09	77	77.72	8.43
End of the 1st year	91	77.43	7.16	77	79.97	7.84
End of the 2nd year	91	130.31	11.17	77	129.45	11.72
End of the 3rd year	91	132.31	11.25	77	129.85	11.31
End of the 4th year	91	133.84	10.95	77	131.74	11.70

As seen in Table 2, while the mean attitude score of the teacher candidates of the hearing impaired who participated in the study was 77.75 (Sd=7.09) in the beginning of their study, it changed to 77.43 (Sd=7.56) at the end of their first year, to 130.31 (Sd=11.17) at the end of their second year, to 132.31 (Sd=11.25) at the end of their third year and to 133.84 (Sd=10.95) at the end of their fourth year. While the mean attitude score of the teacher candidates of the mentally disabled was 77.72 (Sd=8.43) in the beginning of their studies, it changed to 79.97 (Sd=7.84) at the end of their first year, to 129.45 (Sd=11.72) at the end of their second year, to 129.85 (Sd=11.31) at the end of their third year and to 131.74 (Sd=11.70) at the end of their fourth year. Accordingly, it may be stated that the attitudes of the teacher candidates of the hearing impaired and mentally disabled towards special needs individuals in the beginning of their undergraduate education were negative, but these attitudes became positive from their second year on.

The results of the Wilcoxon Signed-Rank test conducted with the aim of determining whether the scores of teacher candidates of the hearing impaired in ATDP changed at the end of each year are shown in Table 3.

Table 3. Results of the Wilcoxon Signed-Rank Test for Comparison of the ATDP Scores of the teacher Candidates of the Hearing Impaired

		n	Mean Rank	Total Rank	z	p
Beginning of the 1st year	Negative Values	41	39.50	1619.50	.562	.57
	Positive Values	42	44.44	1866.50		
	Equal	8				
End of the 1st year	Negative Values	1	1.00	1.00	8.281	.00**
	Positive Values	90	46.50	4185.00		
	Equal	0				
End of the 2nd year	Negative Values	31	44.15	1368.50	2.012	.04*

<b>End of the 3rd year</b>	Positive Values	54	42.34	2286.50		
	Equal	6				
<b>End of the 3rd year</b>	Negative Values	42	41.27	1733.50		
<b>End of the 4th year</b>	Positive Values	46	47.45	2182.50	.935	.35
	Equal	3				

\*p<.05, \*\*p<.01

As seen in Table 3, while there was no significant difference between the attitudes of the teacher candidates of the hearing impaired before and after their first year ( $z=.562, p>.05$ ), there was a significant difference between their attitudes at the end of their first year and at the end of their second year ( $z=8.281, p<.01$ ). Additionally, their attitudes at the end of their second year changed significantly at the end of their third year ( $z=2.012, p<.05$ ); however, there was no significant difference between their attitudes at the end of their third year and at the end of their fourth year ( $z=.935, p>.05$ ). In other words, the attitudes of the teacher candidates of the hearing impaired towards special needs individuals did not change significantly in their first year, but there was a significant positive change in their second year. In addition to this, their attitudes significantly changed in the positive direction in their third year, but the change in their fourth year was not significant.

The results of the Wilcoxon Signed-Rank test conducted with the aim of determining whether the scores of teacher candidates of the mentally disabled in ATDP changed at the end of each year are shown in Table 4.

Table 4. Results of the Wilcoxon Signed-Rank Test for Comparison of the ATDP Scores of the Teacher Candidates of the Mentally Disabled

		n	Mean Rank	Total Rank	z	p
<b>Beginning of the 1st year</b>	Negative Values	33	33.58	1108.00		
	Positive Values	43	42.28	1818.00	1.840	.06
<b>End of the 1st year</b>	Equal	1				
<b>End of the 1st year</b>	Negative Values	0	.00	.00		
	Positive Values	77	39.00	3003.00	7.624	.00**
<b>End of the 2nd year</b>	Equal	0				
<b>End of the 2nd year</b>	Negative Values	34	36.75	1249.50		
	Positive Values	38	36.28	1378.50	.362	.71
<b>End of the 3rd year</b>	Equal	5				
<b>End of the 3rd year</b>	Negative Values	29	32.72	949.00		
<b>End of the 4th year</b>	Positive Values	44	39.82	1752.00	2.209	.02*
	Equal	4				

\*p<.05, \*\*p<.01

As seen in Table 4, while there was no significant difference between the attitudes of the teacher candidates of the mentally disabled before and after their first year ( $z=1.840, p>.05$ ), there was a significant difference between their attitudes at the end of their first year and at the end of their second year ( $z=7.264, p<.01$ ). Additionally, their attitudes at the end of their second year did not change significantly at the end of their third year ( $z=.362, p>.05$ ); however, there was a significant difference between their attitudes at the end of their third year and at the end of their fourth year ( $z=2.209, p<.05$ ). In other words, the attitudes of the teacher candidates of the mentally disabled towards special needs individuals did not change significantly in their first year, but there was a significant positive change in their second year. In addition to this, their attitudes did not change significantly in their third year, but the change in their fourth year was significant in the positive direction.

## Discussion

In this study conducted with the aim of determining the effects of the undergraduate curriculum on the attitudes of special education teacher candidates towards special needs individuals, it was observed that the attitudes of the teacher candidates were negative when they started their undergraduate degree, while these attitudes started changing in the positive direction from their second year on. Receptive attitudes of teachers towards special needs individuals is an important variable that directly affects more effective implementation of programs developed for such individuals, and correct application of instructive adaptations. Additionally, it is emphasized that teachers need to develop positive

attitudes before starting to work with special needs individuals (Moroz et al., 2010; Murphy, 1996; Tait & Purdie, 2000). It is important especially for teachers who will work with special needs students to develop positive attitudes towards them. Therefore, positive changes in the attitudes of teacher candidates towards children with special needs through their education should be a desired and aimed outcome in the curriculum.

In this study, it was observed that the effects of the undergraduate education received by the teacher candidates of the hearing impaired and mentally disabled in the department of special education on their attitudes towards special needs individuals varied. There are several studies in the literature that reported significant and positive changes in the attitudes towards special needs individuals led by some courses in the curriculum (Adler et al., 2005; Akçamete & Kargın, 1994; Alptekin & Vural-Batık, 2013; Flower et al., 2007; Gözün & Yıkımsı, 2003; Hunt & Hunt, 2004; Moroz et al., 2010; Orel et al., 2004; Rakap, Cig & Parlak-Rakap, 2015; Tavil & Özyürek, 2009; Thompson et al., 2003; Yıkımsı et al., 1998) and several others that demonstrated increases in positive attitudes by interactions with special needs individual (Au & Man, 2006; Chen et al., 2002; Krajewski & Flaherty, 2000; Murray & Chambers, 1991; Oermann & Lindgren, 1995; Pettigrew & Tropp, 2006; Slevin, 1995; Slevin & Sines, 1996; Stachura & Garven, 2003; Tervo et al., 2002; Tervo et al., 2004). While information has an effect on attitudes towards special needs individuals, it is seen that it cannot change attitudes permanently (Flower et al., 2007; Stachura & Garven, 2007; Tröster, 1990). Attitudes towards individuals with special needs may change in the positive direction by information; however, as information is forgotten after some time, the change that takes part in attitudes is reversed (Özyürek, 2010). Therefore, in order to change attitudes towards special needs individuals, interaction should be achieved following realistic information, rather than providing information or facilitating interaction by itself (Lee & Rodda, 1994). Therefore, positive attitudes may be given to teacher candidates by a combination of realistic information and interacting with special needs students (Melekoğlu, 2011). Therefore, it is believed that the undergraduate curriculum of the Department of Special Education has significant advantages in changing the attitudes towards special needs individuals.

No study was found in the literature to longitudinally investigate the effects of the special education curriculum on attitudes towards special needs individuals. In studies investigating the effects of different undergraduate curricula on attitudes towards special needs individuals, it was reported that either no significant change took place in the attitudes of university students (Seccombe, 2007) or there were significant positive changes (Barr & Bracchitta, 2008; Şahin & Akyol, 2010). These different results may have been caused by differences among the curricula. While there are theoretical courses that only include information about special needs individuals in the curricula or some undergraduate degrees, others include applied courses that require interacting with special needs individuals in addition to information. For example, in the study by Seccombe (2007), it was found that an undergraduate nursing curriculum had positive effects on attitudes towards disability, but these effects were not significant. As opposed to this, Şahin and Akyol (2010) investigated whether there was a change in the attitudes of nursing and medicine students towards disability based on the education they received, and determined that students of medicine had more positive attitudes as they have more information about disability and more interactions with individuals with disability through their education. Considering these findings, it may be argued that prior information provision should absolutely be carried out for interactions to create the desired effect of developing positive attitudes.

Considering the Teacher Education of the Hearing Impaired and Teacher Education of the Mentally Disabled curricula in terms of the three methods (realistic information, empathy activities and interacting with the disabled individuals) used in changing attitudes, it is seen that there are various theoretical courses based on providing information about special needs individuals, and these courses are offered in the first, second and third years. Empathy activities are designed for empathizing with special needs individuals are provided in scope of some courses in the undergraduate curriculum such as the course "Changing Attitudes towards the Disabled" or "Inclusion Services". In addition to this, special education teacher candidates interact with special needs individuals in their last year of undergraduate education. Based on this part of the curriculum, it is a desired outcome that the attitudes of special education teacher candidates towards special needs individuals become positive over the years. Similarly, in the study by Barr and Bracchitta (2008), the effects of an undergraduate curriculum on attitudes towards special needs individuals were investigated longitudinally, and it was seen that the 1st, 2nd, and 3rd-year students' attitude scores did not change, while the attitudes of the last-year students changed in the positive direction. However, in this study, it was an interesting finding that the changes in the attitudes of the teacher candidates of the mentally disabled and the attitudes of the teacher candidates of the hearing impaired differed in their last year of study. While it was observed that the teaching practice carried out by the teacher candidates of the mentally teacher candidates of the had a positive effect on their attitudes towards special needs individuals, it was seen that interaction did not have a significant effect on the attitudes of the teacher candidates of the hearing impaired. It may be argued that the content of the practice carried out, characteristics of the students who were interacted with, amount of interaction and form of interaction were effective on the differences in attitude changes. If these two programs are considered in terms of teaching practice, it may be seen that teacher candidates of the mentally teacher candidates of the work with children who have mental retardation or autism spectrum disorder, while teacher candidates of the hearing impaired work only with hearing impaired children. Furthermore, it is worth noting that teacher candidates of the mentally disabled spend more time with special needs students and carry out individual education practices, while teacher candidates of the hearing impaired usually conduct group education practices and have shorted one-on-one interactions with the students. Therefore, it may be stated that the teaching practices followed by the students of the two different teaching programs were influential on the differentiation of their attitudes.

### Conclusion and Recommendations

It was seen that, while the attitudes of the special education teacher candidates were negative in the beginning of their studies, these attitudes changed in the positive direction from their second year on. In addition to this, while the attitudes of the teacher candidates of the mentally disabled changed in the positive direction during their last year of study where they interacted with special needs individuals, the attitudes of the teacher candidates of the hearing impaired did not change significantly. It is important to determine why the attitudes of the teacher candidates of the hearing impaired did not change as opposed to the case in studies that showed positive effects of interacting with special needs individuals on attitudes. This is because the attitudes of teachers who completed their studies without developing positive attitudes towards individuals with disability may be too difficult to change in the future. It is crucial that especially special education teachers, who have an important role in determining the educational needs of students with special needs and their utilization of suitable education



environments, acquire positive attitudes during their undergraduate studies. Moreover, positive attitudes of special education teacher candidates towards individuals with special needs will lead them to implement programs developed for such individuals more effectively and overcome the difficulties they face. Therefore, it is important to include theoretical and applied courses regarding improvement of attitudes towards special needs individuals in the special education undergraduate curriculum. For future studies, it may be recommended that the teaching practice in the curriculum for teaching the hearing impaired is investigated, and regulations are made in order to facilitate development of positive attitudes towards special needs individuals.

## References

- Adler, P., Cregg, M., Duignan, A., Ilett, G. & Woodhouse, M. (2005). Effect of training on attitudes and expertise of optometrists towards people with intellectual disabilities. *Ophthalmic and Physiological Optics*, 25, 105–118. doi:10.1111/j.1475-1313.2004.00253.x.
- Akbuğa, B. & Gürsel, F. (2007).Bilgilendirme yoluyla Beden Eğitimi Spor Yüksekokulu öğrencilerinin engelli bireye yönelik değişen tutumları. *Sporometre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 5 (1), 5-8.
- Akçamete, G. & Kargın, T. (1994). Hizmet içi eğitim programının öğretmenlerin işitme engelli çocuklara yönelik tutumlarına etkisi. *Özel Eğitim Dergisi*, 1, 13-19.
- Alptekin, S. & Vural-Batık, M. (2013). Özel eğitim bölümü öğrencilerinin yetersizlikten etkilenmiş kişilere yönelik tutumlarına Özel Eğitim dersinin etkisi. *e-International Journal of Educational Research*, 4 (4), 18-34.
- Au, K. W. & Man, D. W. (2006). Attitudes toward people with disabilities: A comparison between healthcare professionals and students. *International Journal of Rehabilitation Research*, 29 (2), 155–160.
- Barr, J. B. & Bracchitta, K. (2008). Effects of contact with individuals with disabilities: Positive attitudes and majoring in education. *The Journal of Psychology*, 142 (3), 225–243.
- Berry, J. O. & Meyer, J. A. (1995). Employing people with disabilities: Impact of attitude and situation. *Rehabilitation Psychology*, 40, 211–223. doi:10.1037/0090-5550.40.3.211
- Breckler, S. J. (1984) Empirical validation of affect, behavior, and cognition as distinct components of attitude. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47 (6), 1191–1205.
- Brillhart, B. A., Jay, H. & Wyers, M. E. (1990). Attitudes toward people with disabilities. *Rehabilitation Nursing*, 15 (2), 80–82. 85.
- Chen, R. K., Brodwin, M. G., Cardoso, E. & Chan, F. (2002). Attitudes toward people with disabilities in the social context of dating and marriage: A comparison of American, Taiwanese and Singaporean college students. *Journal of Rehabilitation*, 68, 5–11. URL:<http://elibrary.ru/item.asp?id=7706126>
- Chubon, R. A. (1982). An analysis of research dealing with the attitudes of professionals toward disability. *Journal of Rehabilitation*, 48, 25–30.
- Cook, B. G., Cameron, D. L. & Tankersley, M. (2007). Inclusive teachers' attitudinal ratings of their students with disabilities. *Journal of Special Education*, 40, 230–238.
- Flower, A., Burns, M. K. & Bottsford-Miller, N. A. (2007). Meta-analysis of disability simulation research. *Remedial and Special Education*, 28, 72–79.
- Gething, L., 1991. Generality vs. specificity of attitudes towards people with disabilities. *British Journal of Medical Psychology*, 64, 55–64.
- Glass, R. M. & Meckler, R. S. (1972). Preparing elementary teachers to instruct mildly handicapped children in regular classrooms: A summer workshop. *Exceptional Children*, 39, 132-136.
- Gordon, E. D., Minnes, P. M. & Holden, R. R. (1990). The structure of attitudes toward persons with a disability, when specific disability and context are considered. *Rehabilitation Psychology*, 35 (2), 79–90.
- Gözün, Ö. & Yıkılmış, A. (2003). Öğretmen adaylarının kaynaştırma konusunda bilgilendirilmelerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının değişimindeki etkililiği. *13. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Bildirileri*. Ankara: KökYayıncılık, 120-136.
- Gürsel, F. (2006). Engelliler için Beden Eğitimi ve Spor Dersi'nin öğrencilerin engellilere yönelik tutumlarına etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 67-73.
- Hasting, R., Hewes, A., Lock, S. & Witting, A. (1996). Do special needs courses have any impact on student teacher's perceptions of children with severe learning difficulties? *British Journal of Special Education*, 23, 139-144.
- Helton, G. B. & Helton, T. D. (1977). Oakland teachers attitudinal responses to differing characteristics of elementary school students. *Journal of Educational Psychology*, 69, 251-265.
- Hunt, B. & Hunt, C. (2000). Attitudes toward people with disabilities: A comparison of undergraduate rehabilitation and business majors. *Rehabilitation Education*, 14, 269–283. URL:<http://psycnet.apa.org/psycinfo/2001-14571-004>
- Hunt, C. S. & Hunt, B. (2004). Changing attitudes toward people with disabilities: Experimenting with an educational intervention. *Journal of Managerial Issues*, 16, 266–280. URL:<http://www.jstor.org/discover/10.2307/40604458>

- Ison, N., McIntyre, S., Rothery, S., Smithers-Sheedy, H., Goldsmith, S., Parsonage, S., et.al. (2010). 'Just like you': A disability awareness programme for children that enhanced knowledge, attitudes and acceptance: Pilot study findings. *Developmental Neurorehabilitation*, 13 (5), 360–368. Doi:10.3109/17518423.2010.496764
- Jameison, J. D. (1986). Attitudes of educators toward handicapped. In R. L. Jones (Ed.), *Attitudes and attitude change in special education: Theory and practice* (pp. 206-222). Virginia: CEC.
- Jones, K. H. & Black, R. S. (1996). 'Writing case studies: A holistic approach for teaching preservice educators about students with disabilities.' Paper presented at the American Vocational Association Convention.
- King, G., Law, M., King, S., Rosenbaum, P., Kertoy, M. K. & Young, N. L. (2003). A conceptual model of the factors affecting there creation and leisure participation of children with disabilities. *Physical and Occupational Therapy in Pediatrics*, 23, 63–90.
- Krahè, B. & Altwasser, C. (2006). Changing negative attitudes towards persons with physical disabilities: An experimental intervention. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 16, 59–69. doi:10.1002/casp.849
- Krajewski, J. & Flaherty, T. (2000). Attitudes of high school students toward individuals with mental retardation. *Mental Retardation*, 38, 154–162. doi:10.1352/0047-6765(2000)038
- Lee, T. & Rodda, M. (1994). Modification of attitudes toward people with disabilities. *Canadian Journal of Rehabilitation*, 7(4), 229–238. URL:<http://psycnet.apa.org/psycinfo/1995-13508-001>
- Melekoğlu, M. (2011). Farklı branşlardan öğretmen adayları için özel eğitim derslerinin etkililiğini geliştirmek amaçlı bir uygulama: Özel gereksinimli öğrencilerle etkileşim projesi. *21. Ulusal Özel Eğitim Kongresi*, Gazimağusa, KKTC.
- Moroz, A., Gonzales-Ramos, G., Festinger, T., Langer, K., Zefferino, S. & Kalet, A. (2010). Immediate and follow-up effects of a brief disability curriculum on disability knowledge and attitudes of PM & R residents: A comparison group trial. *Medical Teacher*, 32, 360–364. doi:10.3109/0142159X.2010.490602
- Murphy, D. M. (1996). Implications of inclusion for general and special education. *Elementary School Journal*, 96, 469–493. URL: <http://www.jstor.org/discover/10.2307/1001845>
- Murray, M. & Chambers, M. (1991). Effect of contact on nursing students attitudes to patients. *Nurse Education Today*, 11, 363–367. doi:10.1016/0260-6917(91)90036-A
- Oermann, M. H. & Lindgren, C. L. (1995). An educational program's effects on students attitudes toward people with disabilities: A 1-year follow-up. *Rehabilitation Nursing*, 20, 6–10. doi:10.1002/j.2048-7940.1995.tb01585.x
- Oliver, M. (1990). *The Politics of Disablement*. London: Macmillan Press.
- Orel, A., Zerey, Z. & Töret, G. (2004). Sınıf öğretmenleri adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5 (1), 23-33.
- Özyürek, M. (1977). Effects of live, audio and print presentations of a discussion about physical disabilities on attitude modification toward disabled persons in Turkey. Yayınlanmamış doktora tezi, University of Northern Colorado.
- Özyürek, M. (1995). *Engelli kişilere yönelik değiştirilen tutumların sürekliliği*. Ankara: Gazi Üniversitesi Yayınları.
- Özyürek, M. (2010). *Tutumlar ve yetersizlikten etkilenmişlere yönelik tutumların değiştirilmesi* (8.Baskı). Ankara: Karatepe Yayınları.
- Pettigrew, T. F. & Tropp, L. R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90, 751–783. doi:10.1037/0022-3514.90.5.751
- Rakap, S., Cig, O. & Parlak-Rakap, A. (2015). Preparing preschool teacher candidates for inclusion: Impact of two special education courses on their perspectives. *Journal of Research in Special Educational Needs*, Early view. Doi: 10.1111/1471-3802.12116
- Rakap, S. & Kaczmarek, L. (2010). Teachers' attitudes towards inclusion in Turkey. *European Journal of Special Needs Education*, 25 (1), 59-75, Doi:10.1080/08856250903450848
- Rakap, S., Parlak-Rakap, A. & Aydın, B. (2016). Investigation and comparison of Turkish and American preschool teacher candidates' attitudes towards inclusion of young children with disabilities. *International Journal Of Inclusive Education*, 20 (11), 1223–1237. Doi:10.1080/13603116.2016.1159254
- Rees, L. M., Spreen, O. & Hamadek, M. (1991). Do attitudes toward persons with handicaps really shift over time? Comparison between 1975 and 1988. *Mental Retardation*, 29, 81–88.
- Sarı, H. & Bozgeyikli, H. (2002). Öğretmen adaylarının özel eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi: Karşılaştırmalı bir araştırma. *XII. Ulusal Özel Eğitim Kongresi*, 11-12 Kasım, Ankara.
- Secombe, J. A. (2007). Attitudes towards disability in an undergraduate nursing curriculum: The effects of a curriculum change. *Nurse Education Today*, 27 (5), 445–451. doi:10.1016/j.nedt.2006.08.005
- Slevin, E. (1995). Student nurses attitudes towards people with intellectual disabilities. *British Journal of Nursing*, 4, 761–766. URL:<http://www.internurse.com/cgi-bin/go.pl/library/article.cgi?uid=6912>

- Slevin, E. & Sines, D. (1996). Attitudes of nurses in a general hospital towards people with learning disabilities: Influences of contact, and graduate-non-graduate status, a comparative study. *Journal of Advanced Nursing*, 24, 1116–1126. doi:10.1111/j.1365-2648.1996.tb01016.x
- Stachura, K. & Garven, F. (2003). Comparison of occupational therapy and physiotherapy students' attitudes towards people with disabilities. *Physiotherapy*, 89, 653–63. doi:10.1016/S0031-9406(05)60098-3
- Şahin, H. & Akyol, A. D. (2010). Evaluation of nursing and medical students' attitudes towards people with disabilities. *Journal of Clinical Nursing*, 19, 2271–2279.
- Şahin, F. & Güldenoğlu, B. (2013). Engelliler konusunda verilen eğitim programının engellilere yönelik tutumlar üzerindeki etkisi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 214-239.
- Tait, K. & Purdie, N. (2000). Attitudes toward disability: Teacher education for inclusive environments in an Australian university. *International Journal of Disability, Development and Education*, 47, 25–38.
- Tavil, Y. Z. & Özyürek, M. (2009). Gerçekçi bilgilendirme ve etkileşimde bulunmanın özel eğitim öğretmen adaylarının engelli kişilere yönelik tutumlarının değişmesine etkisi. *Ekev Akademi Dergisi*, 13 (39), 265-276.
- Tervo, R. C., Azuma, S., Palmer, G. & Redinius, P. (2002). Medical students attitudes toward persons with disability: A comparative study. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*, 83, 1537– 1542. doi:10.1053/apmr.2002.34620
- Tervo, R. C., Palmer, G. & Redinius, P. (2004). Health professional student attitudes towards people with disability. *Clinical Rehabilitation*, 18, 908–915. doi:10.1191/0269215504cr820oa
- Thompson, T. L., Emrich, K. & Moore, G. (2003). The effect of curriculum on the attitudes of nursing students toward disability. *Rehabilitation Nursing*, 28 (1), 27–30. doi:10.1002/j.2048-7940.2003.tb01718.x
- Tröster, H. (1990). Einstellungen und Verhalten gegenüber Behinderten. (Attitudes and behavior towards the disabled). Bern: Huber.
- Yaşın-Dökmen, Z. (2000). Engellilere yönelik tutum ölçeği geliştirilmesi, geçerliliği ve güvenilirliği. *XI Ulusal Psikoloji Kongresi*, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Yıkılmış, A., Şahbaz, Ü., & Peker, S. (1998). Özel Eğitim Danışmanlığı ve Kaynaştırma dersinin öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarına etkisi. 8. *Ulusal Özel Eğitim Kongresi*, Edirne.

### Özel Eğitim Öğretmen Adaylarının Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Tutumları: Boylamsal Bir Çalışma

#### ÖZET

**Problem Durumu:** Öğretmenlerin özel gereksinimli çocuklara yönelik tutumları, sunulan hizmetlerin uygunluğunu ve kalitesini etkileyen önemli bir etmendir. Ayrıca, olumsuz tutumlar, özel gereksinimli çocuklardan beklenen başarıyı da olumsuz etkilemekte ve çocuğun topluma kaynaşmasını engellemektedir. Her ne kadar bazı araştırmalarda öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumlarının olumlu olduğu belirtilse de, öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere ilgisiz ve reddedici davranışlarının devam ettiği, özel gereksinimli öğrencinin sıftaki diğer öğrencilerin performanslarını engellediğini düşündükleri, onlar için daha çok zaman ve enerji harcamak zorunda olmaları nedeniyle olumsuz tutumlara sahip oldukları görülmektedir. Ancak öğretmenlerin özel gereksinimli bireylerle çalışmaya başlamadan önce olumlu tutumlar geliştirmeleri gerekmektedir. Bu nedenle öğretmen adaylarının lisans eğitimleri boyunca özel gereksinimli çocuklara yönelik tutumlarının olumlu yönde değişmesi, müfredatta istenen ve amaçlanan bir çıktı olmalıdır. Özel gereksinimli bireylere yönelik tutumların değiştirilmesinde kullanılan bu yöntemler, doğru bilgilendirme, canlandırma ve etkileşimdir. Özel eğitim lisans müfredatında özel gereksinimli bireyler hakkında bilgilendirmeyi içeren birçok teorik ders bulunmakta ve birçok ders kapsamında empati etkinlikleri gerçekleştirilmektedir. Özel eğitim öğretmen adayları lisans müfredatının son sınıfında öğretmenlik uygulaması kapsamında özel gereksinimli çocuklarla etkileşim içinde olmaktadır. Yapılan araştırmalar, özel gereksinimli bireylere yönelik tutumların değiştirilmesinde bilişsel ve davranışsal müdahalelerin birlikte yapılmasının, bilgilendirme ve etkileşimin birlikte sunulmasının daha başarılı sonuç verdiğini ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda özel eğitim lisans müfredatının özel gereksinimli bireylere yönelik tutumların olumlu yönde değiştirilmesinde önemli avantajlarının olduğu düşünülmektedir. Yurt içinde ve dışında öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarına bilgilendirmenin ve etkileşimin etkisinin belirlenmesine yönelik çalışmalar bulunmaktadır. Ancak özel eğitim lisans müfredatının tutumlar üzerinde etkisinin boylamsal olarak incelendiği bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu araştırma, özel eğitim öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarının lisans eğitimleri süresince nasıl değiştiğini anlamak açısından önemlidir.

**Araştırmanın Amacı:** Bu araştırmada, özel eğitim lisans eğitimi süresince özel eğitim öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarının boylamsal olarak incelenmesi amaçlanmıştır.

**Araştırmanın Yöntemi:** Bu araştırma Ondokuz Mayıs Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü Zihin Engelliler Öğretmenliği ve İşitme Engelliler Öğretmenliği Ana Bilim dallarında 2012- 2013 eğitim yılında lisans eğitimine başlayan ve 2015- 2016 eğitim yılında mezun olan toplam 168 öğrenci ile yürütülmüştür. Özel gereksinimli bireylere yönelik tutumların belirlenmesi amacıyla Yaşın-Dökmen (2000) tarafından Türk kültüründe geliştirilen Engellilere Yönelik Tutum Ölçeği (EYTÖ) kullanılmıştır. Araştırmada veriler, Zihin Engelliler Öğretmenliği ve İşitme Engelliler Öğretmenliği ana bilim dallarında öğrenim görmekte olan öğrencilere gönüllükleri doğrultusunda lisans eğitimleri süresince her yılın sonunda toplanmıştır.

*Araştırmanın Bulguları:* Zihin Engelliler Öğretmenliği ve İşitme Engelliler Öğretmenliği öğrencilerinin Engellilere Yönelik Tutum Ölçeği'nden her yılın sonunda aldıkları puanların farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi yapılmıştır. elde edilen bulgulara göre, İşitme Engelliler Öğretmenliği öğrencilerinin özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarında birinci sınıfta anlamlı bir değişiklik olmamış; ikinci sınıfta ise tutumları anlamlı düzeyde olumlu olmuştur. Buna ek olarak üçüncü sınıfta özel gereksinimli bireylere yönelik tutumları olumlu yönde ve anlamlı düzeyde değişmiş ancak son sınıfta tutumlarında anlamlı düzeyde değişiklik meydana gelmemiştir. Zihin Engelliler Öğretmenliği öğrencilerinin özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarında ise birinci sınıfta anlamlı bir değişiklik olmamış; ikinci sınıfta ise tutumları anlamlı düzeyde olumlu olmuştur. Buna ek olarak üçüncü sınıfta özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarında anlamlı bir değişim olmamış ancak son sınıfta tutumları olumlu yönde ve anlamlı düzeyde değişmiştir.

*Araştırmanın Sonuç ve Önerileri:* Bu araştırmada, Özel eğitim öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireylere yönelik tutumları lisans eğitiminin başında olumsuz iken, ikinci sınıftan itibaren olumlu yönde değiştiği belirlenmiştir. Tutumların değiştirilmesinde kullanılan üç yöntem (bilgilendirme, canlandırma ve etkileşim) açısından Zihin Engelliler Öğretmenliği ve İşitme Engelliler Öğretmenliği lisans müfredatı incelendiğinde, özel gereksinimli bireylerle ilgili bilgilendirmeye dayalı birçok teorik dersin bulunduğu ve bu derslerin birinci, ikinci ve üçüncü sınıflarda verildiği görülmektedir. Canlandırma etkinlikleri denilen özel gereksinimli bireylerle empati kurmalarını sağlayacak çalışmalar ise lisans programı içerisinde bazı dersler kapsamında yapılmaktadır. Bunun yanı sıra özel eğitim öğretmen adayları lisans eğitiminin son yılında öğretmenlik uygulaması kapsamında özel gereksinimli bireylerle etkileşime girmektedir. Ancak bu araştırmada, zihin engelliler öğretmen adaylarının son sınıfta yaptıkları öğretmenlik uygulamasının özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilerken; işitme engelliler öğretmen adaylarının tutumlarına etkisinin olmaması dikkat çekicidir. İki anabilim dalında yapılan uygulamanın içeriği, etkileşim içine girilen öğrencilerin özellikleri, etkileşime girme miktarı ve etkileşim şeklinin tutumların farklılaşması üzerinde etkili olduğu düşünülebilir. Özel gereksinimli bireylerle etkileşime girmenin tutumlar üzerindeki olumlu etkisini ortaya koyan araştırmaların aksine, işitme engelliler öğretmen adaylarının son sınıfta tutumlarının neden değişmediğinin belirlenmesi önemlidir. Çünkü eğitimlerini yetersizliği olan bireylere yönelik olumlu tutumlar geliştirmeden bitiren öğretmenlerin tutumları daha sonra çok zor değişebilir. Özellikle de özel gereksinimli öğrencilerin eğitimsel ihtiyaçlarının belirlenip, uygun eğitim ortamından yararlanabilmelerinde önemli rolü bulunan özel eğitim öğretmenlerinin lisans eğitimlerinde olumlu tutumlar edinmeleri çok önemlidir. Ayrıca, özel eğitim öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarının olumlu olması, onlar için geliştirilen programların daha etkili uygulanmasını ve karşılaştıkları güçlüklerle baş edebilmelerini sağlayacaktır. Bu nedenle özel eğitim lisans müfredatının içeriğinde özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarının olumlu yönde geliştirilmesine ilişkin teorik ve uygulamalı derslerin yer alması önem taşımaktadır. Bundan sonraki araştırmalarda işitme engelliler öğretmenliği lisans müfredatında bulunana öğretmenlik uygulamasının içeriğinin incelenmesi ve uygulamanın içeriğinde özel gereksinimli bireylere yönelik olumlu tutumlar geliştirmelerini sağlayacak şekilde düzenlemelerin yapılması önerilebilir.

*Anahtar Kelimeler:* Öğretmen adayı, engele yönelik tutum, özel gereksinimli birey, müfredat, özel eğitim.

**Ülkemizde Mesleki Öğretimin Uluslararası Akreditasyonu Üzerine Bir Değerlendirme: El Sanatları Teknolojisi Örneği****Yrd. Doç. Mine CAN**

Kocaeli Üniversitesi

**ÖZET**

Bu çalışmada ülkemizde mesleki orta öğretim alanında karşılaşılan sorunlar el sanatları teknolojisi açısından ele alınarak değerlendirilmiş ve sorunun çözümü için yeniden yapılanmanın gerekliliği ile uluslararası akreditasyonun önemi üzerinde durulmuştur. Bu amaçla Mesleki ve Teknik Eğitimi Geliştirme Projesi (MEGEP), İnsan Kaynaklarının Mesleki Eğitim Yoluyla Geliştirilmesi Projesi (İKMEP) ve Mesleki ve Teknik Eğitimin Kalitesinin Geliştirilmesi Projesinin (METEK) sonuçlarından hareketle el sanatları teknolojisine ait öğretim modüllerinin eksiklikleri, çeşitlendirilmesi ve öğretim modüllerinin iş piyasasına uygun hale getirilmesinin gerekliliği üzerine öneriler sunulmuştur. Ortaöğretim ve Yükseköğretim müfredatları arasındaki uyumu sağlamak amacıyla yapılacak işlemlerle mesleki eğitim gören bireylerin yeni sistemde yaratıcı düşünme, araştırma, sorgulama, girişimcilik, iletişim becerileri konularında eksikliklerini giderecek bir eğitim modelinin esas alınmasının önemi vurgulanmıştır. Özellikle MEGEP projesi ile ortaya çıkan meslek öğretmenlerinin eksiklikleri karşısında, yeni teknoloji ve pedagojik gelişmelere karşı öğretmen eğitiminin de yeniden ele alınmasının gerekliliği üzerinde durulmuştur.

Çalışmada tarama modeline betimsel bir araştırmadır. Çalışmaya veri toplamak amacıyla ilgili literatür taraması yapılmış ve toplanan verilerin problemi ilişiksinin kurulması için bilgiler sınıflandırılarak sunulmuştur.

**Anahtar Sözcükler:** Eğitim, mesleki eğitim, mesleki orta öğretim, öğretmen yetiştirme, el sanatları.

**Giriş**

Ülkemizde kurumlararası akreditasyonun sağlanamaması, sektörden kopuk bir eğitim anlayışının izlenmesi mesleki eğitim sistemin önündeki en büyük engeldir. Bu güne kadar mesleki ve teknik eğitimi iyileştirmeye yönelik olarak pek çok çalışma yapılmıştır ancak, bütün çabalara rağmen eğitimdeki yetersizlikler varlığını sürdürmeye devam etmektedir (Alkan, 1993, s. 157). Ülkemizde artık eğitimin bilgi toplumuna göre düzenlenmesi, bireylerin problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerine sahip olarak yetiştirilmeleri şarttır. Mesleki eğitim gören bireylerin günümüzde yaratıcı düşünme, araştırma, sorgulama, girişimcilik, iletişim becerilerinin yanı sıra yeni teknolojileri kullanan ve sürekli gelişmeye açık bireyler olarak eğitilmeleri gereklidir. Bu alanlarda eğitim verecek meslek öğretmenlerinin de pedagojik gelişmelere açık, hayat boyu öğrenme ilkesi doğrultusunda yenilikleri takip eden, eğitimciler olarak yetiştirilmeleri gereklidir.

**Amaç**

Son yirmi yıl içerisinde teknolojiye yaşanan gelişmeler ve buna paralel olarak meslek alanlarının artması ile birlikte mesleki eğitim alanında çeşitli zorluklarla karşılaşmaya başlanmıştır. Bu doğrultuda özellikle mesleki orta öğretim kurumlarının, Meslek Yüksekokulları ile bu kurumlara öğretmen yetiştiren fakültelerin, atölye donanımları ile eğitim-öğretim programlarının çağın gereğine uygun hale getirilmesi kaçınılmaz hale gelmiştir. Diğer yandan küreselleşme ile birlikte ülkeler arasında bilginin hızlı dolaşımı, tüm ülkelerin işbirliği ve dayanışmaya girmesini zorunlu kılmıştır. Buna bağlı olarak çağımız eğitim sistemleri ile öğretmen yetiştirme modelleri arasında da birliğe gidilmesinin önemi gün geçtikçe artmaktadır. Bu amaçla ülkemizde mesleki eğitim sistemini geliştirmek adına projeler yürütülmüştür. Bu projelerin başında kısaca MEGEP olarak bilinen Mesleki ve Teknik Eğitimi Geliştirme Projesi gelmektedir. Proje ile mesleki ortaöğretimin hantal yapıdan kurtulması ve daha yüksek becerilere ve sürekli öğrenme alışkanlığına sahip öğrencilerin yetiştirilmesi hedeflenmiştir. Bu projenin dışında Ortaöğretim ve Yükseköğretim müfredatları arasındaki uyumu sağlamak amacıyla İnsan Kaynaklarının Mesleki Eğitim Yoluyla Geliştirilmesi Projesi (İKMEP) ve Mesleki ve Teknik Eğitimin Kalitesinin Geliştirilmesi Projesi (METEK) kapsamında program geliştirme çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda her meslek dalına ait meslek analizleri hazırlanarak meslek standartları geliştirilmiştir. Bu yolla mesleki eğitim ülke genelinde tekrar cazip hale getirilmeye çalışılmış, Meslek Yüksekokullarına sınavsız geçiş sistemi yoluyla üniversitelere giriş kolaylaşmış ve ilgili sektörlerde yaşanan ara eleman ihtiyacı sorununun aşılmasına çalışılmıştır. Ancak yapılan düzenlemeler mesleki eğitim alanında başka sorunların oluşumuna zemin hazırlamış ve MEGEP projesi ile mesleki eğitimin kalitesi istenilen düzeye getirilememiştir. Yüksek Öğretim Kurulu tarafından yapılan değerlendirmelerde bu durum kabul edilmiş ve Mesleki Yüksek Öğretimde Avrupa Birliği politika belgeleri referans alınarak tüm mesleki eğitim kurumlarının hem yapısal hem de kalite açısından yeniden değerlendirmesi gerektiği sonucuna varılmıştır (Onuncu Kalkınma Planı, 2014, s. 26). METGE projesinin genel amaçları arasında bölgesel düzeyde eğitim ihtiyaçlarını belirlemek, bilgisayar destekli öğretim, modüler ve bireysel öğretim gibi çağdaş eğitim teknolojilerini öğretimde uygulamak, Avrupa Birliği'nde uygulanan meslek standartlarına uygun program geliştirmek, kadınların istihdam olanaklarını artırmak ve onlara kendi iş yerlerini kurabilme ve girişimci olabilme niteliklerini kazandırmaktır.

Ülkemizde bugün orta öğretimde El Sanatları Teknolojisi alanında modüler sistemin durumuna bakıldığında, METGE projesinin tamamen okul odaklı olması ve farklı kurumlarla akreditasyonunun sağlanamaması bu başarısızlığın en büyük göstergesidir. Yapılan araştırmalarda El Sanatları Teknolojisi Programında dersi içerikleri ve modüler sistem konusunda meslek öğretmenlerinin yeterince bilgi sahibi olmadıkları, özellikle seçilen derslerin içeriklerini oluşturmada programda sözü edilen sürecin izlenmediği tespit edilmiştir. Okullarda oluşturulacak koordinatörlük ve danışma kurullarının resmiyette var olmakla birlikte fiili olarak etkin olmadıkları, ders seçilirken ve ders içerikleri belirlenirken projenin aksine öğrencinin ve bölgesel ihtiyaçların göz ardı edilerek, derse giren öğretmenin yeterliğinin ön plana çıktığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bu çalışmanın amacı, ülkemizde mesleki orta öğretim alanında karşılaşılan sorunları el sanatları teknolojisi açısından ele almaktır. Bu doğrultuda sorunların çözümüne yönelik olarak yeniden yapılanma için gerekli olan düzenlemelerin neler olduğunu tespit etmek ve eğitimin niteliğini geliştirmeye katkıda bulunmak için yapılması gereken düzenlemeleri tespit etmektir.

Bu genel amaç çerçevesinde Mesleki ve Teknik Eğitimi Geliştirme Projesi (MEGEP), İnsan Kaynaklarının Mesleki Eğitim Yoluyla Geliştirilmesi Projesi (IKMEP) ve Mesleki ve Teknik Eğitimin Kalitesinin Geliştirilmesi Projesinin (METEK) sonuçlarından hareketle el sanatları teknolojisine ait öğretim modüllerinin eksiklikleri, çeşitlendirilmesi ve öğretim modüllerinin iş piyasasına uygun hale getirilmesinin gerekliliği üzerine konu tartışılmıştır. Ortaöğretim ve Yükseköğretim müfredatları arasındaki uyumu sağlamak amacıyla yapılması gerekenler ile mesleki eğitim gören bireylerin yeni sistemde yaratıcı düşünme, araştırma, sorgulama, girişimcilik, iletişim becerileri konularında eksikliklerini giderecek bir eğitim modelinin esas alınmasının önemi vurgulanmıştır. Özellikle MEGEP projesi ile ortaya çıkan meslek öğretmenlerinin eksiklikleri karşısında, yeni teknoloji ve pedagojik gelişmelere karşı öğretmen eğitiminin de yeniden ele alınmasının gerekliliği üzerinde durulmuştur.

### Yöntem

Bu çalışmada tarama modeline betimsel bir araştırmadır. Betimsel model (tarama modeli) geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Çalışmaya veri toplamak amacıyla ilgili literatür taraması yapılmış ve toplanan verilerin problemle ilişkisinin kurulması için bilgiler sınıflandırılarak sunulmuştur.

### Bulgular

Sanayinin gelişmediği ve çok sınırlı olduğu Cumhuriyetin ilk yıllarında ihtiyaç duyulan elemanları yetiştirme görevi Milli Eğitim Bakanlığı'na yüklenmiştir. Ancak son yirmi yıl içerisinde teknolojiye yaşanan gelişmeler, meslek alanlarının artması gibi nedenlerden dolayı eğitimde çeşitli zorluklarla karşılaşmaya başlanmıştır. Değişen ihtiyaçları ve talebi karşılayabilecek eğitimi verebilmek adına Milli Eğitim Bakanlığı'nın yaptığı pek çok çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmalardan birisi de 1993 tarihinde Kız Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü tarafından başlatılmış olan METGE "Mesleki ve Teknik Eğitimi Geliştirme Projesi"dir. METGE projesi 1993 yılında MEB Kız Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü tarafından her bölgeden bir il belirlenerek (Bursa, Erzurum, Eskişehir, İzmir, Malatya, Mersin, Trabzon) yedi pilot Kız Meslek Lisesinde başlatılmıştır. Projenin esas amacı, kadını bölgesel düzeyde iş ortamına hazırlamaktır. Bu genel çerçevede doğrultusunda projenin diğer amaçları kısaca şu şekilde belirlenmiştir:

- Bölgesel düzeyde eğitim ihtiyaçlarını belirlemek,
- Bilgisayar destekli öğretim, modüler ve bireysel öğretim gibi çağdaş eğitim teknolojilerini öğretimde uygulamak,
- Avrupa Birliği'nde uygulanan meslek standartlarına uygun program geliştirmek,
- Kadının istihdam olanaklarını artırmak, onlara kendi iş yerlerini kurabilme ve girişimci olabileme niteliklerini kazandırmaktır (Metge, 2000).

METGE projesi kapsamında çağdaş eğitim teknolojilerini öğretimde uygulamak için modüler sistem sürecine geçilmiştir. Modül, bir meslek alanının öğretim programında; kendi içinde bir bütün olan, tek başına öğretilebilir içeriğe sahip kendi alanındaki diğer programlarla bütünleşerek daha geniş mesleki işlevler grubu oluşturma özelliği gösteren, gerektiğinde bir sertifika ile belgelendirilerek istihdam yeterliği kazandıran program birimidir ([www.resmigazete.gov.tr](http://www.resmigazete.gov.tr)). El Sanatları Teknolojisi alanında 22 modül program hazırlanmış, yatay ve dikey geçişe imkan sağlayan modüler sistem çerçeve programları, 1998-1999 öğretim yılından itibaren Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 01.06.1998 tarih ve 71 no'lu kararı ile denemek ve geliştirmek üzere yürürlüğe konulmuştur. Bugün itibarıyla el sanatları teknolojisi alanında 45 modül bulunmaktadır. El Sanatları Teknolojisi modüler programı kapsamında yer alan el sanatı meslek dalları; Dokuma, Deri Aksesuar, Yapma Bebek, El İşlemeleri ve Makine İşlemeleridir. Türkiye genelinde 2005-2006 öğretim yılından itibaren mesleki ortaöğretim kurumlarında öğretim süresi dört yıla çıkarılmış ve MEGEP kapsamında geliştirilen yeterliğe dayalı modüler öğretim programları tüm mesleki eğitim kurumlarında uygulanmaya başlanmıştır. Bu kapsamda meslek liselerinde 9. sınıf ortak sınıf olarak okutulmaya başlanarak bu sınıfta yer alan tanıtım ve yönlendirme dersi ile öğrencilerin meslek alanlarını tanımaları, ilgi, istek, yetenek ve bölgesel ihtiyaçlara göre tercih yapmaları sağlanmaktadır.

Bugün El Sanatları Teknolojisi alanında modüler sisteme geçilmesi ve alınan kararlar ile yapılan çalışmaların beklentiler doğrultusunda gelişmediği gözlenmektedir. Sarıoğlu ve Yetim'in 2003'te yaptıkları çalışmada, El Sanatları Teknolojisi alanında ders içerikleri ve modüler ders işleme konusunda, öğretmenlerin derslerin içerikleri hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve derslerin işlenişinde sözü edilen program sürecinin izlenmediğini belirtmektedir. Okullarda oluşturulacak koordinatörlük ve danışma kurullarının resmiyette var olmakla birlikte fiili olarak etkin olmadıkları, ders seçilirken ve ders içerikleri belirlenirken projenin aksine öğrencinin ve bölgesel ihtiyaçların göz ardı edilerek, derse giren öğretmenin yeterliğinin ön plana çıktığı sonucuna ulaşmışlardır (s. 159).

Bu sonuçlara göre METGE projesi kapsamında programda seçilen derslerin içeriği oluşturan modüllerin, okul koordinatörleri ve meslek danışma kurulu ile bölgesel düzeyde, mesleğin yeterliklerini ve sektörün ihtiyaçlarını kapsayan modüllerden seçilerek oluşturulması gerekirken, bu uygulamanın hayata geçirilmediğinin bir göstergesidir. Diğer yandan programda işletme stajına yer verilmemiş olması çelişki yaratmaktadır. El sanatları Teknolojisi programında öğrenciler, işletme stajını X. sınıfta en az 160 saat olarak işletmelerde, XI. sınıfta rehber öğretmenin denetiminde haftada 24 saat işletmelerde ücretli olarak gerçekleştirmeleri gerekmektedir. Ancak öğrenciler, döner sermaye hesabına okulun üretim atölyelerinde çalıştırılarak işletme beceri eğitimini yapmış sayılmaktadırlar (MEB Tebliğler Dergisi, 2002, s. 616).

METGE projesinin başarısızlığının nedenlerini Akçay (1990) ilgili birimlerin arasında işbirliği ve eşgüdümün sağlanamaması, planların ülke gerçeklerine uyum gösterememesi, eğitimin nitel boyutunun ihmal edilmesi, planlanan hedefler ve kaynaklar arasında tutarsızlıklar olması şeklinde izah etmektedir (s. 53).

Günceoğlu (2003) tarafından El Sanatları Teknolojisi Makine İşlemeleri Meslek Programı'nda yapılan bir araştırmada, ilgili sektörle işbirliğine gidilememesinden, öğretmenlerin modüler programlara uyum sağlayamayıp, klasik eğitim anlayışını takip etmeleri METGE projesinin başarısızlık nedenleri arasında gösterilmektedir (s. 157).

El sanatları Teknolojisi alanında yaşanan sorunların yüksek öğretim boyutu özellikle öğretmen yetiştirme açısından da önem taşımaktadır. Mesleki eğitimde görev alan öğretmenlerin yeterlikleri eğitimin kalitesini belirleyen en önemli etkenlerdendir. Bu konuda Sarıoğlu ve Yetim (2003) mesleki eğitime öğretmen yetiştiren fakültelerin METGE projesi kapsamında gereken pozisyonda bulunmadıkları, yeniden yapılanma çalışmalarında etkisiz kaldıkları, hatta mesleki ve teknik ortaöğretim sorunlarından soyutlanmış olduklarını belirtmektedir (s. 159). Aynı çalışmada her yönden birbirine işbirliği ve uyum içinde olması gereken söz konusu orta ve yüksek mesleki eğitim kurumlarının uyumsuzluk yaşadığı ve bu durumun gelişmeleri doğrudan etkilediğine dikkat çekilmektedir.

Ülkemizde mesleki eğitimin ana sorunlarının başında meslek öğretmenlerinin bilgi düzeyleri ile öğretme becerileri gelmektedir. Uluslararası açıdan akredite olamamış öğretmenlik programlardan mezun olan bireylerin atamalarda tamamen niceliksel olarak değerlendirilmesi yaşanan sorunların temelini oluşturmaktadır. Bilgi ve teknoloji kullanımında ileri olan ülkelerinin öğretmen yetiştirme modelleri incelendiğinde öğretmenlerin niteliklerini artırmak için ilgili sektörlerle eğitim işbirlikleri yaptıkları görülmektedir. "Alman mesleki eğitim sisteminde firmaların kiralanarak kullanılmasının başarılı bir şekilde devam ettiği ve eğitimlerin iki akademik zaman diliminde etkin şekilde kullanıldığı" belirtilmektedir (aktaran Binici ve Arı, 2004).

"Avrupa ülkelerinde Sürekli Mesleki Gelişim (SMG) son yıllarda oldukça önem kazanmıştır ve çoğu ülkede mesleki bir görev olarak görülmektedir. Eğitimcilerin SMG'ye katılımı Bulgaristan, İspanya, Litvanya, Portekiz, Romanya, Slovenya ve Slovakya'da kariyerde ilerlemek için önemlidir. Çoğu Avrupa ülkesinde okulların tüm personeli için SMG planı olması gereklidir. SMG katılımını teşvik eden en önemli etken meslekte yükselmeye etkisidir. Örneğin, Macaristan öğretmenlerin meslekte kalması için her yedi yılda bir 120 saatlik SMG'yi zorunlu kılar. Romanya her beş yılda öğretmenlerin en az 90 mesleki kredi toplamalarını şart koşar. Yeni yasanın çıkmasının ardından bazen bazı SMG kursları, belli bir grup öğretmen için gerekli hale gelmiştir. Örneğin İsveç'te, Eğitim Yasası (2010) ile yeni yeterlilik gerekliliklerinin getirilmesinden sonra yeni gereklilikleri yerine getirmeyen öğretmenlerin meslekte kalmak için bazı SMG kurslarına katılmaları şart olmuştur. Altı ülke, öğretmenlere SMG faaliyetlerine katılması için ücretli izin ya da ekstra zaman vermektedir. Örneğin, İrlanda'da yaz tatili sırasında bu tür kurslara katılım için öğretmenleri belli sayıda kişisel izin günü verilmektedir. Yunanistan'da, öğretmenler lisansüstü derecesi ya da doktora tamamlamak için ücretli eğitim iznine başvurabilirler. İspanya'da SMG'ye ilişkin eğitim yeniliği ve araştırma faaliyetleri için öğretmenler ücretli izin alabilirler. İtalya, öğretmenlerin sertifika almak için 150 saat ayırmaları ve diğer SMG türleri için 5 gün hizmetten muaf olmalarına olanak sağlar" (<http://eacea.ec.europa.eu/>, para. 2, s. 57-58).

"Mesleki eğitim alanında dünyada model alınan Almanya'nın öğretmen yetiştirme sistemi tarafından Öğretmenlik eğitimi tamamlandıktan sonra, öğretmenlerin atanabilmeleri için alan bilgisinden oluşan I. kademe devlet sınavını geçmeleri gerekmektedir. Bu sınavdan başarılı olunduktan sonra bir okula stajyer öğretmen olarak atanan öğretmenler, burada iki yıl uygulama yapmak durumundadırlar" (aktaran Gül, 2015, s. 70). Bu iki yıllık süre zarfında, danışman öğretmenin gözetimi altında öğretmenler derse girmektedir. Uygulama sonunda ise II. kademe devlet sınavına girmeye hak kazanan öğretmenler, başarılı oldukları takdirde asil öğretmen olarak atanmaktadır (Abazoğlu, 2014, s. 5).

### Sonuç ve öneriler

Ülkemizde El Sanatları Teknolojisi alanının mevcut durumu incelendiğinde alınan kararlar ve yapılan çalışmaların beklentileri karşılamadığı anlaşılmakta olup sorunların çözümüne yönelik öneriler aşağıda maddeler halinde sunulmuştur:

1. METGE projesinde uygulanan yöntem, sürekli araştırma ve geliştirme olarak ifade edilmekte ve yürürlükte olan programların değerlendirme ve geribildirim sürecinin ve program geliştirme çalışmalarının kesintisiz sürdürüleceği belirtilmektedir. Bu sebeple mesleki alanda eğitim veren yüksek öğretim kurumları bu projeye entegre olmalı ve programların ihtiyaçlar paralelinde sürekli yenilenmesini sağlayan bir sistem kurulmalıdır.
2. Modüler program planlandığı şekliyle uygulama imkanı bulunduğu takdirde özellikle bölgesel farklılıklar da dikkate alınarak öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumlarının orta öğretim kurumlarında uygulanan programlar ve değişiklikler konusunda aday öğretmenleri yeterince bilgilendirerek mezun etmeleri sağlanmalıdır.
3. Gelişmiş ülkelere ait öğretmen yetiştirme modelleri örnek alınarak, amaç, program, yapı ve işleyiş bakımından uluslararası standartlara uygun bir model oluşturulmalıdır. Meslek alanlarda yapılacak atamalarında nicel sınavlardan sonra ikinci aşama olarak nitelik ölçen ve çeşitli aşamalardan oluşan sınavlarla bireyler değerlendirmelidir. Bu sınavlarda iş başındaki başarılı ve tecrübeli ustaların gerekli pedagojik eğitimden sonra atölye ve uygulama öğretmeni olarak istihdam edilmeleri sağlanmalıdır.
4. Sürekli Mesleki Gelişim sistemi ülkemiz mevzuatlarına dahil edilmeli ve meslek öğretmenlerinin ders modüllerinde uzmanlaşmaları sağlanmalıdır. Eğitimciler bilgisayar, sanayi makinelerini gibi güncel teknolojinin kullanımı konularında zorunlu eğitim verilmelidir.
5. El sanatları eğitimi veren mesleki eğitim kurumlarında, geleneksel programların yanı sıra çağın gerektirdiği sektörel programlara geçiş sağlanmalı (bu geçiş süreci, yükseköğretim ve ortaöğretim kademelerinde eğitim-istihdam kapsamında değerlendirilerek uyum içinde gerçekleştirilmelidir. Örneğin, METGE projesi kapsamında Anadolu Kız Meslek ve Meslek Lisesi programına alınan "Makine Nakışları" modüler programında aile tipi makine eğitimi yerine sanayi tipi makine eğitimi verilmelidir. Bu sayede tekstil sektörünün geliştiği bölgelerde nitelikli işgücü ve istihdam sorunlarının da önüne geçilmiş olacaktır.

6. Ortaöğretim düzeyinde görev yapan mevcut alan öğretmenlerinin mevcut iş kolunda deneyime sahip olmaları programın başarısını doğrudan etkilemektedir. Bu nedenle el sanatları teknolojisi öğretmenlerinin tekstil sektörü tanımlarına imkan sağlanmalı ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılacak resmi protokollerle öğretmenlerin iş yeri eğitimi ile teknolojik gelişmeleri yakından takip etmeleri sağlanmalıdır.

7. Eğitime ilişkin projelerin geliştirilmesinin ve başarı ile yürütülmesinin farklı disiplinlerin işbirliği ve eş güdümü ile sağlanabileceği bir gerçektir. Öğretmenlerin işletmelerle ortaklaşa projeler yürütmeleri adına düzenlemeler yapılmalıdır. Bu yolla iş piyasasının beklentileri ve ihtiyaçları dikkate alınarak, el sanatları teknolojisi eğitim modülleri zenginleştirilmesi sağlanmalıdır.

8. El sanatları teknolojisi programında eğitim gören öğrencilerin okul ve atölye ortamında staj yapmaları engellenmeli, stajlar etkin hale getirilmelidir. Bunun için işveren ve okulların mesleki danışma kurul temsilcilerinin yer aldığı sınav komisyonları kurularak öğrencilerin eğitim süreci uygulamalı bir sınavla değerlendirilmelidir. Bu sınavlarda başarılı olan öğrenciler sertifika almaya hak kazanmalıdır.

### Kaynakça

- Abazoğlu, İ. (2014). Dünyada öğretmen yetiştirme programları ve öğretmenlere yönelik mesleki gelişim uygulamaları, *Turkish Studies : International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic*, S. 9/5 Bahar, s. 1-46.
- Akçay, C. (1990). *Türkiye'nin eğitim politikası*. İstanbul: Hilal Matbaacılık A.Ş., İstanbul Ticaret Odası Yayın No: 5.
- Alkan, C. (1993). Mesleki ve teknik eğitimde temel politika ve strateji. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri I. Ulusal Kongresi.
- Avrupa Komisyonu Eurydice raporu*. (2003). Avrupa'da Öğretmenler ve Okul Liderlerine İlişkin Temel Veriler.
- Bıncı, H. ve Arı, N. (2004). Mesleki ve teknik eğitimde arayışlar, *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 24, Sayı 3*, s. 383-396.
- Gül, Y. E. (2015). Öğretmen yetiştirme sistemlerinin karşılaştırılması: Almanya ve Kırgızistan örneği, *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*,  
17.10.2017, [http://uteb.gop.edu.tr/Makaleler/1048157382\\_6%20%20Yavuz%20Ercan.pdf](http://uteb.gop.edu.tr/Makaleler/1048157382_6%20%20Yavuz%20Ercan.pdf)
- Günceoğlu, B. (2003). METGE projesi kapsamında uygulanan makine işlemleri meslek programının değerlendirilmesi, *Milli Eğitim Dergisi*, s. 157, ISSN 1301-7669.  
22.01.2017, [http://dhgm.meb.gov.tr/yayimler/dergiler/Milli\\_Egitim\\_Dergisi/157/gunceoglu.htm](http://dhgm.meb.gov.tr/yayimler/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/157/gunceoglu.htm)
- Resmi Gazete*. (2008). S. 27.003.  
25.01.2017, <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2008/09/20080920-12.htm>
- M.E.B. Mesleki ve Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü  
20.01.2017, <http://mtegm.meb.gov.tr/www/tarihcemiz-kiz-teklik-ogretim-genel-mudurlugu/icerik/24>
- Metge 2000*. (2000). Ankara: M.E.B. Kız Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü.
- M.E.B. (2002). *Tebliğler Dergisi, Cilt: 65, Sayı: 2539*.  
24.01.2017 file:///C:/Users/Hp-Pc/Downloads/2539-\_austos\_2002.pdf
- Onuncu Kalkınma Planı*. (2014). Mesleki eğitimin yeniden yapılandırılması çalışma grubu raporu. Ankara: T.C. Kalkınma Bakanlığı.  
24.01.2017, <https://abdigm.meb.gov.tr/projeler/ois/egitim/022.pdf>
- Sarıoğlu, H. ve Yetim F. (2003). El sanatları eğitimi bölümü öğretmenlik programları ile Kız Teknik Ortaöğretim kurumları el sanatları ve teknoloji programı alan derslerinin karşılaştırılması, *Milli Eğitim Dergisi*, s. 159.  
26.01.2017, [http://dhgm.meb.gov.tr/yayimler/dergiler/Milli\\_Egitim\\_Dergisi/159/sarioğlu-yetim.htm](http://dhgm.meb.gov.tr/yayimler/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/159/sarioглу-yetim.htm)



**Türkiye’de Benlik Saygısı ile İlgili Yapılan Lisansüstü Tezlerin Tematik Açından Analizi****Yrd. Doç. Dr. Nazan KAYTEZ**

Çankırı Karatekin Üniversitesi

**Prof. Dr. Abide GÜNGÖR AYTAZ**

Gazi Üniversitesi

**ÖZET**

*Problem durumu:* Doğuştan gelen özelliklerin çevre ile etkileşimi sonucu ortaya çıkan benlik insanın kendini görüş ve algılayış biçimidir. Benlik saygısı (özsaygı) ise kişinin kendi kendisini değerlendirmesi sonucunda ulaştığı benlik kavramını onaylamasıdır. Benlik saygısı, bireyin özerkliğini kazanması, çevreye uyum sağlayabilmesi, başarılı olabilmesi, yaşamdan doyum alması ve geleceğe yönelik planlar yapabilmesi için önemlidir. Bireyin hayatında önemli bir yere sahip olan benlik saygısı eğitim ve psikoloji alanlarının da ilgi duyduğu konularından biridir. Çok sayıda araştırmacı farklı örneklem gruplarıyla çalışarak benlik saygısı üzerinde etkili olan faktörleri incelemişlerdir. Ancak yapılan literatür incelemelerinde benlik saygısı ile ilgili yapılan çalışmaların kapsamlı bir şekilde incelendiği bir analiz çalışmasına rastlanılmamıştır.

*Araştırmanın amacı:* Bu nedenle araştırmada, Türkiye’de benlik saygısı ile ilgili yapılmış lisansüstü eğitim tezlerinin tematik dağılımlarının incelenmesi amaçlanmıştır.

*Araştırmanın yöntemi:* Araştırma verileri nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yoluyla toplanmış ve ulaşılan tezlerin içerik analizleri yapılmıştır. Araştırmanın evrenini YÖK Yayın Dokümantasyon Daire Başkanlığı tarafından arşivlenen, konu bölümü benlik saygısı (özsaygı) olarak dizginlenen toplam 411 lisansüstü eğitim tezi oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise erişimine izin verilen toplam 291 lisansüstü eğitim tezi oluşturmaktadır. Araştırmada ulaşılan tezleri incelemek üzere araştırmacılar tarafından çalışmanın amacına yönelik bir “Tez İnceleme Formu” geliştirilmiştir. Araştırma verilerinin çözümlenmesinde frekans (f) analizi tekniği kullanılmıştır.

*Araştırmanın Bulguları ve Sonuçlar:* Benlik saygısı ile ilgili 1988-2017 yılları arasında yapılan tezler incelendiğinde en fazla lisansüstü tezin 2011-2017 yılları arasında yapıldığı, tezlerin çoğunluğunun yüksek lisans tezi olduğu, Türkçe yazıldığı, sosyal bilimler enstitüsüne ait olduğu, üniversiteler arası dağılımında ilk sırayı Selçuk Üniversitesi’nin aldığı, en fazla nicel çalışmaların yapıldığı ve tarama yönteminin kullanıldığı, tezlerin çoğunluğunda örneklem büyüklüğünün 101-500 kişi arasında değiştiği, en fazla lise öğrencileri ile çalışıldığı, veri toplama aracı olarak en fazla Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği’nin kullanıldığı ve istatistiksel analizlerinde en fazla parametrik veya nonparametrik analizlerle birlikte korelasyon tekniğine yer verildiği belirlenmiştir. Tezlerin konularına göre dağılımları incelendiğinde tezlerde en fazla benlik saygısı ile çeşitli değişkenler arasındaki korelasyona bakıldığı, karşılaştırma ve deneysel çalışmaların yapıldığı görülmüştür. Benlik saygısı ile en fazla korelasyonuna bakılan değişken anne-baba tutumlarıdır. Benlik saygısının karşılaştırıldığı tezler incelendiğinde ise en fazla spor yapan ve yapmayan bireylerin benlik saygılarının karşılaştırıldığı, deneysel çalışmalar incelendiğinde ise en fazla benlik saygısını geliştirme eğitiminin ve bilişsel yaklaşıma dayalı psiko eğitimin benlik saygısına etkisinin incelendiği belirlenmiştir.

*Araştırmanın Önerisi:* Araştırma sonuçları doğrultusunda nitel görüşmeler ve boylamsal çalışmaların yapılması, çalışmalara aile ve öğretmenlerin dâhil edilmesi, ölçek uyarılama ve geliştirme çalışmalarının yapılması ve özellikle deneysel çalışmalara ağırlık verilmesi önerilebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Nitel çalışma, yüksek lisans, doktora, tez inceleme, içerik analizi

**Thematic Analysis of Dissertations Conducted on Self-Esteem in Turkey**

*Problem status:* Emerging as a result of interaction of innate properties with the environment, self is a form of an individual’s viewing and perceiving oneself. Self-esteem, on the other hand, is the approval of self-concept that individual reaches as a result of self-assessment. Self-esteem is important for an individual to gain autonomy, to adopt environment, to succeed, to achieve life satisfaction and to make plans for the future. Having an important place in an individual’s life, self-esteem is one of the areas of interest in the fields of education and psychology. Numerous researchers have studied factors affecting self-esteem by working with various sample groups. However, during literature reviews, any studies have not been found in which studies conducted on self-esteem are analysed comprehensively.

*Objective of the research:* In the research, the aim is to analyse thematic distribution of postgraduate dissertations prepared on the subject of self-esteem in Turkey.

*Research method:* Research data was collected using document analysis, one of the qualitative research methods, and content analyses of dissertations were made. Research population consists of 411 postgraduate dissertations with subject keywords coded as self-esteem that are archived by HEC Publication Documentation Department. Research sample consists of 291 postgraduate dissertations with access approval. With a view to analyse dissertations reached in the study, a “Dissertation Analysis Form” was developed in accordance with study purpose. In the analysis of research data, frequency (f) analysis technique was employed.

*Research Findings and Conclusions:* When dissertations prepared on the subject of self-esteem during 1988-2017 were examined, it was determined that the most number of dissertation were prepared during 2011-2017, the majority of these dissertations were postgraduate dissertations and they were conducted in the Faculty of Social Sciences, Selçuk University took the first place in distribution, most widely quantitative studies were conducted and scanning method was used, sample size of dissertations mainly varied between 101 to 500 people, mostly studies were carried out with high school students, mostly Rosenberg Self-Esteem Scale was used as data collection tool, and correlation technique was used together with parametric and non-parametric analyses. Analysing distribution of theses according to subjects, it was observed that mostly correlation between self-esteem and different variables was analysed and mostly comparison and experimental studies were conducted. Parent attitudes were the mostly analysed correlations studies in connection with self-esteem. When dissertations

were examined in which self-esteem was compared, it was determined that mostly self-esteem among individuals who did sports and who did not was compared. When experimental studies were examined, it was determined that mostly effect of self-esteem development education and psycho-education based on cognitive approach on self-esteem was analysed.

*Research Proposal:* It can be suggested that qualitative interviews and longitudinal studies are conducted in accordance with research results, studies include families and teachers, studies towards scale adaptation and development are conducted and especially experimental studies should be concentrated.

**Keywords:** Qualitative study, postgraduate dissertation, Ph.D., thesis review, content analysis

## Giriş

Benlik kavramı, James (1948) öncülüğünde başlayan ve özellikle psikoloji literatüründe oldukça sık karşılaşılan kavramlardan birisidir (White and Ciccarelli, 2016). James'e göre benlik bilen ve bilinen benlik olmak üzere iki boyuttan oluşmakta, bilinen benlik de maddi benlik, sosyal benlik ve manevi benlik olmak üzere üçe ayrılmaktadır. *Maddi benlik*, kişinin dış görünüşü oturduğu ev ve aile üyelerini, *sosyal benlik*, işi, statüsü, çevresinden gördüğü onay gibi kişinin çevresi tarafından bilinen özelliklerini, *manevi benlik* ise bireyin bilinçaltında yer alan duyguları, ahlaki değerleri ve manevi yönünü kapsamaktadır. James'e göre benlik bu üç öğenin oluşturduğu bir bütündür (Santrock, 2016). James den sonra benlik kavramını ele alan Cooley ise, benliğe daha çok sosyolojik açıdan yaklaşmış ve benliğin kişinin etkileşim içinde bulunduğu diğer insanların tepkilerine göre oluştuğunu vurgulamıştır (Plotnik, 2015). Benlik konusunda önemli çalışmaları olan Rosenberg'e (1989) göre benlik, bireyin kendisine yönelttiği duygu ve düşüncelerin toplamıdır. Bir diğer araştırmacı Rogers'e göre ise benlik "Ben" hakkındaki bilinçli algılamalardır (Rosenberg'ten aktaran Fredrickson, Bem, Loftus, ve Hoeksema, 2015).

Benlik kavramının önemli bir parçası olan benlik saygısı ise benliği beğenme ve değerli bulma derecesidir (White ve Ciccarelli, 2016). Coopersmith'e (1991) göre benlik saygısı, bireyin kendisi ile ilgili değerlendirmeleridir. Bireyin kendisini önemli, yeterli ve başarılı bulup-bulmama gibi fikirlerini ve kendisini kabul edip etmeme gibi tutumlarını içermektedir (Coopersmith'ten aktaran Santrock, 2016). Rosenberg (1989) benlik saygısını bireyin kendisine olan olumlu veya olumsuz bakış açısı olarak ifade etmektedir. Birey kendisini değerlendirirken pozitif bir tavır sergiliyorsa yüksek benlik saygısına, negatif bir tavır sergiliyorsa düşük benlik saygısına sahiptir (Rosenberg'ten aktaran Fredrickson, Bem, Loftus, ve Hoeksema, 2015). Cooley'e göre benlik saygısı yüksek bir birey, kendini değerli hisseder ve yaşamdaki sorunlarla başa çıkabileceğine inanır. Kendisi ve yetenekleri hakkında olumlu ve gerçekçi bir yaklaşıma sahiptir. Olaylar kötü gittiğinde, kendisini hatalarıyla birlikte kabullenebilir ve kendisini her zaman değerli hisseder (Santrock, 2016). Düşük benlik saygısına sahip bireylerin ise kendine güveni azdır. Bu kişiler diğerlerine daha fazla bağımlıdır, utangaçtır, araştırmacı ve yaratıcı değildirlir, yaşamdaki çoğu şeyi daha fazla göz ardı ederler ve çoğu zaman sınırlı kişilerdir (Onur, 2015).

Boyd (2015)'e göre benlik saygısının gelişimi doğumla birlikte başlamakta ve yaşam boyu devam etmektedir. Özellikle ergenlik döneminde benlik saygısı ayrı bir önem kazanmaktadır. Bu dönemde ergenin benlik saygısının düşük olması, daha sonraki yıllarda bireyin kendi benliğini kabul etmemesine neden olabilmektedir (Kılıçaslan ve Sanberg, 2016). Yörükoğlu'na (2015) göre ergenlik döneminde geliştirilen benlik saygısının temelleri bebeklik yıllarına kadar dayanmaktadır. Benlik saygısı, bebeklik döneminden başlayarak temel gereksinimlerin başta anne olmak üzere aile bireyleri tarafından tutarlı ve sürekli bir şekilde sevgi, ilgi ve empatik bir yaklaşımla karşılanması sonucunda oluşmaktadır. Dolayısıyla benlik saygısının gelişiminde çocuğa gösterilen kabul, ilgi ve sevgi son derece önemlidir (Çakar- Savi ve Karataş, 2017). Plotnik (2015)'e göre değer verilmeyen, sözleri ve fikirleri önemsenmeyen, sürekli eleştirilen çocuk içine kapanık, huysuz, saldırgan ve güvensiz bir benlik yapısına sahip olur. Bu nedenle çocuğun benlik saygısının yüksek olması için, aile bireylerinin hoşgörülü bir yaklaşım içinde olması gerekmektedir (Yörükoğlu, 2015). Anne-baba tutumları dışında ebeveynlerin kendi benlik saygısı düzeyleri de çocukların benlik gelişimini etkilemektedir. Çünkü çocuklar öğrenilmiş bir yaşantı olan benlik saygısı konusunda da kendisine rol model olacak kişilere ihtiyaç duyarlar (Kurtıymaz, Can ve Ceyhan, 2017). Çocukların benlik saygısını etkileyen bir diğer faktör ise eşlerin birbirleriyle olan ilişkileridir (Yavuzer, 2016). Eşlerin birbiriyle kurduğu ilişkinin sağlıklı olması çocuğun gelişiminde son derece önemlidir. Çocuğun kişiliğinin oluşumu ve benlik saygısının gelişimi özdeşim modelleri olan anne-babanın birbirleriyle olan ilişkilerine bağlıdır (Güngör-Aytar ve Kaytez, 2015). Yine eşlerin boşanması da çocukların benlik saygısını etkileyebilen bir başka nedendir. Örneğin, Alparslan (2016) ve Tolungüç (2016) da çalışmalarında boşanmış bir ebeveynin sahip çocukların, her iki ebeveyn ile yaşayan çocuklara göre daha düşük benlik saygısına sahip olduğunu bulmuşlardır.

Bireyin benlik saygısının gelişiminde aile dışında sosyo-ekonomik ve kültürel düzey, yaş, cinsiyet, kardeş sayısı, doğum sırası, meslek, eğitim düzeyi, fiziksel sağlık, dış görünüm, akademik başarı, kişilerarası ilişkiler, sosyal etkinliklerine katılma ve spor yapma gibi pek çok faktör de önemli bir yer tutmaktadır (Türedi, 2015; Yörükoğlu, 2015). Hamurcu, Öner, Teletar ve Yeşildağ (2015) ile Kılıçaslan ve Sanberg (2016) çalışmalarında beden imaj algısı olumlu olanların, Saygılı, Kesecioğlu ve Kırıktaş (2015) eğitim düzeyi yüksek olanların, Sarıkaya (2015) yüksek sosyo ekonomik düzeye sahip olanların, Aktaş ve Erhan (2015) ise spor yapanların benlik saygısı düzeylerinin daha yüksek olduğunu bulmuşlardır.

1980'li yıllardan günümüze kadar çok sayıda araştırmacı farklı örneklem gruplarıyla çalışarak benlik saygısı ile ilgili çalışma yapmasına rağmen yapılan literatür incelemelerinde bu çalışmaların kapsamlı bir şekilde incelendiği bir analiz çalışmasına rastlanılmamıştır. Oysa belirli bir konu hakkında yapılan araştırma sayısının fazla olması bu araştırmaların belirli niteliklere göre derlenmesini ve genel bir bakış açısının sağlanmasını zorunlu kılmaktadır (Bakioğlu ve Özcan, 2016). Bu nedenle benlik saygısı ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin tematik dağılımlarının incelendiği bir çalışmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu düşünceden hareketle araştırmada, Türkiye'de benlik saygısı ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerin tematik dağılımlarının incelenmesi amaçlanmıştır.

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Türkiye'de benlik saygısı ile ilgili yapılmış lisansüstü eğitim tezlerinin tematik dağılımlarının incelenmesi amacıyla yapılan çalışmada nitel araştırma yöntem ve teknikleri kullanılmıştır. Nitel araştırmalar var olan durumun derinlemesine incelendiği, gözlem, görüşme ve doküman incelemesi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanmaktadır (Bakioğlu ve Özcan, 2016). Araştırma verileri nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. Doküman incelemesi, araştırmanın amacına yönelik kaynaklara ulaşmada ve elde edilecek verilerin tespit edilmesinde kullanılır. Doküman incelemesi, çalışılacak konular ile ilgili olarak yazılı ve basılı belgelerin analizini içerir (Büyüköztürk, 2016). Araştırmada doküman incelemesi yöntemi kullanılarak ulaşılan tezlerin içerik analizleri yapılmıştır. İçerik analizi genellikle çok sayıda metin içeriklerinin ortak yönlerini ortaya çıkarmak amacıyla, önemli olan anlamların yapılandırılmasına ve sınıflandırılmasına yönelik, nitelden nicele doğru genelleştirmeyi sağlayan bir yorum biçimidir (Bilgin, 2015).

### Araştırmanın Evren ve Örnekleme

Araştırmanın evrenini YÖK Yayın Dokümantasyon Daire Başkanlığı tarafından arşivlenen, konu bölümü benlik saygısı (özsaygı) olan toplam 411 lisansüstü eğitim tezi oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise 1988-2017 yılları arasında YÖK Yayın Dokümantasyon Daire Başkanlığı tarafından arşivlenen, konu bölümü benlik saygısı (özsaygı) olan ve erişimine izin verilen toplam 291 lisansüstü eğitim tezi oluşturmaktadır.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada ulaşılan tezleri incelemek üzere araştırmacılar tarafından çalışmanın amacına yönelik bir "Tez İnceleme Formu" hazırlanmıştır. Hazırlanan formda tezlerin düzeyi (yüksek lisans/doktora), dili, konusu, yapıldıkları üniversite ve enstitü, çalışma grupları, kullanılan yöntem, model, veri toplama araçları, örneklem büyüklüğü, tezlerde kullanılan değişkenler ve tezlerin sonuçlarına ilişkin sorular yer almaktadır.

### Veri Toplama Süreci ve Analizi

Araştırmada öncelikle tam metnine ulaşılan tezler YÖK Dokümantasyon Dairesi Başkanlığı'nın web sitesinden pdf formatında bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Bilgisayar ortamına aktarılan tezler Tez İnceleme Formunda yer alan sorulara göre temalara ayrılmıştır. Daha sonra her bir temaya ait alt kategoriler belirlenerek sınıflandırılmıştır. Tezlerin belirlenen kategorilere göre dağılımlarını sayısallaştırmak için frekans tekniğinden yararlanılmıştır.

## Bulgular

Tablo 1. Araştırmaya alınan lisansüstü tezlerin düzey, dil, yıl, enstitü ve konularına göre dağılımları

Değişkenler		n	%
Tezin düzeyi	<b>Yüksek lisans</b>	<b>242</b>	<b>83,2</b>
	Doktora	35	12,0
	Tıpta uzmanlık	14	4,8
Tezin Dili	<b>Türkçe</b>	<b>274</b>	<b>94,2</b>
	İngilizce	17	5,8
Tezin Yılı	1988-1995	6	2,1
	1996-2000	12	4,1
	2001-2005	27	9,3
	2006-2010	88	30,2
	<b>2011-2017</b>	<b>158</b>	<b>54,3</b>
Enstitü	Eğitim	66	22,7
	Sağlık	78	26,8
	<b>Sosyal</b>	<b>144</b>	<b>49,5</b>
	Fen	3	1,0
Tezin konusu	Sosyo-demografik deę.	19	6,5
	<b>Farklı değ. benlik say. ile ilişkisi</b>	<b>171</b>	<b>58,8</b>
	Geçerlik-güvenirlilik/sosyo. deęi	3	1,0
	Eğitim prog. benlik say. etki.	34	11,7
	Grup karşılaştırma	64	22,0
<b>Toplam</b>		<b>291</b>	<b>100</b>

Tablo 1'e göre araştırmaya alınan tezlerin % 83,2'sinin yüksek lisans, % 12,0'sinin doktora, %4,8'inin tıpta uzmanlık tezi olduğu, tezlerin büyük bir çoğunluğunun (%94,2) Türkçe yazıldığı, en fazla tezin 2011-2017 yılları (%54,3) arasında yapıldığı, yapılan tezlerin % 49,5'inin sosyal bilimleri % 26,8'inin sağlık bilimleri, % 22,7'sinin eğitim bilimleri ve %1'inin ise fen bilimleri enstitüsüne ait olduğu belirlenmiştir. Tezlerin konularına göre dağılımları incelendiğinde ise %58,8 ile en fazla sosyo-demografik değişkenler açısından benlik sayısının incelendiği ve benlik saygısı ile farklı bir değişken arasındaki korelasyona bakıldığı bulunmuştur.

Tablo 2. Araştırmaya alınan lisansüstü tezlerin yapıldıkları üniversiteye göre dağılımları

Üniversite	n	%
Mersin üniversitesi	12	4,1
Ankara üniversitesi	17	5,8
Gazi üniversitesi	12	4,1
Hacettepe üniversitesi	10	3,4
<b>Selçuk üniversitesi</b>	<b>19</b>	<b>6,5</b>
Çukurova üniversitesi	7	2,4
Dokuz Eylül üniversitesi	15	5,2
Fırat üniversitesi	4	1,4
Haliç üniversitesi	10	3,4
Marmara üniversitesi	17	5,8
İstanbul üniversitesi	12	4,1
Beykent üniversitesi	13	4,5
Anadolu üniversitesi	5	1,7
ODTÜ	10	3,4
Abant üniversitesi	4	1,4
Uludağ üniversitesi	6	2,1
KATÜ	7	2,4
Üsküdar üniversitesi	9	3,1
Ege üniversitesi	12	4,1
Erciyes üniversitesi	4	1,4
Maltepe üniversitesi	12	4,1
Ondokuz mayıs üniversitesi	4	1,4
Kocaeli üniversitesi	5	1,7
Pamukkale üniversitesi	4	1,4
Atatürk üniversitesi	6	2,1
Yeditepe üniversitesi	4	1,4
Sakarya üniversitesi	4	1,4
Diğer üniversiteler	47	16,2
<b>Toplam</b>	<b>291</b>	<b>100,0</b>

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya alınan tezlerin en fazla Selçuk Üniversitesi'nde (% 6,5) yapıldığı görülmektedir. Daha sonra bu üniversiteyi sırasıyla Ankara Üniversitesi (%5,5), Marmara Üniversitesi (%5,8), Dokuz Eylül Üniversitesi (%5,2), Beykent Üniversitesi (%4,5), Mersin Üniversitesi (%4,1), Gazi Üniversitesi (%4,1), İstanbul Üniversitesi (%4,1), Ege Üniversitesi (%4,1), Maltepe Üniversitesi (%4,1) ve diğer üniversiteler izlemektedir.

Tablo 3. Araştırmaya alınan lisansüstü tezlerin çalışma gruplarına göre dağılımları

Çalışma grupları	n	%
Okulöncesi dönem çocukları	3	1,0
İlköğretim öğrencileri	44	15,1
<b>Lise öğrencileri</b>	<b>58</b>	<b>19,9</b>
Üniversite öğrencileri	48	16,5
Sağlık problemi olanlar	42	14,4
Sosyal yardım alanlar	1	,3
Üniversite çalışanları	1	,3
Kamu çalışanları	3	1,0
Deniz subayları	1	,3
Özel sektör çalışanları	2	,7
Tutuklu ve hükümlüler	4	1,4
Engelli bireyler	12	4,1
Evli çiftler	6	2,1
Öğretmenler	8	2,7
Sağlık çalışanları	4	1,4
Gebeler	3	1,0
Koruma altındaki çocuklar	7	2,4
Üstün zekâlı çocuklar	3	1,0
Siğınma evindeki kadınlar	3	1,0
Çoklu grup	7	2,4
Okul müdürleri	2	,7
Madde bağımlısı bireyler	7	2,4
Çalışan çocuklar	3	1,0
Spor yapanlar	11	3,4
Yaşlılar	3	1,4
Parçalanmış aile çocukları	4	1,4
Afet çalışanları	1	,3
<b>Toplam</b>	<b>291</b>	<b>100,0</b>

Tablo 3'te tezlerin farklı çalışma gruplarıyla yapıldığı görülmektedir. Çalışma gruplarının daha çok lise (% 19,9), üniversite (% 16,5) ve ilköğretimde (% 15,1) öğrenim gören öğrencilerden oluştuğu dikkat çekmektedir.

Tablo 4. Araştırmaya alınan lisansüstü tezlerin yöntem, model, örneklem büyüklüğü, veri toplama aracı ve kullanılan istatistiksel analizlere göre dağılımları

Değişkenler	n	%	
Yöntem	Nicel	288	99,0
	Nitel	1	0,3
	Karma	2	0,7
Model	Tarama	190	65,3

	Nedensel karşılaştırma	64	22,0
	Deneysel	34	11,7
	Diğer	3	1,0
<b>Örneklem büyüklüğü</b>	20-100	75	25,8
	<b>101-500</b>	<b>157</b>	<b>54,0</b>
	501-1000	46	15,8
	1001-2000	10	3,4
	2001-3000	2	0,7
	3001 ve üzeri	1	0,3
<b>Veri toplama aracı</b>	<b>Rosenberg benlik saygısı ölçeği</b>	<b>141</b>	<b>48,5</b>
	Coopersmith benlik saygısı ölçeği	88	30,2
	Özsaygı envanteri	6	2,1
	Benlik saygısı ölçeği	8	2,7
	Kendine saygı ölçeği	4	1,4
	Pier-Harris öz kavram ölçeği	19	6,5
	Benlik tasarımı envanteri	2	0,7
	Benlik algısı ölçeği	2	0,7
	Offer benlik imgesi ölçeği	3	1,0
	Diğer	18	6,2
<b>İstatistik</b>	Parametrik testler	61	21,0
	Nonparametrik testler	15	5,2
	Parametrik ve nonparametrik	13	4,5
	<b>Par. veya Non. ve Korelasyon</b>	<b>124</b>	<b>42,6</b>
	Regresyon analizi	57	19,6
	Diğer analizler	21	7,2
<b>Toplam</b>		<b>291</b>	<b>100</b>

Tablo 4'e göre benlik saygısı konusunda yapılan tezlerin % 99,0'u nicel, % 0,3'ü nitel, % 0,7'si ise karma araştırmalardır. Tezlerin % 65,3'ü tarama, %22,0'si nedensel karşılaştırma, %11,7'si deneysel modeldedir. Araştırmaların % 1,0'i ise diğer modellerden oluşmaktadır. Tezlerin çoğunluğunda örneklem büyüklüğü 101-500 kişi (%54,0) arasındadır. Tezlerde veri toplama aracı olarak en fazla Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği (%48,5) ve Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeği (%30,2) kullanılmıştır. Tezlerde kullanılan istatistiksel analizler incelendiğinde ise en fazla parametrik veya nonparametrik analizlerle birlikte korelasyon tekniğinin kullanıldığı belirlenmiştir.

Tablo 5. Benlik saygısı ile ilişkisine bakılan değişkenler

<b>Değişkenler</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
<b>Anne-baba tutum</b>	<b>25</b>	<b>8,6</b>
Depresyon	23	7,9
Kaygı	21	7,2
Beden algısı	20	6,9
Yaşam doyumu	17	5,8
Akademik başarı	14	4,8
Stres	11	3,8

Kişilik özelliği/Mizaç	10	3,4
Karar verme becerileri	9	3,1
Sosyal destek algısı	9	3,1
Sosyal beceri	9	3,1
Akran baskısı	7	2,4
Psikolojik dayanıklılık	7	2,4
Dindarlık	7	2,4
Saldırganlık	7	2,4
Denetim odağı	7	2,4
Bağlanma	7	2,4
Atılğanlık	6	2,1
Öz-yeterlik	6	2,1
Öznel iyi oluş	6	2,1
Evlilik doyum	6	2,1
Umutsuzluk	6	2,1
İş doyum	5	1,7
Problem çözme becerisi	5	1,7
Yalnızlık	5	1,7
Öfke kontrol	4	1,4
Siber zorbalık	4	1,4
Empati	4	1,4
Liderlik	4	1,4
Sosyal fobi	4	1,4
Duygusal zekâ	3	1,0
Öğrenilmiş çaresizlik	3	1,0
İyimserlik	3	1,0

\*\* Birden fazla seçenek işaretlenmiştir. En az üç tezde kullanılan değişkenler alınmıştır.

Tablo 5 incelendiğinde tezlerin % 8,6'sında anne-baba tutumları, %7,9'unda depresyon, %7,2'sinde kaygı,% 6,9'unda beden algısı, %5,8'inde yaşam doyum, %4,8'inde akademik başarı, %3,8'inde stres, %3,4'ünde kişilik özelliği/mizaç değişkenleri ile çalışılmıştır. Ayrıca %3,1'lik oranda karar verme becerileri, sosyal destek algısı ve sosyal beceri, %2,4'lük oranda akran baskısı, psikolojik dayanıklılık, dindarlık, saldırganlık, denetim odağı ve bağlanma, %2,1'lik oranda atılğanlık, öz-yeterlik, öznel iyi oluş, evlilik doyum ve umutsuzluk, %1,7'lik oranda iş doyum, problem çözme becerisi ve yalnızlık, %1,4'lük oranda öfke kontrol, siber zorbalık, empatik eğilim, liderlik ve sosyal fobi ve %1'lik oranda ise duygusal zekâ, öğrenilmiş çaresizlik ve iyimserlik değişkenleri ile çalışılmıştır.

Tablo 6. Çeşitli değişkenler açısından benlik saygısının incelendiği tezlerin sonuçları

1. Benlik saygısı ile anne baba tutumlarından demokratik tutum arasında pozitif, koruyucu ve otoriter tutum arasında ise negatif korelasyon bulunmuş. Yine ebeveynleri ile ilişkilerini olumlu algılayan çocukların benlik saygısı puanları yüksek bulunmuş.
2. Çalışma gruplarına göre farklılık göstermekle birlikte tezlerin büyük bir çoğunluğunda (n: 16) benlik saygısı düşük olanların depresyon düzeyleri yüksek bulunmuş.
3. Çalışma gruplarına göre farklılık göstermekle birlikte tezlerin büyük bir çoğunluğunda (n:13) sürekli kaygı düzeyi yüksek olanların benlik saygısı puanları düşük bulunmuş.
4. Tezlerin tümünde beden imaj algısı düşük olanların benlik saygısı puanları da düşük bulunmuş.

5. Çalışma sonuçları farklılık göstermekle birlikte tezlerin çoğunluğunda (n:12) benlik saygısı yükseldikçe yaşam doyum puanlarının da yükseldiği bulunmuş.
6. Tezlerin tümünde akademik başarı düzeyi yükseldikçe benlik saygısının da yükseldiği bulunmuş
7. Çalışma gruplarına göre farklılık göstermekle birlikte tezlerin çoğunluğunda (n:8) benlik saygısı düşük olanların stres düzeyleri yüksek bulunmuş.
8. Dışadönük kişilik özelliğine sahip bireylerin benlik saygısı yüksek bulunurken duygusal dengesizlik gibi olumsuz kişilik özelliğine sahip bireylerin benlik saygıları düşük bulunmuş.
9. Tezlerin tümünde benlik saygısı ile karar verme arasında pozitif korelasyon, panik, kaçınan karar verme becerileri arasında ise negatif korelasyon bulunmuş.
10. Tezlerin tümünde aile ve akran desteğini yüksek algılayanların benlik saygıları daha yüksek bulunmuş. En fazla sosyal destek algılanan kaynağın aile olduğu belirlenmiş.
11. Tezlerin tümünde benlik saygısı yüksek olanların sosyal beceri düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuş.
12. Tezlerin tümünde akran baskısına maruz kalanların benlik saygılarının daha düşük olduğu belirlenmiş.
13. Tezlerin tümünde benlik saygısı düzeyi arttıkça psikolojik dayanıklılık düzeyinin de arttığı görülmüştür.
14. Tezlerin ikisinde dindarlık ile benlik saygısı arasında anlamlı bir ilişki bulunmamış. Üç tezde dindarlık ile benlik saygısı arasında pozitif korelasyon bulunurken, bir tezde negatif korelasyon bulunmuştur.
15. Tezlerin çoğunluğunda (n:5) saldırganlık düzeyi artıkça benlik saygısının azaldığı bulunmuş.
16. Tezlerin çoğunluğunda (n:4) benlik saygısı ile denetim odağı arasında anlamlı bir ilişki bulunmamış.
17. Tezlerin tümünde güvenli bağlananların benlik saygısının yüksek olduğu, güvensiz, kaçınan, korkulu ve saplantılı bağlananların benlik saygısının düşük olduğu bulunmuş.
18. Tezlerin çoğunluğunda (n:4) benlik saygısı ile atılganlık arasında pozitif korelasyon bulunmuş.
19. Tezlerin tümünde ergenlerin benlik saygısı ile duygusal öz-yeterlik düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu saptanmıştır.
20. Tezlerin tümünde benlik saygısı artıkça öznel iyi oluş düzeyinin de arttığı bulunmuş.
21. Benlik saygısı puanları yüksek olan meme kanserli bireylerin evlilik doyum puanlarının da yüksek olduğu bulunmuştur.
22. Umutsuzluk ölçeğinin alt boyutlarından olan umut ve gelecek ile ilgili beklentiler ile benlik saygısı düzeyi arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur
23. Tezlerin yarısında benlik saygısı ile iş doyumunu arasında anlamlı ilişki bulunmazken diğer yarısında anlamlı ilişki bulunmuştur.
24. Benlik saygısı ile problem çözme tutumları arasında anlamlı bir korelasyon bulunmuştur. Probleme olumlu yaklaşanların benlik saygısı düzeyi yüksek bulunmuştur. Bir tezde benlik saygısı ve problem çözme arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.
25. Tezlerin yarısında benlik saygısı ile yalnızlık düzeyleri arasında negatif anlamlı ilişki bulunurken diğer yarısında pozitif anlamlı bir ilişki bulunmuş.
26. Tezlerin tümünde benlik saygısı yüksek olanların öfke kontrol becerileri yüksek bulunmuş.
27. Tezlerin tümünde siber zorbalık düzeyi yüksek olanların benlik saygısı puanları düşük bulunmuş.
28. Benlik saygısı ile empatik beceri arasında pozitif korelasyon bulunurken sadece bir tezde anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.
29. Tezlerin yarısında benlik saygısı yüksek olanların liderlik becerileri yüksek bulunurken diğer yarısında benlik saygısı ile liderlik becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamış.
30. Tezlerin yarısında sosyal fobi tanısı alanların benlik saygısı düşük bulunurken diğer yarısında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.
31. Benlik saygısı ile duygusal zekanın duygularını kontrol etme, duygularını yönetme, empati alt boyutları arasında pozitif korelasyon bulunmuş.
32. Tezlerin tümünde benlik saygısı ile öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri arasında negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur.
33. Yapılan tezlerin tümünde benlik saygısı yüksek olanların iyimserlik düzeyleri de yüksek bulunmuştur.

Tablo 6'ya göre benlik saygısı ile demokratik anne-baba tutumu, olumlu beden imaj algısı, dışadönük kişilik özelliği, yaşam doyumunu, evlilik doyumunu, iş doyumunu, akademik başarı, sosyal destek algısı, sosyal beceri düzeyi, dindarlık, denetim odağı, psikolojik dayanıklılık, güvenli bağlanma, duygusal öz-yeterlik, öznel iyi oluş, problem çözme becerileri, öfke kontrol becerileri, liderlik becerileri, empatik eğilim, duygusal zeka ve iyimserlik arasında pozitif korelasyon bulunurken, depresyon, kaygı, stres, saldırganlık, umutsuzluk, yalnızlık, siber zorbalık, akran baskısı, öğrenilmiş çaresizlik ve sosyal fobiye sahip olma düzeyi arasında negatif korelasyon bulunmuştur.



Tablo 7. Eğitim programlarının benlik saygısına etkisinin incelendiği tezlerin sonuçları

Eğitim programın adı	n	Tezlerin sonuçları
Benlik saygısı geliştirme eğitimi (1) Düşük benlik saygısına sahip bireylere (1) İlköğretim 5. Sınıf öğrencileri (1) Göçle gelen ergenlere	3	(1) Deney ve kontrol grup arasında anlamlı farklılık bulunmamış. (1) Deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuş. (1) Deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuş.
Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı psiko eğitim (1) İlköğretim öğrencileri, (2) Lise öğrencileri	3	(1) Deney ve kontrol grup arasında anlamlı farklılık bulunmamış (2) Deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuş.
Problem çözme ve arabuluculuk eğitimi (2)Ortaöğretim öğrencilerine	2	Tezlerden birinde deney ve kontrol grubu arasında anlamlı farklılık bulunmazken diğerinde deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.
Öfke yönetimi eğitimi (1) İlköğretim 5. Sınıf öğrencilerine (1) Ergenlere	2	(1) Deney ve kontrol grubu arasında anlamlı farklılık bulunmamış. (1) Deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuş.
Ergen gebelere gebelik eğitimi	2	Tezlerin ikisinde de deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuş.
Rekreasyonel sportif aktiviteler(1) Üniversite öğrencilerine, (1) Ergenlere	2	Tezlerin ikisinde de deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuş.
Atılganlık eğitimi (1) Lise öğrencileri, (1)İlköğretim öğrencilerine	2	(1) Deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuş. (1) Deney ve kontrol grubu arasında anlamlı farklılık bulunmamış.
İlköğretim öğrencilerine kubaşık öğrenme yöntemi	2	Tezlerin ikisinde de deney ve kontrol grup arasında anlamlı farklılık bulunmamış.
Öğrenme güçlüğü olan çocuklara eğitsel tedavi yöntemi	2	Tezlerin ikisinde de deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuş.
Obez bireylere koçluk eğitimi	2	Tezlerin ikisinde de deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuş.
Sosyal hizmetler kurumunda kalan ergenlere yapılandırılmış eğitim	2	Tezlerin ikisinde de deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuş.
İlköğretim 6. sınıf öğrencilerine çatışma çözme eğitimi	1	Deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuş.
İlköğretim öğrencilerine fiziksel uygunluk çalışmaları	1	Deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuş.
Tutuklu ve hükümlü gençlere psikolojik danışma programı	1	Deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuş.
Beden eğitimi bölümü öğrencilerine macera temelli eğitimi	1	Deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuş.
5. sınıf öğrencilerine drama temelli grup rehberliği	1	Deney ve kontrol grubu arasında anlamlı farklılık bulunmamış.
Lise öğrencilerine çoklu zekâ kuramına dayalı eğitim programı	1	Deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuş.
Yaşlılara dans eğitimi	1	Deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuş.
İlköğretim öğrencilerine devinim merkezli müzik eğitimi	1	Deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuş.
Bireylere sağlıklı yaşam eğitimi	1	Deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuş.
Ergen voleybolculara uygulanan yapılandırılmış grup müdahalesi	1	Deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuş.

Tablo 7'e göre tezlerde en fazla benlik saygısını geliştirme eğitiminin (n:3) ve bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı psiko eğitimin (n:3) benlik saygısına etkisi incelenmiştir. Benlik saygısına etkisi incelenen diğer eğitimler ise sırasıyla problem çözme ve arabuluculuk eğitimi (n:2), öfke yönetimi eğitimi (n:2), gebelik eğitimi (n:2), rekreasyonel sportif aktiviteler (n:2), atılganlık eğitimi (n:2), kubaşık öğrenme yöntemi (n:2), eğitsel tedavi yöntemi, koçluk eğitimi (n:2), yapılandırılmış eğitim (n:2), çatışma çözme eğitimi (n:1), fiziksel uygunluk çalışmaları (n:1), psikolojik danışma programı (n:1), macera temelli eğitim (n:1), drama temelli grup rehberliği (n:1), çoklu zekâ kuramına dayalı eğitim (n:1), dans eğitimi (n:1), devinim merkezli müzik eğitimi (n:1) , yapılandırılmış grup müdahalesi (n:1) ve sağlıklı yaşam eğitimidir (n:1).

Tablo 8. Benlik saygısının karşılaştırıldığı tezlere ilişkin sonuçlar

Grup	n	Sonuç
(1)Spor yapan ve yapmayan üniversite öğrencileri	11	(1) İki grup arasında anlamlı farklılık bulunmamış.
(6) Spor yapan ve yapmayan ergenler		(6) Tezlerin dördünde spor yapan ergenlerin benlik saygısı puanları yüksek bulunmuş ikisinde anlamlı farklılık bulunmamış.
(1) Spor yapan ve yapmayan kadınlar		(1) Spor yapan kadınların benlik saygısı puanları yüksek bulunmuş.
(1) Spor yapan yetişkinler		(1) Spor yapan yetişkinlerin benlik saygısı puanları yüksek bulunmuş.
(1)Spor yapan ve yapmayan işitme engelliler		(1) Spor yapan işitme engelli bireylerin benlik saygısı puanları yüksek bulunmuş
(1)Spor yapan ve yapmayan çocuklar		(1) Spor yapan ve yapmayan çocuklar arasında benlik saygısı açısından anlamlı farklılık bulunmamış.
Lise türüne göre	6	Genel lisede okuyan öğrencilerin benlik saygısı puanları meslek ve endüstri meslek lisesinde okuyan öğrencilerden yüksek bulunmuş. Diğer çalışmada fen lisesinde okuyan öğrencilerin benlik saygıları genel lisede okuyan öğrencilerden yüksek bulunmuş. Diğer tezde özel okulda okuyanların benlik saygısı puanları devlet okullarında okuyarlardan yüksek çıkmış. Başka bir çalışmada ise tam tersi devlet okulda okuyanların benlik saygıları özel okulda okuyanlara göre anlamlı olarak yüksek bulunmuş. Başka bir tezde ise anlamlı farklılık bulunmamış. Diğer bir tezde ise sosyal bilimler lisesi ile fen lisesinde okuyan öğrencilerin benlik saygılarını incelemişler ancak iki grup arasında anlamlı bir farklılık bulunmamış.
Obez olan ve olmayan bireyler olmayanlar	5	Tezlerin 4'ünde obez olanların benlik saygıları düşük çıkmış. 1'inde anlamlı bir farklılık bulunmamış.
(1) Sosyal hizmetlere bağlı kurumlarda kalan çocuklar ile koruyucu aile yanında kalan çocuklar	4	Koruyucu aile yanında kalan çocukların benlik saygısı puanları anlamlı olarak yüksek çıkmış. Kurumda kalan ergenlerin benlik saygısı ailesi yanında kalan ergenlerden düşük çıkmış. Diğer tezde ise iki grup arasında anlamlı bir farklılık bulunmamış. Ailesinin yanında kalan çocuklar ile kurumda kalan çocukların benlik saygısı puanları arasında ise anlamlı bir farklılık bulunmamış.
(2) Sosyal hizmetlere bağlı kurumlarda kalan ergenler ve ailesinin yanında kalan ergenler		
(1) Sosyal hizmetlere bağlı kurumlarda kalan çocuklar ve ailesinin yanında kalan çocuklar		
(3) Boşanmış ebeveyne sahip olan ve olmayan çocuklar	4	Tezlerin üçünde gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamış. Birinde ise boşanmış ebeveyne sahip çocukların benlik saygısı puanları düşük çıkmış. Ergenlerle ilgili olan tezde ise boşanmış ebeveyne sahip olan ergenlerin benlik saygıları daha düşük çıkmış.
(1) Boşanmış ebeveyne sahip olan ve olmayan ergenler		
Madde bağımlısı olan ve olmayanlar	4	Madde bağımlısı olanların benlik saygıları daha düşük bulunmuş.
(2)Annesi çalışan ve çalışmayan çocuklar	3	Annesi çalışan ve çalışmayan çocukların benlik saygıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamış. Çalışan kadınların benlik saygısı daha yüksek bulunmuş.
(1) Çalışan ve çalışmayan kadınlar		
(1) Meme, tiroid, kolorektal ve over kanseri nedeni ile cerrahi uygulanmış kadın hastalar	3	Tiroid papiller hastalarının benlik saygısı daha yüksek çıkmış. Meme kanseri ile ilgili tezlerde ise meme kanseri olanların benlik saygıları düşük bulunmuş.
(2)Meme kanseri olan ve olmayanlar		
Yeme bozukluğu tanısı alan ve alamayan ergenler ve çocuk	2	Yeme bozukluğu tanısı konulanların benlik saygıları düşük bulunmuş.
Öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklar ve diabetli çocuklar	2	Öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların benlik saygıları düşük bulunmuş

(1)Periton ve hemodiyaliz çocuk hastalar (1) Hemodiyaliz hastaları ile sağlıklı bireyler	2	Hemodiyaliz hastalarının benlik saygısı puanları periton diyaliz hastalarına göre yüksek bulunmuş ancak hasta olmayan bireylere kıyasla düşük bulunmuş.
Akranları tarafından kabul edilen ve reddedilen çocuklar	1	Akranları tarafından kabul edilen çocukların benlik saygısı puanları yüksek bulunmuş.
Yatılı ve ailesinin yanında okuyan kız öğrenciler	1	Ailesinin yanında okuyan kız öğrencilerin benlik saygısı puanları daha yüksek bulunmuş.
Gebe ergen ve gebe olmayan ergenler	1	Anlamli farklılık bulunmamış.
Kentte ve kırsal bölgedeki ortaokul öğrencileri	1	Kentteki okulda okuyan öğrencilerin benlik saygısı puanları yüksek bulunmuş.
Kişilik bozukluğu tanısı almış ve almamış kişiler	1	Kişilik bozukluğu tanısı alanların benlik saygısı puanları düşük bulunmuş.
Öğrenci ve mezun hemşireler	1	Mezun hemşirelerin benlik saygısı puanları yüksek bulunmuş.
Üniversite sınavı öncesi ve sonrası öğrenciler	1	Anlamli farklılık bulunmamış.
Düzyer derslikleri uygulaması yapılan okulda eğitim alan ve almayan öğrenciler	1	Anlamli farklılık bulunmamış.
Kadın sığınma evinde kalan ve kalmayan kadınlar	1	Kadın sığınma evinde kalan kadınların benlik saygısı puanları yüksek bulunmuş.
Sokakta çalışan ve çalışmayan çocuklar	1	Alt gelir seviyesinde olan çalışan ve çalışmayan çocuklar arasında fark görülmemiş. Ancak çalışmayan üst sosyo ekonomik düzeydeki çocukların benlik saygısı puanları alt gelir seviyesinde olan hem çalışan hem de çalışmayan çocuklardan daha yüksek bulunmuş.
Otistik çocuğu olan ve olmayan anneler	1	Otistik çocuğu olmayan annelerin benlik saygıları daha yüksek bulunmuş.
Zihinsel engelli kardeşi olan ve olmayan ergenler	1	Anlamli farklılık bulunmamış.
Suçta sürüklenen ve sürüklenmeyen ergen	1	Suç işleyen ergenlerin benlik saygısı puanları düşük bulunmuş.
Epilepsi hastası olan ve olmayan bireyler	1	Epilepsi hastası olanların benlik saygısı puanları düşük bulunmuş.
Kırsal kesimde şiddet gören ve görmeyen kadınlar	1	Şiddet gören kadınların benlik saygısı puanları düşük bulunmuş.
Kaynaştırma eğitimi alan ve almayan görme engelliler	1	Kaynaştırma eğitimi alanların benlik saygısı puanları yüksek bulunmuş.
Görme engelli olan ve olmayan ergenler	1	Görme engelli olanların benlik saygısı puanları düşük bulunmuş.
Üstün zekalı olan ve olmayan çocuklar	1	Anlamli farklılık bulunmamış.

Tablo 8'e göre tezlerde en fazla spor yapan ve yapmayan bireylerin (n:11), farklı lise türüne devam eden öğrencilerin (n:6), obez olan ve olmayan bireylerin (n:5), sosyal hizmetlere bağlı kurumda kalan ve kalmayan bireylerin (n:4) ve madde bağımlısı olan ve olmayan bireylerin (n:4) benlik saygısı düzeyleri karşılaştırılmıştır.

### Tartışma

Türkiye'de benlik saygısı ile ilgili yapılmış lisansüstü eğitim tezlerinin tematik dağılımlarının incelendiği araştırma sonucunda benlik saygısı ile ilgili 1988-2017 yılları arasında 242 yüksek lisans, 35 doktora ve 14 uzmanlık tezi yapıldığı belirlenmiştir. Araştırma sonucuna göre doktora tezlerinin azlığı dikkat çekmektedir. Bunun nedeni doktora eğitiminin başvuru koşulları, zaman, süreç, maddiyat ve psikolojik olarak yüksek lisans sürecine oranla daha zahmetli olması olabilir. Benzer çalışmalarda araştırma sonucunu desteklemektedir. Örneğin, Ataseven ve Oğuz (2015) öğrenme stilleri konusunda, Aral ve ark. (2015) çocuk gelişimi konusunda, Özbey ve Şama (2017) çevre eğitimi konusunda yapılan lisansüstü tezleri inceledikleri çalışmalarında yüksek lisans tezlerinin doktora tezlerinden daha fazla olduğunu bulmuşlardır.

Araştırmada tezlerin büyük bir çoğunluğunun Türkçe yazıldığı belirlenmiştir. Bunun nedeni ülkemizde İngilizce eğitim veren üniversite sayısının sınırlı olması olabilir. Araştırma sonucunda 1988-2017 yılları arasında benlik saygısı ile ilgili yapılan tezlerin yıllara göre düzenli olarak artış gösterdiği ve en fazla tezin 2011-2017 yılları arasında yapıldığı belirlenmiştir. Önceleri eğitim ve psikoloji alanlarının ilgisi çeken

benlik konusu son yıllarda farklı alanlarda çalışan araştırmacılarında ilgisini çekmeye başlamıştır. Bu durum bilimsel bir meraktan öte toplumsal bir gereksinimden de kaynaklanmaktadır (Fredrickson, Bem, Loftus ve Hoeksema, 2015). Kaygılı, Kesecioğlu ve Kırıktaş'a (2015) göre benlik saygısı sosyal ilişkiler, evlilik, iş ve eğitim hayatı gibi yaşamın her alanında bireyi etkilemektedir bu nedenle çalışma alanı oldukça geniştir. Benlik saygısının özellikle son yıllarda popüler bir konu olması ve geniş bir alana hitap etmesi araştırma sonucunu etkilemiş olabilir. Yine 2000 yılından önce yapılan tezlerin birçoğunun YÖK Tez sistemine kayıtlı olmaması, kayıtlı olan tezlerin de erişime açık olmaması tezlerin yıllara göre dağılımını etkilemiş olabilir.

Tezlerin yayınlandığı enstitülere göre dağılımları incelendiğinde yapılan tezlerin çoğunluğunun sosyal bilimler enstitüsüne ait olduğu belirlenmiştir. Benlik saygısının özellikle psikoloji alanına ait bir konu olması ve psikoloji bölümünün de sosyal bilimler enstitüsüne bağlı olması sonucu etkilemiş olabilir. Yine sosyal bilimler enstitülerinin bulunduğu üniversitelerde eğitim bilimleri enstitülerinin olmaması ve eğitim ile ilgili araştırmalarında sosyal bilimler enstitülerinde yürütülmesi sonucu etkileyen diğer bir neden olabilir. Çeşit (2015) viyolonsel alanında, Temel, Kanat ve Güral, M. (2016) erken çocuklukta dil gelişimi alanında yapılan lisansüstü tezleri inceledikleri çalışmalarında tezlerin çoğunluğunun sosyal bilimler enstitüsüne ait olduğunu bulmuşlardır.

Tezlerin konularına göre dağılımları incelendiğinde tezlerde en fazla benlik saygısının sosyo-demografik değişkenler açısından incelendiği ve çeşitli değişkenlerle arasındaki korelasyona bakıldığı belirlenmiştir. Deneysel çalışmalara ve özellikle ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmalarına ise çok fazla yer verilmemiştir. Bunun nedeni ölçek geliştirme zorluğu, uyarlama çalışmalarında ise kültürel farklılıkların özellikle dil gelişimi alanında uyum sıkıntıları çıkarması olabilir. Yine tezlerin büyük bir kısmı yüksek lisans tezi olduğu için ölçek geliştirme, geçerlik-güvenirlilik gibi ileri istatistik gerektiren çalışmalar ve eğitim programı hazırlama gibi daha fazla emek ve zaman gerektiren deneysel araştırmalar doktora düzeyinde olduğu düşünüldüğü için tercih edilmemiş olabilir.

Benlik saygısı ile ilgili tezlerin en fazla Selçuk Üniversitesi'nde yapıldığı daha sonra bu üniversiteyi sırasıyla Ankara Üniversitesi, Marmara Üniversitesi ve Dokuz Eylül Üniversitesinin izlediği belirlenmiştir. Bunun nedeni belirtilen üniversitelerin kuruluş olarak ülkemizin eski üniversiteleri olmaları, enstitü sayılarının fazla olması ve lisansüstü programlarına daha çok sayıda öğrenci almaları ve mezun etmeleri olabilir. Yine tezlere danışmanlık yapan öğretim üyelerinin çalışma konusu benlik saygısı olabilir ve öğrencilerini bu konuya yönlendirmiş olabilirler.

Çalışma gruplarına göre tezlerin incelendiğinde sırasıyla en fazla lise, üniversite ve ilköğretim öğrencileri ile çalışıldığı belirlenmiştir. Ergenlik insan yaşamında değişimin en fazla olduğu, benliğin ön plana çıktığı ve biçimlendiği bir dönemdir. (Alparslan, 2016). Bu nedenle araştırmacılar en fazla lise öğrencileri ile çalışmış olabilir. Yine ilköğretim, lise ve üniversite öğrencileri ulaşılabilirlik, veri toplama ve veri kaybı açısından avantajlı örneklem gruplarıdır. Benlik gelişimi açısından çok önemli olan okul öncesi dönemde ise sınırlı sayıda çalışma yapıldığı belirlenmiştir. Okul öncesi dönemdeki çocukların benlik saygısını ölçmeye yönelik veri toplama araçlarının sınırlı sayıda olması sonucu etkilemiş olabilir.

Araştırma sonucunda tezlerin büyük çoğunluğunun nicel çalışmalar olduğu ve tarama yönteminin kullanıldığı belirlenmiştir. Karma yöntemin az sayıda kullanıldığı, nitel araştırmanın ise bir tane olduğu belirlenmiştir. Nicel araştırmalar zaman ve çaba konusunda araştırmacıları daha az zorlamaktadır. Çalışma sonucunda genelleme yapmak, bulguları gruplandırmak, çalışma sonucunu kısa ve öz olarak sunmak daha mümkündür. Bu nedenle tercih edilmiş olabilir. Nitel ve karma araştırmalarda verilerin toplanması ve raporlaştırılması için daha fazla zaman ve çabaya ihtiyaç duyulmaktadır. Bu nedenlerden dolayı alan yazında tercih edilmemiş olabilir. Özbey ve Şama (2017) da çevre eğitimi konusunda yapılan lisansüstü tezleri inceledikleri çalışmalarında tezlerin çoğunluğunun nicel çalışmalar olduğunu belirlemişlerdir.

Araştırmada örneklem büyüklüğünün en fazla 101- 500 kişi arasında olduğu belirlenmiştir. Evren ve örnekleme ulaşmadaki sınırlılıklar sonucu etkilemiş olabilir.

Tezlerde veri toplama aracı olarak en fazla "Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçeğin farklı örneklem grupları üzerinde geçerlik-güvenirlilik çalışmasının yapılması ve ölçeğin kullanıldığı yaş aralığının oldukça geniş olması çalışmalarda sıklıkla tercih edilmesine neden olmuş olabilir.

Tezlerde kullanılan istatistiksel analizler incelendiğinde ise en fazla parametrik veya nonparametrik analizlerle birlikte korelasyon tekniğinin kullanıldığı belirlenmiştir. Benlik saygısı tezlerde en fazla sosyo-demografik değişkenler açısından incelenmiş ve çeşitli değişkenlerle arasındaki ilişkiye bakılmıştır. İki değişken arasındaki ilişkiye korelasyon tekniği kullanılarak bakılmaktadır. Dolayısıyla tezlerin konuları ile kullanılan istatistiksel yöntemler birbiriyle tutarlılık göstermektedir.

Tezlerde benlik saygısı ile en fazla korelasyonu incelenen değişkenlerin sırasıyla anne-baba tutum, depresyon ve kaygı olduğu belirlenmiştir. Benlik gelişimi ailede başlamaktadır ve çocuğun en fazla iletişim kurduğu kişiler başta annesi olmakla birlikte aile bireyleridir (Kaytez ve Kadan, 2016). Bu nedenle araştırmacılar tarafından ailenin benlik gelişimi üzerindeki etkisi merak edilmiş olabilir. Ayrıca benlik saygısı kavramı psikolojide özellikle de psikolojik danışma alanında depresyon ve kaygı gibi olumsuz ruh sağlığı göstergeleriyle yakından ilgili önemli kavramlardan biridir (Plotnik, 2015). Bu nedenle araştırmacılar tarafından benlik saygısı ile kaygı ve depresyon arasındaki ilişki incelenmek istenmiş olabilir. Bu tezlerin sonuçları incelendiğinde ise benlik saygısı ile anne baba tutumlarından demokratik tutum arasında pozitif, koruyucu ve otoriter tutum arasında ise negatif korelasyon vardır. Benlik saygısı düşük olanların depresyon düzeyleri yüksektir. Sürekli kaygı düzeyi yüksek olanların benlik saygıları düşüktür sonuçları öne çıkmaktadır.

Karşılaştırma yapılan tezler incelendiğinde tezlerde en fazla spor yapan ve yapmayan bireylerin benlik saygılarının karşılaştırıldığı belirlenmiştir. Sporun ve fiziksel aktivitenin beden sağlığı üzerindeki olumlu etkilerinin yanı sıra ruh sağlığı açısından yararları da bilinmektedir (Aktaş ve Erhan, 2015). Bu nedenle araştırmacılar tarafından sporun benlik saygısına etkisi incelenmiş olabilir.

Benlik saygısı ile ilgili yapılan deneysel çalışmalar incelendiğinde ise en fazla benlik saygısını geliştirme eğitiminin ve bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı psiko eğitimin benlik saygısına etkisinin incelendiği belirlenmiştir. Yavuzer'e (2016) göre benlik saygısının gelişiminde her ne kadar yaşamın ilk yılları önemli olsa da benlik saygısının tamamen bu dönemde oluşup arından bir süre sonra oluşup oluşmadığını ve geliştirilebileceğini ifade etmiştir. Bu nedenle tezlerde en fazla benlik saygısını geliştirme eğitiminin benlik saygısına etkisi incelenmiş olabilir.

Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı eğitimler ise son yıllarda oldukça popülerdir ve bazı ruhsal bozuklukların tedavisinde etkili olduğu bilinmektedir (Demirci ve Erden 2016). Bu nedenle araştırmacılar tarafından tercih edilmiş olabilir.

### Sonuç ve Öneriler

Benlik saygısı ile ilgili 1988-2017 yılları arasında yapılan tezler incelendiğinde en fazla lisansüstü tezin 2011-2017 yılları arasında yapıldığı, tezlerin çoğunluğunun yüksek lisans tezi olduğu, Türkçe yazıldığı, sosyal bilimler enstitüsüne ait olduğu, üniversiteler arası dağılımında ilk sırayı Selçuk Üniversitesi'nin aldığı, en fazla nicel çalışmaların yapıldığı ve tarama yönteminin kullanıldığı, tezlerin çoğunluğunda örneklem büyüklüğünün 101-500 kişi arasında değiştiği, en fazla lise öğrencileri ile çalışıldığı, veri toplama aracı olarak en fazla Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği'nin kullanıldığı ve istatistiksel analizlerinde en fazla parametrik veya nonparametrik analizlerle birlikte korelasyon tekniğine yer verildiği belirlenmiştir. Tezlerin konularına göre dağılımları incelendiğinde tezlerde en fazla benlik saygısı ile çeşitli değişkenler arasındaki korelasyonun incelendiği, karşılaştırma ve deneysel çalışmaların yapıldığı görülmüştür. Benlik saygısı ile en fazla korelasyonu incelenen değişken anne-baba tutumlarıdır. Benlik saygısının karşılaştırıldığı tezler incelendiğinde ise en fazla spor yapan ve yapmayan bireylerin benlik saygılarının karşılaştırıldığı, deneysel çalışmalar incelendiğinde ise en fazla benlik saygısını geliştirme eğitiminin ve bilişsel yaklaşıma dayalı psiko eğitimin benlik saygısına etkisinin incelendiği belirlenmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda şu önerilerde bulunulabilir.

Benlik saygısının kapsamlı bir şekilde incelendiği doktora tezlerine ağırlık verilebilir. Benlik saygısını etkileyen değişkenlerin daha iyi anlaşılabilmesi için nitel görüşmeler ve boylamsal çalışmalar yapılabilir, bu çalışmalara aile ve öğretmenler dâhil edilebilir. Böylece benlik saygısı çok yönlü değerlendirilebilir. Benlik saygısı konusunda ölçek uyarlama ve geliştirme çalışmaları yapılabilir. Özellikle deneysel çalışmalara ağırlık verilebilir. Karşılaştırma yapılan tezlerin sonuçları dikkate alınarak benlik saygısı düşük çıkan grup/bireyler için çeşitli eğitim programları planlanabilir. Yine benlik saygısının gelişiminde aile önemli olduğu için aile eğitim programı hazırlanabilir. Benlik saygısı ile affetme, alçakgönüllülük, mükemmeliyetçilik, risk alma, kıskançlık, farklı değişkenlerin korelasyonuna bakılabilir. Çalışmaların azlığı nedeniyle araştırmacılar okul öncesi dönem çocuklarının benlik saygısı konusuna yönlendirilebilir.

### Kaynakça

- Aktaş, İ. & Erhan, S. (2015). Spor yapan ve spor yapmayan bireylerin benlik saygısı ve risk alma düzeylerinin incelenmesi (Erzurum ili örneği). *Sportif Bakış: Spor ve Eğitim Dergisi*, 2 (2), 40-51.
- Alparslan, N. (2016). *Anne babası boşanmış ergenlerin benlik saygısı ve okula bağlılık düzeylerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bakioğlu, A. & Özcan, Ş. (2016). *Meta analiz*. Ankara: Nobel.
- Bee, H. & Boyd, D. (2015). *Gelişim psikolojisi*. İstanbul: Kaknüs.
- Büyüktürk, Ş. (2017). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çakar- Savi, F. & Karataş, Z. (2017) Ergenlerin okula bağlanmalarının yordayıcıları olarak benlik saygısı, okul öfkesi ve yaşam doyumu. *Eğitim ve Bilim*, 189(42), 121-136.
- Çeşit, C. (2015). Türkiye'de viyola üzerine yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 38, 445-462.
- Demirci, İ. & Erden, S. (2016). Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grupla psikolojik danışma uygulamasının 8. sınıf öğrencilerinin sınav kaygısına etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 43, 67-83.
- Fredrickson, B. L., Bem, D.J., Loftus, G.R. & Hoeksema, S. (2015). *Psikolojiye giriş*. Ankara: Arkadaş.
- Güngör-Aytar, A. & Kaytez, N. (2015). Etkili İletişim. Ed: Abide Güngör Aytar. *Ailede İletişim ve Çocuk Üzerindeki Etkileri*. ss:89-114, Ankara: Hedef.
- Hamurcu, P., Öner, C., Teletar, B. & Yeşildağ, Ş. (2015). Obezitenin benlik saygısı ve beden algısı üzerine etkisi. *Türkiye Aile Hekimliği Dergisi*, 19(3), 122-129.
- Kaygılı, G., Kesecioğlu, İ. & Kırıktaş, H. (2015). Eğitim düzeyinin benlik saygısı üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Journal of Research in Education and Teaching*, 4(2), 210-217.
- Kaytez, N. & Kadan, G. (2016). Okul öncesi dönem çocuklarında akademik benlik saygısı ile kişiler arası problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*; 5 (38), 2146-9199.
- Kılıçaslan, S., Sanberg, İ. (2016). Ergen bireylerin benlik saygısı, beden kitle indeksi ve yaşam kalitesi ilişkisinin incelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 13(2), 3211-3220.
- Kurtyılmaz, Y., Can, G. & Aykut-Ceyhan, A. (2017). Üniversite öğrencilerinin ilişkisel saldırganlık ile benlik saygısı, sosyal bağlılık ve sosyal kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiler. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 7(47), 33-52.
- Onur, B. (2015). *Gelişim psikolojisi*. Ankara: imge.
- Plotnik, R. (2015) *Psikolojiye giriş*. İstanbul: Kaknüs.
- Santrock, J.W. (2015). *Yaşam boyu gelişim*. Ankara: Nobel.

- Sarkaya, Aelya. (2015). *14-18 yaş arası ergenlerin benlik saygısı ve psikolojik dayanıklılık düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Bilim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- White, J. N., Ciccarelli, S. K. (2016) *Psikoloji*. Ankara: Nobel.
- Temel, F., Kanat, K. & Güral, M. (2016). Türkiye'de erken çocukluk dönemindeki çocukların dil gelişimleri ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *International Journal Of Languages' Education and Teaching*, 4(2), 201-216.
- Tolungüç, T. (2016). *Boşanmanın 10-13 yaş grubundaki çocukların benlik kavramlarına etkilerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yavuzer, H. (2016). *Anne-baba ve çocuk*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Yörükoğlu, A. (2015) *Çocuk Ruh Sağlığı*. İstanbul: Özgür

**Henry Van Dyke'nin "Meçhul Öğretmen" Metni Bağlamında Öğretmenlik Mesleğinin Nitelikleri ve Sorunları****Doç. Dr. Nihat ÇALIŞKAN**

Ahi Evran Üniversitesi

**Osman YALÇIN**

Ahi Evran Üniversitesi

**ÖZET**

Öğretmenlik mesleği; özverili, sabırlı, çağın gerekli donanımına sahip, insan sevgisiyle dolu kişilerin yapabileceği bir meslek olarak düşünülebilir. Bu araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 öğretim yılında eğitim bilimleri dersini almış Ahi Evran Üniversitesi Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik bölümü öğrencilerinden Random yöntemiyle seçilmiş 4 erkek ve 4 kız öğrenci oluşturmaktadır. Henry Van Dyke'nin "Meçhul Öğretmen" adlı metni bağlamında, öğretmenlik mesleğinin günümüz ve geleceğine ilişkin görüşler metin çözümünü günümüz ve gelecekteki ve PDR öğrencilerinin bu mesleği seçmelerindeki temel faktörler yarı yapılandırılmış açık uçlu sorularla elde edilmiştir. Çalışma, fenomenolojik bağlamda algısal unsurları içeren nitel bir araştırmadır. Fenomenolojik araştırma, günlük yaşama değer verir ve onu bilgi kaynağı olarak görür, kendimiz hakkında bilgi edinmemizi sağlar ve bir olayın günlük yaşamda nasıl geliştiğini analiz etmemize imkan tanıyarak olayları değerlendirebilecek temel bakış açıları kazanmamıza yardımcı olur (Morrisey ve Higgs, 2006). Araştırma sonucunda ise PDR öğrencilerinin "Meçhul Öğretmen" metni çözümünü " Öğretmenlik mesleğini yapmak isteyen kişilerin, servet, şöhret peşinde olmayan, yol gösterici, güçlülere rızasıyla katlanan, uysallara cesaret veren, sabırlı, bilgilerini şahsi temaslara aktaran bir meşakkat mesleği olduğu çıkarımlarını yaparak, gelecekte ise öğrencilerin kontrolünü sağlamakta güçlükler olabileceği, toplumsal çerçevede itibarının sarsılması, toplumsal yapının bozulmasında öğretmenin sorun ve sorumluluklarının arttığı, saygınlığı ve etki alanının azalacağını öngörmektedirler. PDR öğrencilerinin bu mesleği seçmelerindeki kriterlerin çevrenin etkisi, ailenin isteği, atama durumu iş imkânı gibi unsurlar olduğunu dile getirmişlerdir.

**Anahtar Kelimeler:** Henry Van Dyke, meçhul öğretmen, öğretmen nitelikleri

**ABSTRACT**

Teaching profession can be considered as a profession which can be carried out by people who are self sacrificing, patient, full of humanity and qualified enough to keep up with the current events. The study group consists of randomly selected 4 male and 4 female students studying at department of Psychological Counseling and Guidance at Ahi Evran University in 2016- 2017 academic year. Those students have also attended educational sciences course. Within the context of " Meçhul Öğretmen" by Henry Van Dyke, opinions regarding teaching profession of today and future and basic factors effective on Psychological Counseling and Guidance department students' choice of that profession are acquired by semi- structured open ended questions. The study is a qualitative research involving perceptual factors within phenomenological context. Phenomenological research values everyday life and sees it as a source of information, enables us to learn about ourselves, and helps us to acquire basic perspectives that can assess events by allowing us to analyze how an event develops in everyday life. At the end of the study, by considering analysis of text called "Meçhul Öğretmen", students of Psychological Counseling and Guidance department deduce that "people having a desire to carry out teaching profession should not be into fortune and reputation but they should be advisor and patient, face up to difficulties, encourage students and share the existing knowledge. As for future, the students predict that there could be problems in controlling of students, teaching profession may lose its reputation in society, teachers may have more problems and responsibilities in deterioration of social structure and teachers' dignity and impact would not be maintained". Students studying at department of Psychological Counseling and Guidance state that impact of society, family's wish, opportunities of appointment and employment etc. are the factors in their choice of that profession.

**Keywords:** Henry Van Dyke, Unknown teacher, Teacher qualifications

**Giriş**

Eğitim sisteminin en önemli tartışılmaması gereken ögesi öğretmenliktir. Bireyin, toplumun ve ulusun gelişiminde uygarlığa ulaşmasında temel faktör bilgi, duygu, fikir, düşünce ve tutumların aktarılmasında öğretmen önemli bir faktöre sahiptir. Bu özveriye çağın gerekli donanımlarına sahip, evrensel kültürü özümsemiş insan sevgisiyle dolu nitelikli kişilerin başarabileceği bir meslektir.

Nitelikli eğitimin geliştirilmesinde öğretmenin rolü günümüzde herkes tarafından bilinmektedir. Öğretmenin mesleki açıdan yetmişlik düzeyi sunacağı eğitim kalitesinin önemli bir belirleyicisi olarak düşünülebilir (Seferoğlu, 2001b). Zira bir okulun değeri öğretmenin değeri kadardır (Führ, 1996:229).

Öğretmenlerin sahip olmaları gerekli görülen yeterlikler ve özellikler, bütün dünyada olduğu gibi Türkiye'de de sürekli tartışılmaktadır. Öğretmenlere kazandırılması öngörülen bu yeterlilik ve özelliklere göre de öğretmen yetiştiren kurumların programları sürekli güncelleştirilmektedir. Bazı ülkelerde öğretmenlere kazandırılması ön görülen yeterlilikler belirlenerek standart öğretmen yetiştirme programları geliştirmeye çalışılmaktadır (Şişman, 2012).

Bursalıoğlu'na göre (1994), sosyal sistemin en stratejik parçalarından biri öğretmendir. Öğretmenler, öğrenmeyi kolaylaştırmak ve kalıcı hale getirmek için etkili öğretim ortamları oluşturmalarıdır. Bunun için etkili sınıf yönetimi; uygun öğretim stratejileri ve araç-gereçlerini seçme öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını belirlemeye ve etkili güdüleme biçimlerini göz önünde bulundurmalarıdır (Oral, 2011).

Öğretmenler, öğrencilere yol haritası vererek, onların macera yaşamasına, sorgulayarak öğrenmesine, problem çözme, araştırma, etkili iletişim, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, analitik düşünme ve karar verme gibi becerilerini artırıcı programları geliştirmelidirler.

Dolayısıyla öğretmenlik, mesleki yeterlilik alanları itibarıyla özel bilgi, beceri ve tutumları gerektiren bir meslek alanıdır ve de en önemli sorunu mezuniyette gerekli asgari standartların oluşturulması değil mesleğe girişte sahip olunması gereken özelliklerin ne olması gerektiğidir (Şişman, 2009.b).

Gelişen teknolojiyle birlikte çıkan programlarla ortaya çıkan yenilikler doğrultusunda, öğretmenlerin bilgilerini tazelemesi gerektiği, gelecek on yıllarda öğretmen eğitiminin nasıl bir nitelik taşıyacağı, öğretmenlerin sahip olması gereken rolleri, niteliklerin ve yeterliklerin nasıl olacağı, öğretmenlik mesleğine girişte hangi niteliklerin aranacağı ve öğretmenlik eğitiminde halen ne gibi yetersizliklerin olduğu konusu da önemli görülmektedir. (Çalışkan, 2005).

#### Meçhul Öğretmen

"Ya öğretmenliğe ne dersiniz? A, işte o, mesleklerin en az kazanç getireni, fakat insanı en çok mükâfatlandırandır. Eğer sevmiyorsan asla girmeye cüret etme. Büyük ekseriyetle ne servet, ne de şöhret vadeder: fakat kendi hatırı için onu sevenlere, insanlığın asalet unvanını bahşeder. Meçhul öğretmenin önünde saygıyla eğiliyorum.

Meşhur pedagoglar yeni eğitim sistemleri kurarlar: fakat bunları çocuklara nakleden, yol gösteren meçhul öğretmendir. Karanlıkta yaşar ve güçlülere gönül rızasıyla katlanır. Onun kapısının önünde arabalar beklemez, mızıklar çalmaz, madalyalar verilmez. O, karanlıkların hududunda nöbet bekleyerek, cehalet ve cinnetlerin siperlerine hücum eder. Vazifesinde sabırlıdır; Uyuşuklara hareket, uysallara cesaret, muvazenesizlere istikamet verir. Öğrenme aşkını ve ruhundaki hazineleri öğrencileriyle paylaşır. Gelecek yıllarda, bizzat kendi yollarını da aydınlatarak onlara haz verecek olan pek çok meş'aleler ateşler. Onun mükâfatı budur.

Bilgi, kitaplardan elde edilebilir; fakat bilgi aşkı ancak şahsi temaslara geçer. Cumhuriyetimizde, meçhul öğretmen kadar hakkı olan hiç kimse yoktur. Demokrasi asilleri arasında, "insanlığın hadimi, kendisinin sultanı" olarak adlandırılmaya en layık olan odur." Bu bağlamda öğretmenlik mesleğinin nitelikleri, günümüz ve gelecekteki sorunlarına ilişkin aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Henry Van Dyke'nin "meçhul öğretmen" adlı metnine ilişkin PDR öğrencilerinin çıkarımları nedir?
2. PDR öğrencilerinin günümüzdeki öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsüne ilişkin görüşleri nedir?
3. PDR öğrencilerinin gelecekteki öğretmenlik mesleğine ilişkin görüşleri nedir?
4. PDR öğrencilerinin PDR bölümünü seçmesindeki temel etken nedir?

## YÖNTEM

### Araştırma Deseni

Araştırma, fenomenolojik bağlamda algısal unsurları içeren nitel bir araştırmadır. Fenomolojik araştırma, iki farklı biçimde ele alınmaktadır. Bunlar betimleyici fenomenoloji ve yorumlayıcı fenomenoloji yaklaşımlarıdır. Bu iki yaklaşım da temelde fenomene ilişkin kişisel deneyimleri ortaya çıkarmaya yönelik olmasına karşın, bakış açısı ve odak noktası bakımlarından birbirinden farklılaşmaktadır. Dolayısıyla, bir fenomenolojik araştırma planlamadan önce bu iki yaklaşımın özelliklerini bilmek yol gösterici olabilir. Betimleyici fenomenoloji Husserl'e göre insanların eylemleri gerçek olarak algılanan şeylerden etkilendikleri için öznel bilgidir ve bilim insanları tarafından bireylerin güdülerini anlamak için incelenmelidir. Bireyler günlük yaşam deneyimlerinde eleştirel bir yansıtma yapmaksızın yaşarlar. Dolayısıyla da betimleyici fenomenolojide temel amaç insanların algı ve deneyimlerini betimlemektir. Yorumlayıcı fenomenolojide ise insan deneyimlerinin ne olduğuna değil onların bu deneyimlerine binaen bilinçli bir biçimde ne bildiklerine odaklanır (Ersoy, 2016).

### Çalışma Grubu

PDR öğrencilerinin 2016-2017 öğretim yılında eğitim bilimlerine giriş dersini almış 4 erkek 4 kız random (şans) yoluyla seçilmiş öğrenci görüşleri oluşturmaktadır. Objeler benzeşik iseler; aynı nedenlere dayanarak değişim, dağılım gösteriyorlarsa ve eşit değişime sahip iseler örnekleme şans yöntemi ile seçmede yarar vardır. Seçilmek için herkese eşit şans tanınmıştır kimin seçileceğinin önceden tahmin edilmesi olanaksızdır (Kaptan, 1993).

### Verilerin Toplanması

Henry Van Dyke'nin "Meçhul Öğretmen" adlı metni bağlamında, öğretmenlik mesleğinin günümüz ve geleceğine ilişkin görüşler metin çözümlüğünde; günümüz ve gelecekteki sorunları ne olduğu ve PDR öğrencilerinin bu mesleği seçmelerindeki temel faktörlerin ne olduğu yarı yapılandırılmış açık uçlu sorularla elde edilmiştir. Öğrencilerden her bir alt problem için kendi düşüncelerini belirten birer cümle yazmaları istenmiştir.

### Bulgular

Bu nitel çalışmada, Henry van Dyke'nin "meçhul öğretmen" adlı metni bağlamında öğretmenlik mesleğinin günümüz ve gelecekteki sorunları ne olacağı ve PDR öğrencilerinin bu mesleği seçmelerindeki temel problemlere ilişkin görüşleri ortaya konmuştur.

#### K.Ö. 1:

**Alt Problemler: 1:** Öğretmenlik şöhret peşinde olunmaması gereken bir meslektir. **2:** Öğretmenlik mesleği saygısını yitirmiştir. **3:** Öğrencilerin kontrolünü sağlamakta güçlük çekebilir. **4:** Ailemin isteği üzerine tercih ettim.

#### K. Ö. 2:

**Alt Problemler: 1:** Uysallara cesaret verir. **2:** Toplumsal çerçevede itibarı sarsılmıştır. **3:** Atanma kriterlerini tutturular atanmaktadır. **4:** Atanma durumundan dolayı tercih ettim.



**K. Ö. 3:**

**Alt Problemler:** 1: Öğretmen, bilgilerini şahsi temaslarla aktarır. 2: Dersimi anlatır çıkarım havası vardır. 3: Toplumsal yapının bozulması öğretmenin sorumluluklarını arttıracaktır. 4: İş imkânı bulabilme fırsatından dolayı tercih ettim.

**K. Ö. 4:**

**Alt Problemler:** 1: Öğretmen, Yol göstericidir. 2: Özel üniversitelerde okunmayacak bir bölümdür. 3: Saygınlığı, gücü ve etki alanı yok olacaktır. 4: Öğretmenlerimin tavsiyesi üzerine seçtim.

**E. Ö. 1:**

**Alt Problemler:** 1: Öğretmen servet peşinde değildir. 2: Fiziksel olarak yapılmadığı için kolay bir meslek olarak görülmektedir. 3: Nesiller bozulduğu için onları eğitmek biraz zor olacak. 4: Çevremim etkisi ile tercih ettim.

**E. Ö. 2:**

**Alt Problemler:** 1: Öğretmenlik sabır gerektirir. 2: Öğrenciler üzerinde bir ağırlığı yoktur. 3: Atanma sorunları devam edecek. 4: Psikolojik sorunlara ilgi duyduğum için tercih ettim.

**E. Ö. 3:**

**Alt Problemler:** 1: Öğretmenlik herkesin yapabileceği bir meslek değildir. 2: Günümüzde eskisi gibi öğretmenlere saygı duyulmamaktadır. 3: Öğretmenler kendini değerli görmeyebilir. 4: Karakterime ve puanıma uygun bir bölüm olduğu için tercih ettim.

**E. Ö. 4:**

**Alt Problemler:** 1: Öğretmenler karanlık ve cehalet içindeki toplumları aydınlığa kavuşturur. 2: Sadece puan tutturup bu mesleğe gönülsüzce atanmalar var. 3: Tükenmişlik yaşayabilirler. 4: Bu alanda başarı olacağıma düşündüm için tercih ettim.

**Tartışma Ve Sonuç**

PDR öğrencilerinin "Meçhul Öğretmen" metni çözünürlüğünde; " Öğretmenlik mesleğini yapmak isteyen kişilerin, servet, şöhret peşinde olmayan, yol gösterici, güçlülere rızasıyla katlanan, uysallara cesaret veren, sabırlı, bilgilerini şahsi temaslarla aktaran bir meşakkat mesleği olduğu çıkarımlarını yapmışlardır. Şişman'ında (2009) belirttiği gibi eğitim öncelikle iyi karakterli ve erdemli insan yetiştirme sanatıdır. PDR öğrencileri günümüz öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsünü; öğretmenlik mesleğinin o büyük saygıyı yitirdiğini, sadece atanma kriterleri tutturuların atandığını, "dersimi anlatır çıkarım" havası olduğunu "özel üniversitede okunmayacak bir bölüm olduğunu", fiziksel olarak yorulmadığı için kolay bir meslek mütalaası olarak görüldüğünü ifade etmişlerdir. Seferoğlu'na (2004) göre eğitimin geliştirilmesinde öğretmenin rolü büyüktür bu yüzden öğretmenin mesleki açıdan yetişmişlik düzeyi sunacağı eğitimin kalitesinin önemli bir belirleyicisi olarak düşünülebilir. PDR öğrencilerinin gelecekte öğretmenlik mesleğini bekleyen sorunlar olarak, öğrencilerin kontrolünü sağlamakta güçlükler olabileceği, toplumsal çerçevede itibarının sarsılması, toplumsal yapının bozulmasında öğretmenin sorun ve sorumluluklarının arttığı, saygınlığı ve etki alanının azalacağını ifade etmişlerdir. Üstüner (2004) de Eğitim fakülteleri dışında diğer fakültelerden mezunların atanmasının öğretmenlik mesleği etki alanını azaltacağını belirtmektedir. PDR öğrencilerinin bu mesleği seçmelerindeki kriterlerin çevrenin etkisi, ailenin isteği, atama durumu iş imkânı gibi unsurlar olduğunu dile getirmişlerdir. Bu bağlamda şu önerilere yer verilebilir: Eğitim fakültesi mezunlarının öğretmen olarak atanmalarına daha öncelik verilebilir, öğretmenlerin mülakatla atanmalarında objektif kriterler uygulanmalıdır, öğretmenlerin ekonomik statüleri artırılabilir.

**Kaynakça**

- Bursalıoğlu, Z. (1994). Okul Yönetiminde Yeni Yapı Ve Davranış. Ankara: Pegem yayınları.
- Çalışkan, N. (2005). Öğretmenlerin özellikleri ve yeterlilikleri( Editör Kadir Keskinliç),Sempati yayınevi
- Ersoy, F. (2016). Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri. Ahmet Saban, Ali Ersoy (Ed.), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Führ, C. (1996). Deutsches Bildungswesen Seit 1945 Nettessheim Druck GmbH. Co. KG. Köln.
- Kaptan, S. (1993). Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri. Ankara: Tekışık Web Ofset Tesisleri.
- Morrissey, G., & Higgs, J. (2006). Phenomenological research and adolescent female sexuality: Discoveries and applications. The Qualitative Report, 11(1), 161-181.
- Oral, B. (2011). Etkili Öğretim Ve Etkili Öğretimin İlkeleri. Alim Kaya(Ed.), Eğitim Psikolojisi içinde. (465-504). Ankara: Pegem Akademi.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen Yeterlilikleri ve Mesleki Gelişim, Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim, 58, 40-45.
- Şişman, M. (2012). Eğitim Bilimine Giriş. Ankara: Pegem Akademi (10.Baskı).
- Şişman, M. (2009). Öğretmen Yeterlilikleri: Modern Bir Söylem ve Retorik, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3,63-82.
- Üstüner, M. (2004). Geçmişten Günümüze Türk Eğitim Sisteminde Öğretmen Yetiştirme ve Günümüz Sorunları. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5(7).

**Üstün Yetenekli Öğrencilerin Bilişim Teknolojilerinden Yararlanma Düzeyleri****Mehmet AYDIN**

MEB

**Doç. Dr. Nihat ÇALIŞKAN**

Ahi Evran Üniversitesi

**ÖZET**

Üstün yetenekli öğrencilerin yeteneklerini geliştirmeleri için yeterli destek sağlandığında ülkelerin gelişiminde önemli katkıları olacaktır. Bu öğrencilere yapılacak en önemli destek şüphesiz ihtiyaçlarına uygun nitelikli eğitim desteğidir. Üstün yetenekli öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun eğitim desteği sağlaması açısından bilişim teknolojisi araçları önem taşımaktadır. Bu çalışmada, üstün yetenekli öğrencilerin bilişim teknolojilerini kullanma düzeylerini, sıklıklarını, amaçlarını, hangi dersler için bilişim teknolojilerini kullandıklarını ve farklı değişkenlere göre bilişim teknolojilerinden yararlanma düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek hedeflenmiştir. Araştırmanın örneklemini, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Kırşehir il merkezinde ve Kaman ilçesinde bulunan iki Bilim ve Sanat Merkezinde kayıtlı 327 ortaokul ve lise öğrencileri oluşturmaktadır. Betimsel bir nitelik taşıyan bu çalışmada, genel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma verilerini toplamada, araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu ve Özmuşul (2011) tarafından geliştirilen "Bilişim Teknolojilerinden Yararlanma Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular, üstün yetenekli öğrencilerin en yüksek oranla her gün kullanım dedikleri bilişim teknolojileri araçları sırasıyla televizyon (%63,4), cep telefonu (%62,2) ve internet (%61,4)'tir. Ayrıca üstün yetenekli öğrenciler bilgisayar (%41,6), interneti (%33,5), tablet bilgisayarı (%73,5), televizyonu (%71,6) en çok oyun-eğlence amacıyla kullanmaktadır. Aile ortalama aylık geliri 5.001 TL ve üzeri olan grup, 0-1.300 TL olan gruba göre bilişim teknolojilerinden daha fazla yararlanmaktadır.

**ABSTRACT**

When gifted and talented students are supported well, they will contribute to the development of the countries. Undoubtedly, the most important support to be enabled them is qualified education support appropriate for their needs. The tools of Information and Communication Technologies (ICT) have great importance in terms of providing gifted and talented students with education support suitable for their needs. The purpose of this study is to identify gifted and talented students' utilization levels, frequencies, aims of ICT, for which lessons they use ICT and if there is a meaningful difference in their utilization levels of ICT in terms of different variables. The sample of this study consisted of 327 secondary and high school students who were registered in Science and Art Center for gifted and talented students in Kırşehir and Kaman through the academic year of 2015-2016. General screening model was used in this descriptive study. Data was gathered by using personal information form prepared by the researcher and "The scale of Utilization from ICT" developed by Özmuşul (2011). According to the findings, The ICT tools which gifted and talented students said they used everyday with highest rate were televisions (%63,4), mobile phones (%62,2) and internet (%61,4) in order. Also, gifted and talented students used computers (%41,6), internet (%33,5), tablet computers (%73,5), televisions (%71,6) for games-entertainment most. The group whose family's monthly average income was 5.001 TL and above it made use of ICT more than the group whose family's monthly average income was between 0 and 1.300 TL.

**Anahtar Kelimeler:** Üstün yetenekli öğrenciler, bilişim teknolojileri, yararlanma düzeyi.

Geçmişten bu yana insanların yaşamlarında teknik, fen, bilim, sosyal ve eğitim alanında birçok hızlı değişimler ve gelişmeler olmaktadır. Bu hızlı değişim ve gelişimleri sağlayan kişiler toplumdaki üstün beyin gücüne sahip olanlardır (Çağlar, 1972). Bu denli olumlu etkiye sahip bu grubun yeterli bir eğitime tabi tutulmasında ve bu konuda ailelerin bilinçlendirilmesinde büyük yararlar vardır (Davasıgil, 2004).

Üstün yetenekli bireylerin, yetenek ve özelliklerine uygun eğitimi almaları, yetenek, yaratıcılık, liderlik gibi özelliklerini ortaya koyabilmeleri; kendileri ile barışık ve çevreleri ile uyumlu bireyler olabilmeleri açısından önemlidir. Üstün yetenekli bireyler uygun yönlendirilmediğinde kendini gerçekleştirme fırsatını bulamadığı için kendilerine ve çevrelerine zarar verici hale de gelebilmektedirler (MEB, 2013). Değerlendirilmesi halinde o topluma, geniş olarak bütün insanlığa yararlar sağlayacağı tartışılmaz olan bu varlığın değerlendirilmemesi halinde ise bu potansiyelin nötr olması yanında, psikolojik ve kişilik bozuklukları olan sorunlu bir kesim haline dönüştüğü bir vakıdır (Bilgili, 2000).

Okullar, düşük düzeyde başarılı öğrencilerin performanslarını geliştirmeye önem verdiklerinden genellikle üstün yetenekli öğrencilerin performansları önemsenmez. Gerçek şu ki, çoğu üstün yetenekli öğrenci ilgi çekici bir müfredatla karşılaşmış değildir. Akademik açıdan sıkı bir müfredattan yoksun oldukları için çoğu üstün yetenekli öğrenci yüksek başarı elde etmek için azim ve kritik düşünme becerilerini geliştirmede başarısız olmaktadır (Kaur ve Meenu, 2013). Education World (2012), üstün yetenekli öğrencilerin ihtiyaçlarının sıklıkla ihmal edildiğinden ve onlar zaten "yeterince iyi"dir diye düşünüldüğünü ve bu yüzden yüksek başarılı ve düşük başarılı öğrenciler arasındaki boşluğu doldurmanın en kolay yolunun yüksek başarılı öğrencilerin ilerlemesini yavaşlatmak olduğunu vurgulamaktadır. Bu durumda; sınıfta önemli ölçüde artan teknoloji kullanım oranı, öğretmenlere çabalarını diğer öğrencilere feda etmeden üstün yetenekli öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamalarına daha etkili bir şekilde yardımcı olma potansiyeline sahip olduğunu söylemektedir.

Çağlar (2004); ilk bakışta üstün zekâli çocukların başarısız olmasının şaşırtıcı ve inanılmaz bir durum olarak görüldüğünü, kabul edilmediğini ve hatta mantıksız bir varsayım olarak düşünüldüğünü vurgulamaktadır. Bunun sebebi olarak da üstün zekânın, her engeli yeneceği ve muhakkak başarıya ulaşabileceği kanısının hâkim olduğunu söylemektedir. Bilgili (2000), üstün yeteneklilerin olması gerektiği şekilde eğitilmediğinde veya onlara gerekli bilimsel/teknolojik ortam sağlanmaması halinde bu potansiyelin ya yok olacağını ya da bu ortamı sağlayan ülkeye göç edeceklerini belirtmektedir. Bu durumda ülke gelişmesi ve kalkınması açısından ulusal ve uluslar arası öneme sahip bu

potansiyelin, itici sebepler yüzünden çekici unsurların bulunduğu ülkelere gitmesinin bir taraf için kayıp diğer taraf için kazanç olacağını vurgulamaktadır.

The Education Department of Western Australia Government (EDWAG) (2010)'a göre bilişim teknolojilerinin üstün yetenekli öğrencilere sağladığı katkılar:

- Üstün yetenekli öğrencilere, bireysel yeteneklerine uygun bir hızda ilerleme fırsatı sağlayabilir.
- Üstün yetenekli öğrencilerin bireysel öğrenme stillerini düzenleyebilir.
- Öğrencilere, daha üst düzey düşünme becerilerini geliştirme ve uygulama fırsatı sunabilir.
- Öğrencilerin, dünyanın dört bir yanındaki üstün yetenekli öğrencilerle iletişim kurmalarını sağlayabilir.
- Verilen herhangi bir konuyu araştırırken güçlü ve güncel bir bilgi kaynağı olarak kullanılabilir.
- Gerçek problemlerin bireysel ve küçük gruplarca araştırılıp incelenmesinde yapılandırılmış fırsatlar sunabilir.
- İşbirlikçi öğrenme yaşantılarına katılma fırsatları sunabilir.
- Öğrencilerin üstün yetenekliler için uzaktan eğitim programlarıyla meşgul olmalarını sağlayabilir.

Bu araştırmada, üstün yetenekli öğrencilerin teknolojilerini kullanma düzeyleri, sıklıkları, amaçları ve hangi dersler için bilişim teknolojilerini kullandıkları ortaya konulmaktadır. Ayrıca üstün yetenekli öğrencilerin bilişim teknolojilerinden yararlanma düzeylerinin BİLSEM'e yerleştiği yetenek alanına göre, anne-baba eğitim durumuna göre, aile ortalama aylık gelir durumuna göre ve bilgisayar kullanmaya başlama yaşına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği belirlenmektedir.

## Yöntem

### Araştırma Deseni

Betimsel bir nitelik taşıyan bu araştırmada, genel tarama modeli kullanılmıştır. Genel tarama modelleri; çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2009:79).

### Evren-Örneklem

Araştırmanın evrenini; 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Kırşehir il merkezinde ve Kaman ilçesinde bulunan iki Bilim ve Sanat Merkezinde kayıtlı 540, 5-6-7-8-9-10-11. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, söz konusu bilim ve sanat merkezlerinde kayıtlı 327, 5-6-7-8-9-10-11. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır.

### Veri Toplama Araçları ve Uygulaması

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgi formu, ikinci bölümde ise bilişim teknolojilerinden yararlanma ölçeği bulunmaktadır. Araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formunda BİLSEM yetenek alanı, bilgisayar kullanmaya başlama yaşı, anne-baba eğitim durumu, aile ortalama aylık geliri, bilişim teknolojilerini kullanma sıklığı, bilişim teknolojilerini en çok kullanma amacı ve hangi dersler için bilişim teknolojilerini kullandığı ile ilgili sorular bulunmaktadır. Araştırmada, öğrencilerin bilişim teknolojilerinden yararlanma düzeylerini belirlemek amacıyla Özmuşul (2011) tarafından geliştirilen "Bilişim Teknolojilerinden Yararlanma Ölçeği (BTYÖ)" kullanılmıştır. Ölçek, 18 maddeden oluşan dörtlü likert tipi bir ölçektir. Ölçek bilgi edinme, araştırma-inceleme, iletişim, oyun-eğlence ve kendini ifade etme olarak adlandırılan beş faktörden oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach  $\alpha$  güvenilirlik katsayısı 0,857'dir. Yapılan bu çalışmadaki Cronbach  $\alpha$  güvenilirlik katsayısı 0,878'dir.

### Verilerin Analizi

Verilerin çözümlenmesi için SPSS 20 istatistik paket programından yararlanılmıştır. Değişkenlere ilişkin betimsel istatistikler; Cronbach Alpha güvenilirlik testi, normal dağılım testi, ilişkisiz örneklem için tek faktörlü varyans analizi, ilişkisiz ölçümler için Kruskal Wallis H-Testi; SPSS 20 programı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma hipotezleri, 0.05 anlamlılık düzeyinde test edilmiştir.

## Bulgular

Öğrencilerin bilgisayar kullanma sıklıkları ile ilgili veriler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Öğrencilerin Bilgisayar Kullanma Sıklıkları

Kullanma Sıklığı	Frekans	Yüzde
Hiç	36	11
Ayda Bir	61	18,7
Hafta Bir	65	19,9
Haftada Birkaç Kez	102	31,2
Her Gün	63	19,3

Tablo 1'e göre öğrencilerin %11'inin bilgisayarı hiç kullanmadığı, %18,7'sinin bilgisayarı ayda bir kullandığı, %19,9'unun bilgisayarı haftada bir kullandığı, %31,2'sinin bilgisayarı haftada birkaç kez kullandığı, %19,3'ünün bilgisayarı her gün kullandığı görülmektedir.

Öğrencilerin internet kullanma sıklıkları ile ilgili veriler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Öğrencilerin İnternet Kullanma Sıklıkları

Kullanma Sıklığı	Frekans	Yüzde
Hiç	16	4,9
Ayda Bir	13	4
Hafta Bir	31	9,6
Haftada Birkaç Kez	65	20,1
Her Gün	199	61,4

Tablo 2'ye göre öğrencilerin %4,9'unun interneti hiç kullanmadığı, %4'ünün interneti ayda bir kullandığı, %9,6'sının interneti haftada bir kullandığı, %20,1'inin interneti haftada birkaç kez kullandığı, %61,4'ünün interneti her gün kullandığı görülmektedir.

Öğrencilerin tablet bilgisayar kullanma sıklıkları ile ilgili veriler Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Öğrencilerin Tablet Bilgisayar Kullanma Sıklıkları

Kullanma Sıklığı	Frekans	Yüzde
Hiç	129	39,6
Ayda Bir	40	12,3
Hafta Bir	51	15,6
Haftada Birkaç Kez	46	14,1
Her Gün	60	18,4

Tablo 3'e göre öğrencilerin %39,6'sının tablet bilgisayarı hiç kullanmadığı, %12,3'ünün tablet bilgisayarı ayda bir kullandığı, %15,6'sının tablet bilgisayarı haftada bir kullandığı, %14,1'inin tablet bilgisayarı haftada birkaç kez kullandığı, %18,4'nün tablet bilgisayarı her gün kullandığı görülmektedir.

Öğrencilerin cep telefonu kullanma sıklıkları ile ilgili veriler Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Öğrencilerin Cep Telefonu Kullanma Sıklıkları

Kullanma Sıklığı	Frekans	Yüzde
Hiç	56	17,2
Ayda Bir	7	2,2
Hafta Bir	20	6,2
Haftada Birkaç Kez	40	12,3
Her Gün	202	62,2

Tablo 4'e göre öğrencilerin %17,2'sinin cep telefonunu hiç kullanmadığı, %2,2'sinin cep telefonunu ayda bir kullandığı, %6,2'sinin cep telefonunu haftada bir kullandığı, %12,3'ünün cep telefonunu haftada birkaç kez kullandığı, %62,2'sinin cep telefonunu her gün kullandığı görülmektedir.

Öğrencilerin televizyon kullanma sıklıkları ile ilgili veriler Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Öğrencilerin Televizyon Kullanma Sıklıkları

Kullanma Sıklığı	Frekans	Yüzde
Hiç	17	5,3
Ayda Bir	4	1,2
Hafta Bir	28	8,7
Haftada Birkaç Kez	69	21,4
Her Gün	204	63,4

Tablo 5'e göre öğrencilerin %5,3'ünün televizyonu hiç kullanmadığı, %1,2'sinin televizyonu ayda bir kullandığı, %8,7'sinin televizyonu haftada bir kullandığı, %21,4'ünün televizyonu haftada birkaç kez kullandığı, %63,4'ünün televizyonu her gün kullandığı görülmektedir.

Öğrencilerin bilgisayarını en çok kullanma amaçları ile ilgili veriler Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Öğrencilerin Bilgisayarını En Çok Kullanma Amaçları

En Çok Kullanma Amacı	Frekans	Yüzde
Bilgi Edinme	50	16,2
Ders Çalışma	108	35,1
İletişim	10	3,2
Oyun Eğlence	128	41,6
Programlama	2	,6
Kitap Yazmak	1	,3
Sosyal Medya	1	,3
Dizi İzlemek	2	,6
Müzik	2	,6
Film İzlemek	4	1,3

Tablo 6'ya göre öğrencilerin %16,2'sinin bilgisayarını en çok bilgi edinmek için kullandığı, %35,1'inin bilgisayarını en çok ders çalışma amaçlı kullandığı, %3,2'sinin bilgisayarını en çok iletişim amaçlı kullandığı, %41,6'sının bilgisayarını en çok oyun-eğlence amaçlı kullandığı, %0,6'sının bilgisayarını en çok programlama için kullandığı, %0,3'ünün bilgisayarını en çok kitap yazmak için kullandığı, %0,3'ünün bilgisayarını en çok sosyal medya için kullandığı, %0,6'sının bilgisayarını en çok dizi izlemek için kullandığı, %0,6'sının bilgisayarını en çok müzik dinlemek için kullandığı, %1,3'ünün bilgisayarını en çok film izlemek için kullandığı görülmektedir.

Öğrencilerin interneti en çok kullanma amaçları ile ilgili veriler Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Öğrencilerin İnterneti En Çok Kullanma Amaçları

En Çok Kullanma Amacı	Frekans	Yüzde
Bilgi Edinme	55	17,2
Ders Çalışma	90	28,2
İletişim	56	17,6
Oyun Eğlence	107	33,5
Her Türü	6	1,9
Sosyal Medya	4	1,3
Programlama	1	,3

Tablo 7'ye göre öğrencilerin %17,2'sinin interneti en çok bilgi edinmek için kullandığı, %28,2'sinin interneti en çok ders çalışmak için kullandığı, %17,6'sının interneti en çok iletişim için kullandığı, %33,5'inin interneti en çok oyun-eğlence için kullandığı, %1,9'unun interneti en çok her türlü amaçla kullandığı, %1,3'ünün interneti en çok sosyal medya için kullandığı, %0,3'ünün interneti en çok programlama için kullandığı görülmektedir.

Öğrencilerin tablet bilgisayarını en çok kullanma amaçları ile ilgili veriler Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Öğrencilerin Tablet Bilgisayarını En Çok Kullanma Amaçları

En Çok Kullanma Amacı	Frekans	Yüzde
Bilgi Edinme	18	7,6
Ders Çalışma	26	10,9
İletişim	15	6,3
Oyun Eğlence	175	73,5
Film İzlemek	1	,4
Sosyal Medya	1	,4
Dizi İzlemek	1	,4
Video	1	,4

Tablo 8'e göre öğrencilerin %7,6'sının tablet bilgisayarı en çok bilgi edinmek için kullandığı, %10,9'unun tablet bilgisayarı en çok ders çalışmak için kullandığı, %6,3'ünün tablet bilgisayarı en çok iletişim için kullandığı, %73,5'inin tablet bilgisayarı en çok oyun-eğlence için kullandığı, %0,4'ünün tablet bilgisayarı en çok film izlemek için kullandığı, %0,4'ünün sosyal medya için kullandığı, %0,4'ünün tablet bilgisayarı en çok dizi izlemek için kullandığı, %0,4'ünün tablet bilgisayarı en çok video için kullandığı görülmektedir.

Öğrencilerin cep telefonunu en çok kullanma amaçları ile ilgili veriler Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Öğrencilerin Cep Telefonunu En Çok Kullanma Amaçları

En Çok Kullanma Amacı	Frekans	Yüzde
Bilgi Edinme	11	3,9
Ders Çalışma	8	2,8
İletişim	188	66,9
Oyun Eğlence	67	23,8
Sosyal Medya	2	,7
Her Alanda	4	1,4
Video	1	,4

Tablo 9'a göre öğrencilerin %3,9'unun cep telefonunu en çok bilgi edinmek için kullandığı, %2,8'inin cep telefonunu ders çalışmak için kullandığı, %66,9'unun cep telefonunu iletişim için kullandığı, %23,8'inin cep telefonunu en çok oyun-eğlence için kullandığı, %0,7'sinin cep telefonunu en çok sosyal medya için kullandığı, %1,4'ünün cep telefonunu en çok her alanda kullandığı, %0,4'ünün cep telefonunu en çok video için kullandığı görülmektedir.

Öğrencilerin televizyonu en çok kullanma amaçları ile ilgili veriler Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Öğrencilerin Televizyonu En Çok Kullanma Amaçları

En Çok Kullanma Amacı	Frekans	Yüzde
Bilgi Edinme	57	19,3
Ders Çalışma	2	,7
İletişim	22	7,4
Oyun Eğlence	212	71,6
Film İzlemek	2	,7
Dizi İzlemek	1	,3

Tablo 10'a göre öğrencilerin %19,3'ünün televizyonu en çok bilgi edinmek için kullandığı, %0,7'sinin televizyonu en çok ders çalışmak için kullandığı, %7,4'ünün televizyonu en çok iletişim için kullandığı, %71,6'sının televizyonu en çok oyun-eğlence için kullandığı, %0,7'sinin televizyonu en çok film izlemek için kullandığı, %0,3'ünün televizyonu en çok dizi izlemek için kullandığı görülmektedir.

Ortaokul öğrencilerinin bilişim teknolojilerini dersleri için kullanma durumları ile ilgili veriler Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11. Ortaokul Öğrencilerinin Bilişim Teknolojilerini Dersleri İçin Kullanma Durumları

Dersler	Frekans	Yüzde
Türkçe	161	62,2
Matematik	149	57,5
Fen Bilimleri	183	70,7
Sosyal Bilgiler	175	67,6
Yabancı Dil	180	69,5
Müzik	75	29
Görsel Sanatlar	66	25,5
Teknoloji Tasarım	5	1,9
Din Kültürü	6	2,3

Tablo 11'e göre ortaokul öğrencilerinin %62,2'sinin Türkçe, % 57,5'inin matematik, % 70,7'sinin fen bilimleri, % 67,6'sının sosyal bilgiler, % 69,5'inin yabancı dil, % 29'unun müzik, % 25,5'inin görsel sanatlar, % 1,9'unun teknoloji tasarımı, % 2,3'ünün din kültürü dersi için bilişim teknolojilerini kullandığı görülmektedir.

Lise öğrencilerinin bilişim teknolojilerini dersleri için kullanma durumları ile ilgili veriler Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12. Lise Öğrencilerinin Bilişim Teknolojilerini Dersleri İçin Kullanma Durumları

Dersler	Frekans	Yüzde
Matematik	30	44,1
Yabancı Dil	32	47,1
Fizik	35	51,5
Kimya	30	44,1
Biyoloji	34	50
Tarih	25	36,8
Coğrafya	17	25
Türk Edebiyatı	19	27,9
Müzik	17	25
Görsel Sanatlar	11	16,2
Beden Eğitimi	4	5,9

Tablo 12'ye göre lise öğrencilerinin %44,1'inin matematik, %47,1'inin yabancı dil, %51,5'inin fizik, %44,1'inin kimya, %50'sinin biyoloji, %36,8'inin tarih, %25'inin coğrafya, %27,9'unun Türk Edebiyatı, %25'inin müzik, %16,2'inin görsel sanatlar, %5,9'unun beden eğitimi dersi için bilişim teknolojilerini kullandığı görülmektedir.

Öğrencilerin bilişim teknolojilerinden yararlanma ölçeği ve alt faktörlere ait veriler Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13. Öğrencilerin Ölçeğin Tümü ve Alt Faktörlerine Göre Bilişim Teknolojilerinden Yararlanma Düzeyleri

BTYÖ/Faktörler	Ortalama
Bilgi Edinme	2,84
Araştırma-İnceleme	3,20
İletişim	3,15
Kendini İfade Etme	2,14
Oyun Eğlence	2,97
BTYÖ	2,93

Tablo 13'e göre bilgi edinme faktörüne ait ortalama puan 2,84, araştırma-inceleme faktörüne ait ortalama puan 3,20, iletişim faktörüne ait ortalama puan 3,15, kendini ifade etme faktörüne ait ortalama puan 2,14, oyun-eğlence faktörüne ait ortalama puan 2,97 ve bilişim teknolojileri yararlanma ölçeğine (BTYÖ) ait ortalama puan 2,93'tür.

Öğrencilerin BİLSEM'e yerleştiği yetenek alanına göre bilişim teknolojilerinden yararlanma ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin Kruskal-Wallis H testi sonuçları Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14. BİLSEM'e Yerleştiği Yetenek Alanına Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

BTYÖ/Faktörler	BİLSEM'e Yerleştiği Yetenek Alanı	N	Sıra Ort.	sd	X <sup>2</sup>	P
BTYÖ	Genel Zihinsel	278	166,90	3	2,231	,526
	Resim	18	142,83			
	Müzik	24	144,40			
	Birden Fazla Alan	7	170,36			

Tablo 14'te, BİLSEM'e yerleştiği yetenek alanına göre öğrencilerin bilişim teknolojilerinden yararlanma ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin Kruskal-Wallis H testi sonuçları incelendiğinde  $X^2=2,231$  ve  $p=,526$  olarak bulunmuştur. Bu değere göre  $p>0.05$  olduğundan anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Öğrencilerin anne eğitim durumuna göre bilişim teknolojilerinden yararlanma ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin Kruskal-Wallis H testi sonuçları Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15. Anne Eğitim Durumuna Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

BTYÖ/Faktörler	Anne Eğitim Durumu	N	Sıra Ort.	sd	X <sup>2</sup>	P
BTYÖ	İlkokul Mezunu	41	161,87	4	5,275	,260
	Ortaokul Mezunu	30	128,10			
	Lise Mezunu	86	161,49			
	Üniversite Mezunu	158	169,72			
	Yüksek Lisans/Doktora	10	179,05			

Tablo 15'te, anne eğitim durumuna göre öğrencilerin bilişim teknolojilerinden yararlanma ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin Kruskal-Wallis H testi sonuçları incelendiğinde  $X^2=5,275$  ve  $p=,260$  olarak bulunmuştur. Bu değere göre  $p>0.05$  olduğundan anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Öğrencilerin baba eğitim durumuna göre bilişim teknolojilerinden yararlanma ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin One-Way ANOVA testi sonuçları Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16. Baba Eğitim Durumuna Göre One-Way ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	171,034	4	42,759	,527	,716	----
Gruplar İçi	25629,433	316	81,106			
Toplam	25800,467	320				

Tablo 16'da, baba eğitim durumuna göre öğrencilerin bilişim teknolojilerinden yararlanma ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin One-Way ANOVA testi sonuçları incelendiğinde  $F=,527$  ve  $p=,716$  olarak bulunmuştur. Bu değere göre  $p>0.05$  olduğundan gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Öğrencilerin aile ortalama aylık gelir durumuna göre bilişim teknolojilerinden yararlanma ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin One-Way ANOVA testi sonuçları Tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 17. Aile Ortalama Aylık Gelir Durumuna Göre One-Way ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	695,854	3	231,951	2,951	,033	A - D
Gruplar İçi	25231,573	321	78,603			
Toplam	25927,428	324				

A=0 – 1.300 TL, B=1.301 – 3.000 TL, C=3.001 – 5.000 TL, D=5.001 TL ve üzeri

Tablo 17'de, aile ortalama aylık gelir durumuna göre öğrencilerin bilişim teknolojilerinden yararlanma ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin One-Way ANOVA testi sonuçları incelendiğinde  $F=2,951$  ve  $p=,033$  olarak bulunmuştur. Bu değere göre  $p<0.05$  olduğundan gruplar arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Hangi gruplar arasında anlamlı farklılığın olduğunu bulmak için Bonferroni testi yapılmıştır. Bonferroni testi sonucuna göre aile ortalama aylık geliri 5.001 TL ve üzeri olan grubun ( $X=54,02$ ), aile ortalama aylık geliri 0-1.300 TL olan gruba ( $X=48,16$ ) göre bilişim teknolojilerinden yararlanma düzeyi olumlu anlamda farklılık göstermektedir.

Öğrencilerin bilgisayar kullanmaya başlama yaşına göre bilişim teknolojilerinden yararlanma ölçeğinden aldıkları puana ilişkin One-Way ANOVA testi sonuçları Tablo 18'de verilmiştir.



Tablo 18. Bilgisayar Kullanmaya Başlama Yaşına Göre One-Way ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	564,221	2	282,110	3,559	,030	A - C
Gruplar İçi	25126,667	317	79,264			
Toplam	25690,888	319				

A= 2-5 Yaş, B= 6-8 Yaş, C= 9-11 Yaş

Tablo 18'de, öğrencilerin bilgisayar kullanmaya başlama yaşına göre bilişim teknolojilerinden yararlanma ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin One-Way ANOVA testi sonuçları incelendiğinde  $F=3,559$  ve  $p=.030$  olarak bulunmuştur. Bu değere göre  $p<0.05$  olduğundan gruplar arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Hangi gruplar arasında anlamlı farklılığın olduğunu bulmak için Bonferroni testi yapılmıştır.

Bonferroni testi sonuçlarına göre bilgisayar kullanmaya başlama yaşı 2-5 olan grubun ( $\bar{X}=54,4554$ ), bilgisayar kullanmaya başlama yaşı 9-11 olan gruba ( $\bar{X}=50,7833$ ) göre bilişim teknolojilerinden yararlanma düzeyi olumlu anlamda anlamlı farklılık göstermektedir.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmada elde edilen bulgulara göre üstün yetenekli öğrencilerin en yüksek oranla her gün kullanım dedikleri bilişim teknolojileri araçları sırasıyla televizyon (%63,4), cep telefonu (%62,2) ve internet (%61,4)'tir. Keskin (2006)'nin yaptığı araştırmada, öğrencilerin %30'unun her gün düzenli olarak bilgisayar kullandığı, Öngöz ve Aksoy (2015)'ün yaptığı araştırmada ise çalışmaya katılan üstün yetenekli öğrencilerin tamamı, her gün bilgisayar kullandığını belirtmektedir. Köroğlu (2014); yaptığı araştırmada internette 1-3 saat arasında zaman harcayan üstün yeteneklilerin, örneklemin %48,6'sını oluşturduğu sonucuna ulaşmıştır. Üstünel (2008)'in yaptığı araştırmada, BİLSEM öğrencilerinin normal öğrencilere göre haftada daha uzun süre televizyon izlediklerini saptamıştır.

Üstün yetenekli öğrenciler bilgisayarı (%41,6), interneti (%33,5), tablet bilgisayarı (%73,5), televizyonu (%71,6) en çok oyun-eğlence amacıyla kullanmaktadır. Cep telefonunu (%66,9) ise en çok iletişim amacıyla kullanmaktadır. Öngöz ve Aksoy (2015), yaptığı araştırmada öğrencilerin en çok araştırma amaçlı bilgisayar kullandıklarını, Üstünel (2008)'in yaptığı araştırmada ise araştırmaya katılan üstün zekâli öğrencilerin bilgisayarı kullanma önceliği sıralaması ders, oyun, iletişim olarak saptamışlardır. Gömleksiz, Kan ve Öner (2012)'in yaptığı araştırmada, iletişim aracı olarak interneti kullandıklarını belirten öğrenciler interneti bilgi edinme, oyun oynama, şarkı dinleme, tartışma ve film izleme amaçlı kullandıklarını belirtmişlerdir. Köroğlu (2014)'nun yaptığı araştırmada ise eğlenmek, üstün yeteneklilerin internet kullanım amacı olarak %25 oranıyla en fazla gösterdiği özelliktir. Üstünel (2008)'in yaptığı araştırmada, üstün zekâli öğrencilerin %46,3 ü interneti oyun amacıyla kullanmayı ilk tercihi olarak belirtirken %42,9'u ders çalışmayı ilk tercihi olarak belirtmiştir. İnternetin en çok kullanma amacına göre oyun-eğlence'nin ilk sırada yer alması Köroğlu (2014) ve Üstünel (2008)'in araştırması ile benzerlik göstermektedir. Gömleksiz, Kan ve Öner (2012)'in yaptığı araştırmada iletişim aracı olarak en fazla cep telefonunu kullandıklarını belirten öğrenciler; cep telefonunu haberleşme, oyun oynama, mesaj atma amaçlı kullandıklarını belirtmişlerdir. Aynı çalışmada öğrenciler televizyonu bilgi edinme, haber, yarışma, dizleri takip etme amaçlı televizyon izlediklerini belirtmişlerdir.

Ortaokul öğrencilerinin bilişim teknolojilerini sırasıyla Fen Bilimleri (%70,7), Yabancı Dil (%69,5), Sosyal Bilgiler (67,6), Türkçe (62,2), Matematik (57,5), Müzik (%29), Görsel Sanatlar (%25,5), Din Kültürü (%2,3), Teknoloji Tasarım (%1,9) dersleri için kullandıkları görülmektedir. Lise öğrencilerinin bilişim teknolojilerini sırasıyla Fizik (%51,5), Biyoloji (%50), Yabancı Dil (%47,1), Matematik (%44,1), Kimya (%44,1), Tarih (%36,8), Türk Edebiyatı (%27,9), Coğrafya (%25), Müzik (%25), Görsel Sanatlar (%16,2), Beden Eğitimi (%5,9) dersleri için kullandıkları görülmektedir.

Üstün yetenekli öğrencilerin bilgi edinirken bilişim teknolojilerinden yararlanma düzeylerine ait ortalama 2,84, araştırma ve inceleme yaparken bilişim teknolojilerinden yararlanma düzeylerine ait ortalama 3,20, iletişim kurarken bilişim teknolojilerinden yararlanma düzeylerine ait ortalama 3,15, kendini ifade ederken bilişim teknolojilerinden yararlanma düzeylerine ait ortalama 2,14, oyun oynarken ve eğlenirken bilişim teknolojilerinden yararlanma düzeylerine ait ortalama 2,97 ve bilişim teknolojilerinden yararlanma düzeylerine ait genel ortalama ise 2,93'tür.

Üstün yetenekli öğrencilerin, bilişim teknolojilerinden yararlanma düzeyleri BİLSEM'e yerleştikleri yetenek alanına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Üstün yetenekli öğrencilerin, bilişim teknolojilerinden yararlanma düzeyleri hem anne hem de baba eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Üstün yetenekli öğrencilerden aile ortalama aylık geliri 5.001 TL ve üzeri olan grup, 0 – 1.300 TL olan gruba göre bilişim teknolojilerinden daha fazla yararlanmaktadır. Üstün yetenekli öğrencilerden bilgisayar kullanmaya başlama yaşı 2-5 olan grup, 9-11 olan gruba göre bilişim teknolojilerinden daha fazla yararlanmaktadır.

Araştırma sonucunda bazı öneriler getirilmiştir. Aile ortalama aylık geliri özellikle asgari ücretin altında olan üstün yetenekli öğrencilere bilişim teknolojilerinden yeterince yararlanmaları için çalışmalar yapılabilir. Üstün yetenekli öğrencilerin, bilişim teknolojisi araçlarını nasıl faydalı şekilde kullanabilecekleri ile ilgili ve kullanırken nelere dikkat edilmesi gerektiği ile ilgili velilere, öğretmenlere ve öğrencilere yönelik bilgilendirmeler yapılabilir. Üstün yetenekli öğrencilerin; yeteneklerini fark edebilecekleri ve geliştirebilecekleri, yaş seviyelerine uygun bilgisayar destekli eğitim yazılımları, web tabanlı öğrenme ortamları ve mobil öğrenme uygulamaları geliştirilebilir. Üstün yetenekli öğrencilerin, yeteneklerini geliştirebilecekleri yaş seviyelerine uygun oyun temelli eğitim yazılımları geliştirilebilir.

**Kaynakça**

- Bilgili, A. E. (2000). Üstün Yetenekli Çocukların Eğitimi Sorunu-Sosyal Sorumluluk Yaklaşımı. *M. Ü. Atatürk Eğilim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12, 59-74. <http://edergi.marmara.edu.tr/maruaebd/article/view/1012001337/1012001088>
- Çağlar, D. (1972). Üstün Zekâlı Çocukların Özellikleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(3). doi: 10.1501/Egifak\_0000000389.
- Çağlar, D. (2004). Okulda Başarısız Olan Üstün Zekâlı Çocuklar. Kulaksızoğlu, A., Bilgili, A. E., Şirin, M. R. (Hazırlayan), *Birinci Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Seçilmiş Makaleler Kitabı* (409-415). İstanbul: Çocuk Vakfı.
- Davaslıgil, Ü. (2004). Üstün Çocuklar. Kulaksızoğlu, A., Bilgili, A. E., Şirin, M. R. (Hazırlayan), *Birinci Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Seçilmiş Makaleler Kitabı* (211-218). İstanbul: Çocuk Vakfı.
- Education World. (2012). Using technology with gifted students. 29.05.2016 tarihinde [http://www.educationworld.com/a\\_curr/technology-gifted-students.shtml](http://www.educationworld.com/a_curr/technology-gifted-students.shtml) adresinden alınmıştır.
- Gömlüksiz, M. N., Kan, A. Ü., Öner, Ü. (2012). Üstün Zekâlı ve Üstün Yetenekli Öğrencilerin Medya Okuryazarlığına İlişkin Görüşleri (Elazığ Bilim ve Sanat Merkezi Örneği). *Pegeç Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(4), 41-54. <http://www.pegegog.net/index.php/pegegog/article/view/C2S4M4/C2S4M4>
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (19. baskı). Ankara: Nobel.
- Kaur, S., Meenu (2013). Importance of ICT in Education for Gifted Students. *Issues and Ideas in Education*, 1(2), 211-219. doi: 10.15415/ie.2013.12016
- Keskin, S. (2006). *Üstün ve Özel Yetenekli Çocuklar ve Bilgisayara ve Bilgisayar Dersine Yönelik Tutumları*. (Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi/ Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Koroğlu, İ. Ş. (2014). *Üstün Yetenekli Çocukların Sosyal Medya Kullanım Motivasyonları*. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Ticaret Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, (2013). 2013–2017 Üstün Yetenekli Bireyler Strateji ve Uygulama Planı.
- Öngöz, S., Aksoy, D. A. (2015). Üstün Yetenekli Öğrenciler Bilişim Teknolojileri Dersinden Ne Bekliyorlar?. *Journal of Education and Special Education Technology*, 1(1), 34-47. <http://jeset.org/ojs/index.php/JESET/article/view/10/3>
- Özmuş, M. (2011). Bilişim Teknolojilerinden Yararlanma Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 4(1),1-17. [http://www.keg.aku.edu.tr/arsiv/c4s1/KuramsalEgitimbilim\\_cilt4say%C4%B11.pdf](http://www.keg.aku.edu.tr/arsiv/c4s1/KuramsalEgitimbilim_cilt4say%C4%B11.pdf)
- The Education Department of Western Australia Government (EDWAG). (2010). 23.05.2016 tarihinde <http://www.det.wa.edu.au/curriculum/support/giftedandtalented/detcms/school-support-programs/gifted-and-talented/teachers/provision/approaches-and-strategies/instructional-strategies/information-communication-technology-ict.en#main-content> adresinden alınmıştır.
- Üstünel, H. (2008). *Üstün Zekâlı Öğrencilerin PC Oyun Tercihlerinin Akademik Başarılarına Etkileri* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi/ Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

**Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin Derslerinde Beden Dili Kullanma Durumları  
(Kırşehir İli Örneği)****Elif KILIÇ**

Ahi Evran Üniversitesi

**Doç. Dr. Nihat ÇALIŞKAN**

Ahi Evran Üniversitesi

**ÖZET**

İnsanın toplumsal varlık olması beraberinde iletişimi getirmiştir. Eğitim- öğretim süreci de iletişimsel bir süreçtir. Beden dili kullanımının iletişimi etkili hale getirmede önemlidir. Bu yüzden süreci yönlendiren ve öğrencileri motive eden öğretmenlerin beden dilini kullanımı da son derece önemlidir. Bu bağlamda yürütülen bu araştırmanın amacı, ortaokul İngilizce öğretmenlerinin derslerinde beden dili kullanım durumlarını belirlemektir. Araştırma kapsamında tarama modellerinden olan tekil tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2015- 2016 eğitim- öğretim yılında Kırşehir il/ilçe merkez ve köylerinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokullarda görev yapmakta olan İngilizce öğretmenleri ve bu okullarda öğrenim görmekte olan öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmaya 34'ü erkek, 64'ü kadın olmak üzere toplam 98 öğretmen katılmıştır. 332'si 5. sınıf, 317'si 6. sınıf, 336'sı 7. sınıf ve 144'ü 8. sınıf, 642'si kız, 487'si erkek olmak üzere toplam 1129 ortaokul öğrencisi çalışmaya iştirak etmiştir. Bu çalışmada veri toplama aracı olarak Tok ve Temel (2014)'in geliştirdikleri Beden Dili Ölçeği kullanılmıştır. Toplanan veriler, SPSS, Lisrel istatistik yazılımlarıyla işlenmiş; bağımsız t testi, tek yönlü varyans analizi ile incelenmiştir. Araştırma sonucuna göre öğrencilerin beden dilini kullanmaları bakımından öğretmenlerine yönelik algı puanlarının öğretmenlerin kendilerini puanlamalarına kıyasla daha düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Bu çalışma sadece İngilizce öğretmenleri ile sınırlı olduğu için daha farklı branştaki öğretmenlerin katılımı ile geniş kapsamlı olarak yapılabilir. Ayrıca etkili iletişim ve beden dili kullanımı bakımından İngilizce öğretmenlerine yönelik hizmet içi eğitimler verilebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Beden Dili, İngilizce Öğretmenleri**ABSTRACT**

Human beings are sociable creatures; that's why, communication is inevitable. Education process also involves communication. Body language is crucial in creating effective communication. It is too important for teachers directing educational processes and motivating students to use body language effectively. Within that context, purpose of this study is to define the state of secondary school ELT teachers' body language usage in their courses. The study was carried out through single screening model among screening models. The study group consisted of teachers working and students studying at secondary schools of Ministry of National Education in districts and city center of Kırşehir in 2015- 2016 academic years. The study composed of 98 English teachers, randomly selected 34 male and 64 female. Moreover, there were 1129 randomly selected students; 332 among 5<sup>th</sup>; 317 among 6<sup>th</sup>; 336 among 7<sup>th</sup> and 144 among 8<sup>th</sup> graders. Data was collected through "Body Language Scale" developed by Tok and Temel (2014). SPSS programme and Lisrel software are used. Furthermore, independent samples t test, test of One Way Anova are used to analyze and interpret the data. At the end, it is seen that students' perception of their teachers' body language usage is at a lower level than teachers' own evaluation of themselves. As the scope of study is limited to English teachers, a new study can be carried out by involving teachers from different branches. Moreover, teachers can be trained about effective communication and body language usage by in-service training courses.

**Keywords:** Body Language, ELT Teachers**Giriş**

İnsanın toplumsal bir varlık olması çevresiyle iletişim kurmasını da beraberinde getirmiştir. Çevresiyle iletişim kurması da onu toplumsallaştırmıştır aynı zamanda. İnsanlar duygularını, düşüncelerini, hayallerini, umutlarını aktarma gereksinimi duymuş ve bunun sonucunda da iletişim denen olgu ortaya çıkmıştır (Çetinkaya , 2011). Literatür tarandığında farklı iletişim tanımlamaları ile karşılaşılır. Çalışkan ve Yeşil (2005) iletişimi insanlar için çok önemli olan eylemler ağı olarak tanımlamaktadırlar. Tekinalp ve Uzun (2006: 3) ise iletişimi "psikoloji, sosyal psikoloji, toplum bilim, dil bilim, ekonomi, siyaset, felsefe ve tarih alanını da barındıran bir disiplin" olarak belirtmektedir.

İletişimle iletilmek istenilen mesajın karşı tarafa ulaşması için etkili iletişim becerilerine sahip olunması oldukça kolaylaştırıcı bir etkiye sahip olmaktadır. İletişimin sağlıklı olması; ayrıca iletişimin anlamlı ve doyurucu olmasını, insanların yaşamları boyunca karşılaştıkları sorunlarla başa çıkabilmelerini sağlarken tam tersi bir durumda yani iletişimin sağlıklı olmaması ise anlaşılama, kendi gereksinimlerini karşılayamama ve beraberinde yalnızlık hissini getirmektedir (Korkut,1996). Bu yüzden etkili iletişim becerilerine sahip olmak iletişimin asıl amacı olan anlaşılmayı ve beraberinde de mutluluğu getirecektir (Baltaş ve Baltaş, 2014: 19).

Duygu, düşünce, istek, ihtiyaç ve içinde bulunulan ruhsal durumlar başka insanlarla paylaşılrken sözlü iletişimin yanında sözsüz iletişimden de yararlanır (Gökçeli , 2013). İletişim söz konusu olduğunda genellikle akla ilk gelen şey kelimeler olmaktadır; ancak iletişim kurulduğunda yararlanan tek şey konuşma yani kelimeler değildir. İletişim hem sözlü hem de sözsüz iletişimden oluşmaktadır (Göçmenler , 2011).

Kullanılışına göre kimi zaman sözlü iletişim kimi zamansa beden dili daha etkin olmuştur. Yapılan araştırmalar iletişimde beden dilinin; ses tonu (%38) ve sözcüklere (%7) göre %55 oranla önde olduğunu göstermektedir (Mahrebian ve Ferris; 1967: 248). Çalışmalardan beden dilinin sözcüklere eşlik ettiğinde anlamı daha da kuvvetli hale getirerek karşı tarafça tam anlaşılmayı mümkün kılabilir. Söylenbilir.

İnsanlık tarihinde dijital dil sisteminin yani işaret ve sembollerin ne zaman kullanıldığı tam olarak bilinmemesine rağmen bu süreç öncesinde insanların sözsüz iletişimde buldukları tahmin edilmektedir. İletişim kurulmaya başlandığı andan itibaren sözsüz iletişim de otomatik olarak devreye girmektedir (Özbent, 2007). Öyle ki jest ve mimikleri kısıtlanan kimselerin etkili iletişimde bulunamadıkları yapılan çalışmalarda

belirtilmektedir. Beden dili sözlü iletişimi daha etkili kılarken sözsüz iletişimde de oldukça büyük etkiye sahiptir. Dikkat çekmede, soyut ifadeleri somutlaştırmada, vurgulamalarda ya da mesajların anlaşılabilir olmasında beden dili önemli rol (Çalışkan ve Yeşil, 2005). Göçmenler (2011)'e göre beden dili ile söylemek istenenlerin alıcıya daha etkili şekilde iletilmesi, bireyin kendisini ifade etmesi, karşı tarafı doğru şekilde anlama çok daha kolaydır.

Kısacası iletişimde beden dilini kullanmak kaçınılmazdır ve iletişimde yer alan öğelerden biridir. Eğitim- öğretim süreci de iletişimsel bir sürece dayanmaktadır (Göçmenler , 2011). Eğitim faaliyetleri süreci içerisinde kullanılan değişik yöntem ve teknikler bulunmaktadır; beden dili kullanımı bahsedilen teknikler arasındadır. Beden dilini etkin kullanabilme, iletişimin önemli olduğu eğitimde başarıya ulaşmada en önemli faktörler arasında sayılabilir. Bu yüzden büyük gruplar karşısında konuşan, öğrencilerinin derse olan ilgilerini artırmak ve onları motive etmek zorunda olan, sosyal davranışlara öncülük eden, duygu ve çelişkilerin üstesinden gelmek zorunda olan öğretmenlerin beden dilini kullanımı da son derece önemlidir. Yani sınıf içi iletişimde beden dili önemli bir role sahiptir (Gökçeli, 2013; Baykara Pehlivan, 2013; Morreale ve ark., 2000; Çevik, 2011).

Bireyin duruşu, mimikleri ve vücut organlarını yerli yerinde kullanabilmek öğrenim sürecinde, öğrenmeye ayrı bir motivasyon katarak ortamı sıkıcı olmaktan kurtarır. Öğretmenin, eğitim-öğretim sürecinde başarıya ulaşabilmesi için hem sözel hem de beden dilinden etkin bir şekilde yararlanması gerekmektedir (Habacı ve ark., 2013). Demokrat, güler yüzlü, sevecen, sabırlı, güvenilir, objektif, destekçi, hoşgörülü olma, jest ve mimiklerini kullanma, giyim tarzı ve bakımlı olmanın, pozitif iletişimi önemli ölçüde etkilediği bilinmektedir (Çalışkan ve Yeşil, 2005).

İletişimi başlatan kaynak durumunda olan öğretmenlerin iletişim becerilerinin yüksek olması ve bahsi geçen özelliklere sahip olması beklenmektedir. Eğitim öğretim faaliyetlerinde öğretmenlerin söz edilen özelliklere sahip olması ve onları yerinde kullanması süreci olumlu yönde etkileyecektir. Bu bağlamda İngilizce öğretmenlerinin derslerinde beden dilini kullanma durumları belirlenmeye çalışılacaktır. Böylece İngilizce öğretmenlerinin beden dillerini ne derece etkili kullandıkları saptanacak, eğitimsel süreçlerin daha olumlu bir şekilde sürdürülebilmesine de katkı sağlanmış olacaktır.

Bu araştırmada Kırşehir il/ ilçe merkez ve koy ortaokullarında görevli İngilizce öğretmenlerinin derslerinde beden dili kullanma durumları belirlenmeye çalışılmıştır.

Problem durumunu "ortaokul İngilizce öğretmenlerinin derslerinde beden dilini kullanma düzeyleri nedir?" sorusu oluşturmaktadır. Bu problemin alt problemlerini ise;

Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin derslerinde beden dilini kullanma durumları nedir?

Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin derslerinde beden dilini kullanma durumları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?

Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin derslerinde beden dilini kullanma durumları öğretmenin meslekteki kıdemine göre farklılaşmakta mıdır?

Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin derslerinde beden dilini kullanma durumları öğretmenin yaşına göre farklılaşmakta mıdır?

Öğrencilerin ortaokul İngilizce öğretmenlerinin derslerinde beden dilini kullanma durumu algısı, öğrencilerin cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?

Öğrencilerin ortaokul İngilizce öğretmenlerinin derslerinde beden dilini kullanma durumu algısı, öğrencilerin sınıf seviyesine göre farklılaşmakta mıdır?

Öğretmenlerin beden dili kullanma durumu konusunda öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında bir fark var mıdır? soruları oluşturmaktadır.

## Yöntem

### Araştırma Deseni

Araştırma İngilizce öğretmenlerinin derslerinde beden dilini kullanma durumunu belirlemek için yürütüldüğünden nicel araştırma deseni ile tasarlanmıştır. Çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden tekil tarama modeli kullanılmıştır. Değişkenlerin tek tek, tür ya da miktar olarak oluşumlarının belirlenmesi amacı ile yapılan araştırma modellerine tekil tarama modelleri denir. "Durum ve alışkanlıkların saptanması gibi pek çok alanda tekil tarama modelleri uygulanabilir" (Karasar, 2008: 79).

### Çalışma Grubu

Araştırmanın hedef evreni Kırşehir il/ ilçe, merkez ve köylerindeki ortaokullardır. Karasar (1991)'a göre bu evren soyuttur ve zaman, parasal ve birçok açıdan ulaşılma zorluğundan dolayı ulaşılabilen evrene (çalışma evreni) gidilmiştir. Ulaşılabilen evren, ya doğrudan gözlenerek ya da seçilen örnek bir küme üzerinde yapılan gözlemlere dayanarak görüş bildirilebilen evrendir (Karasar, 1991). Bu araştırmanın çalışma grubunu 2015- 2016 eğitim- öğretim yılında Kırşehir il/ ilçe merkez ve köylerinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokullarında görev yapmakta olan İngilizce öğretmenleri ve bu okullarda öğrenim görmekte olan öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmaya dahil edilen öğretmenler okullarının kadrolu öğretmenlerinden, ücretli veya görevlendirme olarak çalışan öğretmenlere araştırma dahil edilmemiştir. Bu sebepten, ulaşıp değerlendirilmeye alınan toplam öğretmen sayısı 98'dir. Bu öğretmenlerin 34'ü erkek, 64'ü ise kadındır. Çalışmaya katılan öğrenciler ise ortaokullarda öğrenim görmekte olup farklı sınıf düzeylerinden gönüllülük esasına göre rastgele seçilmiştir. Öğrencilerin 332'si 5. sınıf, 317'si 6. sınıf, 336'sı 7. sınıf ve 144'ü 8. sınıf öğrencisidir. Katılımcıların 642'si kız, 487'si erkek olmak üzere toplamda 1129 ortaokul öğrencisi çalışmaya iştirak etmiştir.

### Veri Toplama Aracı

Öğretmenlerin beden dili kullanım durumlarını belirlemeyi amaçlayan bu araştırmada veri toplama aracı olarak Tok ve Temel (2014)'in geliştirdikleri Beden Dili Ölçeği kullanılmıştır. Anket formu, kişisel bilgilerin yer aldığı birinci bölüm ve beden dili kullanımı ile ilgili maddelerden

oluşan ikinci bölüm olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Ölçeğin birinci bölümünde bağımlı değişkeni etkileyebileceği düşünülen bağımsız değişkenler yer almıştır. Öğretmenler için uygulanan ankette cinsiyet, yaş ve kıdem kişisel bilgileri oluştururken öğrenciler için uygulanan ankette ise sınıf ve cinsiyet bilgileri kişisel bilgiler bölümünü oluşturmaktadır. İkinci bölümde ise; öğretmenlerin beden diline ilişkin tutumları ölçmeye yönelik 5'li likert tipi 15 ifade yer almaktadır. Öğrenciler ve öğretmenler, her bir ifadeye ilişkin tutumlarını "kesinlikle katılmıyorum (1), katılmıyorum (2), kararsızım (3), katılıyorum (4), kesinlikle katılıyorum (5)" kategorilerinden birisini işaretleyerek belirtmişlerdir. Uygulanan anketler araştırmacı tarafından toplanmıştır.

### Verilerin Analizi

Nicel araştırma tekniklerinin işe koşulduğu araştırmada ölçek kullanılarak toplanan veriler, SPSS istatistik programına işlenmiş ve Lisrel programı ile de yapının doğrulanması yapılmıştır. Ayrıca çalışmada bağımsız t testi, tek yönlü varyans analizi gerçekleştirilmiştir. Puanların yorumlanmasında beşli değerlendirme ölçeği kullanılmıştır. Değerlendirme ölçeği grup değerler aralığının tespitinde;  $a = \frac{R_{ij}}{N}$  Yapılacak Grup Sayısı formülü kullanılmıştır (Taşdemir, 2003).

### Bulgular

Bu bölümde Kırşehir il/ ilçe merkez ve köylerindeki ortaokullarda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin derslerinde beden dili kullanma durumlarının alt problemlerine ilişkin gerçekleştirilen analizler ve sonuçlar yer almaktadır.

### Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin Derslerinde Beden Dilini Kullanma Durumları Nedir?

Aşağıdaki Tablo 1'de İngilizce öğretmenlerinin kendi beden dillerini kullanmalarına ilişkin algı puanlarına yer verilmiştir. Ayrıca bu tablo her bir maddeye ve genele ilişkin olmak üzere öğretmenlerin ortalama puanlarını göstermektedir.

Tablo 1. Öğretmenlerin Beden Dili Kullanımlarına İlişkin Her Bir Maddeye ve Genele Dair Ortalama Bilgileri

Madde Numarası	Madde	N	X	sd
M1	Ders anlatım esnasında yüzümü öğrencilere dönerek etkili ders anlatırım.	98	4,71	,717
M2	Derste öğrencilerin dikkatini toplamak için, sınıf içerisinde yer değiştiririm.	98	4,54	,691
M3	Mimiklerimi (yüz hareketleri) ders esnasında kontrol ederim.	98	4,44	,690
M4	Kendimden emin bir duruş sergilerim.	98	4,66	,573
M5	Kürsüde oturmak yerine ayakta daha iyi ders anlatırım.	98	4,69	,664
M6	Elbiselerimin temiz ve düzenli olmasına dikkat ederim.	98	4,76	,588
M7	Mimiklerimi (yüz ifadeleri) kullanarak etkili ders anlatırım.	98	4,44	,733
M8	Derse anlatımında akıcı konuşarak dersimdeki dikkat dağınıklığını önlerim.	98	4,38	,667
M9	Duruşumla dersi, daha iyi kontrol ederim.	98	4,47	,706
M10	Jestlerimi (el kol hareketleri) ders esnasındaki duruma göre ayarlamaya dikkat ederim.	98	4,50	,646
M11	Giyimimdeki uyum ve düzene dikkat ederim.	98	4,57	,673
M12	Jestlerimi (el kol hareketleri) kullanarak etkili ders anlatırım.	98	4,44	,733
M13	Ders esnasında önemli yerlerde vurgu yapmaya dikkat ederim.	98	4,79	,555
M14	Duruşumla ders esnasındaki düşüncemi (konunun ehemmiyeti, zorluğu, kızma, beğenme, övme vb.) yansıtırım.	98	4,57	,673
M15	Öğrencilerin dikkati dağıldığında; ses tonlamamdaki değişikliklerle öğrencilerin derse odaklanmasını sağlarım.	98	4,68	,567
Jest		98	4,54	,519
Duruş		98	4,60	,502
Giyim		98	4,66	,587
ORT		98	4,58	,477

Tablo 1 incelendiğinde öğretmenlerin kendilerini beden dili kullanım özellikleri bakımından tüm maddelerde ve genel ortalama da tamamen katılıyorum düzeyinde değerlendirdikleri görülmektedir. Bununla birlikte ölçeğin boyutları arasında olan jest, duruş ve giyim boyutlarına bakıldığında da öğretmenlerin kendilerini tamamen katılıyorum düzeyinde değerlendirdikleri görülmektedir.

**Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin Derslerinde Beden Dilini Kullanma Durumları Cinsiyete Göre Farklılaşmakta mıdır?**

Verilerin analizi sonucunda, kadın ve erkek öğretmenlerin beden dili kullanım özelliklerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür. Ortalamalarda bay ve bayan öğretmenlerin birbirlerine çok yakın puan elde ettiği görülmektedir.

**Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin Derslerinde Beden Dilini Kullanma Durumları Öğretmenin Yaşına Göre Farklılaşmakta mıdır?**

Öğretmenlerin yaş düzeyine göre beden dili kullanım özellikleri incelendiğinde puanlar arası farkın anlamlılık özelliği taşımadığı görülmüştür.

**Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin Derslerinde Beden Dilini Kullanma Durumları Öğretmenin Kıdemine Göre Farklılaşmakta mıdır?**

Elde edilen verilere göre öğretmenlerin yaş düzeyine göre beden dili kullanma durumları incelendiğinde hiçbir madde ve ortalama puanlar arasındaki farkın anlamlılık düzeyinde olmadığı görülmektedir.

**Öğrencilerin Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin Derslerinde Beden Dilini Kullanma Durumu Algısı, Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Farklılaşmakta mıdır?**

Öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin beden dili kullanımı bakımından değerlendirildiğinde bütün maddelerde anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

**Öğrencilerin Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin Derslerinde Beden Dilini Kullanma Durumu Algısı, Öğrencilerin Sınıf Seviyesine Göre Farklılaşmakta mıdır?**

Bu başlık kapsamında Tablo 2'de öğrencilerin İngilizce öğretmenlerinin beden dili kullanımlarına yönelik verdikleri puanların sınıf düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin varyans analizi yapılmış ve sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 2. Öğrencilerin Sınıf Değişkenine Göre Öğretmenlerinin Beden Dili Kullanım Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Madde	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p
M1 Ders anlatım esnasında yüzümü öğrencilere dönerek etkili ders anlatırım.	Gruplar arası	8,302	3	2,767	4,188	,006
	Gruplar içi	743,453	1125	,661		
	Toplam	751,756	1128			
M2 Derste öğrencilerin dikkatini toplamak için, sınıf içerisinde yer değiştiririm.	Gruplar arası	4,173	3	1,391	1,347	,258
	Gruplar içi	1161,784	1125	1,033		
	Toplam	1165,957	1128			
M3 Mimiklerimi (yüz hareketleri) ders esnasında kontrol ederim.	Gruplar arası	26,825	3	8,942	8,835	,000
	Gruplar içi	1138,618	1125	1,012		
	Toplam	1165,444	1128			
M4 Kendimden emin bir duruş sergilerim..	Gruplar arası	8,850	3	2,950	3,394	,017
	Gruplar içi	977,874	1125	,869		
	Toplam	986,725	1128			
M5 Kürsüde oturmak yerine ayakta daha iyi ders anlatırım.	Gruplar arası	6,166	3	2,055	2,518	,057
	Gruplar içi	918,084	1125	,816		
	Toplam	924,250	1128			
M6 Elbiselerimin temiz ve düzenli olmasına dikkat ederim.	Gruplar arası	5,456	3	1,819	2,608	,050
	Gruplar içi	784,554	1125	,697		
	Toplam	790,011	1128			
M7 Mimiklerimi (yüz ifadeleri) kullanarak etkili ders anlatırım.	Gruplar arası	13,057	3	4,352	4,689	,003
	Gruplar içi	1044,323	1125	,928		

		Toplam	1057,380	1128		
M8	Derse anlatımında akıcı konuşarak dersimdeki dikkat dağınıklığını önlerim.	Gruplar arası	10,618	3	3,539	4,133 ,006
		Gruplar içi	963,396	1125	,856	
		Toplam	974,014	1128		
M9	Duruşumla dersi, daha iyi kontrol ederim.	Gruplar arası	12,160	3	4,053	5,057 ,002
		Gruplar içi	901,688	1125	,802	
		Toplam	913,848	1128		
M10	Jestlerimi (el kol hareketleri) ders esnasındaki duruma göre ayarlamaya dikkat ederim.	Gruplar arası	12,233	3	4,078	4,611 ,003
		Gruplar içi	994,968	1125	,884	
		Toplam	1007,201	1128		
M11	Giyimimdeki uyum ve düzene dikkat ederim.	Gruplar arası	16,821	3	5,607	3,046 ,028
		Gruplar içi	2070,934	1125	1,841	
		Toplam	2087,756	1128		
M12	Jestlerimi (el kol hareketleri) kullanarak etkili ders anlatırım.	Gruplar arası	15,421	3	5,140	5,890 ,001
		Gruplar içi	981,780	1125	,873	
		Toplam	997,201	1128		
M13	Ders esnasında önemli yerlerde vurgu yapmaya dikkat ederim.	Gruplar arası	9,405	3	3,135	4,094 ,007
		Gruplar içi	861,463	1125	,766	
		Toplam	870,868	1128		
M14	Duruşumla ders esnasındaki düşüncemi (konunun ehemmiyeti, zorluğu, kızma, beğenme, övme vb.) yansıtırım.	Gruplar arası	21,697	3	7,232	7,393 ,000
		Gruplar içi	1100,502	1125	,978	
		Toplam	1122,198	1128		
M15	Öğrencilerin dikkati dağıldığında; ses tonlamamdaki değişikliklerle öğrencilerin derse odaklanmasını sağlarım.	Gruplar arası	8,234	3	2,745	3,597 ,013
		Gruplar içi	858,416	1125	,763	
		Toplam	866,650	1128		
		Gruplar arası	13,413	3	4,471	9,499 ,000
Jest		Gruplar içi	529,509	1125	,471	
		Toplam	542,922	1128		
		Gruplar arası	6,787	3	2,262	4,610 ,003
Duruş		Gruplar içi	552,087	1125	,491	
		Toplam	558,875	1128		
		Gruplar arası	9,567	3	3,189	3,869 ,009
Giyim		Gruplar içi	927,183	1125	,824	
		Toplam	936,750	1128		
		Gruplar arası	9,825	3	3,275	7,597 ,000
		Toplam	485,009	1125	,431	
ORT		Gruplar içi	494,835	1128		

Tablo 2'nin bulgularına göre, bazı maddelerde ve ortalama puanlardaki anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir. Bu puan farkları beşinci sınıflar lehine gerçekleşmiştir. Buradan hareketle beşinci sınıftaki öğrencilerin sınıf öğretmenleri ile branş öğretmenleri arasındaki iletişim dili farklılıklarının bu sonuca etki ettiği düşünülebilir.

Madde 1, 3, 12, 14 ve genel ortalama puanlarında beşinci sınıflar altı ve yedinci sınıflara kıyasla daha yüksek değerler vermişlerdir. Bununla birlikte madde 4 ve 10'da beşinci sınıflar yedinci sınıflara kıyasla daha fazla puan vermişlerdir. Madde 7, 9, 13 ve 15'te beşinci sınıfların verdikleri puan ortalamaları altıncı sınıflardan farklıdır. Madde 8'de ise beşinci sınıflar anlamlılık düzeyinde sekizinci sınıf öğrencilerinden daha yüksek puanlar vermişlerdir.

Beşinci sınıf öğrencileri öğretmenlerinin giyimine yönelik diğer sınıf düzeylerine göre daha yüksek puanlar vermişlerdir. Ancak gruplar arası puan farkı sadece beş ve yedinci sınıflar arasında ve beşinci sınıf lehine anlamlılık düzeyindedir.

### Öğretmenlerin Beden Dili Kullanma Durumu Konusunda Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri Arasında Bir Fark Var mıdır?

Aşağıda yer verilen Tablo 3'te öğretmenlerin kendi beden dillerini kullandıklarına ilişkin verdikleri puanlar ile öğrencilerin öğretmenlerini beden dillerini kullanmalarını bakımından algılamalarından elde edilen puanlar bağımsız t testi kullanılarak incelenmiştir.

Tablo 3. Öğretmen ve Öğrencilerin Genel Ortalama Puanları Arası Farka İlişkin Bağımsız t Testi Tablosu

	N	X	sd	Df	t	p
Genel ortalama	Öğretmen 98	4,5810	,47758	1225	1,998	,046
	Öğrenci 1129	4,4443	,66233			

Tablo 3'e göre öğretmenlerin öğrencilere kıyasla beden dili kullanımı bakımından kendilerini daha iyi değerlendirdikleri anlaşılmaktadır. Başka bir ifadeyle öğrenciler öğretmenlerini beden dili kullanımları bakımından olumsuz olarak değerlendirmişlerdir. Öğretmen ve öğrencilerin beden dili kullanım özelliklerine ilişkin aldıkları puanlar arası fark, istatistiksel anlamlılık işaret etmektedir ( $t= 1,998$ ;  $p < ,050$ ).

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğretmenler, beden dili kullanımlarını ortaya çıkarma amacıyla kullanılan ölçekte yer alan her bir maddeyi tamamen katılıyorum şeklinde değerlendirmişlerdir. Jest, duruş ve kıyafetler temel alınarak hazırlanan ankette öğretmenler bu üç boyutu da tamamen katılıyorum düzeyinde dikkate aldıklarını ifade etmişlerdir. Yılmaz ve Çimen (2008), Pehlivan (2005) ve Günay (2003) da çalışmalarında, öğretmen adaylarının iletişim becerileri açısından kendilerini ileri düzeyde yeterli gördükleri belirlemişlerdir. Çetinkaya (2011) da çalışmaya paralel olarak öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının iletişim becerilerine ilişkin görüşlerinin yüksek düzeyde olduğunu tespit etmiştir.

Öğretmenlerin derslerinde beden dili kullanma durumları cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır. Gulec ve Temel (2015), Chaudhry ve Arif (2012)'in çalışmalarında da cinsiyetin erkek veya kadın öğretmen adaylarınca beden dili kullanımında farklılaşmaya neden olan bir değişken olmadığı sonucu bulunmuştur.

Gerçekleştirilen analizler sonucunda kıdem değişkenine göre erkek ve kadın öğretmenler arasında beden dili kullanımında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bozkurt Bulut (2004) da benzer şekilde öğretmenlerin iletişim becerisi algılarının mesleki kıdem değişkenine göre değişmediğini bulmuştur.

Öğretmenlerin beden dili kullanma durumları, öğrencilerin cinsiyetlerine göre incelendiğinde kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir fark elde edilmiştir. Başer (2003) ve Çetinkaya (2011) da çalışmalarında kızlar lehine bir anlamlılık saptamışlardır.

Analiz sonucu elde eden değerler dikkate alındığında, öğrencilerin sınıf seviyelerine göre öğretmenlerinin beden dilini algılamada anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Bu farklılık, beşinci sınıf öğrencileri lehine gerçekleşmektedir. Çalışmamıza paralel olarak, Çetinkaya (2011) çalışmasında iletişim becerileri ve algılanmasının sınıf değişkeni açısından anlamlı bir fark oluşturduğu sonucuna varmıştır. Benzer bir sonuç, Yılmaz ve ark. (2009)'nın yaptıkları çalışmada da görülmektedir.

Elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin öğrencilere kıyasla beden dili kullanımı bakımından kendilerini daha iyi değerlendirdikleri anlaşılmaktadır. Öğretmen ve öğrencilerin beden dili kullanım özelliklerine ilişkin aldıkları puanlar arası fark, istatistiksel anlamlılık işaret etmektedir. Erden ve ark. (2014) göre sınıf içerisindeki iletişimde öğretmenlerin kendilerini öğrencilere göre daha olumlu algıladığı görülmektedir. Durmaz (2007), Fan (2012), Günay (2003), İpek ve Terzi (2010), Maulana ve ark. (2011) ve Öztaş (2001) tarafından yapılan araştırmalarda sınıf içi ve okul içi ortamlarda öğretmenlerinin öğrencileriyle iletişim becerilerine ilişkin algılarının yüksek olduğu ve kendilerini yeterli buldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Bu sonuçlar doğrultusunda araştırmacılar tarafından gelecekte yapılacak muhtemel araştırmalara ve Millî Eğitim Bakanlığına şu önerilerde bulunulmuştur: Bu çalışma sadece İngilizce öğretmenleri ile sınırlı olduğu için daha farklı branştaki öğretmenlerin katılımı ile geniş kapsamlı olarak yapılabilir. Böylelikle genel olarak öğretmenlerin beden dilini kullanma biçimleri daha net olarak ortaya konacaktır. Ayrıca etkili iletişim ve beden dili kullanımı bakımından İngilizce öğretmenlerine yönelik hizmet içi eğitimler verilebilir.

### Kaynakça

- Baltaş, Z. ve Baltaş, A. (2014). *Bedenin dili*. İstanbul: Remzi Kitabevi
- Başer, Ş. G. (2003). *İlköğretim okullarında öğretmenlerin belirli beden dili davranışlarının 5. ve 8. sınıf öğrencileri üzerindeki etkileri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Baykara Pehlivan, K. (2005). Öğretmen adaylarının iletişim becerisi algıları üzerine bir çalışma. *İlköğretim Online*, 4 (2), 17-23.



- Bozkurt Bulut, N. (2004). İlköğretim sınıf öğretmenlerinin iletişim becerilerine ilişkin algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4 (2).
- Chaudhry, N., A. ve Arif, M. (2012). Teachers' nonverbal behavior and its impact on student achievement. *International Education Studies*, 5 (4), 56-64.
- Çalışkan, N. ve Yeşil, R. (2005). Eğitim sürecinde öğretmenin beden dili. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (1), 199-207.
- Çetinkaya Z. (2011). Türkçe öğretmen adaylarının iletişim becerilerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19 (2), 567-576.
- Durmaz, S. (2007). *Öğretmenlerin sınıf içi iletişim becerilerine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri "Malatya ili örneği"*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Fan, F. A. (2012). Teacher: students' interpersonal relationships and students' academic achievements in social studies. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 18 (4), 483-490.
- Göçmenler, H. (2011). *Beden dilinin yabancılara Türkçe öğretiminde etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Gökçeli, S. (2013). Lise öğrencilerinin öğretmenlerin beden diline yönelik tutumları: Adana- Kozan Fatih Anadolu lisesi örnekleme. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 543-572.
- Gulec, S. ve Temel, H. (2015). Body language using skills of teacher candidates from departments of mathematics education and social studies education. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*. 186 (2015), 161-168.
- Günay, K. (2003). *Sınıf yönetiminde öğretmenlerin iletişim becerilerinin değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Habacı, İ., Ürker, A., Bulut, S., Atıcı, R., ve Habacı, Z. (2013). Beden dilinin eğitim öğretim üzerine etkileri. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8 (9), 1639-1655.
- İpek, C. ve Terzi, A. R. (2010). İlk ve ortaöğretim kurumlarında öğretmen-öğrenci ilişkilerinin öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi: Van ili örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 16 (3), 433-456.
- Karasar, N. (1991). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Korkut, F. (1996). İletişim becerilerini değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi: güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları, *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2 (7), 18-23.
- Maulana, R., Opendakker, M., Brok., ve Bosker, R. (2012). Teacher- student interpersonal relationships in Indonesian lower secondary education: teacher and student perceptions. *Learning Environments Research*, 15 (2), 251-271.
- Mehrabian, A. ve Ferris S. R. (1967). Inference of attitudes from nonverbal communication in two channels. *Journal of Consulting Psychology*, 31 (3), 248-252.
- Morreale, S. P. ve Osborn, M. M. ve Pearson, J. C. (2000). Why communication is important: a rationale for the centrality of the study of communication. *Journal of the Association for Communication Administration*, 29 (2000), 1-25.
- Özbent, S. (2007). Sınıfta beden dili. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27 (2), 259-289.
- Öztaş, R. (2001). *Sınıf öğretmenlerinin iletişim yeterlilikleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Pehlivan, K. (2005). Öğretmen adaylarının iletişim becerisi algıları üzerine bir çalışma. *İlköğretim Online*, 4 (2), 17-23.
- Taşdemir, M. (2003). *Eğitimde planlama ve değerlendirme*. Ankara: Ocak.
- Tok, M. ve Temel, H. (2014). Body language scale: validity and reliability study. (Beden dili ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması). *Journal of Theory and Practice in Education*. 10 (1), 103-122.
- Yılmaz, İ. ve Çimen, Z. (2008). Beden eğitimi öğretmen adaylarının iletişim beceri düzeyleri. *Atatürk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 10 (3), 3-14.
- Yılmaz, M., Üstün, A. ve Odacı, H. (2009). Okul öncesi öğretmen adaylarının iletişim becerileri düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Giresun Üniversitesi Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 1 (1), 8-19.

**Application of E.C.A. in Foreign Language Education: T.A.L.I. Theory****Çağla ATMACA**

Pamukkale University

**ABSTRACT**

This study aims to compare the perspectives of pre-service and in-service English teachers about the effects of extra-curricular activities (ECA) on English language education and teaching career. For this purpose, 302 pre-service English teachers from four different state universities and 47 in-service English teachers from 12 different cities in Turkey participated in the study. Qualitative research method was adopted in the study and the participants reflected their opinions via a written interview protocol (WIP) designed by the researcher. Statistical Program for Social Sciences (SPSS) and Excel program were utilized to form the frequency and percentage tables while constant comparison method of Grounded Theory was applied to interpret and categorize the written statements. The results showed that the statements with positive connotations have the highest percentage in both groups in that 263 (87%) pre-service and 34 (72.3%) in-service English teachers held positive perspectives about including extra-curricular activities in English classes. Besides, T.A.L.I. theory emerged in light of the participant statements namely there are Teacher-related, Activity-related, Learner-related and Institution-related factors regarding the application of ECA in English language education. Participation in ECA could be integrated into existing practices of pre-service and in-service teacher education programs and supported as a tool for measuring progress in the long run.

**Keywords:** Extra-curricular activities, professional development, teacher education, foreign language education, life-long learning.

**Introduction**

The word "extra" in extra-curricular activities refers to what is outside the curriculum and includes various actions like sports, clubbing, cultural events or community service activities. Extra-curricular activities (ECA) were proved to be effective in adolescent development (Feldman & Matjasko, 2005) and increase students' non-cognitive skills (Covay & Carbonaro, 2010), which paved the way for teachers to use them for educational purposes. The teacher may be aware its importance but lack professional skills to apply them. Extra-curricular activities (ECA) or co-curricular activities may seem demanding for some teachers, especially beginning teachers who experience reality shock (Farrel, 2003) or have difficulties in adapting to the school environment (Adoniou, 2013). Their difficulties bring various questions in terms of effective use of ECA in teacher education.

In order to point out the importance of co-curricular activities in pre-service teacher education, Marais (2011) examined the perspectives of 51 student teachers about their involvement in these activities during their teaching practicum and found out that 49 out of 51 participants held favourable attitudes and felt excited about it. The participants also recommended giving relevant assignments and using technology to foster the implementation of these activities. In parallel, Twitter was found to be a means of co-curricular discussion forum and increase student engagement in learning activities at university (Junco, Heiberger, & Loken, 2011).

Extra-curricular activities have turned into co-curricular activities thanks to learning experiences taking place out of the classroom settings. As a result of this change, co-curricular activities have been recommended to be included in educational assessment for a holistic evaluation of student work and progress (Suskie, 2015). It is possible to employ ECA as a way of measurement in higher education institutions as well due to the common ground and shared understanding they offer (Dean, 2015). Thus, co-curricular activities could be included as an assessment tool to evaluate student performance comprehensively (Meents-DeCaigny & Sanders, 2015) and enhance whole learning. Such an assessment can yield positive consequences to establish further goals for students individually. Although assessment of co-curricular activities is recommended for improving student development, leadership, and learning, the availability of some criteria such as the readiness of students, qualifications of staff and existence of resources have an undeniable effect upon its effective implementation (Roberts, 2015). Since universities are expected to prepare students for real life, participation in extra-curricular activities could prioritize them in employment market (Preedy & Jones, 2015). In this way, the graduates can get a job more easily due to their unique characteristics with ECA they were previously involved in because what students do beyond classroom walls equally counts for their success as much as what they do within the classroom walls.

With a different format and setting, co-curricular activities could provide opportunities for student development at higher education institutions (McRee & Haber-Curran, 2016). Clay (2016) examined the behaviours of commuter students who were 18-22 years old and found out that engagement in co-curricular activities had a positive effect on their overall success. In a similar vein, involvement in ECA can help student teachers gain more awareness about their effects on student success and educational outcomes. If student teachers get the chance to participate in ECA during their pre-service education, they can appreciate their use in educational settings in terms of building rapport with students and increasing academic achievement and thus develop an appropriate understanding about how to apply it in their future classes. In this sense, exposure to ECA during pre-service education is of great importance for shaping the beliefs and practices of student teachers.

Although existing research has primarily focused on influences of ECA on student success, retention, and completion, there appears to be no research which deeply examines and compares the views of pre-service and in-service teachers regarding their preferences for integrating ECA into their courses. Therefore, this study aims to answer the following questions:

- 1- Do the participant English teachers think that it is worth doing extra-curricular activities (ECA) in English classes?
- 2- Are there any similarities and differences between the pre-service and in-service participants about using ECA in English classes?
- 3- How do the participant English teachers think that employing ECA will contribute to their teaching career?

## Methodology

### **Research Design**

This is a descriptive research since the aim is to explain the phenomenon in question and determine its causes and effects. In this research design, the participants and contexts attach meaning to the study (Maxwell, 1992). In this regard, observation, case studies, and surveys are frequently used data collection tools (Talbot, 1995). In other words, descriptive research takes a picture of a situation as it naturally happens and offers it to the hands of the researcher (Burns & Grove, 2003: 201). Similarly, this study aimed to explain the perspectives of pre-service and in-service English teachers about application of ECA in depth and the statements of the participants determined the route to be followed by the researcher because a data-driven approach was followed.

### **Research Method**

The study adopted purely qualitative research method in order to elicit in-depth answers from the participants and examine the phenomenon in question from various perspectives. However, the words only were not thought to be sufficient to make generalizations, draw clear-cut differences among the variables and make comparisons with previous research results. Therefore, it was decided to refer to both words and numbers for their complementary purposes (Cresswell, Plano Clark, Gutmann, & Hanson, 2003; McKay, 2006; Dömyei, 2007). By combining numerical data with the emerging categories of qualitative data, it was aimed to quantify the qualitative data (McKay, 2006) so that words and numbers witness each other and the researcher can strengthen the claims made.

### **Participants**

The study was conducted in Turkish EFL context. Purposeful sampling was used to determine the type of participants in that there were two criteria to choose them. Firstly, the pre-service teachers were chosen among last year students, that is among seniors, because they were thought to have taken the necessary theoretical and practical courses up to that time, have observed the teachers at state schools under the course of school experience and were then doing practicum and teaching actively in the classes at state schools. Secondly, the in-service teachers were chosen among the ones actively working at state schools in 12 cities called third-level cities according to TÜİK criteria (Türkiye İstatistik Kurumu - Turkish Statistical Institute) in order to detect the problems about teacher education for the benefit of Ministry of National Education. 302 pre-service English teachers from four different state universities and 47 in-service English teachers from 12 different cities in Turkey participated in the study so there were 349 participants in total.

### **Data Collection Tool**

The researcher decided to get written responses of the participants in detail so a written interview protocol (WIP) which includes ten questions was designed by the researcher. The validity and reliability of the data collection tool were ensured via expert opinion in the form of think-aloud protocols and piloting. The WIP in draft form was first sent to six academicians (associate professors and professors) working at English Language Teaching (ELT) Department at two different state universities in Turkey to collect expert opinion. All the experts required some revisions in wording and provided suggestions about physical appearance so the researcher made some changes in layout and linguistic expressions based on the feedback. The final form of the WIP was piloted on 30 student teachers at Gazi University and 10 in-service teachers in three different cities to check whether there is any misunderstanding, confusion or ambiguity in the items. The piloting requires some minor revisions in terms of layout and explanation of some unfamiliar terms for further applications. The minor changes were also done, all the suggested revisions were considered and the WIP took its final shape.

### **Application of the Study**

The researcher got permission from the Ministry of National Education (MoNE) to conduct the study in different cities. She also contacted the academicians working at four state universities, sent them emails to explain the aim and content of the study, and take permission to apply the WIP during their courses. The contacted academicians all replied positively to the researcher and allowed her to carry out the study during their courses by allocating special time. It took 20-30 minutes to complete the WIP. The pre-service English teachers were applied the WIP during the second term of the academic year in April and May in 2015 so it took about one month to reach the pre-service participants. However, due to the lack of interest of some in-service English teachers and variety of cities in different regions, it took about one year to reach the in-service participants. The researcher visited some schools several times and kept reminding some teachers via sending emails and short messages to complete the WIP. The data collection procedures of in-service teachers started in April 2015 and ended in April 2016. All in all, it took about one year to carry out the study and collect data.

### **Data Analysis Procedures**

Qualitative data analysis tools were employed since the researcher attempted to draw conclusions from textual data (Nunan & Bailey, 2009). The answers given to the WIP items were analysed via constant comparison method of Grounded Theory which is interchangeably used for content analysis (Dömyei, 2007) since the data came from a non-numerical source. To reduce the possibility of subjectivity in data analysis procedures, a second and independent coder, a research assistant doctor working at ELT Department at a state university was consulted to take part in data analysis as well. For this purpose, the second coder was informed about the aim of the study and results of some similar studies were shown to create awareness. The coders followed a zigzag pattern while interpreting the statements in that they moved back and forth at the time of analysis. In other words, the coders constantly compared the new flow of statements with the old one to form categories (Glaser & Strauss, 1980; Strauss & Corbin, 1998). Each participant was given a code in the form of a number to ensure anonymity

and get more detailed answers from the participants. The parts of the statements which give hints about a specific category were placed into an Excel table and ordered according to the code number of the participants. Different from the Grounded Theory, both coders were informed about the relevant literature and research results in order not to miss important points or be left with irrelevant results so Informed Grounded Theory (Thornberg, 2012) was adopted in the study.

Reaching the general framework from the details requires various steps to be followed. In other words, forming main and sub-categories in light of participant statements is a repetitive process. Thus, the coders went through open coding, focused coding, axial coding and selective coding to form a new theory in light of the main and sub-categories (Kolb, 2012) (Figure 1.)

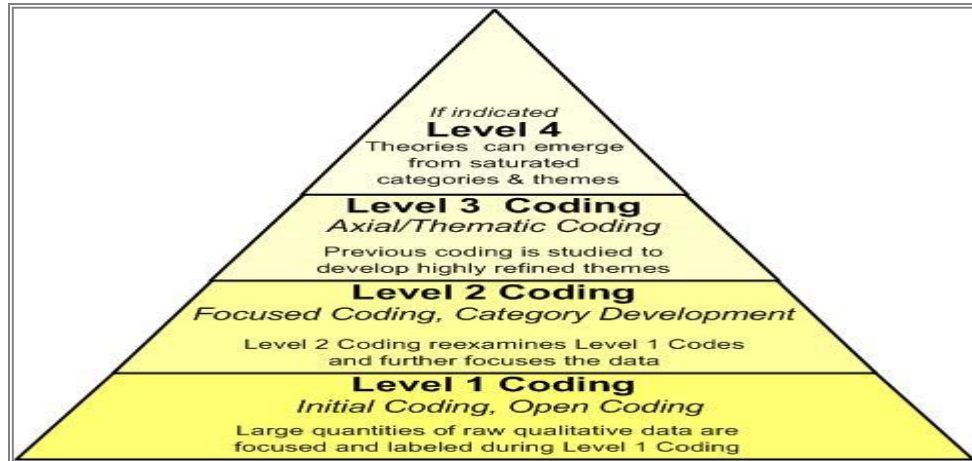


Figure 1: Coding level pyramid (Hahn, 2008: 6)

The coders held meetings to compare their emerging categories and detect the level of agreement. Each coder was required to examine their own emerging categories twice by revising them again three weeks after the first categorisation to ensure intra-rater reliability. After 25% of the data were analysed, the two coders had a meeting and compared their categories to find out the agreement levels based on the inter-rater formula (Miles & Huberman, 1994: 64). The inter-rater reliability formula was calculated to be 84% and the coders found out the disagreed categories. At that point, they heavily discussed upon some linguistic expressions which may cause disagreement due to ambiguity and what to do with irrelevant answers. They also discussed upon the number of emerging categories. Finally, they agreed to exclude irrelevant answers in further analyses, how to code statements with conditional clauses and statements with both positive and negative opinions. After the first meeting, the coders continued to analyse the rest of the data and when all the data were analysed, there was another meeting where the inter-rater reliability was calculated again and found to increase up to 94%, which was considered to indicate a high level of agreement between the coders. To reach full consensus, the coders discussed about the 6% of the data, the disagreed points. They looked at the disagreed statements, interpreted them again and put them into the existing categories until there was complete agreement. At the end of the analyses and discussions, the emergent categories were given the final shape and a theory was formed in light of these categories and participant statements.

### Results and Discussion

This study presents one part of a large-scale study. The results of the first and second research questions are given below.

Table 1. Participant Perspectives on ECA

Emerging Category	Pre-service	In-service	F	%
(+)	263	34	297	86.3
(-)	22	7	29	8.4
(--) mixed (cond)	10	4	14	4.1
(--) suspicion	2	2	4	1.2
(I)	5	0	5	0
Total	302	47	349	100

Four categories emerged at end of data analyses. According to Table 1, 297 (86.3%) participants held positive perspectives about using ECA in English classes while 29 (8.4%) held negative perspectives, 14 (4.1%) held mixed perspectives including both positive and negative perspectives and finally 4 (1.2%) were undecided and displayed suspicious statements. It is seen majority of the participant English teachers (N: 297, 86.3%) had favourable perspectives about ECA and appreciated its value for their professional development.

It is seen that the highest percentage belongs to the participants with positive perspectives in both groups but the percentage is higher in the pre-service group. The second highest percentage belongs to the participants with negative perspectives in both groups again. However, the percentage is higher in the in-service groups. All in all, there are both similarities and differences between the participant pre-service and in-service English teachers in terms of their perspectives regarding ECA application for professional development and foreign language education. However, the pre-service participants appeared to be more optimistic than their in-service counterparts regarding their tendency to employ ECA for student success and professional development.

The results of the third research questions are exemplified with the quotations of the participants below. Besides, the answers given are presented as they are without any error correction in order not to intervene in the nature of data. STE stands for student teachers (pre-service teachers) whereas T stands for teachers (in-service teachers). The following participants touch upon the benefits of ECA in terms of learning and teaching. For instance, ECA can act as a way of reinforcement and motivation source and ease teaching process.

STE36: Yes, of course, Extra and enjoyable activities are not only motivate the students but also help to teaching process. They can be used for reinforcement.

Insufficiency of course books and foreign language education program are thought to be important reasons for referring to ECA since they are considered to respond to context-bound needs:

STE59: I think it is worth doing owing to the fact that a course book or a program may not be suitable for all learning environments. So, additional activities may help us to meet the missing needs of that setting.

T443: Yes, to some extent. The activities provided in class packs may be inadequate or demotivating. So, extra-curricular activities may sometimes be lifesaving to motivate and entertain students.

ECA can attract students' attention, help them focus on the learning content more and provide a richer input. They can also develop teaching skills of teachers.

STE65: Of course it is worth doing extra-curricular activities. It takes students' attention and help to they are exposed to English much. And our teaching career will improve in a good way.

T412: Students do not like traditional English classes. They are more interested in game-parts. Extracurricular activities are beneficial to attract their attention to the language. It is worth trying.

Teachers can help build a good rapport with students as well.

STE101: Yes, I do. That kind of activities will contribute to developing good and sincere relationships with students.

When students are involved in ECA, they can get the chance to learn about other cultures and thus develop a multicultural understanding towards other countries.

STE174: Yes, they make my sts achieve another world view.

ECA are thought to increase academic success and performance of students. The success of students, in turn, is thought to be an important indicator of teacher success, better teaching competencies and practices:

STE324: Yes, it is. That kind of activities will contribute a lot to students' success and performance. If my students are well-educated then I am a good teacher. Plus, it will help me be a well-equipped teacher.

T450: Yes, extra-curricular activities has a great potential to contribute one's teaching career. Teaching is a profession which experience is of great importance. Extra-curricular activities will gain teachers' a lot of experience which the teachers can use in their teaching.

Engagement in ECA is thought to improve students' linguistic skills and motivation. Besides, they are considered to create a safe and stress-free environment for learning.

STE357: I agree. It helps my students to improve their English and they may be more eager to attend the class and there may be a good environment to teach them English.

In contrast to these participants, some participants were against using ECA in English classes and they made contrasting claims as in the following examples. Some student teachers think that they won't have enough time to conduct ECA while some find them useless.

STE156: No, because it is just a waste time.

STE206: I am not agree with that because probably as a teacher as have net enough time for it.

Some in-service teachers confess that the exclusion of ECA is required to cover the curriculum. They point out the special time allocation and effort to do such activities, and stress the importance of contextual factors which determine the level of support or hindrance.

T406: To be honest, we most of the time avoid using extra-curricular activities. The most important reason for this is that English teachers feel safe when they follow the curriculum. We have many different levels of classrooms. So, doing extra-curricular activities need more time and more effort. On the other hand, I agree with the idea of doing these activities as long as we are provided better school atmosphere and a better curriculum.

Apart from these participants, a number of them either had mixed perspectives or were suspicious about using ECA in English classes due to time limits or high-stake examinations.

STE84: It is worth doing extra-curricular activities, it helps us to improve our personality. For example, leadership. However, I don't think we will have time for this.

T433: I agree but we prepare students to the TEOG exam so we can't do extra activities. We don't teach English; we just prepare students for the exams.

As for the suspicious participants, they think that a number of factors count for an effective implementation of ECA such as the language level of students and responsibilities of teachers.

STE60: I think it depends on the level of the class. If the level of the class is high, then I think I should do extra activities. But if the level is low, there is nothing I can do.

STE289: These will improve my teaching career of course. But, conducting them is difficult in terms of the responsibilities that you undertake.

All in all, when the reasons put forth are analysed, the T.A.L.I. theory emerged with four main categories namely teacher-related, activity-related, learner-related and institutional factors regarding an effective implementation of extra-curricular activities in foreign language education (Figure 2).

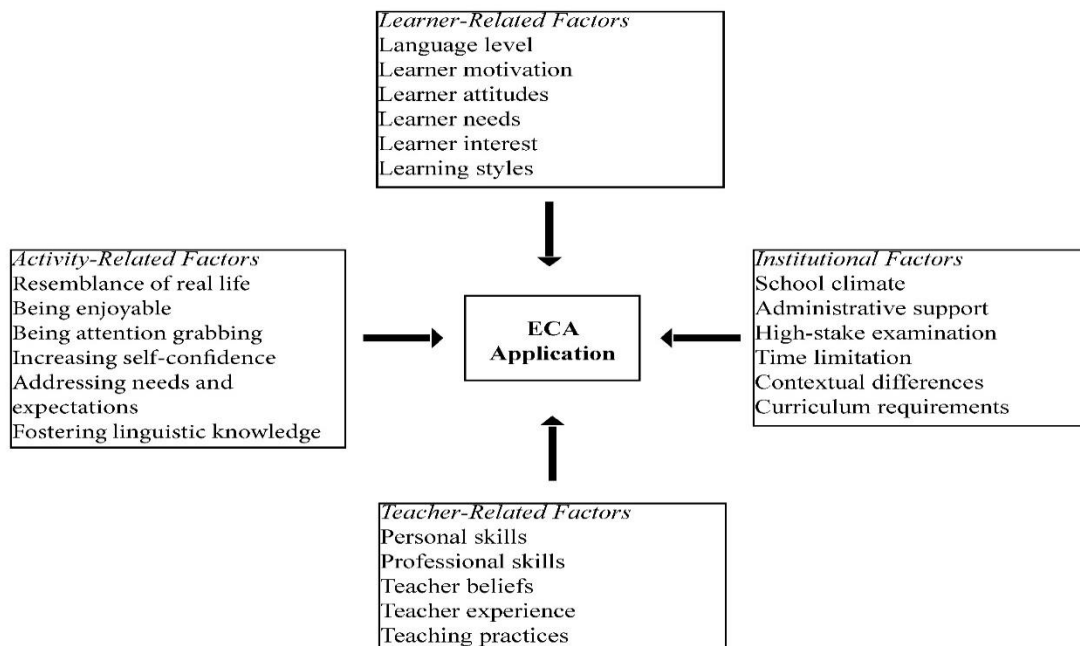


Figure 2. *Determinants of ECA in Foreign Language Education*

According to Figure 2, there are teacher-related, activity-related, learner-related and institution-related factors which affect the implementation of extra-curricular activities in foreign language education. Students' language level, motivation, attitudes, needs, interest and learning styles affect their participation in ECA; teachers' personal and professional skills, beliefs, experiences and practices influence their preferences for ECA; educational institutions' atmosphere, administrative support, expectations for high-stake examinations and covering the curriculum, time limitations and context-bound differences shape how schools participate in ECA and finally, the related extra-curricular activities' features such as being enjoyable, attention grabbing and real life, increasing students' self-confidence, meeting student needs and expectations and fostering their linguistic knowledge determine the effective application of ECA.

### Conclusion

This study aimed to find out and compare the perspectives of pre-service and in-service English teachers with regard to using extra-curricular activities in English classes and its effect on their teaching career. It was found that there were great similarities between the two groups of participants because the highest percentage belongs to the participants with positive perspectives and this is followed by the participants with negative perspectives in both groups. Although high majority of the participants held favourable perspectives, the pre-service participants were found to more optimistic and eager to refer to ECA to improve student success and their teaching competencies. Basically, ECA were preferred for their complementary roles for the insufficiency of course books and curriculum, creating a stress-free learning environment, enhancing world-view of learners, fostering multiculturalism, increasing student success and enhancing teaching competencies. However, time limitations, the obligation to cover the curriculum, the washback effect of high-stake examinations, lack of administrative support and negative stakeholder attitudes were reported to prevent the integration of ECA into existing educational practices.

The results of the present study bear similarities with those of the previous studies. In parallel with existing literature (Covay & Carbonaro, 2010; Clay, 2016), ECA were considered to affect student success positively and were favoured by the pre-service participants (Marais, 2011). Similar to Sitra and Sasidhar (2005), some of the in-service participants in the present study stressed the possible increased competence of students in terms of multicultural understanding and academic success. Students' increased self-confidence and complementary purposes of ECA were the other commonly stressed aspects (Kariyana, Maphosa, & Mapuranga, 2012). Similar to the findings of Pitts (2013), institutional factors including political and economic issues and lack of authority interest were found to hinder effective application of ECA. However, behavioural improvement of students was not an addressed issue by the participants in the current study, which is in contrast to the previous studies. What differs from the existing literature seems to be the activity-related factors because the characteristics of the extra-curricular activities were found to have an important role by the teachers to use them for educational purposes. Similar to Kirkpatrick (2012), what deserves closer attention is the engagement of pre-service teachers with ECA during their university education so that they can work out what it feels like to be involved in ECA, how it works in practice and what fails so that they could take precautions accordingly when they become in-service teachers. Echoing Dean (2015), Preedy and Jones (2015), and Suskie (2015), engagement in ECA could be integrated into the existing B.A. programmes of universities and used as a means of performance assessment in order to detect student progress and their behavioural and academic influence on student teachers.

All in all, student teachers need to be introduced to extra-curricular activities during their pre-service education, feel the atmosphere in-person, be provided with opportunities to participate in such activities and their performance should be regarded as a means of success indicator. Only in this way can they appreciate the value of ECA and attempt to foster these activities among their future students. However, policy makers and teacher educators take on a crucial role in this respect because the introduction and application of extra-curricular activities at educational institutions require support from stakeholders and clear legislations to be followed. If student teachers are assessed partly by their participation in such activities and see their positive contributions, then positive washback effect is likely to occur. Future research studies may focus on student teachers' continuity of participation in ECA when they turn into in-service teachers. For this purpose, longitudinal studies can be conducted to see the long-term effects of ECA and habitual changes of teachers throughout their career.

## References

- Adoniou, M. (2013). Preparing teachers: The importance of connecting contexts in teacher education. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(8), 47-60.
- Burns, S. N. & Grove, S. K. (2003). *Understanding nursing research*. 3rd edition. Philadelphia: Saunders.
- Clay, V. H. (2016). *Involving the quiet majority: A case study to understand co-curricular engagement from the perspective of involved commuter students aged 18 to 22*. Unpublished doctoral dissertation, The School of Education, College of Professional Studies, Northeastern University, Boston, Massachusetts.
- Covay, E., & Carbonaro, W. (2010). After the bell: participation in extracurricular activities, classroom behavior, and academic achievement. *Sociology of Education*, 83(1), 20–45. DOI: 10.1177/0038040709356565.
- Cresswell, J. W., Plano Clark, V. L., Gutmann, M. L., & Hanson, W. E. (2003). *Advanced mixed methods research designs*. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*. Thousands Oaks, Calif.: Sage.
- Dean, K. L. (2015). Understanding student success by measuring co-curricular learning. *New Directions for Institutional Research*, 164, 27-38.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics. Quantitative, qualitative and mixed methodologies*. New York: Oxford University Press.
- Farrell, T. S. C. (2003). Learning to teach English language during the first year: Personal influences and challenges. *Teaching and Teacher Education*, 19(1) 95–111.
- Feldman, A. F., & Matjasko, J. L. (2005). The role of school-based extracurricular activities in adolescent development: A comprehensive review and future directions. *Review of Educational Research*, 75(2), 159–210.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1980). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research* (11<sup>th</sup> ed.). New York: Aldine Publishing Company.
- Hahn, C. (2008). *Doing qualitative research using your computer: A practical guide*. London: SAGE Publications Ltd.
- Junco, R., Heiberger, G., & Loken, E. (2011). The effect of Twitter on college student engagement and grades. *Journal of Computer Assisted Learning*, 27, 119–132.
- Kolb, S. M. (2012). Grounded theory and the constant comparative method: Valid research, strategies for educators. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies (JETERAPS)*, 3(1), 83-86.
- Marais, P. (2011). The significance of student teachers' involvement in co-curricular activities. *International Journal for e-Learning Security (JeLS)*, 1(2), 81-88.
- Maxwell, J. A. (1992). Understanding and validity in qualitative research. *Harvard Educational Review*, 62, 279-299.
- McKay, S. L. (2006). *Researching second language classrooms*. Lawrence Erlbaum, Associates Publishers: London.

- McRee, M. A. & Haber-Curran, P. (2016). Effective facilitation practices in multi-day co-curricular leadership development programs. *Journal of Student Affairs Research and Practice*, 53(3), 331-345. DOI: 10.1080/19496591.2016.1167066.
- Meents-DeCaigny, E. & Sanders, L. (2015). Framing research and assessment of co-curricular learning. *New Directions for Institutional Research*, 164, 15-25. Doi: 10.1002/ir.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. London: Sage Publication.
- Nunan, D., & Bailey, K. M. (2009). *Exploring second language classroom research: A comprehensive guide*. Heinle Cengage Learning: Canada.
- Preedy, S. & Jones, P. (2015). An investigation into university extra-curricular enterprise support provision. *Education + Training*, 57(8/9), 992-1008. Doi: 10.1108/ET-04-2015-0025.
- Roberts, D. (2015). Direct measures of co-curricular learning. *New Directions for Institutional Research*, 164, 61-70.
- Suskie, L. (2015). Introduction to measuring co-curricular learning. *New Directions for Institutional Research*, 164, 5-13.
- Talbot, L.A. (1995). *Principles and practice of nursing research*. St. Louis, MO: Mosby-Year Book.
- Thornberg, R. (2012). Informed grounded theory. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56(3), 243-259.



**İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Sanal Müze Uygulamalarına İlişkin Görüşleri****Övgü ÖZKAN**

MEB

**ÖZET**

Bu araştırma, ilkokul 4. sınıfa devam eden 16 öğrenciyi müze ile tanıştırma, öğrencilerin kültür ve görsel sanatlar arasındaki ilişkiyi fark ederek görsel sanat çalışmalarını yapmalarını sağlama ve sanal müze hakkındaki görüşlerini belirleme amacıyla yapılmıştır.

Çalışma, 2016- 2017 öğretim yılının birinci yarıyılında, Aydın ilinin Sultanhisar ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir ilkokulda yürütülmüştür. Öğrencilerinin sanal müze hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla, açık uçlu sorulardan oluşan ön anket ve son anketin veri toplama aracı olarak kullanıldığı betimsel bir çalışmadır. Öğrencilerin müzeler hakkındaki bilgilerini, müze ve sanal müze ziyaret durumlarını belirlemek adına ön anket uygulanmış, 4. sınıf Görsel Sanatlar dersinde, araştırmacı tarafından planlanan Ankara Etnografya Müzesi sanal müze uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Sanal müze uygulamaları, yaratıcı dramanın, ısınma-hazırlık, canlandırma ve değerlendirme aşamalarından faydalanılarak planlanmış, öğrencilerin rol oynama, doğaçlama gibi tekniklerle aktif olarak katılımları desteklenmiştir. Öğrencilerin sanal müze uygulamaları hakkındaki görüşlerini belirlemek adına da son anket uygulanmış, anket sorularına verdikleri yanıtlardan elde edilen verilerin belirlenen temalara göre özetlenmesi ve yorumlanmasıyla betimsel analizi yapılmıştır.

Araştırma sonucunda öğrenciler, sanal müze uygulamalarının Görsel Sanatlar dersine ve sanal müze etkinliklerine ilgilerini arttırdığını dile getirmişlerdir. Sanal müze uygulamaları sırasında müzede bulunan eserlerin öykülerini dinlemelerinin daha verimli ve etkili bir çalışma yapmalarını sağlayacağını ifade etmişlerdir. Öğrenciler, kültürümüze ait öğeleri eğlenerek öğrendiklerini; dokuma, işleme, boyama vb. çalışmaların el becerilerini geliştirdiklerini ve bu çalışmalara benzer çalışmalar yapmak istediklerini belirtmişlerdir. Aynı zamanda sanal müze uygulamasıyla müzeye gitmiş kadar bilgi sahibi olduklarını, kendileri öğretmen olsa Ankara Etnografya Müzesini öğrencilerine anlatabileceklerini ifade etmişlerdir. Sanal müze uygulaması ile işlenen Görsel Sanatlar dersi öğrencilerin dikkatlerini çekmekte, öğrencilerin derse olan ilgilerini arttırmakta, onları öğrenmeye özendirilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Görsel Sanatlar, Ankara Etnografya Müzesi, Betimsel Analiz, Sanal Müze Ziyareti.

**ABSTRACT**

The aim of this research is to introduce museums to sixteen 4th grade primary school students, to encourage them to perform visual art works by learning the relationship between culture and visual arts and to determine their views on virtual museum applications. The study was carried out in a primary school affiliated to the Ministry of National Education at the Sultanhisar district of Aydın in the first semester of 2016-2017 academic year. Preliminary and final questionnaire consisting of open ended questions were used as data collection tool in order to determine the students' views on virtual museum applications. Virtual museum applications of Ankara Ethnographic Museum, planned by the researcher, were realized in Visual Arts lesson. A descriptive analysis was made of the data obtained from students' responses to the questionnaire. Students have learned what they do in the process of virtual museum practices by having fun with the improvisations and animations and elements of our culture; woven, machining, painting, etc. Studies have developed their hand skills and they have stated that they want to do similar work.

As a result, students stated that virtual museum applications increase their interest in Visual Arts lesson and virtual museum activities. Students have said that they got the information with virtual museum application as if they visit the museum in real life and that if they become a teacher one day they can tell about the Ankara Ethnography Museum to their students. When it is taught with virtual museum application, the Visual Arts lesson draws the attention of the students, increase the interest of the students to the lesson and encourage them to learn.

**Keywords:** Visual Arts, Ankara Ethnography Museum, Descriptive Analysis, Virtual Museum Visit.

**Problem Durumu**

Müzeler öğretmenlerin, görsel sanatlar eğitiminden sosyal bilgilere, hayat bilgisinden fen bilimlerine uzanan geniş bir alanda yararlanabilecekleri ve eğitim-öğretim faaliyetlerini yürütebilecekleri önemli kuruluşlardır. Müzeler, örgün eğitim sürecinin yanı sıra hayat boyu kullanılabilir öğrenme alanlarıdır. Müzelerin eğitim işlevlerini yerine getirebilmesi için öğrencilere küçük yaştan itibaren müze eğitimlerinin verilmesi kaçınılmazdır.

Müze eğitimi öğrencilerin; bilgilerini geliştirmelerini, tarihsel dönemlerde kullanılan yaşamsal nesnelere ve olaylar arasında ilişki kurmalarını, müzede yer alan nesnelere ile günümüz nesnelere arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirlemelerini, yaratıcı düşüncelerini, estetik beğeni geliştirmelerini, gelişim ve değişimin kaçınılmaz olduğunu fark etmelerini, farklı kültürleri tanımlarını, sahip oldukları kültürel değerleri koruma bilinci kazanmalarını sağlar (Önder, Abacı ve Kabaraj, 2009, ss. 105-106). Bununla birlikte müzelerde eğitimler düzenlemek, maddi olanakların yetersiz olması, ziyaretlerin uzun zaman alması, kaza riskleri gibi nedenlerden dolayı oldukça güçtür. Bu sorunun çözülmesi, müzelerin eğitim işlevinden faydalanılabilmesi ve dünyanın herhangi bir yerindeki müzeye ulaşılabilmesi için sanal müzeler geliştirilmeye başlanmıştır.

Yere ve sınıra bağlı olmayan sanal müzeler, sadece bir yerde yaşayan ve o yeri ziyaret etme olanağı olan kişilere hizmet sunmaz, internet bağlantısı olan her yerde ve herkese ücretsiz ziyaret hizmeti sunarlar (Glosset, 2007). Öğretmenler müze gezilerinde, geziye başlama, ara

verme ve bitirme saatlerini değiştiremez, müze ziyaretçi yoğunluğundan kaynaklanan aksaklıkları önleyemezler. Sanal müze uygulamalarında ise öğretmen istediği an geziye başlayabilir, ara verebilir, geziyi bitirebilir (Ustaoglu, 2012, s. 29). Öğrencileri müzeye götürmek isteyen bir öğretmenin izin alması, belgeler hazırlaması, müzeye gidiş ve gelişler için harcanan zamanı ve masrafları iyi hesaplaması gerekir. Sanal müzeler, gerçek nesnelere karşılaşıma fırsatı vermese de kısa sürede müze ziyaretinin gerçekleştirilmesi olanağını, zamandan ve paradan tasarruf edilmesini sağlar (Buyurgan ve Mercin, 2005, s. 178). Dezavantajlı bölgelerde bulunan (müzelere uzak, ulaşım sorunu olan vb.) bireyler, müzelere gitme şansı bulamazken sanal müzeler aracılığıyla müze ziyaretlerinde bulunabilirler. Dünyanın herhangi bir yerindeki sanal müzeye istedikleri zaman, istedikleri sürede ulaşabilirler (Tepecik, 2007). Sanal müze uygulamaları gerçek müze ziyaretlerinin artmasına da katkı sağlar. Sanal müze kullanıcıları, sanal ortamda tekrar tekrar inceleme fırsatı buldukları eserleri merak ederek eserin orijinalini görme isteği duyarlar (Glosset, 2007). Öğrencilere, kolaylıkla ziyaret edilebilme şansı tanıyan sanal müzelerin tanıtılması ve kullanılması konusunda küçük yaşlarda verilen eğitimler, müzelerin eğitim işlevinin artırılmasına katkı sağlar.

Bu çalışmayla, ilkokul 4. sınıfa devam eden 16 öğrencinin müze ile tanıştırılması, sanal müzeler hakkında bilgi sahibi olarak sanal müze ziyareti deneyimlemeleri, kültür ve görsel sanatlar arasındaki ilişkiyi fark ederek görsel sanat çalışmalarını yapmalarının sağlanması ve sanal müzeler hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır.

## Yöntem

### *Araştırma Deseni*

Araştırma, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin müze bilgilerinin ve ziyaret durumlarının, sanal müze uygulamaları ile ilgili düşüncelerinin tespit edilerek betimlenmesinin amaçlandığı bir durum çalışmasıdır. Durum çalışmalarının temel amacı bir durumu var olduğu şekilde anlaşılmasını sağlamak ve durumu betimlemektir (Büyükoztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013, s. 250). İllkokul Görsel Sanatlar Dersinde müzeler ile ilgili kazanımlar yer almaktadır. Araştırmanın yapıldığı sınıf, okulun il ve ilçe merkezine uzak olması, ekonomik durum ve zaman yetersizliği gibi nedenlerle müze ziyareti gerçekleştirilememiştir. Bu çalışmayla, öğrencilerin müze ve sanal müze hakkındaki bilgilerini, sanal müze uygulamaları hakkındaki düşüncelerini betimlemek amaçlanmaktadır.

### *Çalışma Grubu*

Araştırma, 2016- 2017 öğretim yılının birinci yarısında, Aydın ilinin Sultanhisar ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir ilkokulun 4. sınıfına devam eden 16 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir.

### *Verilerin Toplanması*

Öğrencilerin sanal müze uygulamaları hakkındaki görüşlerini belirlemek için alanyazında yapılan çalışmalar ve kullanılan veri toplama araçları incelenmiştir. İncelemeler sonucunda, Canlı (2016) tarafından ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin sanal müze uygulamaları hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla geliştirilen, açık uçlu sorulardan oluşan ön anket ve son anket veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma verilerini toplamak için açık uçlu soruların kullanılması ile beklenmeyen ve planlanmayan cevaplar almak, konu hakkında ayrıntılı bilgiye sahip olmak hedeflenmiştir. Öğrencilerin müze bilgilerini, müze ve sanal müze ziyaret durumlarını belirlemek adına ön anket uygulanmış, 4. sınıf Görsel Sanatlar dersinde, araştırmacı tarafından planlanan Ankara Etnografya Müzesi sanal müze uygulamaları gerçekleştirilmiş, öğrencilerin sanal müze uygulamaları hakkındaki görüşlerini belirlemek adına da son anket uygulanarak veriler elde edilmiştir.

Araştırmada sanal müze uygulamaları, ilkokul 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersi "Geçmişimi Öğreniyorum" ünitesi ile ilişkilendirme yapabilmek adına Ankara Etnografya Müzesi kullanılarak yürütülmüştür. Sanal müze uygulamaları, yaratıcı dramının, ısınma-hazırlık, canlandırma ve değerlendirme aşamalarından faydalanılarak planlanmış, öğrencilerin rol oynama, doğaçlama gibi tekniklerle aktif olarak katılımları desteklenmiştir. Öğrencilerin dokuma, işleme, boyama vb. çalışmalarla ürünler ortaya koymaları ve bu ürünler hakkında paylaşımda bulunmaları sağlanmıştır.

### *Verilerin Analizi*

Açık uçlu sorulardan elde edilen veriler, araştırma problemi ile ilgili neler söylediğini ve ortaya çıkardığı sonuçları belirlemek adına betimlenmiştir. Amaç, elde edilen verileri yorumlayarak düzenli ve anlamlı bir şekilde sunmaktır. Yıldırım ve Şimşek (2013) betimleme yaklaşımı ile araştırma ortamında ne olup bittiğini, araştırma katılımcılarının ne söylediğini özetle "ne" sorusuna yanıt bulunabileceğini ifade etmektedir. Öncelikle verilerin analizi için oluşturulan bir çerçeve doğrultusunda verilerin hangi temalar altında sunulacağı belirlenmiştir. Açık uçlu sorularla toplanan ve araştırma problemini yansıtmayan veriler çerçeve dışında bırakılmış, kalan veriler düzenlenerek tanımlanmıştır. Tanımlanan verilerle bulgular açıklanmış, alanyazınla ilişkilendirilmiş ve anlamlandırılmıştır.

### Bulgular

Tablo 1'e göre uygulama öncesinde; öğrencilerin sanal müze ziyareti yapmadıkları, 3 öğrencinin ise müze ziyareti yaptığı, müze ziyareti yapan öğrencilerden ikisinin bölgede bulunan Yörük Ali Efe Müzesini, bir öğrencinin ise Anıtkabir Müzesini ziyaret ettiği belirlenmiştir.

Tablo 1. Öğrencilerin Müze ve Sanal Müze Ziyaret Durumları

Uygulama Öncesi	f
Müze Ziyareti	3
Sanal Müze Ziyareti	0

Tablo 2'ye göre uygulama öncesinde; 2 öğrencinin müzelerin ne işe yaradığını bilmedikleri, öğrencilerin müzeleri en çok tarihi eserlerin sergilendiği yer olarak ifade ettikleri araştırma bulguları arasında yer almaktadır.

Tablo 2. Öğrencilerin Müzelerin Ne İşe Yaradığı ile İlgili Bilgileri

Uygulama Öncesi	f
Sanat Eserlerin Sergilendiği Yer	1
Değerli Eşyaların Sergilendiği Yer	1
Eski Eşyaların Sergilendiği Yer	4
Tarihi Eserlerin Sergilendiği Yer	6
Öğrenmeye	2
Bilmiyorum	2
<b>TOPLAM</b>	<b>16</b>

Tablo 3'e göre uygulama öncesinde; 14 öğrencinin müzelerde sergilenen eserlerin nereden sağlandığını bilmedikleri, öğrencilerden birinin müzeleri eski zamanlardan kalan eşyaların olduğu yer olarak tanımladığı, diğerinin ise arkeologların topladığı eserlerin sergilendiği yer olarak betimlediği belirlenmiştir.

Tablo 3. Müzedeki Eserlerin Nereden Sağlandığı ile İlgili Bilgileri

Uygulama Öncesi	f
Eski Zamanlardan Kalan Eşyalar	1
Arkeologların Topladığı Eserler	1
Bilmiyorum	14
<b>TOPLAM</b>	<b>16</b>

Tablo 4'e göre uygulama öncesinde; 11 öğrencinin müzelerdeki eserlerin neden korunması gerektiği ile ilgili bilgilerinin olmadığı, öğrenci yanıtları arasında en çok müzelerin eserlerin zarar görmemesi için korunması gerektiği ifadesinin bulunduğu araştırma bulguları arasında yer almaktadır.

Tablo 4. Müzelerin Neden Korunması Gerektiği ile İlgili Bilgileri

Uygulama Öncesi	f
Tarihi Öğrenmek	1
Gelecek Nesillere Aktarmak	1
Eserleri Korumak	3
Bilmiyorum	11
<b>TOPLAM</b>	<b>16</b>

Tablo 5'e göre uygulama sonrasında öğrenciler; sanal müze uygulamaları hakkındaki duygularını ve sanal müze uygulamalarının faydalarını heyecan, şaşkınlık, sevinç, hoşlanma, mutluluk, eserleri tanıma, öğrenme gibi ifadeleri kullanarak anlattıkları belirlenmiştir.

Tablo 5. Sanal Müze Gezisinin Uyandırdığı Duygular ve Faydaları

Uygulama Sonrası	f
Heyecan	1
Şaşkınlık	1
Sevinç	5
Hoşlanma	3
Mutluluk	4
Eserleri Tanıma	5
Öğrenme	8
<b>TOPLAM</b>	<b>27</b>

Öğrencilerin, sanal müze gezisinin uyandırdığı duygular ve faydaları sorusuna verdiği yanıtlar arasında "Kültürümüzde neler olduğunu öğrendiğim için sevinçliyim.", "Yeni şeyler öğrenmek eğlenceliydi.", "Beni şaşırtan bilgiler öğrendim." ifadeleri yer almaktadır.

Tablo 6'ya göre uygulama sonrasında; öğrencilerin en çok dokuma, işleme, boyama vb. çalışmalarını yapmaktan hoşlandıkları belirlenmiştir. Sanal müzelerin eserlere yeteri kadar yaklaşamama ve hızlı dönme özellikleri öğrenciler tarafından olumsuz özellikler olarak ifade edilmiştir.

Tablo 6. Sanal Müze Gezisi ile İlgili Beğenilen ve Beğenilmeyen Yönler

Uygulama Sonrası	f
İlk Defa Müze Ziyaret Etmiş Olma	2
Farklı Eserler Görme	4
Etkinlik Yapma	9
Yakından Görme	2
Dönme	2
<b>TOPLAM</b>	<b>19</b>

Öğrencilerin, sanal müze gezisinin beğenilen ve beğenilmeyen yönlerinin sorulduğu soruya verdiği yanıtlar arasında "Eserlerimizi görmek güzeldi. Ama gezinin oklardan hareket ederek sürekli dönmesini beğenmedim.", "Müzedeki eşyalar gibi eşyalar yapmayı çok beğendim." ifadeleri yer almaktadır.

Tablo 7'ye göre uygulama sonrasında; müze gezisi sırasında eserlerin hikayelerini okuyabilmenin, Ankara Etnografya Müzesinde çocukların geçmişte oynadığı oyuncakların sergilenmesinin, eserlerin resmini çizmenin, eserlerin yapılış aşamalarının canlandırılmasının, eser sayısının ve görüntü kalitesinin artırılmasının sanal müze uygulamalarını daha verimli bir hale getireceği bulgular arasında yer almaktadır.

Tablo 7. Sanal Müze Gezisinin Daha Verimli Hale Getirilmesi İçin Öneriler

Uygulama Sonrası	f
Eserlerin Hikayelerinin Yazılması	1
Çocukların Kullandıkları Oyuncaklar Sergilenmesi	1
Eserlerin Resmini Çizme	1
Eserlerin Yapılışının Canlandırılması	1
Eser Sayısının Artırılması	1
Görüntü Netliğinin Artırılması	1
<b>TOPLAM</b>	<b>6</b>

Öğrencilerin, sanal müze gezisinin daha verimli hale getirilmesi için önerileri arasında “Çocukların eskiden oynadıkları oyuncakları görsen daha verimli olurdu.”, “Görüntü daha net olsaydı iyi olurdu.” ifadeleri yer almaktadır.

Tablo 8'e göre uygulama sonrasında; öğrencilerin müzede sergilenen eserlerin en çok tarihi yansıtıcı özellikte olduğunu düşündükleri, bununla birlikte eserleri etkileyici, ilgi çekici ve şaşırtıcı buldukları belirlenmiştir.

Tablo 8. Etnografya Müzesinde Sergilenen Eserler Hakkındaki Düşünceleri

Uygulama Sonrası	f
Tarihi Yansıtıyor	7
Etkileyici	3
İlgi Çekici	3
Şaşırtıcı	4
<b>TOPLAM</b>	<b>17</b>

Öğrencilerin, Etnografya Müzesinde sergilenen eserler hakkındaki düşünceleri arasında “Etnografya Müzesinde sergilenen eserler eski yaşamları bize gösteriyor.”, “Evimizdeki eşyaların bazılarını müzede gördüğümde şaşırdım.” ifadeleri yer almaktadır.

Tablo 9'a göre uygulama sonrasında; öğrenciler, dokuma, işleme, boyama vb. çalışmalarla sanal müzede inceledikleri eserlerin benzerlerini yapmalarının el becerilerini geliştirdiğini ve bu çalışmaların Görsel Sanatlar dersine ve müze etkinliklerine ilgilerini arttırdığını ifade etmişlerdir.

Tablo 9. Sanal Müze Gezisinin Görsel Sanatlar Dersine ve Müze Etkinliklerine İlgilerine Etkisi

Uygulama Sonrası	f
İlginin Artması	10
Görülen Eserlerin Benzerlerini Yapma	3
El Becerilerini Geliştirme	4
Dokuma Çalışması Yapma	4
<b>TOPLAM</b>	<b>21</b>

Öğrenciler, sanal müze gezisinin görsel sanatlar dersine ve müze etkinliklerine ilgilerini “Dikkatimi geliştirdi ve el becerilerim gelişti.”, “Başka derslerde de sanal müze gezmek isterim.”, “Müzede eserlerin benzerini yapmayı her zaman isterim.” ifadeleriyle açıklamışlardır.

### Tartışma

Araştırma sonucunda öğrencilerin daha önce sanal müze ziyareti gerçekleştirmediği görülmektedir. Öğrenciler, sanal müze uygulamalarının Görsel Sanatlar dersine ve sanal müze etkinliklerine ilgilerini arttırdığını dile getirmişlerdir. Sanal müze ziyaretlerini yapmaya devam etmek istediklerini belirtmişlerdir. Benzer şekilde Durmuş'un (2012) araştırmasında yer alan öğrenciler de sana müze uygulamalarından sonra sanal müze ziyaretleri yapmak istediklerini vurgulamışlardır.

Sanal müze uygulamaları sırasında müzede eserlerin öykülerini dinlemelerinin daha verimli ve etkili bir çalışma yapmalarını sağlayacağını ifade etmişlerdir. Öğrenciler, sanal müze uygulamaları sürecinde yaptıkları doğaçlamalar ve canlandırmalar ile kültürümüze ait öğeleri eğlenerek öğrendiklerini; dokuma, işleme, boyama vb. çalışmaların el becerilerini geliştirdiklerini ve bu çalışmalara benzer çalışmalar yapmak istediklerini belirtmişlerdir. Egüz ve Kestan'ın (2012) çalışmasında da öğrencilerin zevk alarak öğrendikleri ve benzer çalışmalar yapmak istedikleri araştırma sonuçları arasında yer almaktadır. Aynı zamanda sanal müze uygulamasıyla müzeye gitmiş kadar bilgi sahibi olduklarını, kendileri öğretmen olsa Ankara Etnografya Müzesini öğrencilerine anlatabileceklerini ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Canlı'nın (2016) araştırmasında da öğrencilerin sanal müze ziyaretleriyle müzeye gitmiş kadar bilgi sahibi oldukları belirlenmiştir.

Sanal müze uygulaması ile işlenen Görsel Sanatlar dersi öğrencilerin dikkatlerini çekmekte, öğrencilerin derse olan ilgilerini arttırmakta, onları öğrenmeye özendirilmektedir. Sarhan Tosun (2009), Demirboğa (2010) ve Ermiş'in (2010) yürüttükleri araştırmalarda, araştırma sonucuna benzer şekilde müze çalışmalarının öğrencilerin Görsel Sanatlar eğitimine katkı sağladığı belirlenmiştir.

Araştırma sonuçlarından yola çıkarak; ilkokulun farklı sınıf seviyelerinde sanal müze uygulamaları yapılabilir. Sanal müze uygulamaları daha uzun bir sürece yayılarak gerçekleştirilebilir. Aynı sınıf seviyesinde farklı iki gruptan birinin sanal müze ziyareti diğerinin müze ziyareti yapması sağlanarak benzerlikler ve farklılıklar, avantajlar ve dezavantajlar belirlenebilir. Farklı derslerde farklı müze türleriyle (Örneğin, Fen Bilimleri dersinde bilim müzesi ziyareti gerçekleştirilmesi.) sanal müze uygulamaları hazırlanarak sanal müze uygulamalarının artırılmasına katkı sağlanabilir.

**Kaynakça**

- Buyurgan, S., & Mercin, L. (2005). *Görsel sanatlar eğitiminde müze eğitimi ve uygulamaları*. Ankara: Görsel Sanatlar Eğitimi Derneği Yayınları.
- Büyükoztürk, Ş., Çakmak, E. B., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (15. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Canlı, K. (2016). *İlkokul 4. sınıf görsel sanatlar dersinde sanal müze uygulamasına ilişkin öğretmen, öğrenci ve veli görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Demirboğa, E. (2010). *Sanal müze ziyaretlerinin öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal kazanımları üzerindeki etkileri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Durmuş, A. (2012). *Sanal bilim ve teknoloji müzesinde eğitsel arayüz ajanı kullanımının öğrencilerin ilgi ve başarılarına etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Egüz, Ş., Kestan, A. (2012). Sosyal Bilgiler dersinde müze ile eğitimin öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi: Samsun ili örneği. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (1), 81-103.
- Ermış, B. (2010). *İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin görsel sanatlar dersinde "Üç Boyutlu Sanal Müze Ziyareti" etkinliğine ilişkin görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Glosset, N. Ş. (21-22 Mayıs 2007). Sanal mimarlık müzesi: sanal müzecilik. Z. Önen, G. Tunç, & M. Yılmaz (Ed.), *Geçmişten Geleceğe Türkiye'de Müzecilik I Sempozyumu bildiriler kitabı* içinde (ss. 229-232). Ankara: Vekam.
- Önder, A., Abacı, O., & Kamaraj, I. (2009). Müzelerin eğitim amaçlı kullanımı projesi: İstanbul Arkeoloji Müzesi'ndeki Marmara örnekleme. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(25), 103-117.
- Sarkan Tosun, O. (2009). *Müze İncelemelerinin İlköğretim Okullarındaki Görsel Sanatlar Eğitimine Katkısı (Bolu İli Örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Tepecik, A. (21-22 Mayıs 2007). Sanat eğitimi ve sanal müze. Z. Önen, G. Tunç & M. Yılmaz (Ed.), *Geçmişten Geleceğe Türkiye'de Müzecilik I Sempozyumu bildiriler kitabı* içinde (ss. 233-240). Ankara: Vekam.
- Ustaoglu, A. (2012). *İlköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler dersi Türk tarihinde yolculuk ünitesinde sanal müzelerin kullanımının öğrenci başarısına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

**ÖZET**

Müzeler öğretmenlerin, görsel sanatlar eğitiminden sosyal bilgilere, hayat bilgisinden fen bilimlerine uzanan geniş bir alanda yararlanabilecekleri ve eğitim-öğretim faaliyetlerini yürütebilecekleri önemli kuruluşlardır. Müzeler, örgün eğitim sürecinin yanı sıra hayat boyu kullanılacak öğrenme alanlarıdır. Müzelerin eğitim işlevlerini yerine getirebilmesi için öğrencilere küçük yaştan itibaren müze eğitimlerinin verilmesi kaçınılmazdır.

Müze eğitimi öğrencilerin, bilgilerini geliştirmelerini, tarihsel dönemlerde kullanılan yaşamsal nesnelere ve olaylar arasında ilişki kurmalarını, müzede yer alan nesnelere ile günümüz nesnelere arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirlemelerini, yaratıcı düşüncelerini, estetik beğeni geliştirmelerini, gelişim ve değişimin kaçınılmaz olduğunu fark etmelerini, farklı kültürleri tanımalarını, sahip oldukları kültürel değerleri koruma bilinci kazanmalarını sağlar (Önder, Abacı ve Kamaraj, 2009: 105-106). Bununla birlikte müzelerde eğitimler düzenlemek, maddi olanaklar, uzun zaman alması, kaza riskleri gibi nedenlerden dolayı oldukça güçtür. Bu sorunun çözülmesi, müzelerin eğitim işlevinden faydalanabilmesi ve dünyanın herhangi bir yerindeki müzeye ulaşılabilmesi için sanal müzeler geliştirilmeye başlanmıştır.

Yere ve sınıra bağlı olmayan sanal müzeler, sadece bir yerde yaşayan ve o yeri ziyaret etme olanağı olan kişilere hizmet sunmaz, internet bağlantısı olan her yerde ve herkese ücretsiz ziyaret hizmeti sunarlar (Glosset, 2007). Öğretmenler müze gezilerinde, geziye başlama, ara verme ve bitirme saatlerini değiştiremez, müze ziyaretçi yoğunluğundan kaynaklanan aksaklıkları önleyemezler. Sanal müze uygulamalarında ise öğretmen istediği an geziye başlayabilir, ara verebilir, geziyi bitirebilir (Ustaoglu, 2012: 29). Öğrencilerini müzeye götürmek isteyen bir öğretmenin izin alması, belgeler hazırlaması, müzeye gidiş ve gelişler için harcanan zamanı ve masrafları iyi hesaplaması gerekir. Sanal müzeler, gerçek nesnelere karşılaştıra fırsatı vermese de kısa sürede müze ziyaretinin gerçekleştirilmesi olanağını, zamandan ve paradan tasarruf edilmesini sağlar (Buyurgan ve Mercin, 2005: 178). Dezavantajlı bölgelerde bulunan (müzeler uzak, ulaşım sorunu olan vb.) bireyler, müzeler gitme şansı bulamazken sanal müzeler aracılığıyla müze ziyaretlerinde bulunabilirler. Dünyanın herhangi bir yerindeki sanal müzeye istedikleri zaman, istedikleri sürede ulaşabilirler (Tepecik, 2007). Sanal müze uygulamaları gerçek müze ziyaretlerinin artmasına da katkı sağlar. Sanal müze kullanıcıları, sanal ortamda tekrar tekrar inceleme fırsatı buldukları eserleri merak ederek eserin orijinalini görme isteği duyarlar (Glosset, 2007). Öğrencilere, kolaylıkla ziyaret edilebilme şansı tanıyan sanal müzelerin tanıtılması ve kullanılması konusunda küçük yaşlarda verilen eğitimler, müzelerin eğitim işlevinin artırılmasına katkı sağlayacaktır.

Bu çalışmada, ilkököl 4. sınıfa devam eden 16 öğrencinin müze ile tanıştırılması, kültür ve görsel sanatlar arasındaki ilişkiyi fark ederek görsel sanat çalışmalarını yapmalarının sağlanması ve yürütülen sanal müze uygulamaları hakkındaki görüşlerini belirlemek amaçlanmaktadır.

Araştırma, 2016-2017 öğretim yılının birinci yarısında, Aydın ilinin Sultanhisar ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir ilkökölün 4. sınıfına devam eden 16 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin sanal müze uygulamaları hakkındaki görüşlerini belirlemek için alanyazında

yapılan çalışmalar ve kullanılan veri toplama araçları incelenmiştir. İncelemeler sonucunda, Canlı (2016) tarafından ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin sanal müze uygulamaları hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla geliştirilen, açık uçlu sorulardan oluşan ön anket ve son anket veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Öğrencilerin müze bilgilerini, müze ve sanal müze ziyaret durumlarını belirlemek adına ön anket uygulanmış, 4. sınıf Görsel Sanatlar dersinde, araştırmacı tarafından planlanan Ankara Etnografya Müzesi sanal müze uygulamaları gerçekleştirilmiş, öğrencilerin sanal müze uygulamaları hakkındaki görüşlerini belirlemek adına da son anket uygulanarak elde edilen verilerin temalara göre özetlenmesi ve yorumlanmasıyla betimsel analiz yapılmıştır. Amaç, elde edilen bulguları yorumlayarak düzenli bir şekilde sunmaktır. Öncelikle veri analizi için oluşturulan bir çerçeve doğrultusunda verilerin hangi temalar altında sunulacağı belirlenmiştir. Veriler düzenlenerek tanımlanmıştır.

Araştırmada sanal müze uygulamaları, ilkokul 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersi "Geçmişimi Öğreniyorum" ünitesi ile ilişkilendirme yapabilmek adına Ankara Etnografya Müzesi kullanılarak yürütülmüştür. Sanal müze uygulamaları, yaratıcı dramının, ısınma-hazırlık, canlandırma ve değerlendirme aşamalarından faydalanılarak planlanmış, öğrencilerin rol oynama, doğaçlama gibi tekniklerle aktif olarak katılımları desteklenmiştir. Öğrencilerin dokuma, işleme, boyama vb. çalışmalarla ürünler ortaya koymaları ve bu ürünler hakkında paylaşımda bulunmaları sağlanmıştır.

Araştırma sonucunda öğrenciler, sanal müze uygulamalarının Görsel Sanatlar dersine ve sanal müze etkinliklerine ilgilerini arttırdığını dile getirmişlerdir. Sanal müze uygulamaları sırasında müzede bulunan eserlerin öykülerini dinlemelerinin daha verimli ve etkili bir çalışma yapmalarını sağlayacağını ifade etmişlerdir. Öğrenciler, sanal müze uygulamaları sürecinde yaptıkları doğaçlamalar ve canlandırmalar ile kültürümüze ait öğeleri eğlenerek öğrendiklerini; dokuma, işleme, boyama vb. çalışmaların el becerilerini geliştirdiklerini ve bu çalışmalara benzer çalışmalar yapmak istediklerini belirtmişlerdir. Aynı zamanda sanal müze uygulamasıyla müzeye gitmiş kadar bilgi sahibi olduklarını, kendileri öğretmen olsa Ankara Etnografya Müzesini öğrencilerine anlatabileceklerini ifade etmişlerdir. Sanal müze uygulaması ile işlenen Görsel Sanatlar dersi öğrencilerin dikkatlerini çekmekte, öğrencilerin derse olan ilgilerini arttırmakta, onları öğrenmeye özendirilmektedir.

Araştırma sonuçlarından yola çıkarak; farklı sınıf seviyelerinde, daha uzun süreli sanal müze uygulamalarının düzenlenmesinin, farklı derslerde farklı müze türleriyle sanal müze uygulamaları hazırlanmasının sanal müze uygulamalarının artırılmasına katkı sağlayacağı söylenebilir.

(10936) Evaluation of the Relationship of Parental Attitudes Perceived by Adolescents with Their Creativity Levels<sup>10</sup>

Özge ERDURAN

İstanbul University

## ABSTRACT

**Purpose:** Understanding the relationship between creativity and the family well is important for the fulfillment of family duties for the development of creativity. Evaluation of the relationship between the parental attitudes perceived by the adolescents and the creativity of the adolescents constitutes the main purpose of the study.

**Method:** The sample of the research conducted in accordance with the screening model is composed of 335 adolescents, who continue to high school in Süleymanpaşa district of Tekirdağ province, selected by purposive sampling method. Parent Attitude Scale, Creativity Scale (How Creative Are You?) and Personal Information Form were used to measure specified variables. In the analysis of the data; Chi-Square, Mann Whitney-U, Kruskal Wallis-H Test and regression analysis was performed to determine the dependent variable disclosure ratio of the independent variable.

**Findings:** Parental attitudes perceived by adolescents are significantly different according to the gender and parental education level. Creativity levels of adolescents differ significantly according to the level of the mother's education. Parent attitudes perceived by adolescents differ significantly according to Creativity Scale scores. The difference is in favor of adolescents who perceive their parents as democratic and permissive tolerant.

**Implications for Research and Practice:** As the parenteral education level increases, it is seen that the adolescents perceive their parents in such a more democratic way. It has been determined that adolescents who perceive their parents as democratic, permissive and tolerant have a high level of creativity. It may be advised to consider this information in psychological and educational services provided by interest groups.

**Keywords:** Parental style, creativity process, adolescent creativity, creativity development.

## Giriş

Ergenlik, bedensel ve fizyolojik birçok değişimi bünyesinde barındıran, çocukluk çağından yetişkinliğe geçişin yaşandığı hassas bir dönemdir. Ergenlik süresince pek çok faktör gibi anne babanın sergilediği tutumlar ergenin gelişim sürecini olumlu ya da olumsuz etkileyebilir. Demokratik ve belli sınırlar içerisinde izin verici tutumlar sergileyen anne babalara sahip olan ergenlerin kendilerini daha güvende ve özgür hissedecekleri, yeni şeyler üretmeye ve keşfetmeye daha açık olacakları düşünülmektedir. Bu bağlamda çalışmada anne babaların sergiledikleri tutumlarının ergenlik çağındaki çocuklarının yaratıcılıklarını nasıl etkilediğini incelemek, hangi tutumların ergenlerin yaratıcılık gelişimini desteklediğini görmek, ailelere ve alanda çalışan uzmanlara bu konuda bilgi verebilmek, yaratıcılığın gelişmesini sağlayacak adımlara katkıda bulunabilmek amaçlanmıştır. Alan taraması yapıldığında ergenlerin algıladıkları anne baba tutumlarının yaratıcılık düzeyleri ile ilişkisini inceleyen yurt içinde yapılmış çalışmaya rastlanamamıştır. Yurt dışında yapılan çalışmaların da nispeten az olduğu, ergenlik döneminde de yaratıcılığın geliştirilebildiği ve bunun başta eğitim hayatında olmak üzere pek çok somut fayda sağladığı göz önüne alındığında çalışmanın literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Author'a (2001) göre yaratıcılık, kendi içinde bir problem çözme sürecini barındıran, yeni bir ürün ya da fikir ortaya çıkmasını sağlayan, kişinin sahip olduğu zihinsel kapasiteyi ve becerilerini üretmek amacıyla kullandığı bir kabiliyettir. Araştırmalar aile içi ilişkilerin, ebeveyn tutumlarının, aile desteğinin, çocuğa farklı düşünmesi ve oyun oynaması için özgür ortam yaratmanın, çocukla zaman geçirmenin, soru sormasına ve keşfetmesine izin vermenin çocuğun ve ergenin yaratıcı kaynaklarını daha iyi kullanmalarına yardımcı olup zihinsel ve sosyal gelişimlerini olumlu yönde etkilediğini; çocuğa reddedici davranışlar sergilemenin, üzerinde baskı oluşturma ve aşırı koruyucu olmanın yaratıcı eğilimlerini olumsuz yönde etkilediğini göstermiştir (Popescu, Moraru ve Sava, 2015; Yazgan-Inanc, Bilgin, Kılıç-Atıcı, 2015; Russ, 2016; Petrovic, Vasic, Petrovic ve Santric-Milicevic, 2016; Kim ve Choi, 2017; Ren, Yijuan ve Jinghuan, 2017).

Yeni kuşağın yaratıcı düşünme becerisinin geliştirilmesi için Milli Eğitim'in 1739 sayılı kanunun ikinci maddesinin ikinci bendinde öğrencileri "... yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek..." şeklinde eğitim hedefleri içinde somut ifade bulunmaktadır (Meb, 1973). Milli eğitimin de temel amaçlarından birini oluşturan ergenlerin yaratıcı düşünme becerisinin geliştirilmesinde önemli görevlerden biri, eğitimin başladığı ilk yer olan aileye düşmektedir. Ailelerin sergiledikleri tutumların ergenlerin yaratıcılık gelişimini nasıl etkilediğini bilmesi ya da ailelerin alanda çalışan uzmanlar tarafından bu konuda bilgilendirilmesi çocuklarının yaratıcılığını geliştirmesi konusunda onlara rehber olacaktır.

Ergen yaratıcılığında anne babanın rolünü inceleyebilmek için çalışmada belirlenen alt amaçlar şunlardır:

1. Ergenlerin algıladıkları anne baba tutumları cinsiyet ve anne baba öğrenim düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
2. Ergenlerin yaratıcılık düzeyleri cinsiyet ve anne baba öğrenim düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
3. Ergenlerin algıladıkları anne baba tutumlarına göre yaratıcılık düzeyleri farklılaşmakta mıdır?
4. Ergenlerin algıladıkları anne baba tutumları yaratıcılık düzeylerini yordamakta mıdır?

<sup>10</sup> This study was prepared at the Istanbul University Institute of Educational Sciences in 2017 using the thesis entitled "The Effects of Parental Attitudes Perceived by the Adolescents on Their Creativity Levels and Emotion Regulation Processes".



## Metod

### Araştırma Deseni

Araştırma, mevcut durumun betimlenip açıklanarak ortaya konulmasını amaçlayan betimsel bir çalışmadır. Bu araştırmanın yöntemini de oluşturan ilişkisel tarama modeli, değişkenler arasındaki değişimin varlığını ve değişimin miktarını belirlemek için yapılan bir modeldir (Christensen, Johnson and Turner, 2015).

### Evren Örnekleme

Araştırmanın evrenini 2016-2017 eğitim öğretim yılında Tekirdağ ili Süleymanpaşa ilçesindeki devlet okullarına devam eden 2615 lise birinci sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Örnekleme belirleme formülü kullanılarak amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilen N=335 (n kız=179, n erkek=156) den veri toplanmıştır .

### Veri Toplama Aracı ve Uygulanması

*Anne baba tutum ölçeği.* Ölçek Lamborn, Mounts, Steinberg ve Dornbush tarafından 1991 yılında geliştirilmiştir. Ölçek puanlarına uygulanan faktör analizi sonucunda kabul/ilgi (acceptance/involvement), denetleme (strictness/supervision) ve psikolojik özerklik (psychological autonomy) olmak üzere üç faktör ortaya çıkmıştır. Ölçekten iki farklı şekilde ölçüm alınmaktadır. Ölçeğin kültürümüzde geçerlik ve güvenilirlik çalışması ilk olarak Yılmaz tarafından ilköğretim, lise ve üniversite öğrencisi toplam 360 denek üzerinde yapılmıştır. Elde edilen verilere göre ölçek lise öğrencilerinin anne baba tutumunu ölçmek için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracıdır (Yılmaz, 2000). Bu çalışma kapsamında cronbach alfa güvenilirlik katsayıları sırayla; kabul/ilgi alt boyutu için .78, denetleme alt boyutu için .82 ve psikolojik özerklik alt boyutu için .72 olarak bulunmuştur.

*Yaratıcılık ölçeği (ne kadar yaratıcısınız?).* "How creative are you?" adlı ölçek Whetton ve Cameron (2002)' dan alınarak Aksoy (2004) tarafından uyarlanmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışması Aksoy (2004) tarafından iki farklı okulda öğrenim gören 174 lise ikinci sınıf öğrencisi üzerinde ön uygulama şeklinde yapılmıştır. Elde edilen verilerin analizi yapıldığında, likert dereceleme ölçeğindeki 39 maddenin güvenilirlik katsayısı Cronbach Alfa .94 gibi oldukça yüksek bir değer çıkmıştır. Bu ölçek 39 madde likert tipi dereceleme ölçeğinde, bir tane de kategorik olmak üzere toplam 40 tane maddeden oluşmuştur (Aksoy, 2004). Ölçeğin bu çalışma için cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .78 şeklinde hesaplanmıştır.

*Demografik bilgi formu.* Toplam yedi adet sınırlanmış seçeneklerden oluşan bir formdur. Sorular kapalı uçlu seçenekler şeklinde düzenlenmiştir. Ayrıca seçenek dışı cevaplar içinde açık uçlu bilgi yazabilme imkânı vardır.

*Uygulama.* Araştırmada kullanılacak ölçekler için Türkçe'ye uyarlama çalışmasını yapan kişilerle iletişime geçilerek gerekli izinler alındıktan sonra İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden ve Valilik'ten uygulama yapabilmek için yazılı izin alınmıştır. Uygulama için okullara gidilmiş, araştırmanın amacına ilişkin açıklamalar yapılmış ve uygulamalar ortalama 35-40 dakika sürmüştür.

### Verilerin Analizi

Veriler SPSS 20 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Gruplar arasındaki farklılıklar incelenirken değişkenlerin normal dağılımdan gelmemesi nedeniyle Mann Whitney U ve Kruskal Wallis-H Testlerinden yararlanılmıştır. Kruskal Wallis-H Testinde anlamlı farklılıkların görülmesi durumunda Bonferroni düzeltmesi yapılarak aralarında farklılık olan gruplar belirlenmiştir. Nominal değişkenlerin grupları arasındaki ilişkiler incelenirken Ki-Kare analizi uygulanmıştır. Sonuçlar yorumlanırken %95 güven aralığı ve anlamlılık düzeyi olarak 0.05 kullanılmış olup;  $p < 0.05$  olması durumunda anlamlı bir farklılığın olduğu,  $p > 0.05$  olması durumunda ise anlamlı bir farklılığın olmadığı belirtilmiştir. Bağımsız değişkenin bağımlı değişkeni açıklama oranını ölçmek için ölçekten ölçüm alınmadan, enter yöntemi ile regresyon analizi yapılmıştır. Normal dağılım gerektiren bir istatistik yöntem uygulanmadan önce uygun yöntemlerle puan dağılımının normalliği incelenip pozitif yönlü bir çarpıklık gözlenince karekök dönüşüm yapılması uygun olduğundan (Büyükoztürk, 2010), yaratıcılık ölçeği puanlarına regresyon analizi öncesinde karekök dönüşüm uygulanmıştır.

## Bulgular

Örnekleme lise birinci sınıfa devam eden 335 öğrenciden oluşmaktadır. 179'u kız olup grubun %53.43' ünü, 156'sı erkek olup grubun %46.57'sini oluşturmaktadır. Ergenlerin annelerinin içinde en fazla lise mezunu anne olduğu (n=102, %30.45) ve en az ortaokul mezunu anne olduğu (n=59, %17.61) görülmektedir. Ergenlerin babalarının içinde en fazla (n=126, %37.61) üniversite ve üzeri mezunu baba olduğu, en az da (n=57, %17.01) ilkökul ve altı eğitim seviyesindeki babanın olduğu görülmüştür.

### Ergenlerin Algıladıkları Anne Baba Tutumlarının Cinsiyet ve Anne Baba Öğrenim Düzeyine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Ergenlerin algıladıkları anne baba tutum gruplarının cinsiyet değişkenine bağımlı olup olmadığını belirlemek amacıyla uygulanan ki-kare analizi sonucunda değişkenler arasındaki bağımlılık istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ( $\chi^2=43.375$ ;  $p < 0.05$ ). Örnekleme kızlar (n=69, %38.55) anne babalarını erkeklerle kıyasla daha fazla demokratik olarak algıladıkları, erkekler (n=53, %33.97) anne babalarını kızlara kıyasla daha fazla izin verici ihmalkâr olarak algılamaktadır. Yine kızlar (n=53, %29.61) anne babalarını erkeklerle göre daha fazla otoriter olarak algıladıkları, erkekler (n=52, %33.33) anne babalarını kızlara göre daha fazla izin verici hoşgörülü olarak algılamaktadır.

Ergenlerin algıladıkları anne baba tutum gruplarının anne öğrenim düzeyi değişkenine bağımlı olup olmadığını belirlemek amacıyla uygulanan ki-kare analizi sonucu değişkenler arasındaki bağımlılık istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ( $\chi^2 = 25.915$ ;  $p < 0.05$ ).

Ergenlerden en fazla annesi lise mezunu olanların (n=32, %31.37), en az da annesi ilkökul ve altı düzeyde eğitilmiş olanların (n=18, %20.93) ebeveynlerini demokratik olarak algıladıkları görülmektedir; ergenlerden en fazla annesi ilkökul ve altı düzeyde eğitilmiş olanların (n=29, %33.72),

en az da annesi üniversite ve üzeri mezunu olanların (n=7, %7.95) ebeveynlerini otoriter olarak algıladıkları görülmektedir. Örneklemdeki ergenlerden en fazla annesi ilkököl ve altı düzeyde eğitilmiş olanların (n=24, %27.91), en az da ortaokul mezunu olanların (n=11, %18.64) ebeveynlerini izin verici ihmalkâr olarak algıladıkları görülürken, en fazla annesi üniversite ve üzeri mezunu olanların (n=33, %37.50), en az da ortaokul mezunu olanların (n=12, %20.34) ebeveynlerini izin verici hoşgörülü olarak algıladıkları görülmektedir.

Ergenlerin algıladıkları anne baba tutum gruplarının baba öğrenim düzeyi değişkenine bağımlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki kare analizi sonucu da anlamlı bulunmuştur ( $\chi^2 = 25.362$ ;  $p < 0.05$ ). En fazla babası üniversite ve üzeri mezunu olan ergenlerin (n=42, %33.33), en az da babası ilkököl ve altı düzeyde eğitilmiş olan (n=14, %24.56) ergenlerin anne babasını demokratik olarak algıladıkları görülürken, ergenlerden en fazla babası üniversite ve üzeri mezunu olan ergenlerin (n=27, %21.43), en az da babası ilkököl ve altı mezunu olan ergenlerin (n=9, %15.79) anne babasını izin verici ihmalkâr olarak algıladıkları görülmüştür. Örneklem grubundaki ergenlerden en fazla babası ilkököl ve altı düzeyde eğitilmiş olan ergenlerin (n=25, %43.86), en az da babası ortaokul mezunu olan ergenlerin (n=13, %22.41) anne babasını otoriter olarak algıladığı görülürken, ergenlerden en fazla babası üniversite ve üzeri mezunu olan ergenlerin (n=41, %32.54), en az da ilkököl ve altı düzeyde eğitilmiş olan ergenlerin (n=9, %15.79) anne babasını izin verici hoşgörülü olarak algıladığı görülmüştür.

#### *Ergenlerin Yaratıcılık Düzeylerinin Cinsiyet ve Anne Baba Öğrenim Düzeyine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular*

Ergenlerin yaratıcılık ölçeğinden aldıkları puanların cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için uygulanan Mann Whitney-U Testi sonucunda grupların sıra ortalamaları arasındaki farklılıklar anlamlı görülmemiştir ( $z = -0.497$ ;  $p > 0.05$ ).

Yaratıcılık ölçeği puanlarının anne öğrenim düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için uygulanan Kruskal Wallis H testi sonucunda grupların sıra ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı görülmüştür ( $\chi^2 = 10.741$ ;  $p < 0.05$ ). Puanların hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek için Post-Hoc Bonferroni düzeltmesi uygulanmış olup, annesi üniversite ve üzeri mezunu olan ( $\bar{X}_{sıra} = 185.58$ ) ergenlerin yaratıcılık düzeylerinin, annesi ilkököl ve altı düzeyde eğitilmiş ( $\bar{X}_{sıra} = 147.65$ ) ve ortaokul mezunu olan ( $\bar{X}_{sıra} = 149.25$ ) ergenlerin yaratıcılık düzeylerine kıyasla istatistiksel olarak anlamlı derecede farklı olduğu görülmüştür. Farklılık annesi üniversite ve üzeri mezunu olan ergenlerin lehinedir ( $p < 0.05$ ). Annesi lise mezunu olan ( $\bar{X}_{sıra} = 180.6$ ) ergenlerin yaratıcılık düzeylerinin, annesi ilkököl ve altı düzeyde eğitilmiş ( $\bar{X}_{sıra} = 147.65$ ) ve ortaokul mezunu olan ( $\bar{X}_{sıra} = 149.25$ ) ergenlerin yaratıcılık düzeylerine kıyasla istatistiksel olarak anlamlı derecede farklı olduğu görülmüştür. Farklılık annesi lise mezunu olan ergenlerin lehinedir ( $p < 0.05$ ).

Yaratıcılık ölçeği puanlarının baba öğrenim düzeyine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için uygulanan Kruskal Wallis H Testi sonucunda grupların sıra ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı görülmemiştir ( $\chi^2 = 7.317$ ;  $p > 0.05$ ).

#### *Ergenlerin Algıladıkları Anne Baba Tutumlarının Yaratıcılık Düzeylerine Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular*

Ergenlerin algıladıkları anne baba tutumlarının yaratıcılık düzeylerine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla uygulanan Kruskal Wallis-H Testi'ne göre, Tablo 1'de görüldüğü gibi grupların sıra ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ( $\chi^2 = 4.769$ ;  $p < 0.05$ ).

Tablo 1. Ergenlerin Algıladıkları Anne Baba Tutumlarının Yaratıcılık Düzeylerine Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular

Anne Baba Tutumları	n	$\bar{x}$	$\bar{X}_{sıra}$	$\chi^2$	Sd	p
Demokratik	98	47.86	184.91	4.769	3	0.049
İzin verici İhmalkâr	76	45.73	164.65			
Yaratıcılık Ölçeği Otoriter	75	45.05	153.57			
İzin verici hoşgörülü	86	46.63	172.42			
Toplam	335	46.24				

Sonuç olarak algılanan anne baba tutumları ergenlerin yaratıcılık ölçeğinden aldıkları puanları etkilemektedir. Bu işlemin ardından farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla tamamlayıcı Tablo 2'de görüldüğü gibi Post-Hoc tekniklerinde yararlanılmıştır.

Tablo 2. Yaratıcılık Ölçeği-Anne Baba Tutum Grupları (Post Hoc)

	p
İzin Verici Hoşgörülü X Demokratik	0,239
İzin Verici Hoşgörülü X İzin Verici İhmalkâr	0,048
İzin Verici Hoşgörülü X Otoriter	0,029
Demokratik X İzin Verici İhmalkâr	0,049
Demokratik X Otoriter	0,028
İzin Verici İhmalkâr X Otoriter	0,474

Post-Hoc Bonferroni düzeltmesine göre; anne babasını izin verici hoşgörülü olarak algılayan ergenlerin yaratıcılık düzeyleri ( $\bar{X}_{sıra} = 172.42$ ), anne babasını izin verici ihmalkâr ( $\bar{X}_{sıra} = 164.65$ ) olarak ve otoriter ( $\bar{X}_{sıra} = 153.57$ ) olarak algılayan ergenlerin yaratıcılık düzeylerine kıyasla istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir. Farklılık anne babasını izin verici hoşgörülü olarak algılayan ergenlerin lehinedir ( $p < 0.05$ ). Anne babasını demokratik olarak algılayan ergenlerin yaratıcılık düzeyleri ( $\bar{X}_{sıra} = 184.91$ ), anne babasını otoriter ( $\bar{X}_{sıra} = 153.57$ ) olarak ve izin verici ihmalkâr ( $\bar{X}_{sıra} = 164.65$ ) olarak algılayan ergenlerin yaratıcılık düzeylerine kıyasla istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir. Farklılık anne babasını demokratik olarak algılayan ergenlerin lehinedir ( $p < 0.05$ ).

#### *Ergenlerin Algıladıkları Anne Baba Tutumlarının Yaratıcılık Düzeyleri Üzerindeki Yordayıcı Etkisine İlişkin Bulgular*

Yaratıcılık Ölçeği puanlarının normalliği incelendiğinde pozitif yönlü bir çarpıklık gözlemlendiği için öncelikle karekök dönüşümü uygulanmıştır. Dönüşüm işlemi sonucunda elde edilen puanlarla, ergenlerin algıladıkları anne baba tutumlarının yaratıcılık düzeyleri üzerinde yordayıcı etkisi olup olmadığını incelemek amacıyla regresyon analizi yapılarak Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. *Ergenlerin Algıladıkları Anne Baba Tutumlarının Yaratıcılık Düzeyleri Üzerindeki Yordayıcı Etkisine İlişkin Bulgular*

Model	F	R	R Kare	Düzeltilmiş R Kare	Beta	P değeri	%95 güven aralığı		
							Düşük	Yüksek	
						0	5.734	7.405	
						0.015	0.047	-0.024	0.018
1	1.368	0.111	0.012	0.003		-0.025	0.652	-0.025	0.016
						0.107	0.049	0	0.032

#### **Bağımlı değişken: Yaratıcılık ölçeği**

Anne baba tutum puanları yaratıcılık ölçeği puanının %1.2'sini açıklamaktadır. Kabul ilgi ve psikolojik özerklik boyutunun yaratıcılık ölçeği puanı üzerinde etkisi anlamlı görülmektedir ( $p < 0.05$ ). Kabul ilgi puanı arttıkça yaratıcılık puanı 0.015 kat artmaktadır. Psikolojik özerklik puanı arttıkça yaratıcılık puanı 0.107 kat artmaktadır. Denetleme puanının yaratıcılık ölçeği puanı üzerinde etkisi anlamlı görülmemektedir ( $p > 0.05$ ).

### **Tartışma**

#### *Ergenlerin Algıladıkları Anne Baba Tutumlarının Cinsiyet ve Anne Baba Öğrenim Düzeyine Göre İncelenmesine İlişkin Tartışma*

Araştırma sonucunda kız ergenler erkek ergenlere göre anne babalarını hem daha fazla demokratik ve hem de otoriter olarak algılayan, erkek ergenler kız ergenlere göre anne babalarını hem daha fazla izin verici ihmalkâr hem de daha fazla izin verici hoşgörülü olarak algılamaktadır. Literatüre bakıldığında da birbirinden farklı sonuçlar olduğu görülmektedir. Aydın (2017), tarafından ergenlerin tartışma çözme ve anne baba tutumlarını incelemek amacıyla yapılan çalışmada kızların daha demokratik bir tutum sergilediği tespit edilirken, erkeklerin anne ve babalarının otoriter bir tutum sergilediği anlaşılmaktadır. Koruyucu-istekçi anne baba tutumu açısından ise cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark belirlenmemiştir. Sari, Cenk ve Demir (2016), 14-18 yaş arasındaki ergenlerde anne baba tutumu, cinsiyet, akademik başarı ve iyimserlik arasındaki ilişkileri incelemiş ve anne baba tutumları ve cinsiyet arasında manidar bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Genel olarak bakıldığında kızların anne babalarını erkekler göre daha fazla demokratik ve otoriter olarak algılamaları onların cinsiyet özelliklerinin getirmiş olduğu bilişsel ve duygusal farklılıklardan kaynaklı olabileceği düşünülmektedir.

Araştırma sonucunda öğrenim seviyesi yüksek anneye sahip olan ergenlerin anne babalarını diğer ergenlere kıyasla daha demokratik ve izin verici hoşgörülü olarak algıladığı görülmüşürken, öğrenim seviyesi düşük anneye sahip olan ergenlerin anne babalarını daha otoriter ve izin verici ihmalkâr olarak algıladıkları görülmüştür. Öğrenim seviyesi yüksek babaya sahip olan ergenlerin anne babasını daha demokratik olarak algıladığı görülmüşürken, öğrenim seviyesi düşük babaya sahip olanların anne babasını daha otoriter olarak algıladığı görülmüştür. Beklenenden farklı olarak öğrenim seviyesi yüksek babaya sahip olan ergenlerin anne babasını hem daha izin verici hoşgörülü hem de daha izin verici ihmalkâr olarak algıladıkları görülmüştür. Eftekin (2015), ergenlerin anne baba tutumları ve problemlerini internet kullanmaları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, ortaokul mezunu anneye sahip olan ergenler üniversite mezunu anneye sahip olan ergenlere göre anne babalarını daha otoriter olarak algılamaktadır. Ay (2015) tarafından lise öğrencilerinin anne baba tutumlarının sosyal problem çözme ve depresyon düzeylerine etkisini belirlemek için yapılan çalışmada, anne baba tutumları ile anne öğrenim düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken, babaları yüksek lisans ve üzeri mezunu olan bireylerin diğer bireylere oranla anne babalarından algıladıkları demokratik tutum düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Yapılan çalışmalara bakıldığında, anne babanın öğrenim seviyesinin artmasının olumlu ebeveynlik tutumları sergilemelerini arttıracacağı söylenebilir.

### *Ergenlerin Yaratıcılık Düzeylerinin Cinsiyet ve Anne Baba Öğrenim Düzeyine Göre İncelenmesine İlişkin Tartışma*

Örneklemedeki ergenlerin yaratıcılık puanlarının cinsiyete göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Benzer sonuçların elde edildiği bir çalışma da Salı (2015) tarafından yapılmıştır, anaokuluna devam eden bir grup çocuğun sosyal duygusal olgunlukları ile yaratıcılıklarını incelemek için yaptığı çalışmada, çocukların yaratıcılık ölçeği alt boyut ve toplam puanının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür. Davaslıgil'in (1999) araştırmasında ise 119 üstün yetenekli 5. sınıf öğrencisinin yaratıcılık puanları Urban'ın Yaratıcı düşünme testi- Çizim üretimi (KCT-DP) testi ile ölçümlenmiş, erkeklerin ve kızların ortalamaları arasında anlamlı farklılık olmadığı gözlemlenmiştir. Cinsiyetin yaratıcı düşünme üzerinde fark yaratmaması ailelerin çocuk yetiştirme tutumlarında ayrımcılık yapmaması, kültürün erkek ve kız çocuklar için eşit olanaklar sağlaması ile eş giden bir durumdur. Bu araştırmadaki bulgular ve Türkçe literatürdeki diğer bazı çalışmalarda da yaratıcılık ortalamaları arasında fark bulunmaması ailelerin tutumlarının demokratik olmasının ve çocuklarına cinsiyet farkı gözetmeksizin eşit düşünme becerisi geliştirici ortam ve olanak sağlamlarının sonucu olarak yorumlanabilir. Türk toplumunda özellikle kırsal kesimden gelen aile kültüründe erkeğe daha fazla değer verildiği ve avantaj sağlandığı bir gerçektir.

Araştırma sonucunda öğrenim seviyesi lise, üniversite ve üzeri olan anneye sahip ergenlerin, öğrenim seviyesi ilkököl ve ortaokul olan annelere sahip ergenlere göre yaratıcılık düzeylerinin daha yüksek olduğu söylenebilirken, ergenlerin yaratıcılık düzeyleri ile baba öğrenim düzeyi arasında herhangi bir ilişki olmadığı görülmüştür. Benzer sonuçların elde edildiği bir çalışma da Gürhan (2017) tarafından yapılmıştır, aynı ölçeği kullanarak güzel sanatlarda öğrenim gören üniversite öğrencilerinin yaratıcılıklarının kişilik özellikleri ve psikopatolojileri üzerine etkisini incelediği çalışmada anne baba eğitim düzeyi ile yaratıcılık arasında ilişki olduğu ve anne babanın öğrenim düzeyi arttıkça yaratıcılığın arttığı sonucuna ulaşmıştır.

Çocuk yetiştirmede anne babanın önemi düşünüldüğünde eğitilmiş anne babaların daha bilinçli hareket ederek çocukların ve ergenlerin yaratıcılıklarını geliştirici tutum ve davranışlarda bulunacağı ve bu yüzden yaratıcılık üzerinde anne baba eğitim düzeyinin önemli olabileceği düşünülmektedir.

### *Ergenlerin Algıladıkları Anne Baba Tutumlarının Yaratıcılık Düzeylerine Göre Farklılaşmasına İlişkin Tartışma*

Anne babasını izin verici hoşgörülü olarak algılayan ergenlerin yaratıcılık düzeylerinin, anne babasını izin verici ihmalkâr ve otoriter olarak algılayan ergenlere göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Diğer bir sonuca göre de anne babasını demokratik olarak algılayan ergenlerin yaratıcılık düzeylerinin, anne babasını otoriter olarak ve izin verici ihmalkâr olarak algılayan ergenlere göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

Anne baba tutumlarının çocukların yaratıcılıkları üzerinde etkili olduğunu gösteren benzer çalışmalar mevcuttur. Deng, Wang ve Zhao (2016), çevresel faktörlerin ve bireysel özelliklerin yaratıcılığı nasıl etkilediğini Amerikan Çinli ergenleri karşılaştırarak incelemişlerdir. Buna göre ebeveyn değerleri öğrencilerin farklı yollardan düşünmesini sağladığı için yaratıcılık üzerinde etkilidir. Ren, Yijuan ve Jinghuan (2017), yaptıkları çalışmada Çinli ergenlerde algılanan anne baba kontrolünün ergenlerin yaratıcılıkları ve sanatsal yetenekleri üzerindeki aracı rolünü incelemiş olup, davranışsal kontrol ergenlerin iç motivasyonlarının ve yaratıcılıklarının gelişmesine olumlu etki ederken, psikolojik kontrol olumsuz olarak etki ettiği sonucuna ulaşmıştır. Popescu, Moraru ve Sava (2015) tarafından yapılan okul öncesi çocuklarının yaratıcılıklarının gelişiminde ailenin engelleyici rolünün incelendiği çalışmada, anne baba tutumları ile çocukların yaratıcılıkları arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmaya göre otoriter ebeveynlik ile düşük yaratıcılık ilişkiliyken, yetkin demokratik ebeveyn tutumu ile yüksek düzeyde yaratıcılık ilişkili bulunmuştur.

Nejad, Jenaabadi, Ghafarshuja ve Heydaribisafar (2015), tarafından üniversite öğrencileri arasında yapılan çalışmada öğrenci yaratıcılığı ve ebeveyn tutumu arasındaki ilişkinin gençlik gelişimi üzerine etkisi incelenmiş, farklı olarak yaratıcılık ve ebeveyn tutumları arasındaki ilişkinin öğrencilerin gençlik gelişimleriyle önemli bir ilişki içinde olmadığı ve ebeveynlerin eğitim başarısını yaratıcılıktan daha üstün bir şey olarak gençlere empoze ettikleri görülmüştür. Yirmi dokuz tane bir yaşındaki bebek ve aileleri arasında yapılan başka bir çalışmada da bebeklerin ve ailelerin yaratıcılıklarının birbirine benzediği görülmüştür. Çalışma da ailelerin ve bebeklerin yaratıcılığı farklı düşünme becerilerini ölçen materyaller aracılığıyla ölçülmüştür. Bunun genetik faktörler ve sosyal öğrenme gibi çeşitli faktörlerden kaynaklanabileceği ve araştırılması önerilmiştir (Hoicka et al., 2016). Anne babaların yaratıcı çocuklar yetiştirebilmek için yaratıcılığın gelişimsel yönlerinden, yaratıcılığı okul dışında ve aile içinde destekleme yollarından daha fazla haberdar olması gerekmektedir (Daniel ve Daniel, 2015).

### *Ergenlerin Algıladıkları Anne Baba Tutumlarının Yaratıcılık Düzeylerini Yordamasına İlişkin Tartışma*

Araştırmada belirlenen amaçlar doğrultusunda bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki etkisini belirleyebilmek amacıyla ölçek alt boyutlarından elde edilen puanlar yapılan dönüşüm işleminden sonra sürekli değişken olarak kullanılmış ve regresyon analizi yapılmıştır. Buna göre bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni açıklama oranının çok düşük olduğu görülmüştür. Anne baba tutumlarının çocukların yaratıcılıkları üzerinde farklı etkileri olabileceğini gösteren çalışmalar mevcuttur.

Ergenlerle yapılan bir çalışmada yetkili ve izin verici anne baba tutumlarının ergeni desteklediği görülmüştür. Anne baba tarafından sergilenen normal seviyedeki izin vericilik ergenin yaratıcılığının gelişmesine katkıda bulunur (Sarı ve Ozkan, 2016). Pilarinos ve Solomon (2017), çalışmalarında 7-11 yaşları arasındaki Weschler zekâ testinden 130 ve üzeri puan alan kırk sekiz tane üstün yetenekli öğrencinin algıladıkları anne baba tutumları ve psikolojik uyumları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Yaratıcılık ve üstün zekâ ilişkisi göz önüne alındığında, bulgular literatürdeki bazı çalışmaların aksine algılanan anne baba tutumlarının çocukların psikolojik ve sosyal uyumlarıyla ilişkili olmadığını göstermiştir. İşletme fakültesi çalışanları ile yapılan başka bir çalışmada da aile desteğinin yaratıcılık ve araştırma verimliliği ile ilişkisi olmadığı görülmüştür (Kim & Choi, 2017). Ebeveynlerin çocukların yaratıcılığının gelişimi üzerindeki etkisini inceleyen çalışmalara genel olarak bakıldığında olumlu tutumlar sergilenen ve esnek ortam yaratmanın çocuklarının yaratıcılığının gelişmesini olumlu olarak etkilediği görülmektedir (Preiss, Grau, Ortiz ve Bernardino, 2016).

## Sonuç

Anne babaların eğitim düzeyi arttıkça, ergenlerin anne babalarını daha demokratik olarak algıladığı görülmektedir. Bu durumun anne babaların eğitim seviyesi arttıkça çocuk yetiştirme hakkında daha fazla bilgi sahibi olmasından, daha fazla okumasından, çocuklarıyla ilgili olmasından ve çocuklarına daha fazla istenen yönde rol model olmasından kaynaklandığı düşünülebilir. Demokratik tutum ile kast edilen çocuklarının yetiştirme sorumluluğunu üstlenen ancak onu birey olarak kabul eden, duygu ve düşüncelerini korkmadan ifade etmesine olanak sağlayan bir ebeveynlik tutumunun ergenin otoriter ebeveyn tutumuna kıyasla yaratıcılığı destekleyici olduğunu göstermiştir. Aynı şekilde izin verici ebeveyn olmak çocuğun veya ergenin keşfetmesine yeni şeyler denemesine olanak tanımak anlamına gelmektedir. Ancak bu sonuç ebeveynin sadece izin verici olması değil aynı zamanda ergeni izleyen, destekleyen gerektiğinde liderlik eden bir tutumda olmasının onun yaratıcılığını teşvik ettiğini göstermektedir. Çalışmada elde edilen bulgular çocuk eğitimi konusunda anlamlıdır ve literatür ile paralellik göstermektedir. Fakat örneklem grubunda bulunan ergenlerin ve ailelerinin Balkan göçmenlerin yoğun olarak yaşadığı, eğitim ve sosyo-ekonomik seviyenin görece iyi olduğu bir bölgede yaşamalarının araştırmada elde edilen sonuçlar üzerinde dolaylı etkisinin olabileceği düşünülmektedir.

Yaratıcılık ile anne öğrenim düzeyi ilişkisi göz önüne alındığında annelerin eğitilmiş olmasının çocuklarının yaratıcılıklarının gelişimini olumlu etkilediği görülmüştür. Bir toplumda kadın eğitim derecesinin yükselmesi ve yaygınlaşmasının ekonomik, sosyolojik, psikolojik alandaki olumlu katkılarının olduğu bilinmektedir. Bu sonucun sadece "anne eğitiminin çocuk yetiştirme üzerindeki olumlu etkilerine" bir göstere olarak değil sözü edilen diğer alanlar üzerindeki olumlu etki olarak ta kanıt olarak kabul edilmesi gerekir.

## Öneriler

Ülkemizde anne baba tutumları ve yaratıcılık arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaların genel olarak okul öncesi dönemde yoğunlaştığı ve ergenlik dönemini kapsayan çalışmaların olmadığı görülmektedir. Bu alanda yapılan çalışmalar artırılabilir.

Ergenlerin yaratıcılık düzeylerinin cinsiyet ve anne baba öğrenim düzeyi değişkenine göre nasıl değiştiğini inceleyen araştırmaların olmadığı görülmektedir. Ebeveynlere detaylı bilgiler verebilmek ve ergenlerin yaratıcılığının gelişmesini sağlayabilmek için bu yönde yapılan çalışmaların artırılması önerilmektedir. Demokratik ve izin verici hoşgörülü anne baba tutumlarını ailelerinden algılayan öğrencilerin yaratıcılık düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmış olup, ailelerin bu anne baba tutumları ve özellikleri hakkında psikolojik danışmanlar ve eğitimciler tarafından bilgilendirilmesi önerilmektedir.

Bu araştırmada kullanılan Yaratıcılık Ölçeği ile sadece ergenlerin algıladıkları anne baba tutumlarının yaratıcılık düzeylerine etkisine bakılmıştır. Yaratıcılığın alt boyutları ihmal edilmiştir. Başka bir ölçek kullanılarak ergenlerin algıladıkları anne baba tutumlarının yaratıcılıkları üzerine etkisi daha detaylı incelenebilir.

## Kaynakça

- Aksoy, B. (2004). *Coğrafya öğretiminde probleme dayalı öğrenme yaklaşımı [Problem based learning approach in geography teaching]*. Yayınlanmış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Author. (2001)
- Ay, T. R. (2015). *Lise öğrencilerinin anne-baba tutumlarının öğrencilerin sosyal problem çözme becerilerine ve depresyon düzeylerine etkisinin incelenmesi [Evaluating the effects of attitudes of parents on depression levels and social problem solving skills in high school students]*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aydın, E. (2017). *Ergenlerde çatışma çözme ve anne baba tutumlarının incelenmesi [Analysis of conflict resolution in adolescents in terms of parent attitudes]*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Büyükoztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı [Manual of data analysis for social sciences]*. (12. Basım). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Christensen, I. B., Johnson R. B., Turner, A. T. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz (2. Baskı) [Research methods pattern and analysis]*. (Çev. Ed. Ahmet Aypay). Ankara: Anı yayıncılık.
- Davaslıgil, U. (1999). Enhancing creativity –an important problem in Turkish education: A comparative study. (Barbara Clark Ed.) In Gifted and Talented A Challenge for the new millenium. Proceedings of the 13th Biennial World Conference, 44-55.
- Daniels, S., Daniel, B. (2015). *Raising creative kids*. (Çev. Üzeyir Ogurlu-Fatih Kaya). Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık.
- Deng, L., Wang, L. & Zhao, Y. (2016). How creativity was affected by environmental factors and individual characteristics: a cross-cultural comparison perspective. *Creativity Research Journal*, 28(3), 357-366.
- Eftekin, P. (2015). *Ergenlik dönemindeki öğrencilerin internet bağımlılığı ve anne baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi [Study of the relationship between internet addiction of the students in adolescence period and parental attitudes]*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Gürhan, B. (2017). *Güzel sanatlar alanında öğrenim gören üniversite öğrencilerinin yaratıcılıklarının psikopatolojilerinin ve kişilik özellikleri üzerindeki etkisi [The impact on the psychopathologies and personality traits of creativities of university students in the field of fine arts]*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Işık Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Hoicka, E., Mowat, R., Kirkwood, J., Kerr, T., Carberry, M., Berg, S. B. (2016). One-year-olds think creatively, just like their parents. *Child Development*, 87(4), 1099–1105.
- Kihwan, K., Choi, S. B. (2017). Influences of creative personality and working environment on the research productivity of business school faculty. *Creativity Research Journal*, 29(1), 10-20.
- MEB. (1973). Milli Eğitim Temel Kanunu [Basic Law of National Education]. From [http://personel.meb.gov.tr/daireler/mevzuat/mevzuatlar/milli\\_egitim\\_temel\\_kanunu\\_1739.pdf](http://personel.meb.gov.tr/daireler/mevzuat/mevzuatlar/milli_egitim_temel_kanunu_1739.pdf) > (Retrieved on 10 March 2017).
- Nejad, B., Jenaabadi, H., Ghafarsuja, N. & Heydarribisafar, H. (2015). Study of the relationship between parenting attitude of youth fostering and creativity among students of universities. *Journal of Behavioral and Brain Science*, 5, 148-156.
- Petrovic, M. Vasic, V. Petrovic, O. Santric-Milicevic, M. (2016). Positive parenting attitudes and practices in three transitional Eastern European countries: Bosnia and Herzegovina, Macedonia and Serbia. *Int J Public Health*, 61, 621–630.
- Pilarinos, V., Solomon, C. R. (2017). Parenting styles and adjustment in gifted. *Children Gifted Child Quarterly*. 61(1), 87-98.
- Popescu, M. I., Moraru, A., Sava, N. I. (2015). Familial barriers in the development of creativity in preschoolers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 187, 601 – 606.
- Preiss, D. D., Grau, V., Ortiz, D., & Bernardino, M. (2016). What do we know about the development of creativity in South America? In David D.Preiss (Ed.), *Child and adolescent development in Latin America. New Directions for Child and Adolescent Development*, 152, 85–97.
- Ren, F., Yijuan, L. & Jinghuan, Z. (2017). Perceived parental control and chinese middle school adolescents' creativity: the mediating role of autonomous motivation. *Psychology of Aesthetics Creativity and Arts*, 11(1), 34-42.
- Russ, S. W. (2016). Pretend play: antecedent of adult creativity. in b. barbot (ed.), *perspectives on creativity development. New Directions for Child and Adolescent Development*, 151, 21–32.
- Salı, G. (2015). Çocukların sosyal duygusal olgunlukları ile yaratıcılıklarının incelenmesi [Survey on social-emotional maturity and creativity of children]. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 68-84.
- Sarı, T., Ozkan, I. (2016). An investigation of the relationship between adolescents' subjective well-being and perceived parental attitudes. *Dusunen Adam The Journal of Psychiatry and Neurological Sciences*, 29, 155-162.
- Sari Cenk, D., Demir, A. (2016). The relationship between parenting style, gender and academic achievement with optimism among turkish adolescents. *Current Psychology*, 35(4), 720-728.
- Yazgan-Inanç, B., Bilgin, M., Kılıc-Atıcı, M. (2015). *Gelişim psikolojisi [Developmental Psychology]*. Ankara: Pegem Akademi.
- Yılmaz, A. (2000). Anne Baba Tutum Ölçeği'nin güvenilirlik ve geçerlik çalışması [The reliability and validity study of the Parental Attitude Scale]. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 7(3), 160-172.

## Ergenlerin Algıladıkları Anne Baba Tutumlarının Yaratıcılık Düzeyleri İle İlişkisinin İncelenmesi

### ÖZET

**Problem Durumu:** Yaratıcı düşünme ürün, süreç, kişi ve bağlam özellikleri açısından ele alınmaktadır. Bağlam özellikleri ise okul ve sınıf ortamı, ailenin çocuk yetiştirme tutumları, kardeş sayısı, ülkenin kalkınma modeli, sosyo-kültürel etmenler gibi pek çok değişken açısından ele alınmaktadır. Ebeveynlerin sergilediği tutumlar, çocuğa sağladıkları özgürlük ve geri bildirimler çocuğun yaratıcılığını geliştirici veya ketyeyici etkiler yaratmaktadır. Bu araştırma kapsamında yaratıcı düşünmeyi etkileyen bağlam özelliklerinden anne baba tutumlarının yaratıcı düşünme üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmanın temel amacı, ergenlerin algıladıkları anne baba tutumlarının yaratıcılık düzeyleri ile ilişkisinin incelenmesidir. Araştırmada alt amaçlar olarak belirlenen sorular şunlardır;

1. Ergenlerin algıladıkları anne baba tutumları cinsiyet ve anne baba öğrenim düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
2. Ergenlerin yaratıcılık düzeyleri cinsiyet ve anne baba öğrenim düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
3. Ergenlerin algıladıkları anne baba tutumlarına göre yaratıcılık düzeyleri farklılaşmakta mıdır?
4. Ergenlerin algıladıkları anne baba tutumları yaratıcılık düzeylerini yordamakta mıdır?

**Araştırmanın Amacı:** Anne babaların sergiledikleri tutumların ergenlik çağındaki çocuklarının yaratıcılıklarını, ilk eğitim ortamı olan ailenin nasıl etkilediğini, hangi tutumların ergenlerin yaratıcılık gelişimini desteklediğini görmek, ailelere ve alanda çalışan uzmanlara bu konuda bilgi verebilmek ve günümüzde önemi giderek artan yaratıcılığın gelişmesini sağlayacak adımlara katkıda bulunabilmek amaçlanmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkilerin Türkçe literatürde ender rastlanan bir konu olması çalışmanın desenlenmesinde etken olmuş ve alana katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

**Araştırmanın Yöntemi:** Tarama modeline uygun olarak gerçekleştirilen araştırmanın evrenini Tekirdağ ili Süleymanpaşa ilçesinde 2016-2017 eğitim öğretim yılında lise birinci sınıfta öğrenim gören öğrenciler oluştururken, örneklemini amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilen 335 ergen (nkız=179, nerkok=156) oluşturmaktadır. Belirtilen değişkenlerin ölçülmesinde Kişisel Bilgi Formu, Anne Baba Tutum Ölçeği ve Yaratıcılık Ölçeği (Ne Kadar Yaratıcısınız?) kullanılmıştır. Verilerin analizinde her bir değişken için öncelikle normallik sınaması yapılmıştır. Daha sonra

Anne Baba Tutum Ölçeği'nden makalesinde belirtildiği gibi gerekli ölçüm alındıktan sonra, iki kategorik değişkenin birbirinden bağımsız olup olmadığını test ederken Ki-Kare, bağımsız değişkenlerin iki kategorili olduğu durumlarda Mann-Whitney-U, üç kategorili olduğu durumlarda Kruskal Wallis-H Testi kullanılmıştır. Aynı zamanda alt amaçlar doğrultusunda ölçekten ölçüm alınmadan, puanlar sürekli değişken olarak da kullanılmış ve puanlara karekök dönüşüm işlemi yapıldıktan sonra bağımsız değişkenin bağımlı değişkeni açıklama oranını belirlemek için enter yöntemiyle regresyon analizi uygulanmıştır.

*Araştırmanın Bulguları:* Ergenlerin algıladıkları anne baba tutumları cinsiyet ve anne baba öğrenim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Kız ergenler erkek ergenlere göre anne babalarını daha fazla demokratik olarak algıladıkları, yine kız ergenler erkek ergenlere göre anne babalarını daha fazla otoriter olarak algılamaktadır. Erkek ergenler kız ergenlere göre anne babalarını daha fazla izin verici ihmalkâr olarak algıladıkları, yine erkek ergenler kız ergenlere göre anne babalarını daha fazla izin verici hoşgörülü olarak algılamaktadır.

Araştırma sonucunda öğrenim seviyesi yüksek anneye sahip olan ergenlerin anne babalarını diğer ergenlere kıyasla daha demokratik ve izin verici hoşgörülü olarak algıladığı görülmüşken, öğrenim seviyesi düşük anneye sahip olan ergenlerin anne babalarını daha otoriter ve izin verici ihmalkâr olarak algıladıkları görülmüştür. Öğrenim seviyesi yüksek babaya sahip olan ergenlerin anne babasını daha demokratik olarak algıladığı görülmüşken, öğrenim seviyesi düşük babaya sahip olanların anne babasını daha otoriter olarak algıladığı görülmüştür. Beklenenden farklı olarak öğrenim seviyesi yüksek babaya sahip olan ergenlerin anne babasını hem daha izin verici hoşgörülü hem de daha izin verici ihmalkâr olarak algıladıkları görülmüştür.

Ergenlerin yaratıcılık düzeyleri anne öğrenim düzeyine göre anlamlı farklılık gösterirken; cinsiyet ve baba öğrenim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Araştırma sonucunda öğrenim seviyesi lise, üniversite ve üzeri olan anneye sahip ergenlerin, öğrenim seviyesi ilkököl ve ortaokul olan annelere sahip ergenlere göre yaratıcılık düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Ergenlerin algıladıkları anne baba tutumları Yaratıcılık Ölçeği puanlarına göre anlamlı farklılık göstermektedir. Farklılık anne babasını demokratik ve izin verici hoşgörülü olarak algılayan ergenlerin lehinedir. Anne babasını izin verici hoşgörülü olarak algılayan ergenlerin yaratıcılık düzeylerinin, anne babasını izin verici ihmalkâr ve otoriter olarak algılayan ergenlere göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Diğer bir sonuca göre de anne babasını demokratik olarak algılayan ergenlerin yaratıcılık düzeylerinin, anne babasını otoriter olarak ve izin verici ihmalkâr olarak algılayan ergenlere göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

Araştırmada belirlenen amaçlar doğrultusunda anne baba tutum ölçeğinden alınan puanlar, hem ölçeğin makalesinde belirtilen şekilde ölçüm alınarak süresiz değişken şeklinde kullanılmış, hem de bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki etkisini belirleyebilmek amacıyla ölçek alt boyutlarından elde edilen puanlar yapılan dönüşüm işleminden sonra sürekli değişken olarak kullanılmış ve regresyon analizi yapılmıştır. Bağımsız değişkenler (anne baba tutum puanları) bağımlı değişkenin (yaratıcılık ölçeği puanının) %1.2'sini açıklamaktadır.

*Araştırmanın Sonuçları ve Önerileri:* Anne babaların eğitim düzeyi arttıkça, ergenlerin anne babalarını daha demokratik olarak algıladığı görülmektedir. Yaratıcılık ile anne öğrenim düzeyi arasındaki ilişki göz önüne alındığında annelerin babalara kıyasla çocuklarıyla daha fazla etkileşim içinde olduğu, onların eğitimi için daha fazla çaba harcadığını düşündürmektedir. Bu sonuç ebeveyn çocuk ilişkisinin kendiliğinden şekillenmesinden ziyade, bilinçli ve pedagoğların önerileri doğrultusunda şekillendirilmesinin önemi ortaya çıkmaktadır. Üniversite, rehberlik ve psikolojik danışma merkezleri gibi kurumlar tarafından anne baba eğitimlerinin yapılması ve özellikle babaların çocuk eğitimi almaya teşviki önerilebilir.

Ebeveynlerini demokratik, izin verici ve hoşgörülü olarak algılayan ergenlerin yaratıcılık düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu ailenin çocuğun duygusal, bilişsel, gelişimi açısından kritik bir öneme sahip olduğunu bir kez daha göstermektedir. Bu bilginin ilgi grupları tarafından verilen psikolojik ve eğitsel hizmetlerde göz önüne alınması önerilebilir.

Ülkemizde algılanan anne baba tutumları ve yaratıcılık arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaların genel olarak okul öncesi dönemde yoğunlaştığı ve ergenlik dönemini kapsayan çalışmaların olmadığı görülmektedir. Bu alanda yapılan çalışmalar artırılabilir. Ergenlerin yaratıcılık düzeylerinin cinsiyet ve anne baba öğrenim düzeyi değişkenine göre nasıl değiştiğini inceleyen araştırmaların olmadığı görülmektedir. Yaratıcılığın her alanda öneminin giderek arttığı günümüzde, anne babalara detaylı bilgiler verebilmek ve ergenlerin yaratıcılığının gelişmesini sağlayabilmek adına ergenlerin yaratıcılık düzeylerini bu bahsedilen değişkenlerin nasıl etkilediğini bilmek önemlidir. Bu yönde yapılan çalışmaların artırılması önerilmektedir. Bu araştırmada kullanılan Yaratıcılık Ölçeği ile sadece ergenlerin algıladıkları anne baba tutumlarının yaratıcılık düzeylerine etkisine bakılmıştır. Yaratıcılığın alt boyutları ihmal edilmiştir. Başka bir ölçek kullanılarak ergenlerin algıladıkları anne baba tutumlarının yaratıcılıkları üzerine etkisi daha detaylı incelenebilir.

*Anahtar Sözcükler:* ebeveynlik stilleri, yaratıcılık süreci, ergen yaratıcılığı, yaratıcılık gelişimi.

## The Investigation of Surface and Deep Structure on EFL Learners' Sentence Processing

Özgehan UŞTUK

Dokuz Eylül University

### ABSTRACT

While there is a consensus on the effect of deep and surface structures on sentence processing, the investigation of how they influence sentence processing in the foreign language learning process is still unclear. This explanatory mixed-method inquiry explores the structure vs. meaning preferences of Turkish speakers of English as a foreign language in relation to foreign language sentence processing in a case study design. The sample is composed of 26 Turkish speakers of English as a foreign language. Stimuli include listening texts in which a test sentence is sometimes converted in terms of structure or meaning and sometimes given unconverted. According to memory scores, it was indicated that Turkish speakers of English score higher in processing the structure over the meaning as opposed to the prior findings that were derived from the native speakers of English. This result provides evidence that Turkish speakers of English as a foreign language tend to rely on the structure while processing the input in the target language.

**Keywords:** Sentence processing, surface structure, deep structure, English as a foreign language, memory

### 1. Introduction

While the early discussion on the effects of deep and surface structures on sentence processing dates back fifty years before (Chomsky, 1965; Sachs, 1967), the issue is still unearthed with respect to the meaning and structure of language in the scope of foreign language (FL) learning. Although the goal of the sentence processing is to build the meaning that is based on representations bound in a sentence form, the question of whether strategies for sentence processing that are employed by a first language (L1), second language (L2) and a foreign language speaker are similar or different remains.

Sachs (1967) asserted in her study that listeners' memory of the meanings of sentences is more durable than their memory of the surface forms of sentences especially after a certain amount of time passed after listening for the first time. Gleason and Ratner (1992) also suggested that the semantic relations derived from the sentences are more significant during sentence processing than surface forms; the former is more durable in the memory whereas the latter is not. The importance of meaning or "gist" of the sentence over the formal structure is demonstrated several times (Branford & Franks, 1971; Branford et al., 1972; Gernsbacher, 1985).

The general idea of "meaning over form" dominance is emphasized several times for native speaker sentence processing. However, general characteristics and approaches of sentence processing of non-native speakers are less known (Frenck-Mestre, 2005; Nitschke, Kidd & Serrattice, 2010; Warren, 2013). At this juncture, this paper aims to clarify the pattern of what non-native speakers prioritize in sentence processing in the foreign language comprehension: deep or surface structure.

### 2. Background

In sentence processing, the distinction between the semantic and syntactic features of sentence comprehension is presented by the theory of deep structure versus surface structure (Chomsky, 1965). Gleason and Ratner (1992) asserted that the surface structure of a sentence is represented by the words that speakers of a language actually heard or read; in other words, the surface structure is composed of the specific words that are chosen by the speakers to convey the meaning. On the other hand, deep structure refers to the meaning that underlines the utterance. Similarly, Warren (2013) states that surface structure refers to the sentence structure produced, seen, or heard whereas deep structure is the underlying or logical structure of a sentence.

This distinction is a key point to understand the sentence processing; in that, it provides a two-step procedure in which the surface structure is analysed by the listener first, and the information that is acquired is used to investigate the deep structure. The literature provides a multitude of studies regarding the effect of deep and surface structures on sentence processing in the native language. First of all Sachs' study (1965) revealed that native speakers' memory of the meanings of a sentence is more durable than their memory of the form of a sentence; moreover it was shown in the study that as the time passed after the sentence was being heard, the deep structure was remembered much better than the surface structure. Trembath (1972), in his study specifically implemented with children also demonstrated that children were more sensitive to deep structure than to surface structure changes in the stimuli. Likewise, Gernsbacher (1985) also suggested that shortly after a sentence was heard and comprehended, the surface form information became harder to recall.

Sentence processing by L2 learners has recently been investigated by second language learning researchers. Birdsong (2006) reviewed that there had been a number of studies that noted the differences between proficient L2 speakers and monolingual native speakers with regard to lexical retrieval, structural ambiguity resolution, and detection of acoustic distinctions. On the other hand, the process of L1 sentence processing may differ from the one governing L2 comprehension in other linguistic features. Semantic and syntactic processing vary considering whether it is L1 or L2 being received (Bowden et al., 2013). Even though L1 and L2 are processed by the same neural devices (Perani & Abutalebi, 2005), L2 learners differ significantly from native listeners in various aspects. For instance, Hahne and Friederici (2001) suggested that semantic integration of the sentence final word is more difficult for L2 learners than for the native speakers. Likewise, it was highlighted that second language learners do not process syntactic category information and its integration into the existing phrase structure, as do the native speakers. Doughty (2005) also stated that while listening to their L2, adult learners mainly rely on L1 strategies for assigning



grammatical roles in an utterance. However, the prior literature does not provide any evidence showing the relationship between the instruction background of L2 learners and their sentence processing behaviour.

The importance of form and meaning has also been emphasized not only in psycholinguistic studies but also in EFL teaching methodology. To illustrate, Audio-lingual method, as a representative of structural linguistics (Demirezen, 2014), and behaviourist accounts in foreign language education, stayed at a sentence level, heavily depended on drills and based on little or no real life context (Harmer, 2007). Moreover, a principle of this method is that the emphasis is not on the understanding of the words, but on learning the structures of everyday speech (Demirezen, 2014). On the other hand, communicative language teaching based on the objective to promote learning through communication (Richard & Rodgers, 2001) for which form is naturally important but this approach aims to de-emphasize the dominance of focus-on-forms approaches (Nunan, 1989) and to emphasize the importance of meaning. As can be seen, even EFL teaching methods gradually diverse about the importance of surface and deep structures of sentences.

However, it is not revealed in the prior study whether L2 listeners recall information regarding the deep structure or surface structure of a text being heard better. The current study is significant in that such a psycholinguistic study has not been conducted in the context of Turkish speakers of English as an L2. It can bring new perspectives to the field to investigate and find out sentence processing memory patterns of a specific L2 group. Aiming to reveal these points; the current study intends to investigate the following research question:

- What is the effect deep and surface structure on the proficient Turkish EFL speakers' memory during sentence processing in FL?

### 3. Method

#### 3.1. Participants

There are two sample groups participated in the study. The first group is called pilot study group and consisted of 10 participants (8 females, 2 males). The gender proportion is in align with the general proportion of the research context where the study was conducted. The pilot group was exposed to the 20% of the whole stimuli to control the research procedure and its overflow. Participants in the study group involved 26 Turkish EFL learners (20 females, 6 males), who were all third-grade students in English Language Teaching Department in a state university that is located in İzmir, Turkey. They were all monolingual and speak Turkish as L1. Their mean GPA score was 2.68. They self-reported that they are proficient EFL speakers. What is more, they got similar scores from the university entrance exam applied nationwide in Turkey for all undergraduate candidates. They participated in the current study willingly and provided written consent forms. As for the relation between the researcher and the participants, the researcher works as a research assistant in the same department and does not lecture in any course that the participants follow.

Based on the researcher's judgement, non-random, purposive sampling method (Fraenkel, Wallen, & Hyun, 2012) was adopted as it was believed that the final sample would provide the information that can be transferred to other learners in the research context. The rationale behind sampling is based on several paradigms. First, all the participants were Turkish EFL speakers who speak Turkish as the native tongue. This was important to eliminate any first language effect as a variable and to conduct the study in the scope of foreign language speakers' sentence processing. Second, all the participants were monolinguals to eliminate any effect that might have been caused by being bilingual. Third, all the participants reported that they are proficient EFL speakers. This was also essential to ensure that language proficiency was not a variable that may have affected the results. Last, all the participants agreed to get included into the current study willingly to foster ethical qualification of the study.

#### 3.2. Stimuli

The current study is a replication of Sachs' (1967) experiment, which included the effect of recognition memory for syntactic and semantic aspects of sentence processing of only native speakers'; however, the scope is to see the effect of semantic and syntactic changes in sentences on the recognition memory of proficient Turkish EFL speakers. This is why, the structure of materials being used in Sachs (1967) was adopted. In Sachs' study, time passed after the control sentence was discussed as a variable; thus, varied length of input after the test sentence was given such as 0 syllable, 80 syllables and 160 syllables after the test sentence. Since time is not investigated as a variable in our replicated study, only 160 syllables of input following each test sentence in all texts were given. Based on the structure and the sample text given in the original study, new stimuli were generated. Apart from the text given in the original study that was used as a warm-up material for the participants, five texts with four different variations including the base form, semantic change form, syntactic change form and the identical form were recorded. A proficient male actor who was a Turkish EFL speaker recorded the text and its variations. Four variations of each text were given as the stimuli: base form, semantic change variation, syntactic change variation, and identical variation. The base includes a basic story without any interference. In semantic and syntactic change variation, the test sentence is marked by a bell rang just before the test sentence which was converted either semantically or syntactically. In the identical change variation, test sentence is the same as in the base form but also marked by a bell given just before it.

Difficulty scores of the texts were evaluated by using a built-in computer software readability formula (Flesch-Kincaid reading levels and Flesch Reading Ease). All five texts were measured as fairly easy according to Flesch Reading Ease Score interpretation ranging from 71 to 80 (D'alessandro, Kingley, and Johnson-West, 2001). Each text is composed of three parts: introductory part, test sentence and follow-up part. After the introductory part of a story, a test sentence was given as in the following example.

*"His father told the boy that he had a surprise for him, a surprise that he longed for."*

And after the test sentence, in the third part of the text, a 160-syllabled stimulus was provided. The variations of the sentence given as the example included the following test sentences:

Variation 1 / syntactic change: [bell rings] *The boy was told by his father that he had a surprise for him, a surprise that he had longed for.*

Variation 2 / identical: [bell rings] *His father told the boy that he had a surprise for him, a surprise that he had longed for.*

Variation 3 / semantic change: [bell rings] *His father showed the boy that he had a surprise for him, a surprise that he had longed for.*

### 3.3. Design and procedure

The current study adopts an explanatory mixed-method design (Ivankova & Creswell, 2009; Merriam & Tisdell, 2016). The rationale behind such a selection depends on three paradigms. First, the study was conducted in a certain setting with a small group of participants to discover a pattern and then to explain the pattern in the specific case. Second, the study intends to discuss the results of a survey in the scope of a specific case rather than giving generalizable empirical evidence. These characteristics drove the author to employ an explanatory mixed-method research design in the study.

A certain procedure was designed and followed for the current study. First, the participants were tested in a group formation in an orderly-rowed classroom. After the research and the purpose of the current study were explained, a descriptive seminar about the change in form and change in meaning was provided. Several examples of syntactic and semantic changes were given and explained contextually. Following the seminar on the surface and deep structures in English, the sound volume of the recordings was adjusted according to the needs of the participants. After the final clarification was made about the answer sheet of the survey and how it is filled properly, different text and its variations are given as a warm-up trial. This text was not included in the evaluation. The participants were given a chance to ask for clarifications. Thus, the exact procedure that was applied in Sachs' (1967) study was followed before the participants begin to listen to the stimuli.

After the text in base form was listened an interval of ten seconds was given and the same interval was applied in-between each recording. After the base form, all the variations were given. After listening to the second text and all its variations, a break was given to eliminate the fatigue effect.

Finally, after the analysis of the survey scores, the results were discussed by the same participants' group in a focus-group discussion format. Verbatim is recorded and used to elaborate on the results of the survey.

### 3.4. Data collection and analysis

The data were collected by a survey that was used to evaluate the surface and deep structure sensitivity of the participants and a focus group discussion to elaborate on the results of the survey. The survey was composed of the listening stimuli and the answer sheet.

In the answer sheet, the participants were asked to give their answers to the test sentence that was marked by the bell sound before them in two ways: they either identified the test sentence as identical to the one in the base form or as changed. The option "changed" was followed by three alternatives: two options asking if the change was in form, in meaning, or if the participant was sure of a change but cannot identify the change, it was possible to choose a "don't know" option. The correct and incorrect answers to the test items were coded by assigning "1" and "0" respectively and frequency ( $f$ ) was calculated in percentage with regard to the total number of the participants ( $n=26$ ). Finally, the group score was analysed based on the fact that background of the participants does not vary. Considering there are four different variations of five different texts scored by 26 participants, the maximum group score for each variation was 130.

After the participants identify the change, as done in Sachs (1967) they were also asked to specify briefly what kind of syntactic or semantic change it was. These specifications were asked to investigate the patterns of form and meaning identification of Turkish speakers of English as a foreign language. Accurate specifications were scored by two raters in blind sessions. One of the raters was the author of the current study, who is a Ph.D. candidate in English Language Teaching and the other was also a Ph.D. candidate in the same field. If both raters decided that the participant specified the change in form or meaning correctly, the specification was counted by accurate. The inter-rater reliability was calculated by dividing the number of agreed correct answers into the sum of all specifications (semantic and syntactic together) and was .95.

The qualitative data was analysed using a thematic analysis, which is a method for identifying, analysing, and reporting patterns or themes within data (Braun & Clarke, 2006). The six-phase outline of thematic analysis proposed by Braun and Clarke (2006) was followed so as to structure the analysis: familiarizing with the data, generating initial codes, searching for themes, reviewing the themes, defining and naming the themes, and lastly producing the report of analysis. The thematic analysis was conducted by the same two raters as in the survey to enhance the trustworthiness of the analysis.

## 4. Results

The results are based on two sets of data. The quantitative results are derived from survey instrument and the qualitative results are related to the data collected in the focus group discussion. First, as illustrated in Table I showing the results of the survey, several results were reached after the data analysis that was based on our sample group ( $n=26$ ) and total answers for each variation category of all texts ( $n=5$ ). Therefore, the maximum available group score for each category was 130. As for the scores, first of all, it was found that 84 correct answers were given regarding the syntactic change item ( $f=64,62$ ) whereas 70 correct answers for semantic changes were given ( $f=53,85$ ). Last, 85 correct answers were given in recognition of the identical variation ( $f=65,38$ ). In addition to these scores, participants were able to identify and specify 68 syntactical changes ( $f=52,31$ ) while only 46 semantic changes ( $f=35,38$ ) were accurately specified by the participants. The survey scores were in Table I given below.

Table 1. Correct answers given for each variation and accurate specification for the change of the test sentence

Items	Correct answers			Accurate specification		
	Total	n	f	Total	n	f
Syntactic change	130	84	64,62	130	68	52,31
Semantic change	130	70	53,85	130	46	35,38
Identical	130	85	65,38	N/A	N/A	N/A

Secondly, for the unstructured focus group interview, the data showed that there are two overarching themes regarding the semantic specifications' superiority over the semantic specification in sentence processing. The participants initially asserted that their syntactic sensibility is better than their semantic consciousness; thus they believed that the higher scores of the accurate specification for syntactic changes is natural considering their background education and learning habits. The following excerpt explains the phenomenon:

*"... So far we have mostly paid attention to the form of what we speak or write. How we process the foreign language is also affected by this. What I pay attention is to whether I used the correct punctuation, or spelling, or tenses. This is how we construct the meaning. This is how we deal with meaning."*

Other participants also suggested a similar justification for the survey results supporting the theme with regard to their learning habits:

*"In foreign language exams, we are asked about the form. We are mostly educated about the form of English. I used to even skip reading the questions in English language exams because I mostly understood what was asked automatically. We learned strategies to answer the questions faster and easier and these strategies were based on form, either tense harmony, negativity, or... I don't know, conjunction rules etc."*

*"I have always studied grammar. For me, how I construct sentences were of the most importance. How the sentences were formed was more important for me to understand them. I started to pay attention to the meaning when I came to university. Before, what was meant by using which word or something like that... This was not important."*

Second theme from the focus group discussion is the difference between learning a foreign language and acquisition of a second language. Since the participants were pre-service EFL teachers, they were aware of the distinction and they pointed out that the distinction may be linked to the survey results. For instance, a participant stated the following excerpt:

*"... in Turkish, I also use so many reductions or inverse sentences and I unconsciously know what is going on about the meaning even though the form is not changed. Because I am sensitive to the words. But this is not the case when I listen to a foreign language text."*

In sum, two main themes were detected as a result of the data analysis of data collected in the focus group meeting with the participants following the survey results. The participants highlighted that the results can be explained initially by the fact that their EFL learning habits have a direct influence on how they understand and how their memory works in processing the target language. Second, the fact that they are not bilinguals and all learned English as a foreign language; thus, they mostly concentrate on syntactic properties of a text which in on the surface rather than the meaning behind.

## 5. Discussion and conclusion

The current study intended to investigate the notion deep and surface structures with respect to the proficient Turkish EFL speakers' memory during sentence processing in FL. As the results are discussed, it is possible to reach several interpretations regarding this purpose. First, it was seen in the results that the participants scored higher in finding the syntactically changed test item than those semantically changed. This contradicts the results of the original study of Sachs' (1967), whose procedure was replicated in the current study. This result may result from the fact that Sachs' study (1967) was conducted with native speaker participants whose sentence processing patterns were based on different aspects than FL speakers. Since FL speakers in Turkey are exposed to grammar-oriented FL learning curricula, they have more experience and awareness towards the surface structure of the sentences in speech comprehension and sentence processing. The studies by Trembath (1972) and Gernbacher (1985) found also the similar results as in Sachs (1967); however, they were all conducted with native speakers. So, in addition to what Birdsong (2006) asserted, the current study highlights how syntactic and semantic changes on memory differs in FL speakers from the L1 speakers whose patterns were demonstrated in the prior research differently. The participants in the focus group discussion confirmed this result as well.

Second, the results yield that FL speakers were dramatically more accurate in specifying syntactically changed items than the specification of the semantic changes. It is possible to interpret this result from two perspectives. Initially, this result depends on the same paradigm as the first result. That is, Turkish speakers of English as a FL find it easier to detect and memorize the surface structure that deals with the syntactic features of the sentence than keeping the deep structure in mind. This may be led by the interest of focus-on-form oriented instruction used in foreign language education in Turkey (Coşkun, 2011; İnceçay & Akyel, 2014). In other words, since the FL speakers are more familiar with the syntactic aspects of the language and have little experience in meaning-oriented approaches, they are more proficient in processing the surface structure than the deep structure of sentences. The second perspective is that since FL speakers concern more about the surface structure, they do not pay much attention to the deep structure while processing the target FL. More specifically, FL speakers have a tendency to take the surface of sentences into account while they try to understand it. This pattern puts more focus on the

specification of syntactical aspects of input than semantic aspects of it. Similarly, the grammar-based tradition of FL instruction in Turkey may lead to this result as well (Coşkun, 2011; İnceçay & Akyel, 2014). What is more, the fact that national examinations, which determine the FL level of speakers such as Undergraduate Placement Examination (LYS) or Foreign Language Examination (YDS, general state examination for FL level) put more focus on the syntactical aspects of the target FL, may be another reason for such a result.

The data from focus group discussion and the results of thematic analysis also verified the above-mentioned discussion. The focus group discussion revealed that for foreign language learners, sentence processing depends more on syntactic properties of the text in the target language. To add, speakers' educational background, in other words, their learning habits and orientations, as well as the structure of examinations they target, play a key role on their tendency to selectively attend to surface structure while sentence processing in the foreign language.

This study concludes that proficient Turkish speakers of English as a FL show longer duration to remember the surface structure in sentence processing in the target language. This may rest on two reasons. First, the learners perform better in dealing with syntactic aspects since their FL learning background reinforces and strengthens the syntactical memory while processing the foreign language input. Second, the reason why the learners score higher in syntactical memory test is that their national circumstance forces them to be more attentive and careful about the syntactic form of the sentences in FL that constitute the surface structure of them rather than deep structure.

The current study posits these conclusions based on certain limitations. First, the findings are limited to the data collected from 26 proficient Turkish speakers of English as a FL. Second, the study adopted a certain research methodology that also limits the findings. Third, the stimuli applied in data collection were composed only of one text and its variations. These variations included one type of syntactic and semantic change. Last, the texts in the stimuli had a similar length: they all had 160 syllables after the test item had been listened to. In sum, certain characteristics regarding the sample size, methodology selection, stimuli and the length of texts are limitations of the study.

Several recommendations can be provided. First, practical recommendations can be given to several agents in FL education in Turkey. FL teachers need to take into the account that due to their experience and motivations, learners tend to process the surface structure of the target language better; thus, they are supposed to pay extra attention while the students deal with FL tasks that require comprehending the deep structure. What is more, material developers should include more tasks that help learners master the deep structure of a FL to increase their experience in processing the semantic features of this FL. Moreover, policy makers need to put more emphasis on the semantic aspects in FL curricula at the national level if they intend to create a more "native-like" FL education environment. Second, recommendations for further research can be given for prospective studies. The future research should focus on the empirical evidence of the phenomena by including a larger and more diverse sample of the research. Furthermore, they should employ other research methods to observe the results of the current study from different methodological perspectives. Quantitative research methodology can be used to be able to generalize the findings. The future study also needs to create stimuli with more texts. The type and discourse of the texts can also be manipulated to add more variables. Last, the length of the stimuli can also be manipulated as done in the original study by Sachs (1967) to see the short-duration memory effects on surface and deep structure while sentence processing in FL.

#### Acknowledgement

I would like to express my gratitude to Prof. Feryal Çubukçu, not only for the inspiration that she provided but also for her constant commitment and sincere support that she offered while conducting the current study.

#### References

- Birdsong, D. (2006). Age and second language acquisition and processing: A selective overview. *Language Learning*, 56(1), 9-49.
- Bransford, J. D., & Franks, J. J. (1971). The abstraction of linguistic ideas. *Cognitive Psychology*, 2(4), 331-350.
- Bransford, J. D., Barclay, J. R., & Franks, J. J. (1972). Sentence memory: A constructive versus interpretive approach. *Cognitive Psychology*, 3(2), 193-209.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101.
- Bowden, H. W., Steinhauer, K., Sanz, C., & Ullman, M. T. (2013). Native-like brain processing of syntax can be attained by university foreign language learners. *Neuropsychologia*, 51(13), 2492-2511.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of a theory of syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Coskun, A. (2011). Investigation of the application of communicative language teaching in the English language classroom: A case study on teachers' attitudes in Turkey. *Journal of Linguistics and Language Teaching*, 2(1), 85-109.
- D'alessandro, D. M., Kingsley, P., & Johnson-West, J. (2001). The readability of pediatric patient education materials on the World Wide Web. *Arch Pediatr Adolesc Med*, 155(7), 807-812.
- Demirezen, M. (2014). The audio-lingual method. In S. Çelik (Ed.), *Approaches and principles in English as a foreign language (EFL) education* (pp.27-38). Ankara: Eğiten Kitabı.
- Doughty, C. J. (2005). Instructed SLA: Constraints, compensation, and enhancement. In C. J. Doughty & M. H. Long (Eds.), *The handbook of second language acquisition* (pp.256-310). Oxford: Blackwell Publishing.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8<sup>th</sup> ed.). New York: McGraw-Hill.

- Frenc-Mestre, C. (2005). Eye-movement recording as a tool for studying syntactic processing in a second language: A review of methodologies and experimental findings. *Second Language Research*, 21(2), 175-198.
- Gernsbacher, M. A. (1985). Surface information loss in comprehension. *Cognitive psychology*, 17(3), 324-363.
- Gleason, J. B., & Ratner, N. B. (1998). *Psycholinguistics*. CA, Belmont: Thomson and Wadsworth
- Hahne, A., & Friederici, A. D. (2001). Processing a second language: Late learners' comprehension mechanisms as revealed by event-related brain potentials. *Bilingualism: Language and Cognition*, 4(02), 123-141.
- Harmer, J. (2007). *The practice of English language teaching* (4<sup>th</sup> ed.). Essex: Pearson.
- Ivankova, N. V., & Creswell, J. W. (2009). Mixed Methods. In J. Heigham & R. A. Croker (Eds.), *Qualitative Research in Applied Linguistics: A Practical Introduction* (pp. 231-164). London: Palgrave Macmillan.
- İnceçay, G., & Akyel, A. S. (2014). Turkish EFL teachers' perceptions of English as a lingua franca. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 5(1), 1-19.
- Nitschke, S., Kidd, E., & Serratrice, L. (2010). First language transfer and long-term structural priming in comprehension. *Language and Cognitive Processes*, 25(1), 94-114.
- Perani, D., & Abutalebi, J. (2005). The neural basis of first and second language processing. *Current Opinion in Neurobiology*, 15(2), 202-206.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. (4<sup>th</sup> ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching* (2<sup>nd</sup> ed.). New York: Cambridge University Press.
- Sachs, J. S. (1967). Recognition memory for syntactic and semantic aspects of connected discourse. *Perception & Psychophysics*, 2(9), 437-442.
- Trembath, A. A. (1972). Comparison of sensitivity to the surface and deep structure of sentences in children. *Language and Speech*, 15(1), 51-57.
- Warren, P. (2013). *Introducing psycholinguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.

**Interpreting The Development Of Belief in a Just World in School Context: A Review**  
**Ergenlerde Adil Dünya İnancı Gelişiminin Okul Ortamında Değerlendirilmesi: Bir Gözden Geçirme**

**Pelin ERDEM**

Hacettepe Üniversitesi

**Pınar BAYHAN**

Hacettepe Üniversitesi

**ÖZET**

**Problem Durumu:** Adalet, bireyin yaşamında büyük önem taşıyan kavramlardan biri olarak görülmektedir; bu yüzden de bireyin günlük hayatında her zaman üzerine düşündüğü ve deneyimlediği bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu çalışma, bireyin adaletle ilgili değer ve inançlarını açıklayan en önemli kavramlardan "adil dünya inancı" nı özellikle okul ortamı bağlamında ele almaktadır. Özellikle ergenlik dönemindeki bireylerin dünyanın adil bir yer olduğuna ve/veya kendilerine adil davranıldığına dair inançlarının nasıl geliştiğine, ayrıca okul ortamındaki deneyimlerden nasıl etkilendiğine dair araştırma bulguları, özellikle ergenlerin adaletle ilgili düşünce, duygu ve inançları hakkında bilgi verici olacaktır. Okul ortamının bu süreçler üzerindeki etkisi literatür bilgilerine dayanılarak anlaşılmasına çalışılmıştır.

**Araştırmanın Amacı:** Özellikle ergenlik dönemine ve okul deneyimlerine dair adil dünya inancı konusunda yapılan araştırmaların incelenmesi, söz konusu araştırma bulguları tartışılarak literatürdeki durumun ortaya konması ve buradan hareketle ülkemizde bu konuda yapılacak çalışmaların aydınlatılması amaçlanmıştır.

**Araştırmanın Yöntemi:** Adil dünya inancının okul ortamında incelendiği ve gelişimsel olarak ele alındığı araştırmalar belirli veri tabanları kullanılarak taranmış; bulgular bir araya getirilerek tartışılmıştır. "Belief in a just world" ve "education" anahtar kelimeleri kullanılarak Academic Search Complete, ERIC, PsychARTICLES, PsychINFO, Teacher Reference Center, Humanities and Social Sciences Index ve ULAKBİM veri tabanları kullanılarak tarama yapılmış, araştırma makaleleri ve kitap bölümü olarak yer alan araştırmalar arasından konuyla doğrudan bağlantılı olan makaleler alınarak derlenmiştir.

**Araştırmanın Bulguları:** Bireyler okul ortamında adaletin söz konusu olduğu yaşantılara sanıldığından çok daha fazla dikkat etmekte ve adaletle ilgili görüş ve inançlarını şekillendirirken bu deneyimleri dikkate almaktadırlar. Okuldaki öğretmen adaleti, kuraldışı davranışlar, eğitim sürecindeki haksızlıklar, v.b. etkenler önem taşımaktadır.

**Araştırmanın Sonuçları ve Önerileri:** Okul ortamındaki deneyimlerin, ergenlerin adil dünya inançları üzerinde oldukça etkili olduğu, okul ortamındaki birçok etkenden etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Okul deneyimleri, ergenlik, adil dünya inancı, adalet, eğitim ortamı, eğitim yaşantıları

**ABSTRACT**

**Research Question:** Justice is seen as one of the concepts of great importance in the life of the individual; therefore, it is confronted as a concept that he/she always thinks and experiences in daily life. This study considers the "just world belief" as one of the most important concepts explaining the values and beliefs of the individual in the context of the school environment. In particular, research findings on the development of adolescents' individual beliefs about the fairness of the world they live in, if they are treated fairly or not, and how they are influenced by experiences in the school environment, will be particularly informative about the thoughts, feelings and beliefs of adolescents. The effect of the school environment on these processes has been tried to be understood based on the literature.

**Aim:** It is aimed to investigate the body of research on just world beliefs especially within the context of adolescence and school experiences, to discuss the research findings and to clarify the situation in the literature and finally to elucidate the researches to be done in our country.

**Method:** The researches in which the just world belief and its development was examined in the school environment were screened using specific databases; the findings are discussed together. Research articles that have been screened using the "Belief in a just world" and "education" key words using Academic Search Complete, ERIC, PsychARTICLES, PsychINFO, Teacher Reference Center, Humanities and Social Sciences Index and ULAKBİM databases were compiled by taking the articles directly related to the subject.

**Results:** Individuals pay more attention to justice in the school environment than expected and they take these experiences into account when shaping their views and beliefs about justice. Teacher justice at school, irregular behavior, injustice in the educational process, etc. seem to be crucial factors.

**Conclusion:** Experiences in the school environment have been achieved with many influences in the school environment, where adolescents are highly influential on just world beliefs.

**Keywords:** School experiences, adolescence, belief in a just world, justice, school context, educational experiences

## Giriş

İlk anda soyut ve erişilmez bir kavram gibi görünse de, "adalet" kavramı bireyin günlük yaşamında farkında olarak veya olmayarak defalarca yüzleştiği bir kavramdır. Birey açısından adalet ele alındığında ise onun adaletle dair deneyimleri ve bu deneyimlerin etkisiyle adaletle dair oluşturduğu tutum ve inançlar öne çıkar. Adaletle dair duygu, inanç, tutum ve davranışların incelenmesinin, özellikle sosyal psikolojide önemli bir araştırma konusu olduğu görülmektedir. Bu konuda literatürde kültürler arasında genellenilebilir olduğu kanıtlanmış (Furnham, 2003) en önemli kavramlardan birisi, bireylerin dünyanın adalet bağlamında nasıl bir yer olduğuna dair inançlarını içerir. Lerner (1980) tarafından tanımlanan "adil dünya inancı" kavramına göre, bireylerin *herkesin hak ettiğine kavuştuğu adil bir dünyaya* inanmaya ihtiyaçları vardır çünkü bu, onların fiziksel ve sosyal çevrelerinin tutarlı ve düzenliymiş gibi ele almalarını sağlamaktadır (Dalbert & Stoeber, 2006). Nitekim insanlar, günlük hayatlarına bir tür güven, umut ve geleceğe inanç duygusu ile devam edebilmek için adil bir dünyada yaşadıklarına inanmak isterler ve inanmak zorundadırlar (Lerner, 1980, s. 14; Akt.: Correia & Dalbert, 2007). Bu bağlamda, gelecek ile ilgili birçok düşünce, tutum ve inancın oluşum aşamasında olduğu ergenlik döneminin bu inanç açısından da önemli olduğu düşünülebilir. Literatürde de bu doğrultuda bulgular bulunmaktadır. Özellikle çocukluk döneminin bitişinin ve ergenlik döneminin başlangıcının adil dünya inancının gelişimi bağlamında çok önemli bir dönem olduğu belirtilmiştir (Dalbert & Radant, 2004, p. 37). Ergenlik döneminde okul yaşantılarının bireyin yaşamında büyük yer kapladığı da düşünülürse, eğitim ortamlarında adaletle ilişkili deneyimlerin önemi anlaşılmaktadır. Adil dünya inancı ile ilgili alanyazında bu kavramın tanımı, içeriği ve yapısı belirlenmiş durumdadır ancak bu inancın hangi dönemde nasıl ortaya çıktığı ve "nasıl deneyimlendiği" halen irdelenmekte, adaletle dair inançların öncülleri ve çıkış noktaları ile ilgili araştırmaların sayısının halen yeterli olmadığı görülmektedir: Bu bağlamda adaletle dair inançların sosyalleşme sürecindeki gelişimi hakkında daha fazla araştırmaya gerek duyulmaktadır (Sallay & Dalbert, 2004b, p. 48). Ayrıca, okuldaki adalet duygusunun önemi ve öğrencilere verilen notlar hakkındaki tartışmalar genel olarak bu süreçlerin kısa ve uzun vadeli etkilerini vurgulasa da, bu konuyu inceleyen araştırmalara ancak yeni yeni son yıllarda rastlandığı görülmektedir (Resh & Sabbagh, 2016). Okul deneyimlerinin adaletle ilgili yönünü ele almak neden gereklidir? Bu sorunun cevabına dair alanyazında açıklamalar bulunmaktadır.

Bireyin gelişim sürecini şekillendiren birçok etken bulunmaktadır; çevre ve dolayısıyla deneyimler, bu etkenlerin en önemlilerindedir. Birçok gelişimsel değişiklik gibi adil dünya inancının gelişim sürecinde de bireyin çevresiyle etkileşimi, dünya algısını yapılandırırken inançlarını ve anlayışını etkilemektedir (Oppenheimer, 2006). Bu bağlamda okul, çocukların sosyal çevrelerinin büyük kısmını oluşturan, karşılaştıkları ilk sosyal kurumdur ve otoritenin geçerliliğini ilk öğrendikleri bu ortamın ne kadar adaletli olduğunu hissederlerse okuldaki yetkilileri de o kadar meşru görecekler (Donat, Dalbert, & Kamble, 2014) ve sosyal yaşamlarında adalet kavramının gelişimi ve oluşumu o kadar olumlu etkilenecektir. Çünkü adaletle duyulan güven, bireyin gelişim sürecinde adil dünya inancının yanı sıra adalet/adaletsizlik yaşantıları üzerine kurulmaktadır (Correia & Dalbert, 2007). Aslında, kişisel adil dünya inancının eğitimsel bağlamdan (örn. sınıf) bağımsız şekilde işlev gören bir inanç olduğu bulunmuştur (Peter, Dalbert, Kloeckner, & Radant, 2013): Peki buna rağmen neden adil dünya inancı eğitim ve okul bağlamında tartışılması gerekli bir süreçtir? Çünkü daha önce de belirtildiği üzere adaletle ilgili tutum ve inançların oluşumunda önemli yeri olan sosyal deneyimler, ergenlik dönemindeki bireylerin zamanlarının çoğunu geçirdikleri eğitim ortamında yaşanmaktadır. Dolayısıyla okul ile ilgili adalet deneyimlerinin şekillendirici etkisi olduğu söylenebilir.

Bireyin adaletle dair algısının eğitim ortamı açısından ele alındığı çalışmaların, beklenenden daha az olduğu görülmektedir. Formal eğitime gerek bireysel gerek toplumsal olarak atfedilen önem düşünülürken, bu bağlamdaki adalet süreçlerinin görece olarak daha az tartışılması şaşırtıcı görünmektedir (Resh & Sabbagh, 2016). Umlauf & Dalbert (2010), adil dünya inancının – iyilik hali ile olan pozitif ilişkisi ile birlikte – okul ortamında neden önemli olduğunu birkaç noktada açıklamaktadırlar (Akt.: Peter et al., 2013). Bireylerin daha eşit olduğu durumlara nazaran daha asimetrik olan öğretmen-öğrenci ilişkilerinde öfke, çaresizlik, hayal kırıklığı gibi durumlar daha çok deneyimlenebilir; dolayısıyla, öğrencilerin adaletsizlik durumlarını özümsemelerini sağlayan adil dünya inancının (Donat, Peter, Dalbert, & Kamble, 2016) bireyin okuldaki iyilik haliyle ilişkili olduğu söylenebilir (Umlauf & Dalbert, 2010; akt.: Peter et al., 2013). Tüm bu gerekçeler doğrultusunda, adaletle ilgili tutumların ve adil dünya inancının okul ortamı bağlamında değerlendirilmesi, adalet gibi kavramların birey için önem kazandığı ergenlik döneminde önemlidir.

Tüm bu dayanaklar doğrultusunda bu çalışma, özellikle ergenlik dönemindeki okul deneyimleri çerçevesinde adil dünya inancı ile ilgili alanyazının gözden geçirilmesini ve eldeki bilgi ve bulguların değerlendirilmesini amaçlamaktadır. Bu amaç, şu araştırma sorularını yanıtlamaya yönelik olarak gerçekleştirilecektir:

- Adil dünya inancı ile ilgili araştırma bulguları bu inancın ergenlikteki gelişim örüntüsü hakkında ne söylemektedir?
- Ergenlerin adil dünya inançları, okul ortamındaki hangi süreçlerden nasıl etkilenmektedir?

Aynı zamanda Türkiye’de adil dünya inancı konusunda ergenlerle yapılmış çok az sayıda araştırmanın olması, ileride yapılacak çalışmalar için alanyazın konusunda bilgi sağlanmasının gereğini ortaya koymaktadır. Ayrıca bu çalışmada, konu ile ilgili yapılabilecek araştırma önerileri de ortaya konarak konunun üzerinde çalışılması gereği gerekçeleriyle ifade edilecektir.

## Yöntem

### Araştırma Deseni

Bu çalışma, okul yaşantıları bağlamında ergenlerin adaletle ilgili algı ve inançlarını özellikle adil dünya inancı kavramı çerçevesinde ele almayı amaçlamaktadır. Bu konuda ülkemizde yapılmış bu kapsamda araştırmaların eksikliği göz önüne alınarak, gelecekteki araştırmalara literatürdeki durumun tespiti yapılarak ön ayak olması bakımından derleme türünde hazırlanmıştır.

### Çalışma Grubu

Çalışmanın ön hazırlık aşamasında; Academic Search Complete, ERIC, PsychARTICLES, PsychINFO, Teacher Reference Center, Humanities and Social Sciences Index ve ULAKBİM veri tabanları kullanılarak "adil dünya inancı" anahtar kelimeleri kullanılarak ülkemizdeki çalışmalar taranmıştır. Sonuç olarak Türkiye’de bu konuda yapılan bir tez çalışması, bir de araştırma dışında ergenlerle yapılan başka

araştırmaya rastlanmamıştır. Biri 2009, diğeri 2016 yıllarında yapılan bu iki çalışmada çalışma grubunda suça yönelen ergenler yer almaktadır. Bunların dışında, özellikle adil dünya inancının gelişimi ile ilgili olarak Türkiye’de risk altında olmayan ergenlerle yapılmış bir çalışma bulunmamaktadır. Yurtdışında ise bu inancın gelişimi ve özellikle okul ortamı bağlamındaki durum, 2002 -2016 yılları arasında yapılan birçok araştırma ile ortaya konmuştur. Ergenlerin dünyayı nasıl anladıklarını ve adalet konusundaki tutum ve hatta davranışları için çok önemli olan adil dünya inancı konusunda kültürümüzde yapılacak olan çalışmalara ve durum tespitine büyük ihtiyaç duyulmaktadır. Buna yönelik olarak öncelikle yapılmış çalışmaların oluşturduğu alanyazın yol gösterici olacağından, bu çalışmada taramalar “belief in a just world” ve “education” anahtar kelimeleri kullanılarak yapılmıştır. Yukarıda belirtildiği gibi Türkiye’de adil dünya inancı konusundaki araştırmalar arasında ergenlerle yapılan sadece iki çalışmaya rastlandığından Türkçe anahtar kelimelerle taramaya devam edilmemiştir. Ayrıca, konu başlıklarının akışının mantığa uygun olması için, yapılan bu taramalar haricinde adil dünya inancı kavramının ve gelişiminin yer aldığı temel araştırma bulgularına da yer verilerek, genelden özele gidecek şekilde bulgular derlenmiştir. Kavrama dair temel bilgilerin yer aldığı bu bulgular da, aynı veri tabanlarında “belief in a just world” anahtar kelimesiyle arama yapılarak ulaşılan makaleler arasından araştırmacının seçtiği çalışmalardan derlenmiştir.

### **Veri Toplama Aracı**

Çalışma kapsamında veri toplamak için; Academic Search Complete, ERIC, PsychARTICLES, PsychINFO, Teacher Reference Center, Humanities and Social Sciences Index ve ULAKBİM veri tabanları kullanılmıştır. Taranan ve ulaşılabilen araştırma makaleleri ve kitap bölümü olarak yer alan araştırmalar incelenmiştir. Adil dünya inancının ergenlikteki gelişiminin (okul ortamı bağlamında) literatürdeki durumunun tespiti amaçlandığından, ulaşılan araştırmalar çalışmaya dahil edilirken herhangi bir seçim kriteri kullanılmamıştır.

Tüm bu araştırmaların bulgularının adil dünya inancı ile ilgili alanyazına kattığı bilgiler derlenerek tartışılmış, bu konu ile ilgili son durum belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca söz konusu araştırma alanı içerisinde yer alan araştırmalarda adil dünya inancının ilişkili olduğu düşünülen değişkenler de ele alınmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Çalışma belirli bir istatistiksel veya nitel analiz yöntemi içermediğinden, verilerin analizi için yapılandırılmış bir analiz yöntemi veya araç kullanılmamıştır. Araştırmacı ulaştığı literatür bulgularını bir araya getirerek tartışmış ve ağırlıklı olarak yurtdışında yapılmış araştırmalarla durumu ortaya koymayı amaçlamıştır.

## **Bulgular**

### **Adil Dünya İnancı Kavramı ve Gelişimi**

Adalet ve bireyin adaletle dair düşünce, duygu ve değerlendirmeleri çok uzun zamandan beri filozofların üzerinde fikir ürettiği konulardır. Bu konular günümüzde sosyal psikolojide sıkça incelenmekte ve birey bazında ele alınmaktadır. Adalet konusundaki düşüncelerimiz ve yargılarımız her zaman özeldir ve kişisel deneyimler, tutumlar, eğilimler gibi etkenlerden etkilenir: olumlu adalet yargılarını destekleyen eğilimlerden biri de adil dünya inancıdır (Dalbert & Stoeber, 2006) ve alanyazında kültürler arasında genellenebilir olduğu kanıtlanmış (Furnham, 2003) bir kavramdır. İlk kez sosyal psikolog Lerner (1980) tarafından tanımlanan “adil dünya inancı” kavramına göre, bireylerin herkesin hak ettiğine kavuştuğu adil bir dünyaya inanmaya ihtiyaçları vardır çünkü bu, onların fiziksel ve sosyal çevrelerinin tutarlı ve düzenliymiş gibi ele almalarını sağlamaktadır (Dalbert & Stoeber, 2006). Lerner (1998)’e göre, insanlar adaletle düşündüklerinden ya da kabul ettiklerinden çok daha fazla önem verirler ve bu kavram çoğu insanın yaşamında zaten hali hazırda olan bir güçtür (Furnham, 2003). Ayrıca adil dünya teorisi, adalet/adaletsizlik ile ilgili deneyimlerin veya gözlemlerin bireysel sonuçlarını analiz etmek için oldukça faydalı bir bakış açısı sağlamaktadır (Peter et al., 2013).

Adil dünya inancı kavramının birey tarafından nasıl oluşturulduğu, dolayısıyla nasıl geliştiği bu inancı anlamak açısından çok önemlidir. Adaletle duyulan güven, bireyin gelişim sürecinde adil dünya inancı ve adalet/adaletsizlik yaşantıları üzerine kurulmaktadır (Correia & Dalbert, 2007). 7-8 yaşlarına kadar çocuklar “hemen gelen adalet” ve kabahatli davranışların otomatik olarak cezalandırılacağına inanmaktadırlar (Piaget, 1932/1997; Akt.: (Dalbert & Sallay, 2004, p.30). Yaşları ilerledikçe, bu “hemen gelen adalet” inancını terk ederler ve daha büyük çocuklarla yetişkinler tesadüfen, rastgele olayları anlamakta zorlanmazlar (Dalbert & Stoeber, 2006). Orta çocukluk döneminde gelişen adil dünya inancı ise, hemen gelen adalet inancının daha olgun bir şekli olarak düşünülebilir, yani nedenselliği ve “tesadüf” kavramını anlamayı sağlayan bilişsel becerilerin eşlik ettiği, insanların genelde başına gelenleri hak ettiğine dair bir inanç olarak ifade edilir (Dalbert & Stoeber, 2006). Çocukluk döneminin bitişinin ve ergenlik döneminin başlangıcının adil dünya inancının gelişimi bağlamında çok önemli bir dönem olduğu belirtilmiştir (Dalbert & Radant, 2004, p. 37). Literatürde de iki tür adil dünya inancının ergenlik döneminde gözlemlendiği belirtilmektedir: Bunlar, bireyin kendisine adil davranılmasını içeren “kişisel adil dünya inancı” ve insanların genel olarak hak ettiklerini bulduklarına olan inancı içeren “genel adil dünya inancı”dır (Dalbert & Sallay, 2004; Akt: Dalbert & Stoeber, 2006). Adil dünya inancının gelişimi ile ilgili geniş yaş gruplarını (12-16 ve 18-26 yaş grupları) içeren önemli bir çalışmada, 12 yaş haricinde tüm yaş gruplarında kişisel adil dünya inancının genel adil dünya inancından daha yüksek olduğu, 16 yaşa kadar bu inancın azalmadan korunduğu bulunmuştur (Oppenheimer, 2006). Yani ergenlik dönemi adil dünya inancı açısından önemli bir dönemdir ve bu dönemde daha çok kişisel adil dünya inancı üzerinden araştırmalar yapılmaktadır.

### **Adil Dünya İnancı ve Okul Ortamı**

Çocuk ve ergenlerin adalet gibi değerleri kazanmaları sürecinin ailede başladığı açıktır. Bu anlamda aile içerisindeki yaşantıları bireyler ne kadar küçükse adalet ile ilgili inançları (bu inançlardan önemli bir tanesi adil dünya inancıdır) üzerinde o kadar etkili olmaktadır. Ancak yaşları ilerledikçe okul ve diğer sosyal ortamlardaki deneyimlerinin bu bağlamda daha etkili olduğu belirtilmektedir (Dalbert & Radant, 2004, p. 42). Aslında bu durumla çelişecek şekilde, kişisel adil dünya inancının eğitimsel bağlamdan (örn. sınıf) bağımsız şekilde işlev gören bir inanç olduğu da bulunmuştur (Peter et al., 2013); peki buna rağmen neden adil dünya inancı eğitim ve okul bağlamında tartışılması gerekli bir süreçtir? Çünkü daha önce de belirtildiği üzere adaletle ilgili tutum ve inançların oluşumunda önemli yeri olan deneyimler, ergenlik



dönemindeki bireylerin zamanlarının çoğunu geçirdikleri eğitim ortamında yaşanmaktadır. Buradan hareketle, okul ile ilgili adalet deneyimlerinin şekillendirici etkisi olduğu söylenebilir mi? Genel olarak çok temel bir değer olarak görülen adaletle veya adaletsizliklere okul ortamında öğrenciler tarafından ne kadar önem verilmektedir? Bu soruların cevabına dair önemli bir bulguya, Pretsch ve ark. (2016) tarafından yapılan, (okuldaki) adalet konusunda yapılmış ilk deneysel ve boylamsal araştırmada ulaşılmıştır. Bu araştırmada, 6 hafta boyunca aynı eğitime alınan 2 gruptan deney grubuna, eğitime alınmanın bir ayrıcalık olduğu söylenmiş, bu ayrıcalığın verileceği grubun neye göre seçildiği muğlak bırakılarak keyfi bir adaletsizlik durumu yaratılmıştır. Böyle bir şeyin belirtilmediği kontrol grubuyla yapılan karşılaştırmada, deney grubunda adaletle ilgili olumsuz duyguların, vicdan azabının ve öfkenin eğitimler devam edip öğrenciler yaşadıkları ayrıcalığın farkına vardıkça arttığı görülmüştür (Pretsch et al., 2016). Hatta bu deneysel durumun üzerinden 3 ay geçtikten sonra da deney grubundaki öğrencilerin, okulda adaletin sağlanması için kontrol grubundakilerden daha istekli oldukları görülmüştür. Yani özetle bu araştırmanın önemli sonucu, okuldaki göze çok çarpmayan adaletsizliklerin bile öğrenciler üzerinde önemli etkiler bıraktığıdır (Pretsch et al., 2016). Sonuç olarak öğrencilerin okul ortamında da "adalet" konusunda bir tür hassasiyet içerisinde oldukları söylenebilir.

Adil dünya inancı konusunda okul bağlamında sayıca çok araştırma olmasa da konuya odaklanmış birçok araştırma bulunmaktadır. Örneğin 14-19 yaş arası ergenlerle yapılan bir çalışmada; öğrencilerin yaşları ne kadar büyüse kişisel adil dünya inancını o kadar destekledikleri, öğretmenlerinin davranışlarını o kadar adil algıladıkları ve okulda da o kadar az stres hissettikleri bulunmuştur (Peter et al., 2013). Aslında bu durum, alanyazında adil dünya inancının sıklıkla ilişkilendirildiği bir değişkene, "iyilik hali" ne işaret etmektedir. Adil dünya inancıyla ilgili alanyazında son yıllardaki eğilim de, bu inancı bireye psikolojik açıdan birçok fayda sağlayan sağlıklı bir baş etme mekanizması olarak görmektir (Furnham, 2003). Nitekim adil dünya inancı güçlü olan bireyler, olumsuz olay ve sonuçları içsel nedenlere yükleyerek bu inançlarını korumak için güdülenecekler ve böylece ruh sağlıkları korunacaktır (Dalbert, 2009). Ayrıca bireyler adil bir dünyaya ne kadar inanırlarsa o kadar adil davranmaları, geleceklerine güvenmeleri ve yaşamlarındaki olayları daha adil olarak değerlendirmeleri beklenmektedir; bu da onları göreceli olarak daha iyi ve sağlıklı bir duruma götürecektir (Correia & Dalbert, 2007). Güçlü adil dünya inancına sahip olmanın, okul başarısı için de uyumsal ve yararlı bir kaynak sağlaması beklenmektedir; çünkü güçlü bir adil dünya inancına sahip olan ergenlerin, okuldaki başarılarını ve başarısızlıklarını kendi çabalarıyla açıklamaları (örneğin ödevlerini özenli şekilde yapmaları, çeşitli öğrenme stratejileri kullanmaları) ve başarılarıyla gurur duymaları daha olasıdır (Dalbert & Maes, 2004). Bu konuda daha farklı bulgulara da rastlanmaktadır. Donat ve ark., kişisel adil dünya inancının, okula dair olumlu tutumlar, akademik özgüven ve okuldan zevk alma ile olumlu yönde; okuldaki somatik şikayetler ve sosyal problemler ile okul kaygılarıyla negatif yönde ilişkili olduğuna dikkat çekmişlerdir (Donat et al., 2016). Üstelik bu ilişkilerin cinsiyet, nevrotiliklik ve denetim odağı değişkenleri kontrol edildiğinde de görülmekte olduğu ve birbirinden oldukça farklı olan Almanya ve Hindistan gibi iki kültür arasında tutarlı olduğunu vurgulamışlardır (Donat et al., 2016). Bu durum da adil dünya inancının, okul ortamı bağlamında da başvurulan kişisel bir kaynak olduğunu, bireyin adaletle ilgili deneyimlerini ve okul bağlamındaki iyilik halini doğrudan (dolayısıyla genel iyilik halini dolaylı olarak) güçlendirdiğini göstermektedir. Özel olarak okul ortamındaki iyilik halinden bireyin daha genel iyilik haline gidilecek olursa, alanyazında da adil dünya inancı ve göreceli bir iyilik hali arasında pozitif bir ilişki olduğuna dair çok fazla kanıt bulunmaktadır (Donat et al., 2016). Bu durum şöyle açıklanmaktadır: Bireyler adil bir dünyaya ne kadar inanırlarsa geleceklerine ve kendilerine adil davranılacağına o kadar güvenecek, kendi yaşamlarındaki olayları o kadar adil görecektir; bunun da bireyi iyilik haline götüreceği beklenebilir (Peter et al., 2013). Bununla paralel şekilde başka bir araştırmada, ergenlerin adil dünya inançları yüksek olduğunda - öğretmenlerin davranışlarını daha adaletli algıladıkları ve - daha az hilekar ve suç davranışı bildirdikleri bulunmuştur (Donat et al., 2014). Bir başka araştırmada da, kişisel adil dünya inancıyla zorbalık davranışlarının negatif yönde ilişkili olduğu görülmüştür (Donat, Umlauf, Dalbert, & Kamble, 2012). Dolayısıyla genelde adalet algısının ve özellikle de adil dünya inancının, ergenlerin adaletli davranışlara yönelmelerinde de önemli bir rolü olduğu görülmektedir. Bu yönüyle adil dünya inancının, ruh sağlığını koruma işlevinin bir adım ötesine geçerek ergen davranışlarını da etkileyebileceği görülmektedir. Adil dünya inancının bireyi daha adil davranmaya ve adaleti korumaya yöneltmesinin temeli alanyazında şöyle açıklanmıştır: Kuraldışı davranışlar, yani (insanların yararı gözetilerek oluşturulduğu düşünülen) kurallara aykırı davranmak, "adaletsiz" davranışa örnek olarak gösterilebilir çünkü bu durum, Long & Lerner'in ortaya koyduğu gibi, bireyin "kişisel sözleşme"sine<sup>11</sup> ve dolayısıyla adil bir çevreye olan inanca aykırıdır (Donat et al., 2014; Long & Lerner, 1974). Adil dünya inancının bu "bireyi adil davranmaya güdüleme" işlevi açısından bakılırsa, örneğin zorbalık da adil dünya inancını ve bireyin kişisel sözleşmesini tehdit edici bir davranıştır (Donat et al., 2012). Tüm bu bulgular çerçevesinde adil dünya inancının, bireyin iyilik haline zıtlık gösteren davranışlar konusunda bir etken olduğu düşünülebilir.

### **Adil Dünya İnancı ve Öğretmen Adaleti**

Okul ortamında öğretmenlerin adaletle ilgili meseleler içeren süreçlerin içinde yer alan önemli aktörler olduğu söylenebilir; bunun ilk akla gelen örneği, öğrencilere not verme gibi bir rollerinin olmasıdır. Ancak, not vermenin yanı sıra öğrencileri farklı öğrenme durumlarına yönlendirmekten de sorumludurlar; ayrıca bu resmi görevleri haricinde öğretmenlerin övgü, destek veya yardım sunma/sunamama durumları da söz konusudur (Pretsch et al., 2016). Bunun da ötesinde, adaletle ilgili deneyimler sonucunda kuralların kabulü ve özelde okula, genelde ise topluma ait olma duygusu, bireyin öğretmenlerinin adaletli davrandığını görmesiyle geliştirilebilecek durumlardır (Donat et al., 2014). Ayrıca adaletli davranan bir öğretmen, olumlu bir öğrenme ortamının anahtar özelliği olarak görülmektedir (Peter et al., 2013). Tüm bunların ışığında, öğretmenlerin adaletle dair davranışlarının etkisi hakkında ilginç araştırma sonuçları bulunmaktadır. Örnek olarak öğretmenlerin adaletli davranmasının normal dışı veya kurallara aykırı davranışlar konusunda önleyici olduğu bulunmuştur (Donat et al., 2014). Öğretmenler tarafından gelebilecek adaletsiz davranışlar söz konusu olduğunda ise adil dünya inancının baş etme anlamında etkili olduğu görülmüştür (Donat et al., 2016). Çünkü adil dünya inancı bireylere, onlara başkaları tarafından adil davranılacağı güvenini sağlamaktadır (Dalbert & Stoeber, 2006) ve kişisel olarak dünyanın adil bir yer olduğunu düşünen öğrencilerin, öğretmen adaletsizliği gibi adaletsizlik içeren deneyimleri özümseyebildikleri ve kendilerine adil davranılacağına daha çok güvendikleri bulunmuştur (Donat et al., 2016). Dolayısıyla, adil

<sup>11</sup> Long ve Lerner' e göre, adil dünya inancının temelinde, kişinin çocukluk döneminde kendisiyle yaptığı bir "kişisel sözleşme" vardır: Çocuk, istek ve dürtülerin yarattığı zorlukla yüzleşmeyi göze alarak gelecekte alabileceği daha iyi sonuçlara yatırım yapmaktadır (Long & Lerner, 1974). Yani çocuk, kendisiyle bir tür sözleşme yapmakta ve bu sözleşmeye uygun davranarak o anki ihtiyaç ve dürtülerinden kaynaklanan zorluk, engellenme, v.b. bedelleri göğüslemekte, bunun karşılığı olarak ileride daha iyi sonuçlarla veya ödülleri karşılayacağını varsaymaktadır. Bu durum da, insanların "eninde sonunda" hak ettiklerini alacakları inancının temelini oluşturur ve bunun tersini düşündüren her durum, kişisel sözleşmeye aykırıdır (Long & Lerner, 1974).

dünya inancının okul ortamında nasıl işlediği incelendiğinde, dış bir etken gibi görünse de öğretmen adaletinin önemli bir değişken olduğu görülmektedir. Öğretmen adaleti, okul bağlamındaki iyilik halini sağlayan etkenlerle (okula dair olumlu tutum, akademik özgüven, okuldan zevk alma) dolaylı olarak şu şekilde ilişkili bulunmuştur; öğrencilerin adil dünya inançları ne kadar güçlüyse, öğretmenlerinin kendilerine davranışlarını o kadar adaletli algılamaktadırlar (Donat et al., 2016).--Böylece okula dair tutumları, akademik özgüvenleri ve okula gitmekten zevk alma durumları olumlu etkilenmektedir.

Ergenlerin hilekar ve suça yönelik davranışları ile (kişisel) adil dünya inancı konusunda yapılan çalışmada da öğretmen adaleti özellikle ele alınmıştır. Yine ergenlerin adil dünya inançları yüksek olduğunda öğretmenlerin davranışlarını daha adaletli algıladıkları, daha az hilekar ve suç davranışı bildirdikleri bulunmuş; bu durumun adil dünya inancını bireyi daha adil davranmak yönünde motive ettiği savı ile açıklanmıştır (Donat et al., 2014). Ayrıca öğretmen adaletinin adil dünya inancı ve hilekar ve/veya suça yönelik davranışları arasında önemli ve *aracı bir etken olduğu* farklı araştırmalarda vurgulanmıştır (Donat et al., 2014; Peter et al., 2013). Bu sebeple gelecekte adaletle ilgili deneyimler konusunda yapılacak olan araştırmaların, normal dışı olarak nitelendirilen çeşitli davranışları açıklamada okula özgü yaşantıları, özellikle de öğretmen adaletini göz önüne almaları gerektiği sonucuna ulaşılmıştır (Donat et al., 2014). Yani bu inancın, düşünce, duygu, değer, inanç gibi her zaman gözlenemeyen süreçler dışında gözlenebilir olan davranışlar konusunda da etkili olacağı göz önüne alınması gereken bir noktadır.

### Sonuç ve Öneriler

Eğitim hayatına ve eğitim kurumlarına dair tutumların; bireyin okul yaşantılarını, akademik başarısını ve yaşamının büyük kısmını geçirdiği için genel durumunu etkilediği söylenebilir. Özellikle ergenlik döneminde bireyin en çok zaman geçirdiği yer okul olduğu için de okul yaşantıları onun yaşamında büyük yer tutmakta ve aslında ergenin gündemini oluşturmaktadır. Söz konusu adalet/adaletsizliğe dair deneyimler olduğunda da aynı durum söz konusudur. Adil dünya inancının (özellikle kişisel adil dünya inancının) ergenlikte devam ettiği (Oppenheimer, 2006) ve hem genel anlamda hem de okul bağlamında uyumsal bir işlevi olduğu (Donat et al., 2014, 2016; Peter et al., 2013) da düşünülürse, okul ortamı öğrencilerin güçlü bir adil dünya inancı geliştirmelerine imkan veren adaletli bir çevre sağlamalıdır (Donat et al., 2014). Çünkü bu inancın ergenlerin iyilik hallerine ve ruh sağlıklarına yapacağı katkı önemsenmelidir. Genel okul ortamı haricinde kişilerarası adalet bağlamında da, öğretmenler öğrencilerine değer vermeli, nazik ve saygılı davranmalı, ayrıca öğrencileri okulla ilgili kararlar ve önemli olaylar konusunda bilgilendirmelidirler; böylece öğrencilerin öğretmenlerinin kendilerine adaletli davrandıkları sonucuna varmaları ihtimali artacaktır (Donat et al., 2014). Çünkü öğretmenleri ergenlerin model aldıkları ve sürekli iletişim halinde oldukları etkin kişilerdir. Ayrıca bu makalede de değinildiği üzere gerek kişisel adil dünya inancıyla gerek okulla ilgili olumlu durumlara önemli katkıları bulunmaktadır. Akademik alanda öğretmenler, öğrencilerin adalet/adaletsizlik duygularıyla ilişkilendirilmektedir ancak algılanan öğretmen adaletinin gerçek düzeyini ölçen çalışmalar az sayıdadır ve bazı çalışmalarda da ölçmede kullanılan araçlar not vermedeki adaletle öğretmen-öğrenci ilişkisine dair adaleti birbirine karıştırmıştır (Resh & Sabbagh, 2016). Yapılacak olan çalışmalarda öğretmen adaletinin bu iki yönü ayırt edilirse, okulda algılanan adaletin etkenleri ve bu etkenlerin birbiriyle ilişkileri ortaya çıkarılabilecek, böylece süreç daha iyi anlaşılabilir.

Okula dair tutum ve süreçlerin haricinde, ergenlerin başvurabildiği olumsuz davranışlar açısından da adalet kavramı önemlidir. Bu yüzden adalet kriterlerinin, normal dışı davranışlarla ilgili önleyici yöntemlerin veya müdahale yöntemlerinin bir parçası olması gerektiği belirtilmektedir (Donat et al., 2014).

Söz konusu bireyin adalet algısı/inancı olduğunda, araştırmaların genellikle birey açısından baktığı görülmektedir. Okul adaleti ve adil dünya inancı konularına yönelik olarak yapılan bireysel düzeydeki nicel araştırmaların yanı sıra, nitel araştırmaların ve sosyolojik ve psikolojik açıdan daha bütünleştirici çalışmaların yapılması gerekmektedir (Resh & Sabbagh, 2016). Böylece okul ortamı ve etkenleri daha iyi belirlenerek bir bütün olarak konuya bakmak mümkün olabilecektir. Ayrıca bu konuda kültürler arası çalışmalar yapılmalı, bu çalışmalarda farklı eğitim ortamlarındaki adalet duygusunu ve bu konudaki tercihleri etkileyebilecek kültürel mekanizmaların tanımlanmasına çalışılmalıdır (Sabbagh & Resh, 2016). Ayrıca ergenlerin gelecekle ilgili beklentilerinde de bu ölçütlerin önemi büyüktür. Okula karşı olumlu tutum, akademik özgüven, okuldan zevk alma durumlarının buna bağlı olarak artması eğitime karşı olumlu algı ve tutum sağlayacak ve ergenlerin okumaya karşı güdülenmesine sebep olacaktır. Bu da toplumda nitelikli insan gücü yetişmesi açısından etkilidir. Ergenlerin adil dünya inancını güçlendirici okul ortamının ve öğretmen tutumunun da okuldaki şiddet, zorbalık durumlarını azaltacağı ergenlerin olumlu davranışlarını da arttıracığı unutulmamalıdır.

### Kaynaklar

- Correia, I., & Dalbert, C. (2007). Belief in a just world, justice concerns, and well-being at Portuguese schools. *European Journal of Psychology of Education, 22*(4), 421–437. <http://doi.org/10.1007/BF03173464>
- Dalbert, C. (2009). Belief in a Just World. In M. R. Leary & R. H. Hoyle (Eds.), *Handbook of Individual Differences in Social Behavior* (pp. 288–297). New York: Guilford Publications.
- Dalbert, C., & Maes, J. (2004). Belief in a Just World as a Personal Resource in School. In M. Ross & D. T. Miller (Eds.), *The Justice Motive in Everyday Life* (pp. 365–381). Cambridge: Cambridge.
- Dalbert, C., & Radant, M. (2004). Parenting and Young Adolescents' Belief in a Just World. In C. Dalbert & H. Sallay (Eds.), *The Justice Motive in Adolescence and Young Adulthood-Origins and Consequences* (pp. 30–46). New York: Routledge.
- Dalbert, C., & Sallay, H. (2004). *The Justice Motive in Adolescence and Young Adulthood, Origins and Consequences*. New York: Routledge. Retrieved from <https://play.google.com/books/reader?printsec=frontcover&output=reader&id=HzVMgVQzocoC&pg=GBS.PT8>
- Dalbert, C., & Stoeber, J. (2006). The personal belief in a just world and domain-specific beliefs about justice at school and in the family: A longitudinal study with adolescents, *30*(3), 200–207. <http://doi.org/10.1177/0165025406063638>

- Donat, M., Dalbert, C., & Kamble, S. V. (2014). Adolescents' cheating and delinquent behavior from a justice-psychological perspective: the role of teacher justice. *European Journal of Psychology of Education, 29*(4), 635–651. <http://doi.org/10.1007/s10212-014-0218-5>
- Donat, M., Peter, F., Dalbert, C., & Kamble, S. V. (2016). The Meaning of Students' Personal Belief in a Just World for Positive and Negative Aspects of School-Specific Well-Being. *Social Justice Research, 29*(1), 73–102. <http://doi.org/10.1007/s11211-015-0247-5>
- Donat, M., Umlauf, S., Dalbert, C., & Kamble, S. V. (2012). Belief in a Just World , Teacher Justice , and Bullying Behavior. *Aggressive Behavior, 38*(January), 185–193. <http://doi.org/10.1002/ab.21421>
- Furnham, A. (2003). Belief in a just world: Research progress over the past decade. *Personality and Individual Differences, 34*(5), 795–817. [http://doi.org/10.1016/S0191-8869\(02\)00072-7](http://doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00072-7)
- Long, G. T., & Lerner, M. J. (1974). Deserving, the "personal contract," and altruistic behavior by children. *Journal of Personality & Social Psychology, 29*(4), 551–556. <http://doi.org/10.1037/h0036207>
- Oppenheimer, L. (2006). The belief in a just world and subjective perceptions of society: A developmental perspective. *Journal of Adolescence, 29*(4), 655–669. <http://doi.org/10.1016/j.adolescence.2005.08.014>
- Peter, F., Dalbert, C., Kloeckner, N., & Radant, M. (2013). Personal belief in a just world, experience of teacher justice, and school distress in different class contexts. *European Journal of Psychology of Education, 28*(4), 1221–1235. <http://doi.org/10.1007/s10212-012-0163-0>
- Pretsch, J., Ehrhardt, N., Engl, L., Risch, B., Roth, J., Schumacher, S., & Schmitt, M. (2016). Injustice in School and Students' Emotions, Well-Being, and Behavior: A Longitudinal study. *Social Justice Research, 29*, 119–138. <http://doi.org/10.1007/s11211-015-0234-x>
- Resh, N., & Sabbagh, C. (2016). Justice and Education. In C. Sabbagh & M. Schmitt (Eds.), *Handbook of Social Justice Theory and Research* (pp. 349–367). New York: Springer. <http://doi.org/10.1007/978-1-4939-3216-0>
- Sabbagh, C., & Resh, N. (2016). Unfolding Justice Research in the Realm of Education. *Social Justice Research, 29*(1), 1–13. <http://doi.org/10.1007/s11211-016-0262-1>
- Sallay, H., & Dalbert, C. (2004). The Development of the Belief in a Just World-The Impact of Being Raised in a One-Parent or an Intact Family. In *The Justice Motive in Adolescence and Young Adulthood-Origins and Consequences* (pp. 47–66). New York: Routledge. Retrieved from [https://books.google.com.tr/books?id=HzVMgVQzocoC&printsec=frontcover&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&hl=en&output=reader&pg=GBS.PT8](https://books.google.com.tr/books?id=HzVMgVQzocoC&printsec=frontcover&source=gbs_ge_summary_r&hl=en&output=reader&pg=GBS.PT8)

**Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutumları İle Çocuk Haklarına Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki****Pınar BAĞÇELİ KAHRAMAN**

Uludağ Üniversitesi

**Gönül ONUR SEZER**

Uludağ Üniversitesi

**Özet**

**Problem Durumu:** Geleceği şekillendirecek öğretmen adaylarının çocuk hakları ve demokrasiye yönelik tutumlarının belirlenmesinin ve buna yönelik lisans programlarında gerekli içeriğe yer verilmesinin, çocukların uğrayabileceği ihmal ve istismarı en aza indireceği düşünülmektedir. Eğitimin temelini oluşturan öğretmen adaylarının demokrasi ve çocuk hakları ile ilgili tutumlarının, görüşlerinin ve hangi değişkenlerin tutumlarını ve görüşlerini etkilediğinin ortaya çıkarılması bu nedenle büyük önem taşımaktadır.

**Araştırmanın Amacı:** Uludağ Üniversitesi Temel Eğitim, Fen Bilgisi, Matematik Ve Sosyal Bilgiler Eğitimi öğretmen adaylarının demokratik tutumları ile çocuk haklarına yönelik tutumları arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir.

**Araştırmanın Yöntemi:** Bu çalışmada genel tarama modeli kullanılmıştır. Bu doğrultuda araştırmanın örneklemini 267 öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırmada Gözütok (1995) tarafından geliştirilen 'Demokratik Tutum Ölçeği' ve Karaman Kepenekçi (2006) tarafından geliştirilen 'Çocuk Haklarına Yönelik Tutum Ölçeği' uygulanmıştır. Araştırmanın elde edilen verilere göre demokratik tutumların ve çocuk haklarına yönelik tutumların öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümlere göre farklılık gösterip göstermediği Kruskal Wallis-H (KWH) testi ile çocuk haklarına yönelik tutumlarıyla demokratik tutumları arasındaki ilişki Pearson Korelasyon Katsayısı tekniği ile ve öğretmen adaylarının demokratik tutumlarının çocuk haklarına yönelik tutumlarını yordama gücü de basit doğrusal regresyon analizi yöntemi ile analiz edilmiştir.

**Bulgular:** Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümlere göre çocuk haklarına yönelik tutumlarında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Yapılan bu araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümlere göre demokratik tutumlarında okulöncesi eğitimi öğretmen adayları lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının genel olarak demokratik tutumlarının da yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının demokratik tutumları, çocuk haklarına yönelik tutumlarının pozitif yönde önemli bir yordayıcısıdır.

**Araştırmanın sonuçları ve önerileri:** Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumları ile demokratik tutumları arasında anlamlı ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Lisans programlarında bölümlere göre hazırlanan ders içeriklerinde çocuk haklarına yönelik kazanımların yer almasının öğretmen adaylarının demokratik tutumları ve çocuk haklarına yönelik tutumları üzerinde olumlu etkisi olacağı söylenebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Öğretmen adayları, demokratik tutumlar, çocuk hakları.

**The Relation between the Democratic Attitudes of Teacher Candidates and Their Attitudes towards Children Rights**

**Problem Status:** It is thought that determining the attitudes of teacher candidates toward children rights and democracy; and also including the required content in regarding graduation programs, would decrease the negligence and abuse that children may encounter. Therefore it is very important to reveal the fact that the attitudes and views of teacher candidates concerning children rights and democracy, which constitutes the fundamentals of education, and which variables affect their views and attitudes.

**The Purpose of the Study:** is to examine the relation between the democratic attitudes of teacher candidates, who were in Uludağ University Elementary Education, Science, Mathematics and Social Studies Education, and their attitudes toward children rights in terms of various variables.

**The Method of the Research:** Within this research scanning model was used. Within this context the sample of the research consists of 267 teacher candidates. Within the research 'Democratic Attitude Scale', which was developed by Gözütok (1995), 'The Attitude Scale toward Children Rights', which was developed by Karaman Kepenekçi (2006), were used. According to the data obtained from the research whether the democratic attitudes and the attitudes of teacher candidates toward children rights differ according to the departments they study was analyzed with Kruskal Wallis-H (KWH) test. The relation between their attitudes toward children rights and their democratic attitudes was analyzed with Pearson Correlation Coefficient Technique. The power of democratic attitudes of teacher candidates for the prediction of their attitudes towards children rights was analyzed with simple linear regression analysis.

**Findings:** It was determined that there is a significant difference in the attitudes of teacher candidates toward children rights according to the departments they study. According to the results of this research it is determined that there is a significant difference in the attitudes of teacher candidates considering the departments they study on behalf of the teacher candidates of preschool education. In addition it is determined that the democratic attitudes of teacher candidates were higher generally. The democratic attitudes of teacher candidates are significant predictors of their attitudes toward children rights in a positive way.

**The Result of the Research and Recommendations:** As a result of the research it is determined that there is a significant relation between the attitudes of teacher candidates toward children rights and their democratic attitudes. In graduation programs it can be said that the acquisitions regarding children rights taking place within the course contents according to the departments may have a positive effect on the democratic attitudes of teacher candidates and their attitudes toward children rights.

**Keywords:** Teacher candidates, democratic attitudes, children rights.

## Giriş

Yeni kuşakların topluma kazandırılması süreci aile içinde başlamakta ve bireyler toplumsal rollerini öncelikle aile içinde öğrenmektedirler. Daha sonra okullar ve öğretmenler bireyin toplumsallaştırılması için görevi devralmaktadırlar (Topses, 2014). Bu süreçte eğitim, çocuğun belirlenmiş davranışlara sahip olma sürecini yönlendirmekte ve çocuğun duygusal ve sosyal yönden gelişerek topluma uyum sağlayabilecek bir kişilik geliştirmesine yardımcı olmaktadır (Şimşek 2015). Dolayısıyla eğitim kurumlarının temel görevi her bireyin, toplum içerisinde uyum içinde yaşamasına, haklarına yönelik farkındalık kazanmış olmasına, demokratik bir ortamda kendini ifade edebilmesine ve demokratik bir birey olmasına katkı sağlamaktır. Demokratik bir ortamın oluşturulmaması ve çocukların haklarının tam ve doğru olarak bilinmemesi, çocukların fiziksel, ekonomik, duygusal, cinsel ve eğitimsel ihmal ve istismara uğramalarına neden olabilmektedir (Sağır ve Gözler, 2016). Bu açıdan geleceğin öğretmen adaylarından da demokratik tutuma ve çocuk haklarına yönelik olumlu tutuma sahip bireyler olmaları beklenmektedir.

Demokrasi, çoğunluğun yönetimine dayanan, vatandaşların eşit olmasını sağlamaya çalışan, bireysel hak ve özgürlükleri koruyan bir yönetim şeklidir (Karslı, 2006). Bu tanımdan hareketle demokrasi; özgürlük, adalet, eşitlik, hümanizm, lâiklik, sevgi, hoşgörü, saygı, iletişim, sosyal adalet kavramlarını içermektedir. Dolayısıyla, bu kavramların kazandırılabilmesi aile ve okulda demokratik ortamların sunulması ile mümkündür (Bakır, 2011; Bulandere, 2014; Hotaman 2010; Samancı, 2010). Ülkemizde 1739 sayılı Türk Milli Eğitimi Temel Kanunu'nda da (1973), okulların etkililiğine yönelik ilkelere biri Demokratiklik ilkesidir. Bu ilkeye göre ülkemizde eğitim kurumları, demokratik bir toplum oluşturulması için vatandaşlarının sahip olmaları gereken demokrasi bilincinin öğrencilere kazandırılmasına ve geliştirilmesine özen göstermelidir. Eğitim ile demokrasi arasında, birbirini tamamlayacak şekilde bir ilişki bulunmaktadır.

Demokratik öğretmen davranışlarına sahip bir öğretmenin çocukların fikirlerini alması, yapılacak işler konusunda fikir alışverişinde bulunması ve çocuklara seçme hakkı tanınması beklenmektedir (Başar, 2006). Böyle bir öğretmenle birlikte çocukların sorumluluk sahibi, bilinçli ve nitelikli bir birey olarak yetiştirilmesi toplumun mutluluğu ve geleceği için önemlidir. Dolayısıyla öğretmenlerin çocuk hakları konusunda bilinçlendirilmeleri ve uygulamaya dönük çalışmalara yer vermeleri önem kazanmaktadır.

Çocuk hakları, çocukların doğdukları andan itibaren sahip oldukları sağlık, barınma, eğitim, fiziksel ve psikolojik hakların tamamını içeren evrensel bir kavramdır. Yetişkinlerden farklı büyüme ve gelişme gösteren, fiziksel, davranışsal ve psikolojik özelliklere sahip olan çocukların bakımlarının toplumun önemli bir sorunu olduğu ve bu sorunun bilimsel yaklaşımlarla desteklenmesi gerektiği yirminci yüzyılın başlarından itibaren ortaya çıkmış bir konudur (Doğru, 2014). Kökeni 1924 yılında oluşturulan Çocuk Hakları bildirgesine dayanmış olsa da, çocuk hakları 1989 tarihinde Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi ile dünya gündemine gelmiş ve Türkiye bu sözleşmeyi 1990 yılında imzalayarak, 1995 yılında yürürlüğe koymuştur (Erbay, 2013). Bu sözleşmeye göre; çocukların sağlıklı büyüme, gelişme ve eğitim olanaklarına sahip olma gibi hakların yanı sıra, huzurlu ve mutlu olması, istismar ve ihmale maruz kalmaması da en doğal haklarıdır (Gökler, 2009). Çocuk haklarının herkes tarafından bilinmesi, korunması ve bu haklara saygı gösterilmesi en doğru şekilde eğitim yoluyla öğretilmektedir (Turupcu ve Gültekin Akduman, 2015). Çocukların haklarının farkında olan öğretmenlerin üzerlerine düşen görevleri yerine getirmeleri beklenmektedir. Bununla birlikte, okul öncesi dönemden itibaren haklarını bilen ve koruyan çocukların da büyüdülerinde başkalarının haklarına saygı gösteren bireyler olacakları düşünülmektedir.

Yurtiçinde ve yurtdışında öğretmenlerin, öğrencilerin, yöneticilerin ve öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik görüşlerini belirleyen çalışmalar da literatürde yer almaktadır (Ersay, 2011; Kepenekçi, 2006; Kepenekçi ve Baydık, 2009; Shumba, 2003; Tunç, 2008). Seyhan ve Cansever (2017) Materyal Tasarımı dersi kapsamında okulöncesi öğretmen adaylarıyla çocuk hakları konusunda yapmış olduğu çalışmada öğretmen adaylarının farkındalıklarının arttığını belirlemiştir. Dolayısıyla öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri programda bir dersin içeriğinde verilen çocuk hakları konusu, öğretmen adaylarının farkındalıklarını arttırmalarında oldukça etkili olmaktadır.

Demokratik tutumlara ilişkin olarak yurtiçinde ve yurtdışında yapılan çalışmaların çoğunluğunun öğretmenlerin, öğretmen adaylarının, okul yöneticilerinin ve öğrencilerin demokratik tutumlarını belirlemeye yönelik olduğu belirlenmiştir (Almog ve Shechtman, 2007; Çetintaş ve Gömleksiz, 2011; Ercoşkun ve Nalçacı, 2008; Gömleksiz ve Kan, 2008; Morera, Maydeu-Olivares, Nygre, White, Fernandez ve Skewes, 2006; Sadık ve Sarı, 2012; Sarwar, Yousuf ve Hussein, 2010; Toper, 2007). Sadece Peker (2012) yaptığı çalışmada sınıf öğretmenlerinin demokratik tutumları ile çocuk haklarına yönelik tutumlarını incelemiştir. Ancak geleceğin öğretmen adaylarının bu konulara yönelik tutumlarını belirleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Geleceği şekillendirecek öğretmen adaylarının çocuk hakları ve demokrasiye yönelik tutumlarının belirlenmesinin ve buna yönelik lisans programlarında gerekli içeriğe yer verilmesinin, çocukların uğrayabileceği ihmal ve istismarı en aza indireceği düşünülmektedir. Eğitimin temelini oluşturan öğretmen adaylarının demokrasi ve çocuk hakları ile ilgili tutumlarının ortaya çıkarılması bu nedenle büyük önem taşımaktadır. Bu önemin hareketle bu araştırmanın amacı, Uludağ Üniversitesi Temel Eğitim, Fen ve Teknoloji, Matematik Ve Sosyal Bilgiler Eğitimi öğretmen adaylarının demokratik tutumları ile çocuk haklarına yönelik tutumları arasındaki ilişkinin öğrenim gördükleri bölümler açısından incelenmesidir.

## Araştırma Yöntemi

### *Araştırma Modeli*

Uludağ Üniversitesi Temel Eğitim, Fen ve Teknoloji, Matematik ve Sosyal Bilgiler Eğitimi öğretmen adaylarının demokratik tutumları ile çocuk haklarına yönelik tutumları arasındaki ilişkinin öğrenim gördükleri bölümler açısından incelenmesine yönelik olarak yapılan bu çalışmada genel tarama modeli kullanılmıştır. Genel tarama modeli, evren hakkında genel bir sonuca ulaşmak için evrenin tümü veya bir grubun üzerinde yapılan araştırmalardır (Büyükoztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016; Karasar, 2009).

### *Örneklem*

Araştırmanın örneklemini dördüncü sınıf öğretmen adayları arasından basit rasgele örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının dördüncü sınıf öğretmen adayları arasından seçilmesinin nedeni, tüm öğretim süreçlerini tamamlamak üzere olmalarıdır.

Tablo 1. Örneklem grubuna ilişkin demografik bilgiler

	Cinsiyet					
	Kadın		Erkek		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Sınıf Eğitimi	45	81.8	10	18.2	55	20.5
Okulöncesi Eğitimi	49	98	1	2	50	18.7
Matematik Eğitimi	54	91.5	5	8.5	59	22
Fen ve Teknoloji Eğitimi	42	87.5	6	12.5	48	17.9
Sosyal Bilgiler Eğitimi	38	67.9	18	32.1	56	20.9
Toplam	228	85.1	40	14.9	268	100

Araştırmanın örneklemini 2016-2017 öğretim yılında Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesine devam eden, Sınıf Eğitimi (N=55), Okul Öncesi Eğitim (N=50), Fen ve Teknoloji Eğitimi (N=48), Matematik Eğitimi (N=59) ve Sosyal Bilgiler Eğitimi (N=56) öğretmen adayları olmak üzere toplam 268 öğretmen adayından oluşmaktadır. Örneklemin evrene oranı % 15'tir. Belirlenen sayı araştırmanın evrenine göre kabul edilebilir olarak değerlendirilmiştir (Krijeie ve Morgan, 1970; Akt. Gibbon ve Morris, 1978, s.159).

#### Veri Toplama Araçları

**Demokratik tutum ölçeği.** Gözütok (1995) tarafından geliştirilen 'Demokratik Tutum Ölçeği' toplam 50 maddeden oluşmakta ve bu ölçekten alınabilecek puanlar 0-50 arasında değişmektedir. Ölçekten alınan yüksek puan demokratik tutum düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir. Birçok ülkede uygulanan 'Teacher Opionaire on Democracy' isimli ölçek 'Published for Attitude Research Laboratory' tarafından geliştirilmiştir. Bu ölçeğin G ve H formları Türkçe'ye uyarlanmıştır. Uygulama sonucunda güvenilirlik katsayısı .87 olarak bulunmuştur. Ölçeğin 32 maddesi olumlu, 18 maddesi ise olumsuz ifadeden oluşmaktadır. Bu ifadeler için 'Katılıyorum'(1), 'Katılmıyorum' (0) tepki seçenekleri bulunmakta ve puanlanmaktadır. Bu araştırma kapsamında güvenilirlik katsayısı .71 olarak tespit edilmiştir.

**Çocuk haklarına ilişkin tutum ölçeği.** 'Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeği' Karaman Kepenekçi (2006) tarafından geliştirilen 5'li likert tipinde bir ölçektir. 22 maddeden oluşan bu ölçeğin içeriğinde çocukların yaşamsal, gelişimsel, korunma ve katılım haklarına ilişkin ifadeler yer almaktadır. Bu ifadeler "Tamamen Katılıyorum"(5), "Katılıyorum"(4), "Kararsızım"(3), "Katılmıyorum"(2) ve "Tamamen Katılmıyorum"(1) şeklinde puanlanmaktadır. Ölçekteki ifadelerin 19'ü olumlu, 3'ü olumsuzdur. En düşük puan 22 ve en yüksek puan ise 110 olan ölçeğin olumsuz ifadeleri 2., 14. ve 15. maddelerdir. Karaman Kepenekçi (2006) tarafından yapılan ölçeğin geçerliğine ve güvenilirliğine ilişkin çalışma sonucunda, ölçeğin tek faktörlü olarak ve Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .85 olarak belirlenmiştir. Bu araştırma kapsamında güvenilirlik katsayısı .94 olarak tespit edilmiştir.

#### Veri Analizi

Araştırmanın verileri, SPSS programında çözümlenerek değerlendirilmiştir. Verilerin normal dağılım olup olmadığını belirlemek için Kolmogorov-Smirnov normallik testi yapılmıştır. Bu test sonucunda dağılımın normal olmadığı tespit edilmiştir. Bu nedenle öğretmen adaylarının demokratik tutumlarının ve çocuk haklarına yönelik tutumlarının öğrenim gördükleri bölümlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Kruskal Wallis-H (KWH) testi uygulanmıştır. Öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumlarıyla demokratik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla da Pearson Korelasyon Katsayısı tekniği kullanılmıştır. Ayrıca araştırmanın amacına yönelik olarak, öğretmen adaylarının demokratik tutumlarının çocuk haklarına yönelik tutumlarını yordama gücünü belirlemek amacıyla basit doğrusal regresyon analizi yöntemi ile veriler analiz edilmiştir.

### Bulgular ve Yorum

Tablo 2. Demokratik tutum ölçeği ve çocuk haklarına yönelik tutum ölçeğine ait betimsel istatistik sonuçları

	N	Min	Max	$\bar{X}$	ss
Demokratik Tutum	268	20	44	35.89	3.65
Çocuk Haklarına Yönelik Tutum	268	22	110	103.69	10.56

Öğretmen adaylarının demokratik tutum ölçeğinden aldıkları puanlar incelendiğinde minimum 20, maximum 44 puan aldıkları ve demokratik tutum puan ortalamasının 35.89 olduğu tespit edilmiştir. Çocuk haklarına yönelik tutum puanları incelendiğinde de, öğretmen adaylarının minimum 22, maximum 110 puan aldıkları ve çocuk haklarına yönelik tutum puan ortalamasının ise 103.69 olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar

doğrultusunda öğretmen adaylarının demokratik tutumlarının ortalamasının üzerinde olduğu, çocuk haklarına yönelik tutumlarının ise yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 3. Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümlere göre çocuk haklarına yönelik tutumlarına ilişkin KWH testi sonuçları

Gruplar	n	Sıra Ortalaması	sd	KWH	p	Anlamlı Fark
Sınıf Eğitimi	55	138.34				
Okulöncesi Eğitimi	50	179.69				Okulöncesi-Sınıf
Matematik Eğitimi	59	122.84	4	24.227	.000*	-Fen ve Tek.
Fen ve Teknoloji Eğitimi	48	111.49				-Sosyal Bil.
Sosyal Bilgiler Eğitimi	56	122.39				-Matematik
Toplam	268					

\*p<.05

Tablo 3 incelendiğinde; öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümlere göre çocuk haklarına yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ( $KWH_{(4)}=24.227$ ;  $p<.05$ ). Farkın kaynağını bulmak amacıyla yapılan Mann-Whitney U Testi sonucunda okulöncesi eğitimi öğretmen adayları ile sınıf eğitimi, fen ve teknoloji, sosyal bilgiler ve matematik eğitimi öğretmen adayları arasında okulöncesi eğitimi öğretmen adayları lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Elde edilen bu sonuca göre okulöncesi eğitimi öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumları, diğer bölümlerde okuyan öğretmen adaylarının tutumlarına göre daha yüksektir.

Tablo 4. Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümlere göre demokratik tutumlarına ilişkin KWH testi sonuçları

Gruplar	n	Sıra Ortalaması	sd	KWH	p	Anlamlı Fark
Sınıf Eğitimi	55	127.35				
Okulöncesi Eğitimi	50	180.02				Okulöncesi-Sınıf
Matematik Eğitimi	59	118.59	4	21.880	.000*	-Fen ve Tek.
Fen ve Teknoloji Eğitimi	48	123.27				-Sosyal
Sosyal Bilgiler Eğitimi	56	127.27				-Matematik
Toplam	268					

\*p<.05

Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümlere göre demokratik tutumlarında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir ( $KWH_{(4)}=21.880$ ;  $p<.05$ ). Farkın kaynağını bulmak amacıyla yapılan Mann-Whitney U Testi sonucunda da, okulöncesi eğitimi öğretmen adayları ile sınıf eğitimi, fen ve teknoloji, sosyal bilgiler ve matematik eğitimi öğretmen adayları arasında okulöncesi eğitimi öğretmen adayları lehine anlamlı farklılık belirlenmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda, okulöncesi eğitimi öğretmen adaylarının demokratik tutumlarının diğer bölümlerde okuyan öğretmen adaylarının tutumlarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 5. Öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumları ile demokratik tutumları arasındaki ilişki

Değişkenler	X	sd	r
Çocuk Haklarına Yönelik Tutum	103.69	10.56	
Demokratik Tutum	35.89	3.65	.275*

\*p<.05

Tablo 5 incelendiğinde, öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumları ile demokratik tutumları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir ( $r=.275$ ;  $p<.05$ ). Öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumları ile demokratik tutumları arasında düşük düzeyde pozitif yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Buna göre öğretmen adaylarının demokratik tutumları arttıkça çocuk haklarına yönelik tutumlarının da arttığı söylenebilir.

Tablo 6. Öğretmen adaylarının demokratik tutumlarının çocuk haklarına yönelik tutumlarına ilişkin regresyon analizi sonuçları

Yordayıcı Değişkenler	Beta	t	R	R <sup>2</sup>	Standart Hata	F
Demokratik Tutumlar	.795	4.659	.275	.075	.171	F <sup>1</sup> =21.703*
Sınıf Eğitimi Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutumları	.556	3.407	.424	.180	.163	F <sup>2</sup> =11.604*
Okulöncesi Eğitimi Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutumları	.407	1.187	.169	.029	.343	F <sup>3</sup> =1.409
Matematik Eğitimi Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutumları	1.728	3.564	.427	.182	.485	F <sup>4</sup> =12.706*
Fen ve Teknoloji Eğitimi Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutumları	.797	1.690	.242	.058	.472	F <sup>5</sup> =2.855
Sosyal Bilgiler Eğitimi Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutumları	-.030	-.073	.010	.000	.407	F <sup>6</sup> =.005

Yordayıcı: Demokratik Tutumlar

Bağımlı Değişken: Çocuk Haklarına Yönelik Tutum,

<sup>1</sup>sd=267, \* p<.05

<sup>2</sup>sd=54, \* p<.05

<sup>3</sup>sd=49

<sup>4</sup>sd=58, \* p<.05

<sup>5</sup>sd=47

<sup>6</sup>sd=55

\*p<.05

Tablo 6'da görüldüğü gibi öğretmen adaylarının demokratik tutumları, çocuk haklarına yönelik tutumlarının pozitif yönde önemli bir yordayıcısı olarak bulunmuştur ( $p<.05$ ). Bu değişkenin öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumlarına ilişkin varyansı açıklama oranı .075 olarak saptanmıştır. Ayrıca yapılan analiz sonucunda, sınıf eğitimi ve matematik eğitimi öğretmen adaylarının demokratik tutumlarının çocuk haklarına yönelik tutumlarında pozitif yönde önemli bir yordayıcı olduğu da belirlenmiştir ( $p<.05$ ). Sınıf eğitimi öğretmen adaylarının demokratik tutumlarının çocuk haklarına yönelik tutumlarına ilişkin varyansı açıklama oranı .180, matematik eğitimi öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumlarına ilişkin varyansı açıklama oranı .182 olarak saptanmıştır.

### Tartışma Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümlere göre çocuk haklarına yönelik tutumlarında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Buna göre okulöncesi eğitimi öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumları, diğer bölümlerde okuyan öğretmen adaylarının tutumlarına göre daha yüksektir. Ayrıca öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumlarının da ortalamanın üzerinde olduğu belirlenmiştir. Ekici (2014) öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumlarını çeşitli değişkenlere göre incelediği araştırmasında, bu çalışma sonucuna benzer olarak öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümlerin çocuk haklarına yönelik tutumları üzerinde etkisi olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının, öğretmenlik mesleğini seçerken bilinçli olmaları ile çocuk haklarına yönelik tutumlarının yüksek olması arasında pozitif yönde bir bağlantı olduğu sonucuna da ulaşmıştır. Leblebici ve Çeliköz (2017) sınıf ve okulöncesi öğretmenliği öğretmen adaylarıyla yaptıkları araştırma sonucunda da, öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumlarının yüksek düzeyde olduğunu ancak, öğrenim gördükleri bölümlerin çocuk haklarına yönelik tutumlarında etkisi olmadığını tespit etmişlerdir. Kepenekçi ve Baydık (2009) da öğretmen adaylarıyla yaptıkları araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutumlarının programlara göre farklılaşmadığını belirlemişlerdir. Öğretmen adaylarının bölümlerine göre çocuk haklarına yönelik tutumlarının farklılaşmasının sebebi olarak, okulöncesi öğretmen adaylarının daha küçük yaş grubundaki çocuklarla etkileşim halinde olmaları gösterilebilir.



Yapılan bu araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümlere göre demokratik tutumlarında okulöncesi eğitimi öğretmen adayları lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının genel olarak demokratik tutumlarının da yüksek olduğu belirlenmiştir. Çetintaş ve Gömleksiz (2011), öğretmen adaylarının demokratik tutumlarını inceledikleri çalışmada, öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölüm bakımından demokratik tutum düzeylerinde anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Gömleksiz ve Kan (2008), öğretmen adaylarının demokratik tutumlarını değerlendirmek amacıyla yaptıkları çalışmada, öğretmen adaylarının demokratik tutumlarının öğrenim gördükleri programa göre anlamlı olarak farklılaştığını ve eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının demokratik tutum düzeylerinin tezsiz yüksek lisans öğreniminde bulunan öğretmen adaylarının demokratik tutum düzeylerinden daha yüksek olduğunu da belirlemişlerdir. Saracaloğlu, Evin ve Varol (2004), öğretmenler ve öğretmen adaylarıyla yaptıkları araştırma sonucunda, öğretmenlerin branşlarına göre, öğretmen adaylarının da öğrenim gördükleri bölümlere göre demokratik tutumlarının farklılaştığını tespit etmişlerdir. Özdaş, Ekinci ve Bindak (2014) öğretmenlerle yaptıkları araştırma sonucunda, öğretmenlerin demokrasiye ilişkin tutumlarının genel olarak yüksek olduğunu; Kiroğlu (2013) da yaptığı çalışmada öğretmenlerin katılımcı, adaletli, hoşgörüye dayalı ve eşitliğe önem veren bir demokrasi anlayışına sahip olduklarını saptamıştır. Kesici, Pesen ve Oral (2017) ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerin sınıf içi demokratik davranışlarını inceledikleri çalışmada, öğretmenlerin sınıf içi demokratik davranışlarının yüksek düzeyde olduğunu belirlemişlerdir. Ancak yapılan bazı araştırmalar ise öğretmen adaylarının demokratik tutumlarının bölümlerine göre farklılaşmadığını göstermektedir (Ektem ve Sünbül, 2011). Sarwar, Yousuf ve Hussein (2010), Pakistan'da ortaokul öğretmenlerinin demokrasiye yönelik görüşlerini incelediği çalışmada öğretmenlerin demokrasiyi kabul etmedikleri, demokrasiye karşı olumsuz tutum sergiledikleri ancak genç öğretmenlerin daha olumlu tutum sergiledikleri sonucuna ulaşmışlardır.

Yapılan analizler sonucunda, öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumları ile demokratik tutumları arasında anlamlı ilişkinin olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmen adaylarının demokratik tutumları arttıkça çocuk haklarına yönelik tutumlarının da arttığı söylenebilir. Ayrıca öğretmen adaylarının demokratik tutumları, çocuk haklarına yönelik tutumlarının pozitif yönde önemli bir yordayıcısıdır. Yapılan analiz sonucunda, sınıf eğitimi ve matematik eğitimi öğretmen adaylarının demokratik tutumlarının, çocuk haklarına yönelik tutumlarında pozitif yönde önemli bir yordayıcı olduğu da belirlenmiştir. Nitekim Peker (2012) de, sınıf öğretmenleriyle yaptığı araştırma sonucunda, öğretmenlerin demokratik tutumları ile çocuk haklarına yönelik tutumları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu saptamıştır. Uçuş ve Şahin (2012) de sınıf öğretmenleri ve okul yöneticilerinin çocuk haklarına yönelik görüşlerini aldıkları çalışmada, öğretmen ve yöneticilerin çocuk hakları konusunda yeterince bilgiye sahip olmadıklarını ve buna yönelik yeterince uygulama yapmadıklarını belirlemişlerdir. Bu araştırma ve diğer araştırma sonuçları incelendiğinde, öğretmen adaylarının demokrasi ve haklara yönelik tutumlarının öğrenim gördükleri bölümlere göre farklılaştığı ve bölümler arasındaki bu farklılığın giderilmesi için her bölümde bu konulara gerekli önemin verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Lisans programlarında bölümlere göre hazırlanan ders içeriklerinde çocuk haklarına yönelik kazanımların yer almasının öğretmen adaylarının demokratik tutumları ve çocuk haklarına yönelik tutumları üzerinde olumlu etkisi olacağı söylenebilir. Ayrıca bu çalışma farklı bölümlerde öğrenim görmekte olan öğretmen adayları ile yapılmış olduğundan daha geniş örneklem grubuyla ve farklı bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarına yönelik çalışmalar da yapılabilir. Eğitimde öğretmen, veli, öğrenci üçgeni çocukların gelişimi açısından önemli olduğu için bu boyutlar da eklenerek daha geniş kapsamlı bir araştırma desenlenebilir. Ayrıca nicel araştırma yönteminin kullanıldığı bu çalışmanın dışında, nitel araştırmalarla da daha derinlemesine incelemeler yapılabileceği bu araştırmanın bir diğer önerisidir.

## Kaynakça

- Almog, O. & Shechtman, Z. (2007). Teachers' democratic and efficacy beliefs and styles of coping with behavioural problems of pupils with special needs. *European Journal of Special Needs Education*, 22 (2), 115-129.
- Bakir, K. (2011). *Demokratik eğitim: John Dewey'in eğitim felsefesi üzerine [Democratic education: John Dewey's educational philosophy]*. Ankara: Pegem Akademi.
- Basar, H. (2006). *Sınıf yönetimi [Classroom management]*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Bulandere, V. (2014). *Öğrencilerin vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersi kazanımlarını elde etme düzeyleri ve derse yönelik görüşleri [The student's obtainment levels of citizenship and democracy education course gains (Sample of the city of Erzurum)]*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Buyukozturk, S. Cakmak, E.K., Akgun, O.E., Karadeniz, S. & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri [Scientific research methods]*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Cetintas, S. & Gömleksiz M. N. (2011). Öğretmen adaylarının demokratik tutumları (Fırat, Dicle, 7 Aralık, Cumhuriyet ve Erzurum Üniversiteleri eğitim fakülteleri örneği. [Democratic attitudes of prospective teachers (Case of Fırat, Dicle, 7 Aralık, Cumhuriyet and Erzurum Universities)]. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 1-14.
- Doğru, S.Y. (2014). Yasal düzenlemeler [Legal regulations]. Doğru, S. Y. (Ed.) *Çocuk hakları ve koruma kitabı [Children's rights and protection book]*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Ekici, Y. F. (2014). Öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. [Examining prospective teachers' attitudes towards child rights in terms of some variables]. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8, 66-77.
- Ercoskun, M. H. & Nalcaci, A. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının empatik beceri ve demokratik tutumlarının incelenmesi [Examination of empathic skills and democratic attitudes of classroom teacher candidates]. *Milli Eğitim Dergisi*, 180, 204-215.
- Ersoy, A. F. (2011). İlköğretim öğrencilerinin çocuk haklarına ilişkin algıları. [Elementary School Students' Perceptions Related to Children's Rights]. *İlköğretim Online*, 10(1), 20-39.

- Gokler, R. (2009). Okullarda akran zorbalığı [Peer bullying on school]. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6 (2), 511-537.
- Gomleksiz, M. N. & Kan, A. U. (2008). Eğitim fakültesi ve tezsiz yüksek lisans programlarında kayıtlı öğretmen adaylarının demokratik tutumlarının değerlendirilmesi (Fırat üniversitesi örneği) [Evaluation of the democratic attitudes of registered teacher candidates in the education faculty and non-thesis postgraduate programs (Firat University example)]. *Milli Eğitim Üç Aylık Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 178, 44-64.
- Gozutok, F. D. (1995). *Öğretmenlerin demokratik tutumları [Teachers' democratic attitudes]*. Ankara: Türk Demokrasi Vakfı Yayınları.
- Hotaman, D. (2009). Demokratik eğitim: demokratik bir eğitim programı [Democratic education: a democratic education program]. *International Symposium On Democracy Edutacion In Europe Proceedings*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 474-485.
- Karaman Kepenekci, Y. (2006). A study of university students' attitudes towards children's rights in Turkey, *The International Journal of Children's Rights*. 14. 307-319.
- Karsli, M.D. (2006). *Etkili okul yöneticiliği [Effective school management]*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Kesici, A., Pesen, A., & Oral, B. (2017). Öğretmenlerin sınıf içi demokratik davranışlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. [Examining teachers' democratic behaviors in the classroom according to various variables]. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16 (60), 34-45.
- Kiroglu, K. (2013). Is my social studies teacher democratic? *Eurasian Journal of Educational Research*, 50, 127-142.
- Leblebici, H. & Celikoz, N. (2017). Öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumları [Prospective teachers' attitudes towards children rights]. *International Journal of Social Sciences and Education Research Online*, 3(1), 307-318.
- Morero, F. O., Maydeu-Olivares, A., Nygren, E. T., White, J. R., Fernandez, N. P. & Skewes, C. M. (2006). Social problem solving predicts decision making styles among us hispanics. *Personality And Individual Differencens*, 41, 307-317.
- Ozdas, F., Ekinci, A., & Bindak, R. (2014). Öğretmenlerin demokrasiye ilişkin tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. [Analyzing teachers' attitudes towards democracy in terms of some variables]. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 15 (3). 65-81.
- Peker, R. (2012). *Sınıf öğretmenlerinin demokratik tutumları ile çocuk haklarına yönelik tutumlarının değerlendirilmesi (Manisa ili örneği). [The assesment of te class teachers democratic attitudes and attitudes regarding childrens rights (Case Manisa)]*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı. Burdur.
- Sadik, F. & Sari, M. (2012). Çocuk ve demokrasi: ilköğretim öğrencilerinin demokrasi algılarının metaforlar aracılığıyla incelenmesi. [Child and democracy: examination of elementary education school students' democracy perception by metaphors]. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 1(1).48-62.
- Sagır, M. & Gozler, A. (2016). Sınıf öğretmenlerinin çocuk istismarı ve ihmaline yönelik görüşleri ve farkındalık düzeyleri. [Primary school teachers' views and awareness levels about child abuse and neglect]. *Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Hayatı Araştırmaları Dergisi*. 3 (5). 67-102.
- Samanci, O. (2010). Democracy education in elementary schools. *The Social Studies*, 101(1), 30-33.
- Saracaloglu, A. S., Evin, I., & Varol, S. R. (2004). İzmir ilinde çeşitli kurumlarda görev yapan öğretmenler ile öğretmen adaylarının demokratik tutumları üzerine karşılaştırmalı bir araştırma [A comparative research on the democratic attitudes of the teachers and the prospective teachers]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 335-363.
- Sarwar M, Yousuf M. I. & Hussein S. (2010). Attitude toward democracy in pakistan: secondary school teachers' perceptions. *Journal of College Teaching & Learnings*, 7 (3), 33-38.
- Seyhan, G. B., & Cansever, B. A. (2017). Öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin algılarının materyal tasarımları ve görüşleri çerçevesinde incelenmesi. [Examining teacher candidates' child rights perception within material designs and thoughts] *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(41), 98-119.
- Shumba, A. (2003). Children's rights in schools: what do teachers know?, *Child Abuse Review*, 12 (4), 251-260.
- Simsek, S. (2015). Eğitimle ilgili temel kavramlar.[ Basic concepts about education] Saylan, N. (Ed.) *Eğitim bilimine giriş [Introduction to educational sciences]*. (ss.1-18). Ankara:Anı Yayıncılık.
- Topses, M.D. (2014). *Eğitim sosyolojisi [Educational sosyology]*. Ankara: Nobel yayıncılık.
- Turupcu, A. & Gultekin Akduman, G. (2015). Okul öncesi eğitim ve çocuk hakları. [Preschool education and child rights] Uyanık Balat, G. (Ed.) *Okul öncesi eğitime giriş [Introduction to preschool education]*. (ss.235-252). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Ucus, S., & Sahin, A. E. (2012). Çocuk hakları sözleşmesine yönelik öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin görüşleri. [Opinions of teachers and school headmasters about the convention of children rights]. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (1), 25-41.

### Türkçe Yapılandırılmış Özet

**Problem Durumu:** Bireylerin, toplum içerisinde uyum içinde yaşaması, haklarına yönelik farkındalık kazanmış olması, demokratik bir ortamda kendini ifade edebilmesi ve demokratik bir birey olması eğitim kurumlarının temel görevidir. Bu açıdan eğitim kurumlarında demokratik bir ortamın oluşturulmaması ve öğretmenlerin çocukların haklarını tam ve doğru olarak bilmemesi, çocukların fiziksel, ekonomik, duygusal,

cinsel ve eğitimsel ihmal ve istismara uğramalarına neden olabilmektedir. Demokratik bir ortamda öğretmenin çocukların fikirlerini alması, yapılacak işler konusunda fikir alışverişinde bulunması ve çocuklara seçme hakkı tanınması beklenmektedir. Böyle bir öğretmenle birlikte çocukların sorumluluk sahibi, bilinçli ve nitelikli bir birey olarak yetiştirilmesi toplumun mutluluğu ve geleceği için önemlidir. Dolayısıyla öğretmenlerin çocuk hakları konusunda bilinçlendirilmeleri ve uygulamaya dönük çalışmalara yer vermeleri önem kazanmaktadır. Çocukların haklarının farkında olan bu öğretmenlerin görevlerini yerine getirmeleri beklenmektedir. Okul öncesi dönemden itibaren haklarını bilen ve koruyan çocukların da büyüdüklerinde başkalarının haklarına saygı gösteren bireyler olacakları düşünülmektedir. Öğretmen adaylarının da demokratik tutuma ve çocuk haklarına yönelik olumlu tutuma sahip bireyler olmaları beklenmektedir. Ancak yapılan literatür taraması sonucunda öğretmen adaylarının bu konulara yönelik tutumlarını belirleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Eğitimin temelini oluşturan öğretmen adaylarının demokrasi ve çocuk hakları ile ilgili tutumlarının ortaya çıkarılması bu nedenle büyük önem taşımaktadır.

**Araştırmanın Amacı:** Bu araştırmanın amacı, Uludağ Üniversitesi Temel Eğitim, Fen ve Teknoloji, Matematik Ve Sosyal Bilgiler Eğitimi öğretmen adaylarının demokratik tutumları ile çocuk haklarına yönelik tutumları arasındaki ilişkinin öğrenim gördükleri bölümler açısından incelenmesidir.

**Araştırma Yöntemi:** Uludağ Üniversitesi Temel Eğitim, Fen ve Teknoloji, Matematik ve Sosyal Bilgiler Eğitimi öğretmen adaylarının demokratik tutumları ile çocuk haklarına yönelik tutumları arasındaki ilişkinin öğrenim gördükleri bölümler açısından incelenmesine yönelik olarak yapılan bu çalışmada genel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemi 2016-2017 öğretim yılında Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesine devam eden, Sınıf Eğitimi (N=55), Okul Öncesi Eğitim (N=50), Fen ve Teknoloji Eğitimi (N=48), Matematik Eğitimi (N=59) ve Sosyal Bilgiler Eğitimi (N=56) öğretmen adayları olmak üzere toplam 268 öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırmada Gözütok (1995) tarafından geliştirilen 'Demokratik Tutum Ölçeği' ve Karaman Kepenekçi (2006) tarafından geliştirilen 'Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeği' kullanılmıştır. Verilerin normal dağılım olup olmadığını belirlemek için Kolmogorov-Smirnov normallik testi yapılmıştır. Bu test sonucunda dağılımın normal olmadığı tespit edilmiştir. Bu nedenle öğretmen adaylarının demokratik tutumlarının ve çocuk haklarına yönelik tutumlarının öğrenim gördükleri bölümlere göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Kruskal Wallis-H (KWH) testi uygulanmıştır. Öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumlarıyla demokratik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla da Pearson Korelasyon Katsayısı tekniği kullanılmıştır. Ayrıca araştırmanın amacına yönelik olarak, öğretmen adaylarının demokratik tutumlarının çocuk haklarına yönelik tutumlarını yordama gücünü belirlemek amacıyla basit doğrusal regresyon analizi yöntemi ile veriler analiz edilmiştir.

**Araştırmanın Bulguları:** Araştırmanın bulgularına göre öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümlere göre çocuk haklarına yönelik tutumlarında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Buna göre okulöncesi eğitimi öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumları, diğer bölümlerde okuyan öğretmen adaylarının tutumlarına göre daha yüksektir. Ayrıca öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumlarının da ortalamanın üzerinde olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümlere göre demokratik tutumlarında okulöncesi eğitimi öğretmen adayları lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının genel olarak demokratik tutumlarının da yüksek olduğu belirlenmiştir. Yapılan analizler sonucunda, öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumları ile demokratik tutumları arasında anlamlı ilişkinin olduğu görülmektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının demokratik tutumları, çocuk haklarına yönelik tutumlarının pozitif yönde önemli bir yordayıcısıdır. Bu değişkenin öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumlarına ilişkin varyansı açıklama oranı .075 olarak saptanmıştır. Ayrıca yapılan analiz sonucunda, sınıf eğitimi ve matematik eğitimi öğretmen adaylarının demokratik tutumlarının çocuk haklarına yönelik tutumlarında pozitif yönde önemli bir yordayıcı olduğu da belirlenmiştir. Sınıf eğitimi öğretmen adaylarının demokratik tutumlarının çocuk haklarına yönelik tutumlarına ilişkin varyansı açıklama oranı .180, matematik eğitimi öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumlarına ilişkin varyansı açıklama oranı .182 olarak saptanmıştır.

**Araştırmanın Sonuçları ve Önerileri:** Öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumları ile demokratik tutumları arasında anlamlı ilişkinin olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmen adaylarının demokratik tutumları arttıkça çocuk haklarına yönelik tutumlarının da arttığı söylenebilir. Bu araştırma ve diğer araştırma sonuçları incelendiğinde, öğretmen adaylarının demokrasi ve haklara yönelik tutumlarının öğrenim gördükleri bölümlere göre farklılaştığı ve bölümler arasındaki bu farklılığın giderilmesi için her bölümde bu konulara gerekli önemin verilmesi gerektiği düşünülmektedir. Lisans programlarında bölümlere göre hazırlanan ders içeriklerinde çocuk haklarına yönelik kazanımların yer almasının öğretmen adaylarının demokratik tutumları ve çocuk haklarına yönelik tutumları üzerinde olumlu etkisi olacağı söylenebilir. Ayrıca bu çalışma farklı bölümlerde öğrenim görmekte olan öğretmen adayları ile yapılmış olduğundan daha geniş örneklem grubuyla ve farklı bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarına yönelik çalışmalar da yapılabilir. Eğitimde öğretmen, veli, öğrenci üçgeni çocukların gelişimi açısından önemli olduğu için bu boyutlar da eklenerek daha geniş kapsamlı bir araştırma desenlenebilir. Ayrıca nicel araştırma yönteminin kullanıldığı bu çalışmanın dışında, nitel araştırmalarla da daha derinlemesine incelemeler yapılabileceği bu araştırmanın bir diğer önerisidir.

**Anahtar Kelimeler:** Öğretmen adayları, demokratik tutumlar, çocuk hakları.

**Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Yaratıcı Düşünce Özelliklerinin Okulların Değişime Açıklığı: Devlet Okulu ve Özel Okul Arasındaki Farka İlişkin Bir Uygulama**

Yrd. Doç. Dr. Hasan İNAÇ  
Kırıkkale Üniversitesi

Rıdvan GÖREN  
Kırıkkale Üniversitesi

**Creative Thinking Levels of Science Teachers with Openness to Change of Schools: A Case Study on Differences between Public and Private Schools****ÖZET**

**Amaç:** Bu araştırmanın amacı, özel ve devlet okullarındaki fen bilgisi öğretmenlerinin değişime açıklık ve yaratıcı düşünce düzeyleri arasındaki farkın incelenmesidir.

**Yöntem:** Araştırma betimsel tarama modelinde desenlenmiştir. Verilerin toplanmasında anket yöntemi kullanılmıştır. Milli Eğitim Bakanlığına bağlı, Manisa'da bulunan devlet okulları ve özel okullarda 2016-2017 eğitim yılında görev yapan 317 fen bilgisi öğretmeni üzerinde anket uygulaması yapılmıştır.

**Bulgular:** Araştırma sonuçlarına göre özel okullarda görevli öğretmenler devlet okullarında görevli öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde değişime açıklık algısına sahiptir. Gruplar arasındaki farklılıklar her üç alt boyut için istatistiksel olarak anlamlı çıkmıştır ( $p < 0,05$ ). Buna ilave olarak, özel okullarda görevli öğretmenler istatistiksel olarak anlamlı derecede daha yüksek düzeyde yaratıcı düşünceye sahiptir ( $p < 0,05$ ). Demografik özelliklere göre fark analizi sonuçları, özel okullarda daha yüksek düzeyde demografiye sahip öğretmenlerin istihdam edildiğine işaret etmektedir. Bu farkın, özel okullarda yönetimin daha donanımlı öğretmenler seçebilme imkanından ileri geldiğini ifade etmek mümkündür.

**Araştırma ve Uygulamalara Katkısı:** Araştırma bulgularına göre, özel okullardaki fen bilgisi öğretmenlerinin daha fazla değişime açık olduğu ve yaratıcı düşünme seviyelerinin de daha yüksek olduğu ortaya konulmuştur. Bu farklılıklar özel ve devlet okulları arasındaki akademik başarı farkını açıklayabilir.

**Anahtar Kelimeler:** Fen bilgisi öğretmenliği, yaratıcı düşünce, değişime açıklık, özel okul, devlet okulu.

**ABSTRACT**

**Purpose:** Aim of this study is to evaluate differences between openness to change and creative thinking levels of public and private school science teachers.

**Method:** The research is designed in descriptive survey model. Survey method was used to collect data. A total of 317 science teachers working at private and public schools in Manisa under authority of National Education Ministry during 2016-2017 education year were subjected to survey.

**Findings:** Results of the study showed that private school teachers have higher openness to change perceiving levels than in the public school teachers. The differences between groups for all sub factors of openness to change showed statistically significant differences ( $p < 0,05$ ). In addition, teachers in private schools had higher creative thinking levels with a statistically significant difference ( $p < 0,05$ ). According to demographic properties difference analysis, it was shown that demography of private school teachers was more skilled than public school teachers. This difference may be interpreted that private school managers have chance to select more skilled teachers.

**Implications for Research and Practice:** According to findings of the research, it was shown that public school science teachers are more open to change, and have higher intellectual capacity with higher creative thinking levels. These differences may explain the differences of academic success between public and private schools.

**Keywords:** Science teacher, creative thinking, openness to change, private school, public school.

**Giriş**

Yaratıcılık, en genel tanımıyla bir olgu ya da nesnenin özgün bir şekilde şekillenerek üretilmesi anlamına gelmektedir. Bu tanıma göre yaratıcılık aynı zamanda, eski olmayan, yeni bir şeyi ortaya koymayı ifade etmektedir. Dolayısıyla yaratıcı düşüncenin ürünü yenilik, yeniliğin gelmesi ise değişimi ifade etmektedir (Uslu, 2013: 73). Örgüt geliştirme örgütsel olarak bir değişim sürecini ifade etmekte olup; karar almayı etkili kılmayı, örgüt içi iletişimi gerçekleştirmeyi, bireylerin motivasyon ve tatmin düzeylerini yükseltmeyi, örgütsel faaliyetlerin her aşamasında katılımı sağlamayı ve bu şekilde verimli, etkili, sürekli öğrenen bir örgüt yaratmayı amaçlamaktadır. Örgüt geliştirme, bir anlamda, örgütsel değişim olarak tanımlanabilir (Bensghir ve Leblebici, 2001: 21). Örgütlerin gelişmesi için değişime gereksinimi olup, değişmesi için ise bireylerin, çevre ve yönetimin buna uygun olması gerekir. Değişimin yönünün pozitif olması için ise bireylerin yaratıcı düşünce düzeylerinin yüksek olmaları gerekir. Yaratıcılık her alanda önemli olmakla birlikte, günümüzde küresel kamusal bir mal olarak değerlendirilen eğitimde daha fazla önem kazanmaktadır. Bu nedenle eğitim kurumlarında yaratıcılığın gelişmesi ve uygun ortamı elde edebilmesi için, değişime karşı bir direncin olmadığı ortam gereklidir.

### Kavramsal Çerçeve

Bireylerin zihinsel faaliyetlerinin sonuçlarını alma açısından yaratıcılık, erken çocukluk döneminin en önemli faaliyetlerinden birisidir (Orçan, 2013: 2). Yaratıcılık ya da daha genel ifadeyle yaratıcı düşünce, bilgi içerisindeki problemleri ve boşlukları görebilme, buna ilişkin fikir ve hipotezler sunabilme, fikirler arasındaki ilişkiyi ortaya koyabilme ve düşünce bileşenlerini bir araya getirerek, özgün bir şeyler ortaya koyabilme becerisidir (Aktamış ve Ergin, 2006: 78).

Bir değişim süreci kendiliğinden veya dışarıdan etkiyle gerçekleşmekte olup (Hoogendorn, 2007: 148), bu süreç bir etkileşime yol açmaktadır. Değişim sonucunda ise iş, işletme, teknoloji ve grup yapılarında farklılıklar gözlemlenmektedir (Tunçer, 2011: 58). Günümüzde yeni bilgilerin üretilmesinin ve daha modern bir eğitim sisteminin elde edilmesi için okulların değişime açık olması bir zorunluluk olarak görülebilir (Taşdan, 2013: 2-4). Bu sayede okullar yeni bilgileri daha etkili bir şekilde kullanma, bunlardan yeni bilgiler üretme ve günlük yaşama adapte olanağı bulabilmektedir.

### Problem Durumu

Araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Özel okul ve devlet okullarında fen bilgisi öğretmenlerinin yaratıcı düşünce düzeyleri ile okullarının değişime açıklığı düzeyleri anlamlı derecede farklılaşmakta mıdır?

Bu amaçla aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Özel okullarda ve devlet okullarında fen bilgisi öğretmenlerinin yaratıcı düşünce özellikleri ne düzeydedir?
2. Devlet okulları ile özel okullarda fen bilgisi öğretmenlerinin yaratıcı düşünce özellikleri arasında fark var mıdır?
3. Özel okullarda ve devlet okullarında fen bilgisi öğretmenlerinin değişime açıklık algıları ne düzeydedir?
4. Devlet okulları ile özel okullarda fen bilgisi öğretmenlerinin değişime açıklık algıları arasında fark var mıdır?

Bu araştırmanın amacı, özel ve devlet okullarındaki fen bilgisi öğretmenlerinin değişime açıklık ve yaratıcı düşünce düzeyleri arasındaki farkın incelenmesidir.

### Yöntem

#### Araştırma Deseni

Araştırmada betimsel tarama modelinden yararlanılmıştır. Betimsel tarama modelinde nicel verilerle betimleme yolunun seçildiği durumlarda sıklıkla kullanılan veri toplama yöntemi, anket yöntemidir. Anket yöntemi, evrenin büyük olduğu durumlarda, uygun örnekleme yöntemi ile evren üzerinde genelleme yapmaya olanak vermektedir.

#### Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Milli Eğitim Bakanlığına bağlı, Manisa'da bulunan devlet okulları ve özel okullarda 2016-2017 eğitim yılında görev yapan öğretmenler, örneklemi ise araştırmaya katılmaya gönüllü olan 317 fen bilgisi öğretmeni oluşturmaktadır.

#### Veri Toplama Aracı ve Uygulanması

Araştırmada okulların değişime açıklığının öğretmen görüşlerine göre ortaya konması için Smith ve Hoy (2007) tarafından geliştirilen, Demirtaş (2012) tarafından geçerlilik ve güvenilirliği Türkçeye uyarlanan Okulların Değişime Açıklık Ölçeği uygulanması yapılmıştır. Yine bu çalışmada da, ölçeğin geçerlilik ve güvenilirliği test edilmiş, tüm maddeler literatürde kabul gören geçerlilik ve güvenilirliğe sahip bulunmuştur. Bu ölçekte ise toplam üç boyut olup okullarda değişime açıklık; Öğretmenlerin Değişime Açıklığı, Müdürlerin Değişime Açıklığı ve Okul Çevresinin Değişim Baskısı olmak üzere üç boyutta incelenmektedir. Buna göre örgütsel değişimin kapsamı aşağıdaki gibidir:

- Öğretmenlerin Değişime Açıklığı,
- Müdürlerin Değişime Açıklığı ve
- Okul Çevresinin Değişim Baskısı

Öğretmenlerin yaratıcılık destekleme düzeylerini ölçmek için Yenilmez ve Yolcu (2007) tarafından geliştirilen "Öğretmenlerin Derslerdeki Tutum ve Davranışlarının Öğrencilerde Yaratıcı Düşünmenin Gelişimine Katkısı" ölçeği kullanılmıştır.

#### Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen bulgular ileri analiz için bilgisayar ortamına aktarılmış, nicel analizlerde SPSS 17.0 for Windows programı kullanılmıştır. Nitel analizde ise okul müdürleri ve müdür yardımcıları ile yapılan derinlemesine mülakat sorularına verilen yanıtlar göstergebilimsel analiz yöntemine göre analiz edilmiştir.

**Bulgular**

Araştırmaya katılan fen bilgisi öğretmenlerinin demografik özellikleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların demografik özellikleri ve okul türüne göre farklar

	Özel Okul		Devlet Okulu		X <sup>2</sup>	p
	n	%	n	%		
<b>Cinsiyet</b>						
Erkek	60	56,1	97	46,2	0,098	0,061
Kadın	47	43,9	113	53,8		
<b>Mesleki deneyim</b>						
5 yıl ve altı	-	-	52	24,8	37,437	0,000
6-10 yıl arası	56	52,3	105	50,0		
11 yıl ve üzeri	51	47,7	53	25,2		
<b>Mezun olunan kurum</b>						
Eğitim enstitüsü	15	14,0	46	21,9	21,726	0,000
Eğitim fakültesi	92	86,0	135	64,3		
Fen Edebiyat Fakültesi	-	-	29	13,8		
<b>Değişime verilen önem</b>						
Orta düzeyde			78	37,1	108,275	0,000
Çok	32	29,9	100	47,6		
Oldukça çok	75	70,1	32	15,2		
<b>Değişimin yeterlilik düzeyi</b>						
Biraz	-	-	69	32,9	103,810	0,000
Orta düzeyde	33	30,8	109	51,9		
Çok	74	69,2	32	15,2		

Tablodan da görüldüğü gibi araştırmada özel okullarda erkek, devlet okullarında kadın öğretmenler çoğunluktadır. Mesleki deneyim özel okullarda daha yüksek düzeydedir. Mezun olunan kurum her iki grupta da eğitim fakültesi olarak ön plana çıkmıştır. Özel okullarda değişime daha fazla önem verildiği ifade edilirken, değişimin de daha fazla yeterli olduğu düşünülmektedir. Özel okul ve devlet okullarındaki fen bilgisi öğretmenlerinin değişime açıklık algısı ve yaratıcı düşünme düzeyleri arasındaki farklar Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Özel okul ve devlet okullarındaki fen bilgisi öğretmenlerinin değişime açıklık algısı ve yaratıcı düşünme düzeyleri arasındaki farklar

	Özel Okul		Devlet Okulu		U	p
	X	SS	X	SS		
<b>Öğretmenlerin değişime açıklığı</b>	<b>22,47</b>	<b>1,18</b>	17,02	1,67	22155,000	0,000
<b>Müdürün değişime açıklığı</b>	<b>26,55</b>	<b>2,47</b>	25,49	2,58	8420,500	0,000
<b>Okul çevresinin değişime açıklığı</b>	12,16	1,94	<b>12,95</b>	<b>1,60</b>	8695,000	0,001
<b>Yaratıcı düşünme</b>	<b>63,25</b>	<b>2,18</b>	58,30	3,10	2223,000	0,000

Tablodan da görüleceği gibi, özel okullarda öğretmenler ve müdür değişime daha açıktır. Yaratıcı düşünme düzeyinin de özel okullarda, devlet okullarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Hem değişime açıklık boyutlarının tamamı, hem de yaratıcı düşünme düzeylerinin devlet okullarına göre özel okullarda istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılaştığı görülmektedir ( $p < 0,05$ ).

### Tartışma

Öğretmenlerin yaratıcılık düzeyleri ve değişime açıklıkları üzerine çalışmalar giderek artmaktadır. Özmuşul (2012) çalışmasında, öğretmenlerin sahip oldukları demografik özelliklerin yaratıcılık düzeylerini etkilediğini rapor etmiştir. Yenilmez ve Yolcu (2007) ise araştırmalarında, öğretmenlerin tutum, davranış ve yaratıcı düşünce düzeyleri, öğrencilerin de yaratıcılık düzeyi üzerinde etkilidir. Tuna ve Temizkalp (2013) ise araştırmalarında, öğretmen adaylarında da yaratıcılık düşüncesinin öğrenim görülen bölüm ve üniversiteye girişteki puanının etkili olduğunu rapor etmişlerdir. Araştırma sonuçlarından da görüleceği gibi, özel okullarda yönetimin bürokratik engellerinin daha az olması ve daha hızlı yönetim kararları verebilmesi gibi çeşitli nedenlerle, öğretmenlerin seçiminde daha fazla olanak sahibidir. Bu nedenle demografik özellikler bakımından özel okullarda görev yapan öğretmenlerin daha ciddi bir seçim sürecinden geçtiği ifade edilebilir.

İster öğretmenler seçikle elenmiş olsun, isterse başka sebeplerle olsun, sonuç olarak araştırmada elde edilen bulgular, özel okullardaki öğretmenlerin değişime açıklık ve yaratıcı düşünce düzeylerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu nedenle devlet okullarındaki fen bilgisi öğretmenlerinin değişime açıklık düzeylerinin artırılması ve daha fazla yaratıcı düşünceye yönlendirilmelerinin gerekli olduğu açıktır.

Özel okullarda devlet okullarına göre daha yüksek olan akademik başarıda, değişime açıklık ve yaratıcı düşüncenin önemli rolü olduğu ifade edilebilir. Yapılan çalışmalarda da bu durum ortaya koyulmuştur. Daha yaratıcı düşünen öğretmen, öğrencilerinin de bilgiyi daha etkili ve verimli bir şekilde kullanmalarına imkan vermektedir. Bu nedenle, araştırma bulguları devlet okulları ile özel okullar arasındaki önemli bir farkı ortaya koymaktadır.

### Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonuçlarından da görüleceği üzere, özel okullardaki fen bilgisi öğretmenlerinin değişime daha açık, yönetimin değişimi daha fazla desteklediği ve yaratıcı düşünme düzeyinin de daha yüksek olduğu ifade edilebilir. Günümüzde yaygın kanı ve ulusal düzeyde yapılan sınavlarda, özel okullardaki öğrenci başarılarının, devlet okullarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bunun pek çok nedeni olmakla birlikte, değişime açıklık ve yaratıcı düşüncenin akademik başarı üzerindeki etkilerinin kaçınılmaz olduğu ifade edilebilir.

Daha başarılı, modern, çağın gerekliliklerini yakalayan ve çağa hitap eden bir eğitim sisteminin kurulmasında ve devam ettirilmesinde, bilginin etkili kullanılmasının ve kamu kaynaklarında verimliliğin sağlanmasının şart olduğu ifade edilebilir. Bunun sağlanması ve bilginin etkili kullanılmasında ise yaratıcı düşünce oldukça önemli bir rol oynamaktadır. Yaratıcı düşünce ise beraberinde değişime açıklığı getirmekte olduğundan, değişime açık ve yaratıcı düşüncüyü destekleyen devlet okullarında, özel okullardaki başarının yakalanmasının ve aradaki farkın kapanmasının mümkün olabileceği ifade edilebilir.

Araştırma sonuçlarının alana katkılarının başında, öğretmenlerin değişime açıklık algılarını arttırmada yol gösterici bir çalışma olmasıdır. Uygulayıcılar bakımından ise araştırma, meslek içi eğitimlerde daha etkili ve başarılı eğitim programlarının hazırlanmasında kaynak teşkil etmektedir.

### Kaynakça

- Aktamış, H ve Ergin, Ö (2006). Fen Eğitimi ve Yaratıcılık. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20: 77-83.
- Bensghir, T. K. ve Leblebici, D. N. (2001). Teknolojik Gelişmenin Örgütler Ve Örgütsel Değişim Üzerindeki Yansımaları. *Amme İdaresi Dergisi*, 34 (2), 19-37.
- Demirtaş, H. (2012). Primary Schools' Openness to Change. *Elementary Education Online*, 11 (1), 18-34.
- Hoogendoorn, M. (2007). Modeling Centralized Organization of Organizational Change. *Computational & Mathematical Organization Theory*, 13/2, 147-184.
- Orçan, M. (2013). Erken Çocukluk Dönemi Matematik Eğitimi İçin Örnek Bir Model: Yapı Taşları (Building Blocks). *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2).
- Özmuşul, M. (2012). Öğretmen Eğitiminde Yaratıcılık ve İnovasyon. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(3), 731-746.
- Smith, P. A., ve Hoy, W.K. (2007). Academic Optimism And Student Achievement İn Urban Elementary Schools. *The Journal of Educational Administration*, 45, (5) 556-568.
- Taşdan, M. (2013). İlköğretim Okulu Öğretmenleri İçin Kişisel ve Mesleki Değişime Açıklık Ölçeklerinin Geliştirilmesi; Bir Uygulama. *Akademik Bakış Dergisi*, 35, 1-20.
- Tuna, S ve Temizkalp, G. (2013). Öğretmen Adaylarının Yaratıcılık Düzeyleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 58-65.
- Tunçer, P. (2011). Örgütsel Değişim ve Liderlik. *Sayıştay Dergisi*, 80.
- Uslu, M (2013). Müzik Eğitiminin Yaratıcılık Boyutu. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, Cilt:2 Sayı:1 Makale No:08.
- Yenilmez, K. ve Yolcu, B. (2007). Öğretmen Davranışlarının Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Gelişimine Katkısı. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, 95-105.

## Üniversitelerin Topluma Hizmet İşlevi Bağlamında Topluma Hizmet Uygulamaları Dersi Service Learning in the Context of the Universities' Collecting Service Function

Yrd. Doç. Dr. Serap YILMAZ ÖZELÇİ

Adnan Menderes Üniversitesi

### Özet

**Amaç:** Topluma hizmet uygulamaları; bir ilköğretim okulu, orta öğretim okulu, bir yükseköğretim kurumu veya bir toplumsal hizmet programı tarafından toplumla birlikte koordine edilen, bir gereksinimi karşılayan ve katılımcıların vatandaşlık sorumluluklarını, toplumsal bilinçlerini geliştiren uygulamalar bütünüdür. Dersin temel amacı; öğretmen adaylarında güncel toplumsal sorunları fark etme ve önemseme gibi farkındalık geliştirmektir. İkinci aşamada ise belirlenen sorunlara çözüm üretmeye yönelik proje hazırlama becerisi kazandırmaktır. Bu araştırmanın temel amacı öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersinin söz konusu kazanımlarına ilişkin düşüncelerini kendi görüşlerine başvurularak belirlemektir.

**Yöntem:** Nitel araştırma şeklinde desenlenen araştırmaya ilişkin veriler doküman inceleme tekniğiyle toplanmıştır. Araştırmaya Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi'nde 2016–2017 Bahar yarıyılında eğitimini sürdüren 74 (48 K, 26 E) öğretmen adayı katılmıştır. Ders kapsamında oluşturulan seçki dosyaları, proje ve etkinlik raporları gibi dokümanlar ile araştırmacı tarafından hazırlanmış olan 6 soruluk formdan elde edilen yazılı görüşler araştırmacının veri kaynaklarını oluşturmuştur. Verilerin analizi, tümevarım analizi yöntemiyle yapılmıştır.

**Bulgular:** Araştırma bulgularına göre öğretmen adayları topluma hizmet kavramını "insanın, toplumun iyiliği için çaba harcama" olarak tanımlamakta; bu dersi gerekli ve faydalı bulmaktadır. Bu dersin kendilerine kişisel kazanım sağladığını düşünmektedirler. Mesleki gelişim açısından incelendiğinde yine bu dersin mesleki anlamda gelişmelerine katkı sağladığına inanmakta; bu ders aracılığıyla topluma faydalı işler yaptıklarını düşünmektedirler. Öğretmen adaylarının dersin işleniş sürecinde en çok yoran, bürokratik engeller, verilip de tutulmayan sözler ve zaman kısıtlılığıdır.

**Araştırma ve Uygulama için Öneriler:** Dersin içerik olarak çok yoğun olan 3.sınıftan 2.sınıfa alınması önerilmektedir. Ayrıca öğretmen adayları kendilerine saf malzemesi, internet erişimi, ortak çalışma alanı gibi desteğin sağlanması proje niteliğini arttıracak düşüncülerini belirtmişlerdir.

**Anahtar Kelimeler:** Toluma hizmet, sosyal sorumluluk, öğretmen adayı, doküman analizi

### ABSTRACT

**Purpose:** Service learning is a collection of practices coordinated by the community by a primary school, a secondary school, a tertiary institution or a community service program, meeting a need and enhancing participants' citizenship responsibilities, social awareness. The main aim of the course is; primarily to raise awareness of current social problems in teacher candidates. In the second phase, it is to gain the skill of preparing the project to solve the determined problems. The main objective of this research is to determine the opinions of prospective teacher candidates about the achievements of the classroom service applications by referring to their opinions.

**Method:** Research is designed as qualitative research and document analysis technique was used. Study group is composed of (26 M, 48 F) 74 teacher candidates. Research data were collected by project documents, project reports and written interview form which developed by researcher. Analysis of the data was made by induction analysis method.

**Findings:** According to the findings of the research, it is found necessary and useful for the teacher candidates to define this concept as "effort for the good of the society". They also think that the lesson is giving them personal gain. They believe that the course contributes to their development in the professional sense; they think that they are doing useful things collectively through this course. On the other hand, bureaucratic obstacles are the most frequently asked teacher candidates during the course of the course, and they are limited words and time constraints.

**Implications for Research and Practice:** It is recommended to take 2nd grade of 3rd grade which is very intensive in content. In addition, teacher candidates stated that providing support such as pure material, internet access, and collaborative work area would increase the project quality.

**Keywords:** Service-Learning, social responsibility, teacher candidate, document analysis

### Giriş

Topluma Hizmet Uygulamaları (THU) toplum ihtiyaçlarını öğretim programı temelli eğitimle birleştiren, akademik içerik ve standartlarla bağlantılı bir öğretim metodu olarak tanımlanmaktadır. Başka bir ifade ile topluma hizmet uygulamaları; bir ilköğretim okulu, orta öğretim okulu, bir yükseköğretim kurumu veya bir toplumsal hizmet programı tarafından toplumla birlikte koordine edilen, bir gereksinimi karşılayan ve katılımcıların vatandaşlık sorumluluklarını, toplumsal bilinçlerini geliştiren uygulamalar bütünüdür. Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) tarafından, eğitim fakültelerinin programlarında yapılan değişiklikler çerçevesinde, 2006–2007 öğretim yılından itibaren topluma hizmet uygulamaları dersi programlarda yer almıştır. Dersin temel amacı; öncelikle öğretmen adaylarında güncel toplumsal sorunları fark etme ve önemseme gibi farkındalık geliştirmektir. İkinci aşamada ise belirlenen sorunlara çözüm üretmeye yönelik proje hazırlama becerisi



kazandırmaktır. Bireysel ve grup olarak yürütülen çalışmalarla hem yerel olarak toplumsal gereksinimler giderilirken hem de öğretmen adaylarında toplumsal duyarlılık, sorumluluk bilinci ve farkındalık oluşturulmaya çalışılmaktadır. Ayrıca öğretmen adaylarının işbirliği, dayanışma, ekip çalışması becerisi, etkili iletişim, öz değerlendirme ve özgüven gibi kazanımlar elde etmesi hedeflenmektedir (Coşkun, 2009). Bu bağlamda ders ile elde edilecek kazanımlar toplumda rol model olma işlevi de bulunan öğretmen adayları için gerekli ve önemli görülmektedir.

Öğretmenlik mesleği topluma liderlik etme, yol gösterme ve sosyal sorumluluk hissetme gibi önemli görev ve sorumlulukları da beraberinde taşımaktadır. Öğretmen içinde yaşadığı toplumun ihtiyaç ve sıkıntılarını görmezden gelemeyen ya da kendisini bu durumdan bağımsız düşünemez / düşünmelidir. Bu nedenle öğretmen adayları hizmet öncesi eğitimleri sırasında sosyal sorumluluk bilincini geliştirici ve farkındalık yaratacak deneyimler kazanmalı ve bu deneyimleri meslek hayatında kullanmayı tercih eden bireyler olarak yetiştirilmeye çabalanmalıdır. Topluma hizmet uygulamaları dersi de bu amaç için aktif katılımın sağlandığı derslerin başında gelmektedir (Billig, 2000; Çetin ve Sönmez, 2009). Topluma hizmet uygulamaları dersinin hedefi, toplumsal duyarlılık ve farkındalık; işbirliği, dayanışma, etkili iletişim ve öz değerlendirme becerilerini; toplumsal sorumluluk bilincini ve özgüveni geliştirmek ve desteklemektir. Bu bağlamda bazen yüksek katılımla gerçekleştirilen bir piknik bazen ise yoksun bölgede bulunan bir okul için düzenlenen yardım kampanyası dersi amacına ulaştrabilmektedir.

Topluma hizmet uygulamaları dersinin ortaya çıkış süreci incelendiğinde dersin "üniversitelerin toplumsal işlevi" ile ilişkisi de ortaya çıkmaktadır. "Service Learning" olarak ortaya çıkan bu derste temel amaç bireyden yola çıkarak topluma katkı sağlamaktır. Çünkü bireyde meydana getirilecek her türlü farkındalık ve kazanım toplumun şekillenmesi sürecine öncülük etmektedir. Üniversiteler bilim üretmenin yanında buldukları bölgenin yerel sorunlarını fark etmek ve olanaklar ölçüsünde çözüm üretmekle de yükümlüdür. Öğretmenlik mesleği ile de ilişkilendirildiğinde bu yükümlülüğün özellikle eğitim fakülteleri aracılığı ile yerine getirilebileceği düşünülmektedir. Eğitim fakülteleri, öncelikli olarak diğer eğitim kurumlarına, buna bağlı olarak da topluma, eğitsel öngörüyle katkı sağlayabildiği ölçüde eğitsel ve toplumsal amacını gerçekleştirebileceklerdir (Eğitim Fakültelerinin Topluma Hizmet Çalıştayı, Sonuç Bildirgesi, 2006). Bu nedenle eğitim fakültesinde bu dersi almakta olan öğretmen adaylarının derse ilişkin görüşleri önemli görülmüş ve araştırmaya gereksinim duyulmuştur. Topluma hizmet uygulamaları dersinde üniversitelerin topluma hizmet işlevini yerine getirmesi kapsamında ele alınabilecek olan uygulamalar ve bu uygulamaların öğretmen adayları üzerindeki etkileri incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmaya çalışılmıştır:

1. Öğretmen adaylarının THU eğitimine ilişkin algıları nasıldır?
2. Öğretmen adaylarının THU dersine ilişkin beklentileri nelerdir?
3. Öğretmen adaylarının THU dersinin işleniş sürecine ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Öğretmen adaylarının ders kazanımlarına (kişisel, mesleki ve toplumsal) ilişkin görüşleri nelerdir?

## Yöntem

### Araştırma Deseni

Öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersine ilişkin algılarının "üniversitelerin topluma hizmet işlevi" bağlamında incelendiği bu araştırma nitel araştırma yöntemine uygun olarak desenlenmiştir. Araştırmanın modeli, nitel araştırma yöntemlerinden tümevarım analizi modelidir. Araştırmaya ilişkin veriler ise doküman inceleme tekniğiyle toplanmıştır.

### Çalışma Grubu

Araştırmaya Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi'nde 2016-2017 Bahar yarıyılında eğitimini sürdüren 74 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının; 42'si ( % 56,7 ) ilköğretim Matematik Öğretmenliği Programı, 32'si ( % 43,3) Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği Programı 3. sınıf öğrencileridir. Katılımcıların 48'i kız ( % 65), 26'sı ( % 35) erkek öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Söz konusu öğrencilerden toplam 16 proje ekibi oluşturulmuştur. Her proje ekibi kendi istekleri doğrultusunda birlikte çalışmak istediği ekip üyelerini seçmiş ve üzerinde çalışacağı projeleri gerçekleştirmeye çalışmışlardır. Farklı sınıflardaki iki grup benzer bir hedef üzerinde çalışmayı amaçladıklarından birleştirilmiştir. Böylece toplam proje ekibi sayısı 15 olmuştur.

### Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri doküman inceleme tekniğiyle toplanmıştır. Araştırma kapsamında Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesindeki ilköğretim Matematik ve Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği lisans programlarındaki 74 öğrencinin on dört haftalık THU dersi araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Ders kapsamında oluşturulan seçki dosyaları, proje ve etkinlik raporları gibi dokümanlar incelenmiş ve katılımcıların görüşleri açık uçlu sorular aracılığıyla yazılı olarak alınmıştır. Açık uçlu soruların bulunduğu form araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Toplam 6 sorudan oluşmaktadır.

### Verilerin Toplanması ve Analizi

Verilerin analiz edilmesine verilerin analize hazır hale getirilmesi ile başlanmıştır. Öğrencilerin seçki dosyalarında yer alan bireysel ve grup etkinlik raporları, proje öneri formları, proje uygulama planları ve proje sonlandırma formları, katıldıkları panel, konferans vb. bilimsel toplantılara ilişkin gözlem raporları derlenmiştir. Toplam 74 seçki dosyası ve 15 grup dosyası elde edilmiştir.

Verilerin analizi, tümevarım analizi yöntemiyle yapılmıştır. Tümevarım analizi, analizin kategorilerinin, kodlarının ve temalarının tümüyle verilerden oluşturulması anlamına gelmektedir. Analizi yapan kişi, verilerdeki doğal çeşitlenmeye bakarak, kategorileri ve temaları oluşturmaktadır (Patton, 1990). Araştırmada elde edilen verilerden kategoriler oluşturulmuştur. Oluşturulan kategoriler veriler içinde hazır bulunan bilgi kümeleri değil, araştırmacının verilerden yola çıkarak oluşturduğu, biçimlendirdiği bilgilerdir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Katılımcılardan elde edilen tüm yazılı belgeler türüne göre birleştirilmiş ve 1047 sayfalık ham veri elde edilmiştir. Bu veriler satır satır okunarak kodlar oluşturulmuştur. İlgili kodlar kod başlığı altında toplanmıştır. Temalar oluşturularak temalarla ilgili kodlar bir araya getirilmiştir. Bundan sonra ilgili temalar altında bulgular sunulmuştur. Araştırmanın güvenilirliği için uyum katsayısı hesaplanmış ve araştırma güvenilir kabul edilmiştir (p=0.82). Raporlaştırma sürecinde tüm katılımcıların görüşler sunulmuş ve doğrudan alıntılar yapılmıştır.

## Bulgular

### Topluma hizmet kavramına ilişkin algılar

Öğretmen adaylarına ilk olarak "topluma hizmet" kavramına ilişkin düşünceleri sorulmuştur. 2006-2007 öğretim yılında öğretmen yetiştirme programlarına dahil edilen bu derse ilişkin YÖK'ün yaptığı güncel kur tanımı "*Topluma hizmet uygulamaları dersi, öğretmen adaylarına toplumsal sorumluluk bilincini kuramsal ve uygulamalı olarak kazandırma ve uygulama sırasında işbirliği, dayanışma, etkili iletişim ve öz değerlendirme becerilerini geliştirmeyi amaçlayan bir ders*" şeklindedir (YÖK, 2011). Bu kur tanımı dışında ele alındığında ise topluma hizmet, gönüllülük esasına dayalı olarak gereksinim duyan her canlıya yardım ve hizmet ulaştırma adına yürütülen özverili çaba olarak tanımlanabilmektedir. Öğretmen adayları da yaptıkları tanımlamalarda benzer noktalara vurgu yapmışlardır. Öğretmen adayları topluma hizmet kavramını; *yakın çevreden başlayarak ihtiyaç karşılama* (12 kişi), *çevre ile iletişim ve etkileşim içinde olma* (2 kişi), *duyarlılık, farkındalık ve dayanışma temelinde hizmet etme* (9 kişi), *insanların iyiliği için yapılan her şey* (8 kişi), *sorun tespit etme ve çözüme* (4 kişi), *karşılıksız gönüllü hizmet sunma* (6 kişi) olarak tanımlamışlardır. Bir öğretmen adayı topluma hizmeti "*işe yaramak*", bir öğretmen adayı "*doğaya faydalı olmak*" olarak yorumlarken; iki öğretmen adayı topluma hizmeti "*vicdani bir görev*" olarak değerlendirmiştir. Yine iki öğretmen adayı topluma hizmeti "*samimiyet ve iyilik*" kavramlarıyla ilişkilendirmiştir. Öte yandan öğretmen adaylarının tanımlarında en çok vurguladıkları nokta "*toplum yararına yapılan karşılıksız-gönüllü- iş yapmak*" olmuştur (37 kişi). Öğretmen adaylarının ifadelerinden örneklere aşağıda yer verilmiştir.

ÖA<sub>37</sub>: "İnsanların iyiliği için yapılan her şey" (E, Proje No:8, İMÖ 3)

ÖA<sub>45</sub>: "...belli bir sorunu ortadan kaldırmak için yapılan proje olabilir ya da insanlara faydalı olabilecek bütün etkinlikler diyebiliriz" (K, Proje No:, İMÖ 3)

ÖA<sub>49</sub>: "Toplum için yapılan ve yararlı olan her şey. Mesela yaşlı bir teyzeye yapılan iyilik, fakir ailelere yapılan yardım" (K, Proje No:, İMÖ 3)

ÖA<sub>5</sub>: "tanıdığın veya adını bile bilmediğin toplumdaki bizden olan birileri için karşılıksız ve gönüllü olarak yapılan iş" (K, Proje No:, İMÖ 3)

ÖA<sub>7</sub>: "...herkes topluma hizmet edebilir aslında. Mesela bir bakkal, bir terzi, bir postacı. Bence insanlara yardım etmek, insanların işlerini kolaylaştırmak anlamında bir kavram topluma hizmet" (E, Proje No:, BÖTE 3)

ÖA<sub>71</sub>: "Toplum yararına olacak işler yapma. Yani insanlara faydalı olacak şekilde hizmetler sunmak. Toplumda eksik görülenleri tamamlayacak şekilde hizmet etmek. Topluma fayda sağlayacak, insanların bilgilenmesini sağlayacak, memlekete şehre hizmet için sorumluluk bilinciyle hizmet etme anlıyorum. Yani bizim toplumun bir ferdi olarak sorumluluklarımızı bilerek vatandaşlara hizmet etmektir" (E, Proje No:, BÖTE 3)

ÖA<sub>15</sub>: "insanlara, doğaya faydalı olabilecek bir şeyler yapmak. Toplumun gereksinimlerini karşılamak, doğaya insanlara zarar vermemek, faydalı olabilecek her şeydir" (K, Proje No:, BÖTE 3)

Bir öğretmen adayı topluma hizmet kavramını geniş biçimde açıklayarak; topluma hizmetin öğretmenlik mesleğinin bir parçası olduğunu, zaten mesleğin bir gereği olarak hizmet etmeleri gerekliliğini "*Topluma hizmetin dönem başında bana ifadesi sadece bir dersti. Ancak zamanla ders olmaktan çıkıp gönüllülük durumu haline geldi. Çünkü gittiğimiz kapılarda öğretmenlik okuyoruz dediğimizdeki ifadeler gurur vericiydi ve bu da bizim bir şeyler başarabildiğimiz göstergesiydi. Topluma hizmet tamamen fedakârlık, özveri, gönlün ortaya konulduğu bir anlam içermeye başladı. Daha fazla ne yapabiliriz, şartları nasıl zorlayabiliriz? Evet; yorgunluk, tükenmişlik oluyor ama sonra yüzlerdeki ifadeyi görmek her şeyi siliyor. Öğretmen toplumun öğretmeni olmalı. Şartları zorlamalı ve her kapıyı çalmalı öğrencileri için. Benim için topluma hizmet öğrencilerime hizmet olmalı..."* (K, Proje No:, BÖTE 3) şeklinde vurgulamışlardır.

### Üretilen proje, etkinlikler ve derse ilişkin algılar

Araştırma kapsamında 15 tane grup projesi ve bireysel etkinlikler gerçekleştirilmiştir. 15 grup projesinin 5'i fakülteye / fakülte öğrencilerine yönelik, 7'si farklı öğretim kademelerindeki okul ve öğrencilere yönelik, 1'i engellilere yönelik, diğer 2'si ise ihtiyaç sahibi ailelere yönelik olarak geliştirilmiştir. Bireysel etkinliklere genel olarak bakıldığında ise evrensel ya da ülke koşullarına özgü eğitim / çevre / ekonomi konulu sorunlara yönelik (teog için dönüşümlü olarak ihtiyaç sahibi öğrencilere ders verme, temizlik bilgisi ağız ve diş sağlığı bilgilendirmeleri, ağaç dikimi, dezavantajlı çocuklara bilişsel ve sosyal destek, yaşlılara vefa, okullarda farklı hizmet alanlarında çalışanlara yardım, ders materyali hazırlama, vb) etkinlikler olduğu, bir bölümünün ise yine fakültenin geliştirilmesine yönelik etkinlikler olduğu görülmüştür. Öğretmen adayları toplumsal sorunlara duyarlılık göstermekte ve sorun tespiti konusunda etkili çalışabilmektedir.

Öğretmen adayları tarafından oluşturulan grup projeleri şunlardır:

1. İlk Yardım Projesi (İlköğretim okulunda ilk yardım eğitimi ve köşesi düzenleme),
2. Miniklerle Matematik (anaokulunda öğrencilere matematiği sevdirmeye amaçlı etkinlik yapma, materyaller / hediyeler hazırlama)
3. Kardeş Okul Yardım Kampanyası (Kitap, kırtasiye malzemelerinin toplanması, okullara ulaştırılması)
4. Çanakkale Ruhunu Anlama (Şehitleri anma programı düzenleme)
5. Ekip Şahane Okulumuz Şahane (Ortaokulda iyileştirme çalışması: temizlik-boya-çim / çiçek ekimi-materyal hazırlama-sınıf düzenleme)
6. Kariyer Günleri (Ortaokulda öğrencilere meslekleri tanıtmaya)
7. Dönüşüm Seninle Başlar (Geri dönüşüm kutusu hazırlama, atık pil toplama)
8. Benim Öğretmenim Benim Eserim (İlköğretim okulunda ders verme)
9. Üniversitemize Sahip Çıkalım (Fakülteye materyal temini)
10. Giymediğiniz Bir Kazak Başkasını Isıtabilir (Giysi toplama, ihtiyaç sahiplerine ulaştırma)
11. Farkımızın Farkında Mısınız? (İş okulunda engelli öğrencilerle vakit geçirme)
12. Bilgisayar Canavarları (3 okulun bilgisayar laboratuvarlarına teknik destek sağlama)
13. Yaşanabilir Bahçe (Fakülte bahçesinde düzenleme yapma)
14. Küçük Hediyeler Büyük Umutlar (ihtiyaç sahibi ailelere yardım ulaştırma)
15. Onların Sahası (Fakülte bahçesine basketbol / voleybol sahası yaptırma)

### Dersin işleniş sürecine ilişkin görüşler

Öğretmen adaylarına "topluma hizmet uygulamaları" adının kendilerine neler çağrıştırdığı, derse ilişkin beklentileri, karşılaştıkları zorluklar ve uygulamaya ilişkin eleştirileri sorulmuştur. Görüş bildiren öğretmen adaylarından 3'ü (2E, 1K) sürece ilişkin olumsuz görüş bildirerek dersin beklentilerini karşılamadığını ifade etmişlerdir. Diğer katılımcıların tümünün sürece ilişkin görüşleri olumludur. Öğretmen adayları derse ilişkin öngörülerini genel olarak "sosyalleşme fırsatı", "birlik beraberlik ve işbirliği içinde olma", "yoksula / engelliye yardım etme", "yardıma ihtiyacı olanlara yardım etme", "işe yarar / iyi iler yapma" olarak ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmen adayları dersin "yorucu, zaman alıcı ve zor" olacağını ve "ne yapabilirim / yapabilir miyim?" konusunda "kaygılı" olduklarını belirtmişlerdir.

Bir öğretmen adayı ders işleme sürecine ilişkin düşüncelerini "...kendimi belediye gibi hissettim. Sürekli akımda daha fazla ne yapabilirim düşüncesi vardı... (E, Proje No:9, İMÖ 3)" şeklinde ifade ederken; başka bir öğretmen adayı "...başta sadece öğretmenlikle ve ders anlatmayla ilgili işler yapacağız sanmıştım ama sonra fayda sağlayacak başka işlerin de olması beni mutlu etti (K, Proje No:9, İMÖ 3)" diyerek derse ilişkin görüşlerini belirtmiştir.

Öğretmen adaylarına dersin işleniş sürecine ilişkin eleştiri ve önerileri sorulduğunda dikkatleri çeken yanıt "tüm etkinliklerin birlikte yapılmasının daha verimli olacağı" vurgusudur. Görüş bildiren tüm öğretmen adayları sınıf içi iletişimi güçlendirmek ve beraberliği sağlamak için bunun daha etkili bir yol olacağını vurgulamışlardır. Üç öğretmen adayı dersin programdaki yerini eleştirmişler, dersin ikinci sınıfta olması durumunda daha faydalı olacağını belirtmişlerdir.

Bir öğretmen adayı dersin danışmanlığının bir hoca tarafından yürütülüyor olmasını eleştirmiş ve "...mümkün olmadığını biliyorum ama bu derste her bir grubun projesini takip eden bir danışman hoca olmalı. İmkân ölçüsünde etkinliklere katılmalı..." (E, Proje No: 4 BÖTE 3) diyerek düşüncelerini belirtmiştir.

### Kişisel kazanımlara ilişkin görüşler

Öğretmen adaylarına bu dersin kendilerine kişisel olarak kazanım sağlayıp sağlamadığına ilişkin görüşleri sorulmuştur. Katılımcıların tümü sürecin kendilerine kişisel olarak olumlu katkı sağladığını düşündüklerini ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının ifadeleri incelendiğinde elde ettikleri kazanımlara ilişkin düşüncelerinin "konuşma-iletişim-girişimcilik becerilerinde gelişme" (22 kişi), "sosyalleşme-yeni arkadaş edinme olanağı" (13 kişi), "duyarlı olma / farkındalık (ihtiyacı olana, çevreye, engelliye)" (42 kişi), "öğretmenliğe ilk adım" (13 kişi), "özgüven" (13 kişi)

başlıkları altında toplandı görülmektedir. Beş öğretmen adayı sorumluluk duygularının geliştiğini söylerken beş öğretmen adayı da sorun çözme becerilerinin geliştiğini vurgulamışlardır. Öğretmen adaylarının görüşlerinden örneklerle aşağıda yer verilmiştir.

ÖA74: Kişisel olarak elbette kazanım sağladı. Yeni kişiler tanımamı ve onlarla iletişime geçmemi sağladı. Başka insanlar için kendimden taviz verdiğimi gördüm. Mesela bir iş adamına gidiyorsunuz ve ondan para istiyorsunuz. Daha önce hiç tanımadığım bir insandan ilk tanışmamızda para istedim. İnandırıcı gibi değil! Sonra bu işi kendim için yapmadığımı kafama yerleştirdim her şey daha kolay oldu (E, Proje No:15, BÖTE 3)

ÖA49: "...mesela engelli öğrencilere karşı ilgim arttı. Onlara daha farklı açıdan bakıp daha iyi anlıyorum" (K, Proje No:2, İMÖ 3)

ÖA3: "...benim resmi kurumlara karşı ön yargım vardı ve pek hoşlanmazdım resmi işlerden, görüşmelerden, vs. İşleyişi bilmemekten kaynaklı olan bu korkumu yendim. Yeni güzel arkadaşlıklarım oldu ve herkesin birbirine saygı duyduğu ders kapsamında yardımlaştığı bir ortam oldu, bu çok güzeldi. İletişim kabiliyetim, sorun çözme yeteneğim, sorumluluk bilincim arttı" (K, Proje No:15, İMÖ 3)

ÖA68: "...Maneviyata daha çok özen göstermemi sağladı. Ufak bir aile ziyaretinin bile insanları ne kadar mutlu ettiğini gördüm. Bu benim insanlığımın gelişmesinde çok etkili oldu. Yaptığım işler güzel ve onur vericiydi" (E, Proje No:11, BÖTE 3)

ÖA1: "kişisel olarak mesela ben hiç fidan dikmemiştim, fidan dikmeyi öğrencim ve iki kere fidan diktim. Köy okuluna hiç gitmemiştim, kuzu sevmemişim. Çok güzel duygular yaşadım" (K, Proje no:1, BÖTE 3)

Bir öğretmen adayı dersin kazanımını anlatırken "harekete geçme" kavramını vurgulamıştır. Dersin kendisi için olan kazanımını "bu dersin bana kazanımının harekete geçme olduğunu düşünüyorum. Toplumla hizmet etmek için illaki bir kuruma ya da kuruluşa bağlı olmak gerektiğini, grup olarak hareket ettiğimizde birçok hizmeti gerçekleştirebileceğimizi anlamış oldum (K, Proje No: , İMÖ 3)" diyerek açıklamıştır. Yine başka bir öğretmen adayı diğerlerinden farklı olarak "önyargılardan kurtulma" kazanımından söz etmiştir. "...bu ders bana insanlara çok farklı açılardan bakabilmeyi ve önyargılı olmamayı diğer insanların yaşamlarının nasıl olduğunu ve hangi konularda şanslı olduğumu öğretti. Zaten yardım etmeyi seven birisiyim ancak bazen önyargılara kapılabiliyorum. Bu ders sayesinde önyargılarımı bir kenara bırakmayı ve insanlara yardım edebilme fırsatını daha fazla yakaladığımı düşünüyorum (K, Proje No:1, BÖTE 3)" diyerek kendi düşüncelerini açıklamıştır.

Bir öğretmen adayı "ben etrafıma bakıp birilerinin bir derdi var mı diye düşünen bir insan değilim. Yani gözümün önünde olursa ancak fark ederim. Etrafımda beni tanımamasına rağmen bir tebessümümle mutlu olabilecek insanlar varken kaşlarım çatık gezmemin benim derdim başımdan aşkın bencilliğinin yerini gülen bir yüz ve yardımsever bir birey aldı. Bizi yoruyor diye kızdığımız derslerin faydalarını sonunda anlıyoruz. İnsan yetiştirmek için insanlar tarafından yetiştiriliyoruz (K, Proje No:11, BÖTE 3)" ifadeleriyle dersin kendisi için olan kazanımlarını farklı bir perspektiften yorumlamıştır.

Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi öğretmenliği lisans programında öğrenim görmekte olan bir öğretmen adayının kişisel kazanımlarına ilişkin ifadelerinin üniversitenin topluma hizmet işlevini özetlediği söylenebilir. Öğretmen adayının ifadesi şöyledir:

"Bu ders kapsamında ihtiyaç sahiplerine nasıl ulaşabileceğimizi, ne tür yardımlar yapabileceğimizi ve bunları yaparken nasıl davranmamız gerektiğini öğrenmiş olduk. Günümüzde öğrencilerin kendi dersleri, bireylerin kendi sorumlulukları, umursamazlıklar, günlük işlere koşturmalar, yetersiz vakit vb sebeplerden dolayı ihtiyaç sahiplerini unutmuş durumdayız. Bunun sonucu olarak da gitgide bencil gençler yetişmekte ve bu da toplumu etkilemektedir. Yoğun ders tempomuzdan ve diğer sebeplerden dolayı çevremizde bulunan yardıma muhtaç kişileri fark etmedik. Fakat bu ders sayesinde topluma hizmet konusunda kendimizi sorguladık ve hizmet bilincini beynimizde oluşturarak yardımlarımızı elimizden geldiğince yapmaya çalıştık" (K, Proje No:10, BÖTE 3).

Benzer biçimde bir diğer öğretmen adayı konuyu şu şekilde özetlemiştir:

"...bence toplumsal refahın, huzurun sağlanabilmesi için insanlar çevrelerindeki sorunlara çözüm arayışına girmelidirler. Örneğin yardımda bulunduğumuz ailelerdeki küçük çocukların gözündeki parıltıyı gördüğümde güzel bir iş yaptığımıza inandım. Bu ders bana topluma bakış açım konusunda farkındalık yarattı" (K, Proje No:14, BÖTE 3)

### **Mesleki kazanımlara ilişkin görüşler**

Öğretmen adaylarına bu dersin kendilerine mesleki anlamda kazanım sağlayıp sağlamadığına ilişkin görüşleri araştırma kapsamında sorulmuştur. Öğretmen adaylarının yürüttükleri projelerin ve katıldıkları etkinliklerin türünün bu konuda belirleyici olduğu söylenebilir. Çünkü ders kapsamında bazı gruplar köy okullarında, özel eğitim okullarında ya da gereksinim sahibi öğrencilerle çalışırken bazı gruplar malzeme temini ve kuruma katkı sağlama amaçlı projeler yürütmüşlerdir. Bu nedenle mesleki kazanım konusunda farklı görüşlerin ortaya çıkması olağandır. Ancak sanılanın aksine 74 katılımcıdan 3'ü (2K, 1E) mesleki anlamda bir kazanım elde etmediklerini düşündüklerini belirtmişlerdir. Bu düşüncelerinin sebebi sorulduğunda iki öğretmen adayı proje konuları (Proje No:15) gereği farklı şeylerle uğraştıklarını belirtmişlerdir. Diğer öğretmen adayı ise zaten MEB'de çalışan bir memur olduğundan görüşünün bu yönde olduğu düşünülmektedir.

Öğretmen adaylarının mesleki kazanımlarına ilişkin görüşleri incelendiğinde; *dersin kendilerini mesleğe hazırladığını* (34 kişi), *gerçek ve etkili bir öğretmenin özelliklerini anladıklarını* (23 kişi), *öğrencileri ve okul çevreleri konusunda farkındalık geliştirdiklerini* (24 kişi) düşündükleri görülmüştür. Öğretmen adaylarının görüşlerinden örneklere aşağıda yer verilmiştir.

ÖA14: "en başta öğretmen olarak neeler yapabileceğimi görmüş oldum. Nasıl bir öğretmen olacağım, olduktan sonra öğrencilerim için nerler yapabileceğim konusunda tecrübe edinmiş oldum. Özel öğrencilerin de olabileceğini gördüm. Bizzat içinde bulunarak ne durumlarla karşılaşabileceğimi deneyimledim. Öğretmen faktörünün nasıl etkili olduğunu gördüm. Bürokratik engelleri gördüm" (K, Proje No:11, BÖTE 3)

ÖA74: "Biz aslında bilgisayar öğretmeni olacağız. Uzaktan bakınca bu dersin bize bilgisayar öğretmenliği adına hiçbir şey katmayacağını düşünebiliriz. Fakat bu ders kapsamında hiç tanımadığımız birçok insanla muhabbet etme, iletişim kurma fırsatı buldum. Aslında öğretmenlik de bu değil midir? Daha önce hiç tanımadığımız insanlara onların dilinden bir şeyler öğretmek değil midir öğretmenlik? (E, Proje No:15, BÖTE 3)

ÖA18: "Bu ders asıl biz öğretmen adaylarına bir şeyler kazandırır. Öğretmenlik sadece bir öğrenciyi okutup da mezun etmek değildir. Öğretmenlik mesleği toplum için faydalı bireyler yetiştirmektir bence ve gelecekteki öğrencilerim için topluma faydalı olabilecek bazı projeleri ve ya etkinlikleri ödev olarak vermeyi düşünüyorum" (E, Proje No:13, BÖTE 3)

ÖA2: "öğretmen atandığı yerdeki bilgi kaynağı diyor tüm hocalarım. Bunun için tolumun her kesimini görmem ve nasıl hayatlar olduğunu bilmem lazımdı ve ben ders kapsamında bunları biraz olsun görmeyi başardım. Projemiz için köy okuluna gittik ve bir günümüzü orada geçirdik. Derslere girdim, köy öğretmeninin okulda gününün nasıl geçtiğini gördüm. Eğer öğretmen olacaksak ve yeni nesli yetiştireceksek toplumu daha yakından tanımalı ve gerçekten onlara hizmetten keyif almalıyız" (K, Proje No:1, BÖTE 3)

ÖA31: "Öğretmen demek sadece mesleki anlamda bilgi aktaran bir robot demek değil. Bizler öğrencilerimize rol model olacağımız için insani yönümüzü de geliştirmeliyiz. Bu anlamda ders bizlere ilk olarak duyarlı olmayı öğretti. Bireysel farklılıkları olan öğrencilere yaklaşım konusunda fazlasıyla yardımcı oldu. En önemlisi bu yıl bu derste öğrendiklerimizi uygulama fikri aşıladı bana. Tabi ki ilkököl öğrencileri ile büyük projeler yapamayız ama küçük işlerle de insanları güldürerek bu güzel duyguyu onlara da yaşatabilirim" (K, Proje No:9, İMÖ 3)

25 öğretmen adayı ise kişisel kazanımlarla birleştirildiğinde elde ettiklerinin yaşama tecrübesi olduğunu ve bunun da mesleğe katkı sağlayacağını düşündüklerini vurgulamışlardır. Sorumluluk duygusu, planlı programlı olma, işbirliği içinde çalışma, sabırlı olma gibi özelliklerin projelerini tamamlayabilmeleri için şart olduğunu ifade eden öğretmen adayları bunun meslek yaşamlarına da yansıtacağını düşünmektedirler. Bir öğretmen adayı "...kişisel gelişimler mesleğimize de yansıtacaktır. Bu dersin özellikle sorumluluk duygusu kazandırma açısından hayatımda ufak çaplı bir devrim yaptığımı söyleyebilirim" (E, Proje No:13, BÖTE 3) diyerek durumu açıklamıştır. Farklı görüşlerden örneklere aşağıda yer verilmiştir.

### **Toplumsal katkılara ilişkin görüşler**

Araştırma kapsamında öğretmen adaylarına son olarak dersi ve kazanımlarını toplumsal fayda bağlamında nasıl değerlendirdikleri sorulmuştur. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının tümü dersin isminin de etkisiyle topluma fayda sağladığını, derste yürütülen projelerin ve gerçekleştirilen etkinliklerin her birinin uzun (Fidan dikimi, geri dönüşüm, kütüphane kurma, laboratuvar çalışmaları) ya da kısa vadede (gıda-giyecek yardımları, kırtasiye yardımları, kan bağıışı, özel dersler, huzurevi-şehit ailesi ziyaretleri) topluma katkı sağladığını belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının ifadeleri incelendiğinde farkındalık kazandırma, birlikte başarılabilceğine inanç geliştirmenin dersin sağladığı diğer kazanımlar olduğu görülmektedir. Aşağıda katılımcıların ifadelerinden örnekler yer almaktadır.

ÖA74: "Her bölümde en az bir dönem görülmeli bu ders. Topluma hizmet isminde bir dersimiz olmasa hangimiz ya da kaçımız bu yaptığımız işleri yapardı? Tüm projelerimiz güzel işler. Kim bir köy okulu için kitap toplayacak? Kim yaşlılar için kılavuz dağıtacak? Kim doğaya ağaç dikecek? Kim ihtiyaç sahiplerini bulup kan verecek? Tüm bunları biz gençler yapmazsak kim yapacak? Bence bu ders bize topluma hizmet etmeyi değil insan olmayı öğretti" (E, Proje No:15, BÖTE 3)

ÖA1: "İnsanlar birbirine yardım ederek toplum olur. Kimse kimseyi görmezse, bilmezse ve herkes birbirinden uzak olursa sorunlar çözülmez" (K, Proje No:10, BÖTE 3)

ÖA2: "Hepimiz birçok projede yer aldık ve hemen hepsi toplumun farklı bir kesimine hizmet ediyor. Bir grup okullara yardım ediyor, bir grup ihtiyacı olan insanlara yardım ediyor, bir grup okulların güzelleşmesi için çalışıyor, bir grup doğayı ağaçlandırıyor yani küçük de olsa hemen

her kesime hitap ediyor ve hizmette bulunuyoruz. Örneğin biz 1 gün boyunca Kızılay için çalıştık ve ben ilk defa işe yaradığımı hissettim” (K, Proje No:1, BÖTE 3)

ÖA<sub>3</sub>: “en başta dersi alan bireylerde toplum sorunlarına karşı duyarlılık başlıyor. Sorunları buluyor ve kendilerine ben ne yapabilirim diye soruyorlar. Çözümüne odaklanıyor, engeller çıkıyor ama süreç başarıya doğru ilerledikçe işe yarıyor olmak insanı daha çok motive ediyor. Projesi için çalışan gençler toplumla iletişime geçiyor. Halk üniversite öğrencilerini daha yakından tanıma fırsatı buluyor. Önyargılar iletişime çözülüyor. Karşılarından toplum için bir şeyler yapmak adına heyecanlanan endişelenen emek harcayan gençler görmek toplum büyüklerini de onurlandırıyor. Bu ders toplum mimarları olan öğretmenler için çok faydalı” (K, Proje No:15, İMÖ 3)

ÖA<sub>3</sub>: “insanlar artık birbirine güvenemiyor, karşısındaki insan iyi niyetli mi kötü niyetli mi emin olamıyor ve biri bir yardım istediğinde ben bu kişinin dolandırıcı olup olmadığını nerden bileyim diye düşünüyorum. Biz de projemizi gerçekleştirirken benzer durumlarla karşılaştık. Evet, bu şekilde düşünmekte haklılar ben de çoğu zaman böyle düşünüyorum fakat insanların birbirine güveni azaldıkça yardımlaşma, gönüllülük esası, dayanışma da azalıyor. Bu ders insanlar için güzel bir örnek. Gençlerin böyle işlerde bulunması insanlara insanlığın ölmediğini, hala insan olduğumuzu gösteren bir ışık oldu. (K, Proje No:2, İMÖ 3)

ÖA<sub>31</sub>: bu ders nasıl bizlere birçok katkı sağladıysa çevremizde de güzel değişiklikler sağladı. En güzel örneği köy okullarına gidip konu anlatan arkadaşlarımız olabilir. Yapılan bu çabanın karşılıksız olması herkesin bilinçlenmesine sebep oldu. Ereğli halkı olarak da üniversitenin, öğrencilerin ve hocaların toplum sorunlarına duyarlı, toplumdaki kopuk olmadığını anlaşıldı. Çok büyük ya da kurumsal işler değildi yaptıklarımız ama herkesin her yaşta ve her kesimde birbirine destek olabileceğini gayet güzel gösterdi. Örneğin yurttaki işleri olmadan selam bile veremedikleri kadın personele biz kadınlar gününde çiçek verdiğimizde gördüğümüz o sevinç bu dersin bize ve topluma ne kadar faydalı olduğunu gösterdi” (K, Proje No:9, İMÖ 3)

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Hizmet öncesi dönemde öğretmen adaylarını toplumsal sorunlarla yüzleşmeye ve çözüm üretmeye yönelten “topluma hizmet uygulamaları dersinin” ele alındığı bu araştırma ile üniversitelerin buldukları çevreye bilimsel katkının yanı sıra sosyal ve duygusal katkı sağlayıp sağlayamadığı benzer biçimde öğretmen adaylarına akademik eğitimin yanında sosyal bilinç, farkındalık ve değerler eğitimi sunup sunmadığı incelenmeye çalışılmıştır. Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi ilköğretim matematik öğretmenliği ve bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmenliği bölümlerinde öğrenim görmekte olan üçüncü sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilen bu çalışmada öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Araştırma bulgularına bakıldığında üniversite toplum ilişkisi ve üniversitenin topluma hizmet yükümlülüğü bağlamında ele alınan topluma hizmet uygulamaları dersine ilişkin öğretmen adayları olumlu görüş ve düşüncelere sahiptir. Öğretmen adaylarının derse ilişkin olumlu ifadeleri ve yaptıkları değerlendirmeler genel olarak alanyazındaki tanımlamalarla benzerlik göstermektedir (Gökçe, 2011; Saran, Coşkun, Zorel ve Coşkun, 2011; Bulut, Bulut ve Bulut, 2012; Kesten, 2012; Uğurlu ve Kıral, 2012, Kocadere ve Seferoğlu, 2013, Alakoç Pirpir, Girgin Büyükbayraktar, Yıldız Çiçekler ve Konuk Er, 2014 ). Öğretmen adayları derse ilişkin olumlu düşünceler sunarken Ergün ve Kurtulmuş (2014) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğretim elemanları dersin öğretmen adaylarının sosyal sorumluluk bilincine katkı getirmediklerini düşündüklerini ifade etmişlerdir. Öğretim elemanları bu görüşlerini dersin tek dönemlik olması ve dersin işlenişinde teoriden pratiğe aktarımların sınırlı olması ile açıklamaktadırlar. Bu bağlamda ele alındığında topluma hizmet uygulamaları dersinin amacına ulaşabilmesi ve üniversite ile gereksinim sahibi hedef kitle arasındaki bağın olumlu biçimde kurulabilmesi için tüm paydaşların aynı inanç ve özveri ile çaba harcamaları gerekmektedir. Ders saati fazlalığı, yetiştirilmesi gereken akademik ve bürokratik işler nedeniyle ya da sayısal sorunlardan ötürü kimi öğretim elemanları danışmanlık görevini etkili biçimde yerine getirememekte, bu da öğretmen adaylarının projelerinin başarısını azaltmaktadır. Derse ilişkin yanlış algı da buna sebep olmaktadır. YÖK (2011)’ün kur tanımında Topluma hizmet uygulamaları dersi; bir saat teorik, iki saat uygulama olmak üzere haftada toplam üç saat ve iki kredilik zorunlu bir derstir. Uygulama kısmına danışman öğretim elemanının aktif olarak katıl(a)mayışının projelerin başarısı üzerinde olumsuz etkisi olduğu düşünülmektedir. Kuramsal olarak derslikler içinde örtük ya da açık program aracılığı ile aktarılan sosyal bilinç, sosyal sorumluluk, farkındalık, paylaşma ve yardımlaşma gibi değerlerin, problem çözme, alternatif üretme, sabırlı olma gibi becerilerin gündelik yaşam pratiği içerisinde test edilmesine olanak sağlayan Topluma Hizmet Uygulamaları dersinin amacına ulaşması fakülte yönetiminden yerel yönetimlere, dersin öğretim elemanında dersi alan öğretmen adayına kadar herkesin ortak sorumluluğundadır.

Dewey (2010)’e göre okullar toplumdaki ayrı; içinde sadece öğretim yapılan yerler değil; toplumsal yaşamın gerçek ve etkin olarak tecrübe edildiği ortamlardır. Öğretmenlik mesleğinin yapısı ele alındığında elde edilecek gerçek ve etkin yaşamsal tecrübeler gelecek nesiller için son derece önemlidir. Öte yandan milli eğitimin amaçları doğrultusunda, bilimsel ilkeler ve evrensel değerler çerçevesinde çağdaş öğretmenlerin yetiştirilmesinde eğitim fakültelerinin büyük bir sorumluluğu bulunmaktadır (Yeşilyaprak, 2006). Yine Dewey (1996) pragmatik eğitim anlayışını vurgularken eğitimin; yaşam içerisinde yaparak öğrenildiğini, öğrenilenlerin de toplum için yararlı bir şekilde kullanılmasının gerekliliğini vurgulamaktadır. Eğitim fakülteleri bilinçli ve nitelikli eğitim hizmeti ile toplumu şekillendirecek güç ve yetkiye sahiptir. Bu güç ve yetkiyi kullanmaya en çok olanak veren derslerden birisi olan Topluma Hizmet Uygulamaları dersinin öğrenciler tarafından sevildiğini ve önemsendiği gösteren bulgular elde edilmesi umut vericidir. Öğretmen adaylarının projelerine dört elle sarılması, ders geçme ve not alma kaygısı gütmeksizin faydalı olabileceği hazzı ile çaba harcanması dersin ve üniversitenin toplumsal amacına ulaştığını düşündürmektedir.

Araştırmanın sonuçlarına genel olarak bakıldığında öğretmen adayları topluma hizmet kavramında benzer şeyleri anlamakta ve bu kavramı “insanın, toplumun iyiliği için çaba harcaması” olarak tanımlamaktadır. Dersi gerekli ve faydalı bulmaktadır. Öğretmen adayları dersin kendilerine kişisel ve mesleki kazanım sağladığına inanmakta ve bu ders aracılığıyla topluma faydalı işler yaptığını düşünmektedir. Öğretmen adaylarını dersin işleniş sürecinde en çok yoran bürokratik engeller, verilip de tutulmayan sözler ve zaman sıkıntısıdır. Dersin içerik olarak çok yoğun olan 3.sınıftan 2.sınıfa alınması önerilmektedir. Dersten sorumlu danışman hoca sayısının artırılması önerilmektedir

(her bir grup için bir danışman). Öğretmen adaylarına saf malzemesi, internet erişimi, ortak çalışma alanı gibi desteğin sağlanması proje niteliğini arttıracaktır. Öte yandan farklı bir araştırmada ders kapsamında hizmet götürülen kişi ya da kurumlarla görüşmeler yapılarak dersin toplumsal etkileri değerlendirilebilir.

### Kaynaklar

- Alakoç Pirpir, D., Girgin Büyükbayraktar, Ç., Yıldız Çiçekler, C. & Konuk Er, R. (2014). Okulöncesi Öğretmenliği Bölümünde Okuyan Öğretmen Adaylarının Topluma Hizmet Uygulamaları Dersine İlişkin Algıları. *Mayıs 2014 Cilt:22 No:2 Kastamonu Eğitim Dergisi* 539-554
- Billig, S. H. (2000). Research on k-12 school-based service-learning: The evidence builds. *Phi Delta Kappan*, 81(9), 658-664.
- Bulut, M., Bulut, N. & Bulut, A. (2012). Öğretmen Eğitiminde Değer Eğitimi Fırsatı Olarak Topluma Hizmet Uygulamaları Dersi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2012, Cilt: 9, Sayı: 17, s. 347-357
- Coşkun, H. (2009). Topluma hizmet uygulamaları. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çetin, T. & Sönmez, Ö. F. (2009). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersinin amaç ve içeriğine yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(3), 851 – 875.
- Dewey, J. (1996). *Demokrasi ve Eğitim*. (Çev. T. Yılmaz). İzmir: Ege Üniversitesi Basımevi.
- Dewey, J. (2010). *Okul ve Toplum*. (Çeviri: Başman, H. Avni). Pegem Akademi Yayınları. Ankara.
- Ergül, F. H. & Kurtuluş, M. (2014). Sosyal Sorumluluk Anlayışının Geliştirilmesinde Topluma Hizmet Uygulamaları Dersine İlişkin Öğretim Elemanlarının Görüşleri, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, Bahar-2014 Cilt:13 Sayı:49 (221-232).
- Gökçe, N. (2011). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamalarına ilişkin değerlendirmeleri, *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, Cilt:8 Sayı:2 Yıl:2011, 176-194.
- Gündüz, H. B. (2007). Bir meslek olarak öğretmenlik. M. D. Karlı (Ed.). *Eğitim Bilimine Giriş içinde* (s. 233) 9. Bölüm, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Kesten, A. (2012). Öğretmen adaylarının ve öğretim elemanlarının bakış açısıyla topluma hizmet uygulamaları dersinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 12 (3), 2125-2148.
- Kocadere Arkün, S. & Seferoğlu, S. S. (2010). Gençlere topluma hizmet bilinci kazandırma çalışmaları: Üniversiteden örnek uygulamalar. 7. Eğitimde İyi Örnekler Konferansı, 17-18 Nisan 2010, Sabancı Üniversitesi, İstanbul.
- Miles, M. & Huberman A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. (2nd ed.). London: Sage Publications.
- Öğülmüş, S. (2006). Eğitim Fakülteleri ve Topluma Hizmet İşlevi Çalıştayı. <http://kitaplar.ankara.edu.tr/dosyalar/pdf/036.pdf>.
- Saran, M., Coşkun, G., İnal Zorel, F. & Aksoy, Z. (2011). Üniversitelerde Sosyal Sorumluluk Bilincinin Geliştirilmesi: Ege Üniversitesi Topluma Hizmet Uygulamaları Dersi Üzerine Bir Araştırma. *Yaşar Üniversitesi Dergisi*. 22(6) 3732-3747
- Uğurlu, Z. & Kırıl, E. (2012) Öğretmen Adaylarının Topluma Hizmet Uygulamaları Dersinin İşleyiş Süreci ve Kazanımlarına İlişkin Görüşleri, *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 2, sayı 1, 59-93.
- Yeşilyaprak, B. (2006). Eğitim Fakülteleri ve Topluma Hizmet İşlevi Çalıştayı. <http://kitaplar.ankara.edu.tr/dosyalar/pdf/036.pdf>.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (Genişletilmiş 5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yüksek Öğretim Kurumu (2008) Eğitim Fakültelerinde Uygulanacak Yeni Programlar Hakkında Açıklama. 2008
- Yüksek Öğretim Kurumu. (2011). Öğretmen Yetiştirme Türk Milli Komitesince önerilen 17.02.2001 tarihli YÖK toplantısında uygun görülen ve Tüm Eğitim Fakültelerine Gönderilen THU Yönergesi - 1217 sayılı, THU Yönergesi Konulu YÖK Gönderisi, resmi evrak.

**Öğretmen Adaylarının “Sınıf Yönetimi” Kavramı ile İlgili Algılarının Metaforik İncelenmesi**

**Celal BAYRAK**  
Hacettepe Üniversitesi

**Işıl AYKUTLU**  
Hacettepe Üniversitesi

**Sevim BEZEN**  
Hacettepe Üniversitesi

**Nilgün SEÇKEN**  
Hacettepe Üniversitesi

**ÖZET**

**Problem Durumu:** Eğitim ve öğretim okullar aracılığı ile sınıflarda gerçekleştirilmektedir. Sınıflar bir yaşama alanı olarak nitelendirilebilir ve bu sürece öğretmen ve öğrenciler belli bir amaç çerçevesinde katılmaktadırlar. Ancak sınıflarda öğrenme ortamının düzenlenmesinden ve yönetilmesinden genellikle öğretmenler sorumludurlar. Bu noktada öğretmenlerden sınıf yönetim ilke ve yöntemlerini bilmeleri ve bu konuda yetkin, bilinçli olmaları beklenmektedir. Sonuç olarak, öğretmenlerin ve geleceğin öğretmenleri olacak öğretmen adaylarının sınıf yönetimindeki rolünün büyük olduğu düşünülmektedir. Bu kapsamda sınıf yönetimine yönelik öğretmen ya da öğretmen adaylarının düşüncelerinin belirlenmesinin önemli olduğuna inanılmaktadır.

**Araştırmanın Amacı:** Araştırmada geleceğin öğretmenleri olacak olan pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının sınıf yönetimine yönelik algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır.

**Araştırmanın Yöntemi:** Pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının “sınıf yönetimi” kavramına ilişkin sahip oldukları algılarını, metaforlar aracılığıyla belirlenmesinin amaçlandığı bu araştırmada, nitel araştırma yöntemleri arasında yer alan “Olgubilim” deseninden yararlanılmıştır. Araştırmaya 2015-2016 eğitim öğretim yılının bahar döneminde Ankara’da bir devlet üniversitesinde pedagojik formasyon eğitimi alan 40 öğretmen adayı katılmıştır. Katılımcıların seçiminde elverişli örneklemeden yararlanılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının “sınıf yönetimi” kavramına yönelik algılarını belirlemek amacıyla veri toplama aracı olarak metafor formu kullanılmıştır. Formda “Bir sınıfın yönetimini sağlamak ..... gibidir. Çünkü .....” cümlesi yer almaktadır. Araştırmada elde edilen veriler ise içerik analizi ile çözümlenmiştir.

**Araştırmanın Bulguları:** Pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adayları ‘sınıf yönetimi’ kavramına ilişkin 16 adet geçerli metafor üretmişlerdir ve elde edilen metaforlar dört kavramsal kategori altında toplanmıştır. Sıklıkla ifade edilen metaforların ülke yönetmek (%16,12), komutanlık (%12,90), yemek yapmak (%9,67), araba kullanmak (%6,45), gemi kullanmak (%6,45), aile reisi olmak (%6,45), satranç oynamak (%6,45), hakemlik (%6,45) ve tahterevallı (%6,45) olduğu saptanmıştır. Bulguların en fazla ifade edildiği kavramsal kategorinin ise “Liderlik anlayışı ile gerçekleştirilen sınıf yönetimi” (%48,38) olduğu belirlenmiştir.

**Araştırmanın Sonuçları ve Önerileri:** Araştırmada öğretmen adaylarının metaforlarının analizi sonucunda, sınıf yönetiminde bir mücadele ile başarıya ulaşıldığı, kontrol ve liderlik özelliklerinin ön planda olduğunun ifade edildiği belirlenmiştir. Aynı zamanda sınıf yönetiminin adaylar tarafından annelik ve bahçıvanlık kavramları ile özleştirildiği ve şefkat ile ilgi isteyen bir alan olduğunun düşünüldüğü ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak sınıf yönetiminin karmaşık, zorlu ve emek isteyen bir süreç olduğu bilinmektedir. Bu süreçte öğretmenlerin karşılaşılan sorunlarla başa çıkabilmeleri, sabırlı, önyargısız ve liderlik özelliklerine sahip olmaları beklenmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Pedagojik formasyon eğitimi, sınıf yönetimi, öğretmen adayları, metafor.

**Giriş**

Sınıf yönetimi, öğretim, eğitim ve öğretim planlaması, zaman, iletişim, davranış, öğrenci-öğrenci ve öğretmen-öğrenci ilişkilerinin yönetimi ile sağlanabilmektedir (Başar, 2003). Öğretmen merkezli bir anlayışta sınıf yönetimi, öğretmenin öğrenciler üzerinde disiplinle kontrol sağlamaya çalışmasıdır. Ancak, sınıf yönetimi ifade edildiği gibi sadece öğretmen otoritesinden oluşmamaktadır (Şişman & Turan, 2007). Aslında iyi bir sınıf yönetimi öğretmenlerin etkili bir öğrenme ortamı oluşturması ile mümkün olmaktadır. Öğretmenlerin sınıf ortamında güven oluşturması, zamanı verimli kullanarak öğretimi gerçekleştirmesi, öğrenmenin artmasının sağlanması, sorunların önceden kestirilerek engellenmesi gibi sorumlulukları bulunmaktadır. Bu şekilde gerçekleştirilecek bir sınıf yönetiminde etkili bir öğrenme ortamının oluşması beklenmekte ve süreç içerisinde öğretmenlerden alınacak görüşlerle yetersizliklerin ya da sorunları ortaya çıkararak çözüm yollarının bulunması istenilmektedir (Kılıç & Aydın, 2016). Bu noktada öğretmenlerin ve geleceğin öğretmenleri olacak öğretmen adaylarının sınıf yönetiminde rolünün büyük olduğu söylenebilir (Örücü, 2012; Ogurlu, Öpengin, & Hızlı, 2015). Sınıf yönetimine yönelik özellikle öğretmen adaylarının algılarının belirlenmesiyle, ileride karşılaşılabilecek problemlere çözüm yolu bulunacağına ve öğretmen eğitimine yardımcı olunacağına inanılmaktadır. Ayrıca öğretmen adaylarının gelecekte nasıl bir öğretmen olmak istediklerine yönelik ipuçları vermekte olan metaforlar kullanılarak, öğretmen adaylarının sınıf yönetimine yönelik algıları belirlenebilir (Carter, 2001). Metaforlar, bireylerin şimdiki ya da geleceğe yönelik düşüncelerini ve beklentilerini yansıtmaktadır (Levine, 2005; Yob, 2003). Son yıllarda metaforla gerçekleştirilen eğitim araştırmalarının sayısında artış olduğu görülmektedir. Araştırmalarda genellikle okul, yönetici, öğretme, öğrenme, öğrenci ve öğretmen kavramları yoğun bir şekilde incelenmiştir (Bredeson, 1985; Cerit, 2008; Çuhadar & Sarı, 2007; Gökçe & Bülbül, 2014; Nalçacı & Bektaş, 2012; Özdemir, 2012; Saban, Koçbeker, & Saban, 2007). Örneğin Cerit (2008)’in gerçekleştirdiği araştırmasında, öğrenciler tarafından öğretmenin arkadaş, ebeveyn, bilgi kaynağı vb. olarak ifade edildiği belirlenmiştir. Inbar (1996) ise, öğrencilerin okulu bahçeye, aileye, fabrikaya benzettiğini çalışmasının bir kısmında ortaya koymuştur. Oxford ve diğerleri (1998) öğretmenin sınıftaki rolünü metaforlarla incelemiş ve büyüyen, doktor, bilgi veren, yargıç gibi ifadelerle rastlamıştır. Tüm bunlardan yola çıkılarak metaforlar aracılığıyla öğretmenlerin, öğretmen adaylarının, öğrencilerin algılarının ve varsayımlarının ortaya çıkarılabildiği söylenebilir (Ben-Peretz, Mendelson, & Kron, 2003). Bu bakımdan araştırmada, metaforlar aracılığıyla pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının “sınıf yönetimi” kavramına ilişkin algılarının belirlenmesi hedeflenmektedir.



### **Araştırmanın Amacı ve Önemi**

Sınıf yönetiminin en önemli ögesinin öğrenci davranışlarının yönlendirilmesi olduğu bilinmektedir. Çünkü davranışın yönlendirilmeden önce anlaşılması gerekmektedir. Bu noktada öncelikle öğretmenlerin algılarının belirlenmesinin gerekli olduğu söylenebilir. Bu konuda metaforlar yararlı birer araç olabilmektedir (Turhan & Yaraş, 2013). Pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının da eğitimin tamamlanmasının ardından sertifika alarak öğretmenlik hakkı kazanacakları bilinmektedir. Fen-edebiyat fakültesi mezunu olup, bu mesleği seçen ve atama bekleyecek olan öğretmen adaylarının "sınıf yönetimi" kavramına yönelik algılarının belirlenmesinin öğretmen eğitimine katkı sağlayacağına inanılmaktadır. Çünkü bu kavrama ilişkin görüşlerin genellikle eğitim fakültelerinde öğrenim görmekte olan öğretmen adayları ile gerçekleştirildiği ve pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adayları ile gerçekleştirilen çalışmaların yetersiz olduğu belirlenmiştir (Çakmak, Kayabaşı, & Ercan, 2008; Köse, 2010). Tüm bu noktalar göz önüne alındığında, pedagojik formasyon ile kısa sürede öğretmenlik yeterliliğini alan öğretmen adaylarının sınıf yönetimine yönelik algılarının metaforlar aracılığıyla belirlenmesi ile eğitim ve öğretim çalışmalarına katkı sağlayacağına ve alandaki boşluğu dolduracağına inanılmaktadır. Sonuç olarak araştırmada geleceğin öğretmenleri olacak olan pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının sınıf yönetimine yönelik algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adayları 'sınıf yönetimi' kavramına ilişkin hangi metaforları üretmişlerdir?
2. Pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının oluşturdukları metaforlar ortak özellikleri bakımından hangi kavramsal kategorilerde toplanabilir?

### **Yöntem**

#### **Araştırmanın Deseni**

Araştırmada nitel araştırma yöntemleri arasında yer alan "Olgubilim" deseninden yararlanılmıştır. Olgu bilim deseni, bireylerin farkında olduğu ancak derinlemesine bir anlayışa sahip olmadığı olgulara odaklanmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Ayrıca bu desene bireylerin öznel deneyimleri ve görüşleri ile oluşturduğu yaşam dünyasına ulaşılması sağlanabilmektedir (Christensen, Johnson, & Turner, 2011).

#### **Çalışma Grubu**

Araştırmaya 2015-2016 eğitim öğretim yılının bahar döneminde Ankara'daki bir devlet üniversitesinde pedagojik formasyon eğitimi alan 40 öğretmen adayı katılmıştır. Katılımcıların seçiminde elverişli örneklemeden yararlanılmıştır. Elverişli örneklemede, çalışma grubu araştırmacıların isteğine bağlı plansız ve tasarımsız bir şekilde seçilebilmektedir. Ancak seçilen örneklem araştırmacılar için elverişli bir grup olmaktadır. Buradaki asıl amaç ise araştırmacıların emek, zaman ve parasal koşulları göz önünde tutarak kendisine göre en elverişli çalışma grubunu belirlemesidir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu nedenle elverişli örnekleme kapsamında gönüllülük ilkesi esas alınarak 40 öğretmen adayı ile araştırma gerçekleştirilmiştir.

#### **Verilerin Toplama Aracı ve Uygulama**

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının 'sınıf yönetimi' kavramına yönelik algılarını belirlemek amacıyla veri toplama aracı olarak metafor formu kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından 'sınıf yönetimi' kavramına yönelik üretilen metaforların ortaya çıkarılabilmesi için metafor formu hazırlanmıştır (Girmen, 2007; Kasoutas & Katherine, 2009; Linn, Sherman, & Gill, 2007; Mahlios & Maxson, 1998). Formda "Bir sınıfın yönetimini sağlamak ..... gibidir. Çünkü ....." cümlesi yer almaktadır. Formda yer alan cümle ile öğretmen adaylarının ürettikleri metaforun belirlenmesi ve bu metaforun ne amaçla üretildiğinin, nedeninin ne olduğunun ortaya çıkarılması istenmiştir. Uygulama gerçekleştirilmeden önce formun geliştirilme sürecinde eğitim alanında doktora derecesine sahip iki uzman görüşleri alınmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen form uzman görüşleri doğrultusunda son halini alarak uygulaması gerçekleştirilmiştir. Sınıf yönetimi dersini başarılı bir şekilde geçmiş olan öğretmen adaylarından metafor formunda yer alan cümleyi tamamlamaları istenmiştir. Öğretmen adaylarının gönüllülük esaslı gözetilerek doldurdukları form, araştırmanın temel veri toplama aracı olan bir doküman olarak kabul edilmiştir. Ayrıca uygulama gerçekleştirilmeden önce metaforla ilgili öğretmen adaylarına bilgilendirmeler yapılmıştır. Uygulama araştırmacılar tarafından belirlenen sınıflarda ve 15-20 dakika içerisinde gerçekleştirilmiştir.

#### **Verilerin Analizi**

Araştırmada elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. İçerik analizi ile, elde edilen verilerin açıklanabilmesinde kullanılacak kavramlara ve ilişkilere ulaşılabilir. Bu bakımdan elde edilen veriler öncelikle elektronik ortama aktarılmıştır. Birbiri ile benzer olan veriler bir araya getirilerek belirli kategoriler içerisinde toplanmış ve okuyucuların anlayabileceği şekilde düzenlenerek yorumlanmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Ancak analiz süreci Saban (2009)'un belirttiği üzere beş aşamada gerçekleştirilmiş ve bu aşamalara ayrıntılı olarak aşağıda yer verilmiştir (Şengül, Katrancı, & Cantimer, 2014):

**Adlandırma aşaması:** Öğretmen adaylarının ürettikleri metaforlar sıralanmış ve kodlanmıştır (Komutanlık, Araba kullanmak vb.). Bu sırada metafor üretmeyen beş katılımcının olduğu gözlemlenmiştir.

**Eleme aşaması:** Öncelikle veriler derinlemesine incelenmiştir. İncelemeler sonucunda bazı metaforların gerekçelerinin sunulmadığı ya da sunulan gerekçelerin metaforlarla uyum sağlamadığı belirlenmiştir. Bu metaforların elenmesi ile toplamda dokuz form araştırmaya dahil edilmemiştir.

**Kategori geliştirme aşaması:** Eleme aşamasının ardından, elde kalan veriler tekrar kodlanmış ve incelenmiştir. Metaforların belirtilme sıklıkları yani frekansları hesaplanmıştır. Bunun yanında metaforların gerekçeleri ile doğru ifade edilip edilmediğine yönelik örnek metafor listesi hazırlanmıştır. Tek bir öğretmen adayının oluşturduğu metafor korunmuştur, ancak birden fazla öğretmen adayının ürettiği metaforlardan bir tanesi örnek olarak seçilmiştir.

**Geçerlik ve güvenilirliğin sağlanma aşaması:** Geçerlik ve güvenilirliğin sağlanabilmesi amacıyla, analiz süreci ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Öğretmen adaylarının ürettikleri metaforlara doğrudan yer verilmiştir ve bulgular kısmında gerekli açıklamalar yapılmıştır. Geçerlik kapsamında elde edilen olgular yansız olarak ifade edilmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Ayrıca öğretmen adayları uygulama öncesinde ya da sonrasında verilen örneklerle yönlendirilmemiş ve kendi düşüncelerini ifade etmeleri sağlanmıştır. Araştırmanın verileri ayrıntılı bir şekilde rapor edilmiştir. Güvenirlik kapsamında, verilerin analizi aşamasında daha önce metafor çalışması yapmış olan eğitim alanında doktora unvanına sahip iki uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlardan metaforları kavramsal kategoriler altına yerleştirmeleri istenmiştir. Yapılan eşleştirmeler araştırmacının yapmış olduğu eşleştirmeler ile karşılaştırılmış ve 'görüş birliği', 'görüş ayrılığı' belirlenmiştir. Bu sayede araştırmanın geçerliliği %90 olarak hesaplanmıştır. Nitel araştırmalarda araştırmacı ve uzmanlar arasındaki uyumun %90 ve üzeri olduğu değerlerde olmasının arzu edildiği, bu bağlamda araştırmanın güvenilirliğinin sağlanmış olduğu ifade edilmektedir (Miles & Huberman, 1994). Bu sonuca göre, araştırmanın güvenilirliğinin sağlandığı söylenebilir. Daha sonra görüş ayrılığına gidilen kavramlar üzerinde tartışılarak tam bir uzlaşma sağlanmıştır.

**Verileri bilgisayara aktarma aşaması:** Her bir kategori altında yer alan metaforlar ve bu metaforları üreten katılımcı sayıları ve yüzdeleri bilgisayara aktarılmıştır. Ayrıca metaforları içeren cümlelerden alıntılar aktarılmıştır ve elde edilen sonuçlar ile tüm veriler bir arada yorumlanmıştır.

### Bulgular

Pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adayları 'sınıf yönetimi' kavramına ilişkin 16 adet geçerli metafor üretmişler ve bu metaforlar dört kavramsal kategori altında toplanmıştır. Kavramsal kategorilere, kavramsal kategoriler içerisinde yer alan metaforlara ve metaforların gerekçelerine aşağıda ayrıntılı bir şekilde yer verilmiştir.

**Kategori 1. Liderlik anlayışı ile gerçekleştirilen sınıf yönetimi:** Bu kategoriyi toplamda 15 (%48,38) katılımcı ve 6 (%37,5) metafor temsil etmektedir. Bu metaforlar ve frekansları Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. Liderlik anlayışı ile gerçekleştirilen sınıf yönetimi kavramsal kategorisi

Metaforlar	Frekans (%)
Ülke yönetmek	5 (%16,12)
Komutanlık	4 (%12,90)
Aile reisi olmak	2 (%6,45)
Hakemlik	2 (%6,45)
Kulüp başkanı olmak	1 (%3,22)
Şov programı sunmak	1 (%3,22)

Liderlik anlayışı ile gerçekleştirilen sınıf yönetimi kavramsal kategorisi en çokülke yönetmek (%16,12) ve komutanlık (%12,90) metaforları ile öğretmen adayları tarafından betimlenerek ifade edilmiştir. Öğretmen adaylarının düşünceleri aşağıda yer almaktadır:

"Bir sınıfın yönetimini sağlamak ülke yönetmek gibidir. Çünkü ayrı kültürlerden farklı zeka türlerinde farklı özelliklere sahip bireylerin hepsinin ilgisini çekmek düzene sokmak ülke yönetmek gibi zordur." (ÖA8)

"Bir sınıfın yönetimini sağlamak aile reisi olmak gibidir. Çünkü kontrolü hep elinizde tutmanız gerekir fakat bunu karşı taraf yoğun bir şekilde hissetmemelidir. Sınıf bir aile ortamı olmalıdır. Öğretmen öğrencilerin üzerinde hem otorite kurmalı hem de şefkatini eksik etmeden bilgilerini paylaşmalıdır." (ÖA5)

Öğretmen adaylarının sınıf yönetimini zor ve önemli olarak gördükleri söylenebilir. Ayrıca bu görüşler doğrultusunda öğretmen adaylarının, öğretmenlerin öğrencilere rehber olmaları gerektiği fikrine inandıkları düşünülmektedir.

**Kategori 2. Doğru zamanlama ve doğru işlem ile gerçekleştirilen sınıf yönetimi:** Bu kategoriyi toplamda 8 (%25,80) katılımcı ve 5 (%31,25) metafor temsil etmektedir (Tablo 2).

Tablo 2. Doğru zamanlama ve doğru işlem ile gerçekleştirilen sınıf yönetimi kavramsal kategorisi

Metaforlar	Frekans (%)
Yemek yapmak	3 (%9,67)
Satranç oynamak	2 (%6,45)
Su doku çözmek	1 (%3,22)
Bahçıvanlık	1 (%3,22)
Bilgisayar kullanmak	1 (%3,22)

Doğru zamanlama ve doğru işlem ile gerçekleştirilen sınıf yönetimi kavramsal kategorisi altında beş metafor bulunmaktadır. Yemek yapmak (%9,67) ve satranç oynamak (%6,45) metaforları öğretmen adayları tarafından en çok belirtilen metaforlardır. Öğretmen adayları sınıf yönetiminin doğru zamanda, doğru işlem ile gerçekleştirilebileceğini düşündükleri söylenebilir. Öğretmen adaylarının bu görüşlerine yönelik bazı metaforlarına ve açıklamalarına aşağıda yer verilmiştir:

*"Bir sınıfın yönetimini sağlamak yemek yapmak gibidir. Çünkü yemek yaparken doğru zamanda doğru malzemeleri koymazsanız istediğiniz sonucu almazsınız. Hatta kontrolü kaybedebilirsiniz. Yemek yapmak bu açıdan öğrenci yetiştirmeye benzemektedir." (ÖA18)*

*"Bir sınıfın yönetimini sağlamak bahçıvanlık gibidir. Çünkü hangi çiçeğin hangi toprağı sevdiği hangi çiçeğin büyümesi için ne kadar su verilmesi gerektiğini bahçıvanlar bilir ve onların yetişmesi için en uygun ortamı sağlar. Öğretmenlerde bahçıvanlar gibi öğrencilere ne zaman neler vereceğini çok iyi bilir." (ÖA14)*

Öğretmen adaylarının sınıf yönetiminin aynı zamanda öngörü, özen ve beceri isteyen bir işlem olarak algıladıkları belirlenmiştir.

**Kategori 3. Kontrollü ve disiplinli yönlendirme ile gerçekleştirilen sınıf yönetimi:** Bu kategoriyi toplamda 4 (%12,90) katılımcı ve 2 (%12,5) metafor temsil etmektedir (Tablo 3).

Tablo 3. Kontrollü ve disiplinli yönlendirme ile gerçekleştirilen sınıf yönetimi kavramsal kategorisi

Metaforlar	Frekans (%)
Araba kullanmak	2 (%6,45)
Gemi kullanmak	2 (%6,45)

Kontrollü ve disiplinli yönlendirme ile gerçekleştirilen sınıf yönetimi kavramsal kategorisi içerisinde araba kullanmak (%6,45) ve gemi kullanmak (%6,45) metaforlarının bulunduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının metaforları ve metaforlara yönelik gerekçeleri aşağıda bulunmaktadır:

*"Bir sınıfın yönetimini sağlamak araba kullanmak gibidir. Çünkü araba kullanırken gözünüz hep yolda olmalıdır. Araba kullanırken aynı zamanda önümüzü, arkamızı, gelen arabaları ve yayaları kontrol etmemiz gerekir. Sınıfta da öğretimi sağlarken hem disiplini sağlamak hem de kontrollü bir şekilde konuyu aktarmanız gerekir." (ÖA24)*

Öğretmen adaylarının metaforlara yönelik gerekli açıklamaları incelendiğinde, sınıf yönetiminin araç ve gemi kullanımı gibi kontrollü ve disiplinli olması gerektiğini, aksi takdirde kötü sonuçlarının telafi edilemeyeceğini düşündükleri ortaya çıkmaktadır.

**Kategori 4. Denge sağlanarak gerçekleştirilen sınıf yönetimi:** Bu kategoriyi toplamda 4 (%12,90) katılımcı ve 3 (%18,75) metafor temsil etmektedir (Tablo 4).

Tablo 4. Denge sağlanarak gerçekleştirilen sınıf yönetimi kavramsal kategorisi

Metaforlar	Frekans (%)
Tahterevalli	2 (%6,45)
Samanyolu galaksisi	1 (%3,22)
İp cambazlığı	1 (%3,22)

Denge sağlanarak gerçekleştirilen sınıf yönetimi kavramsal kategorisi, tahterevalli (%6,45), samanyolu galaksisi (%3,22) ve ip cambazlığı (%3,22) metaforları ile öğretmen adayları tarafından ifade edilmiştir. Öğretmen adaylarının sınıf yönetimini öğrenciler arasında ve öğretim sırasında dengeli sağlayarak gerçekleştirilmesi gerektiğini düşündüğü söylenebilir. Öğretmen adaylarının görüşleri aşağıda yer almaktadır:

*"Bir sınıfın yönetimini sağlamak tahterevalli gibidir. Çünkü öğrenciler arasında ve öğretim sırasında sınıf içerisinde dengeli sağlamak önemlidir. Ağır basmakla veya ağırlığı vermemeyle denge bozulabilir. Bir taraf aşağıda kalırken diğer taraf yukarda olmuş olabilir." (ÖA19)*

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

### Tartışma

Araştırmada pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının sınıf yönetimine yönelik algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının 'sınıf yönetimi' kavramına yönelik 16 metafor ürettikleri belirlenmiş ve elde edilen metaforlar dört kavramsal kategori altında toplanmıştır. Alanyazın incelendiğinde, sınıf yönetiminin öğretmenler tarafından orkestra yönetmek kavramı ile ifade edildiği görülmektedir (Akar & Yıldırım, 2009). Burada sınıf yönetiminde bir mücadele ile başarıya ulaşıldığı, kontrol ve liderlik özelliklerinin ön planda olduğu ifade edilmek istenmiştir. Araştırmada ifade edilen "Liderlik anlayışı ile gerçekleştirilen sınıf yönetimi" kavramsal kategorisi altında yer alan komutanlık, ülke yönetmek, aile reisi olmak, hakemlik, kulüp başkanı olmak ve şov programı sunmak kavramlarının bu ifadeyi desteklediği söylenebilir. Bu bakış açısından yola çıkıldığında, sınıf yönetiminin öğretmen adayları tarafından zor, ancak önemli bir görev olarak görüldüğü ortaya çıkmaktadır. Ayrıca sınıf yönetimi esnasında öğretmenlerin öğrencilere rehber olmaları gerektiğinin düşünüldüğü de belirlenmiştir. Bunların yanı sıra alanyazında öğretmenlerin sınıf yönetimine yönelik gemi kullanımı metaforunu

ifade ettikleri ve bunun araştırmadaki "Kontrollü ve disiplinli yönlendirme ile gerçekleştirilen sınıf yönetimi" kavramsal kategorisi altında yer alan araba kullanmak ve gemi kullanmak metaforları ile aynı anlam taşıdığı sonucuna ulaşılmıştır. Kısacası öğretmen adaylarının, sınıf yönetiminde öğretmenlerin büyük sorumluluğunun olduğunu ve yönetim esnasında kontrollü, disiplinli olarak öğrencilerin yönlendirilmesi gerektiğini düşündükleri belirlenmiştir.

Sınıf yönetiminin alanyazında annelik ve bahçivanlık kavramları ile özleştirildiği düşünüldüğünde, araştırmada olduğu gibi sınıf yönetiminin şefkat ve ilgi isteyen bir alan olduğu ortaya çıkmaktadır (Başar, 1999; Örucü, 2012). Araştırmada "Doğru zamanlama ve doğru işlem ile gerçekleştirilen sınıf yönetimi" kavramsal kategorisi altında yer alan bahçivanlık, yemek yapmak, satranç oynamak, su doku çözmek ve bilgisayar kullanmak kavramları ile sınıf yönetiminin hem öngörü, özen ve beceri isteyen bir işlem olduğu hem de doğru zamanda doğru işleme gerçekleştirilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Sınıf yönetimine yönelik alanyazında yer almayan metaforların araştırmada belirlenmesi ise, literatürden farklı olarak öğretmen adaylarının öğrenci farklılıklarını ve ihtiyaçlarını gözardı etmediklerini ortaya koymaktadır. Kısacası öğretmen adaylarının sınıf yönetimine yönelik algıları, "Doğru zamanlama ve doğru işlem ile gerçekleştirilen sınıf yönetimi" kavramsal kategorisi altında öğrenci gelişimsel modellerinin ön plana çıkarıldığını düşündürmektedir. Bu kapsamda da öğretmen adaylarına ve öğretmenlere sınıf yönetimi ile ilgili uygulamaya dönük faaliyetlerin sağlanması gerektiği söylenebilir. Son olarak araştırmada alanyazından farklı olarak öğretmen adaylarının sınıf yönetimine yönelik tahterevallı, samanyolu galaksisi ve ip cambazlığı gibi metaforlara sahip oldukları tespit edilmiştir. Bu metaforlar "Denge sağlanarak gerçekleştirilen sınıf yönetimi" kavramsal kategorisi altında bulunmaktadır. Öğretmen adaylarının ifadeleri ile sınıf yönetimine yönelik anlayışlarının öğrenciler arasında ve öğretim sırasında dengenin sağlanması yönünde olduğu söylenebilir.

### Sonuç

Pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının sınıf yönetimine yönelik algılarının öğretmenlerden farklı olmadığı ve etkili sınıf yönetiminde öğretmen-öğrenci ilişkisinin önemli bir rol oynadığı söylenebilir. Öğretmen ve öğrenci arasındaki etkili iletişim ile, belirli bir disiplin anlayışı içerisinde süreç devam edebilmektedir. Öğrenciler öğretmenlerin koyduğu kurallara uyum sağlarken, öğretmenlerin de empati yaparak öğrencilerin dünyasını anlamaları ve dinlemeleri, öğrenimlerini sağlayacak şekilde onları yönlendirebilmeleri beklenmektedir (Marzano, 2003). Yani, sınıf yönetiminin öğretimin gerçekleşmesinde karmaşık, zorlu ve emek isteyen bir süreç olduğu düşünülmektedir. Bu süreçte öğretmenlerin karşılaşılan sorunlarla başa çıkabilmeleri için, sabırlı, önyargısız ve liderlik özelliklerine sahip olmaları gerektiği söylenebilir (Örucü, 2012).

### Öneriler

Bu araştırmada genelleme amacı olmamakla birlikte sınıf yönetimine yönelik öğretmen adaylarının algılarının belirlenmesi için metaforlar gibi güçlü veri toplama aracından yararlanılmıştır. Gerçekleştirilecek olan benzer araştırmalarda farklı veri toplama araçları kullanılarak sınıf yönetimi kavramına yönelik ortaya çıkarılan metaforların öğretmenler tarafından benimsenen yaklaşımlar ile tutarlı olup olmadığının belirlenmesi önerilebilir. Ayrıca bu araştırma sadece pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının sınıf yönetimine yönelik metaforlarının ortaya çıkarılması ile sınırlandırılmıştır. Bu kapsamda sınıf yönetiminde öğretmenin yaklaşımının, öğrenci ihtiyaçlarının ve okulun bulunduğu çevrenin etkili olduğu düşünüldüğünde, tasarlanabilecek olan farklı araştırmalar ile çalışma grubu genişletilerek farklı grupların görüşlerine yer verilmesi ile alanyazına katkı sağlanabileceği düşünülmektedir.

### Kaynakça

- Akar, H., & Yıldırım, A. (2009). Change in teacher candidates' metaphorical images about classroom management in a social constructivist learning environment. *Teaching in Higher Education, 14*(4), 401-415.
- Ben-Peretz, M., Mendelson, N., & Kron, F. W. (2003). How teachers in different educational contexts view their roles. *Teaching and Teacher Education, 19*, 277-290.
- Bredeson, P. V. (1985). An analysis of the metaphorical perspectives of school principals. *Educational Administration Quarterly, 21*(1), 29-50.
- Carter, K. (2001). Meaning and metaphor: Case knowledge in teaching. *Theory Into Practice, 29*, 109-115.
- Cerit, Y. (2008). Öğretmen kavramı ile ilgili metaforlara ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 6*(4), 693-712.
- Christensen, B. L., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2011). *Research methods, design and analysis*. Boston: Pearson.
- Çakmak, M., Kayabaşı, Y., & Ercan, L. (2008). Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi stratejilerine yönelik görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 35*, 53-64.
- Çuhadar, A., & Sarı, M. (2007). *Göç yollarında eğitim: İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okula ilişkin algılarının göç bağlamında değerlendirilmesi*. Sosyal Bilimler Kongresi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Girmen, P. (2007). *İlköğretim öğrencilerinin konuşma ve yazma sürecinde metaforlardan yararlanma durumları*. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Gökçe, A., & Bülbül, T. (2014). Okul bir insan bedenidir: Meslek lisesi öğrencilerinin okul algılarına yönelik bir metafor çalışması. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 4*, 63-88.
- Inbar, D. E. (1996). The free educational prison. *Metaphors and images educational research, 38*(1), 77-92.

- Kasoutas, M., & Katerina, M. (2009). Exploring greek teachers' beliefs using metaphors. *Australian Journal of Teacher Education*, 34(2), 64-83.
- Kılıç, D., & Aydın, M. S. (2016). Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi eğilimleri. *EKEV Akademi Dergisi*, 65, 469-484.
- Köse, Ö. E. (2010). Sınıf yönetimine yönelik öğretmen adaylarının görüşleri. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(39), 20-27.
- Levine, P. M. (2005). Metaphors and images of classrooms. *Kappa Delta Pi Record*, 41(4), 172-175.
- Linn, G. B., Sherman, R., & Gill, P. B. (2007). Making meaning of educational leadership: The principalship in metaphor. *NASSP Bulletin*, 91(2), 161-171.
- Mahlios, M., & Maxson, M. (1998). Metaphors as structures for elementary and secondary pre-service teachers' thinking. *International Journey of Educational Research*, 29, 227-240.
- Marzano, J. R. (2003). *What works in schools*. USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Nalçacı, A., & Bektaş, F. (2012). Öğretmen adaylarının okul kavramına ilişkin algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 239-258.
- Ogurlu, Ü., Öpengin, E., & Hızlı, E. (2015). Üstün yetenekli öğrencilerin okul ve öğretmene ilişkin metaforik algıları. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 46, 67-83.
- Oxford, R., Tomlinson, S., Barcelos, A., Harrington, C., Lavine, R., Saleh, A., & Longhini, A. (1998). Clashing metaphors about classroom teachers: Toward a systematic typology for the language teaching field. *System*, 26(1), 3-50.
- Örücü, D. (2012). Primary school teachers' metaphorical perspectives towards classroom and classroom management: A comparative case study. *Elementary Education Online*, 11(2), 342-352.
- Özdemir, M. (2012). Lise öğrencilerinin metaforik okul algılarının çeşitli değişkenler bakımından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37(163), 96-109.
- Saban, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 281-326.
- Saban, A., Koçbeker, B. N., & Saban, A. (2007). Prospective teachers' conceptions of teaching and learning revealed through metaphor analysis. *Learning and Instruction*, 17(2), 123-139.
- Şengül, S., Katrancı, Y., & Cantimer, G. G. (2014). Ortaöğretim öğrencilerinin "Matematik öğretmeni" kavramına ilişkin metaphor algıları. *International Journal of Social Science*, 25, 89-111.
- Şişman, M., & Turan, S. (2007). *Sınıf yönetimi (5. Basım)*. Ankara: Öğreti.
- Turhan, M., & Yaraş, Z. (2013). Öğretmen ve öğrencilerin öğretmen, disiplin, müdür, sınıf kuralları, ödül ve ceza kavramlarına ilişkin metafor algıları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(1), 129-145.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yob, I. M. (2003). Thinking constructively with metaphors. *Studies in Philosophy and Education*, 22, 127-138.

**Sivas İlinde Öğrenim Gören Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Okul İklimine Etkisinin İncelenmesi\***  
**The Study of the effect on School Climate of Foreign Students in the Province of Sivas**

**Soner DOĞAN**

Cumhuriyet Üniversitesi

**Çetin ÖZDEMİR**

Ted Sivas Koleji

**ÖZET**

Türkiye’de yaygınlaşan göç hareketleri, bu durumun sosyo-ekonomik sonuçlarından etkilenen insan sayısını artırmaktadır. Bu insanların önemli bir bölümünü çocuklar oluşturmaktadır. Bu nedenle yabancı uyruklu çocukların eğitimi konusu, her geçen gün daha büyük bir önem taşımaktadır. Bu çalışma, Sivas’ta öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin okul iklimi ile etkileşimlerini tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Bunun için Sivas’taki okul yöneticilerinin, öğretmenlerin ve öğrencilerin görüşlerine başvurulmuştur. Betimsel araştırma modelinde nitel durum çalışması desenine göre yürütülen bu çalışmada, görüşme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından “görüşme formu” geliştirilmiş, görüşme formunda 10 konu başlığı belirlenmiştir. Yapılan görüşmelerde 645 dakikalık ses kaydı alınmış ve bunlar 209 sayfalık metne dönüştürülerek veri çözümlemeleri gerçekleştirilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada yabancı uyruklu öğrencilerin, “genel güvenlik ve düzenlilik”, “sınıf yönetimi”, “öğretmen-öğrenci ilişkileri”, “sosyal kültürel sportif etkinlikler” ve “davranışsal değerler ve okul disiplini” boyutlarında okul iklimi üzerinde anlamlı bir etkilerinin olmadığı görüşünün ağırlık kazandığı tespit edilmiştir. Yabancı uyruklu öğrencilerin, okul ikliminin “öğrenciler arası ilişkiler” boyutunu “olumlu” yönde, “veli okul ilişkileri” ve “akademik başarı” boyutunu ise “olumsuz” yönde etkiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Yabancı uyruklu öğrencilerin uyum sorunlarının çözümü ve okula intibaklarının sağlanması konusunda okul ve daha üst düzeydeki kurum ve kuruluşlar tarafından yapılan çalışmaların yetersiz olduğu tespit edilmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Göç, yabancı uyruklu öğrenci, okul iklimi, içerik analizi.

**ABSTARCT**

Migration movements in Turkey increasing the number of people affected by the socio-economic consequences of this situation. A significant proportion of these people are children. For this reason, the education of foreign children is more important every day. This study was carried out in order to determine the interaction of the foreign students studying in Sivas with the school climate. For this, the views of school administrators, teachers and students in Sivas have been consulted. In the descriptive research model, the interview method was used in this research conducted according to the qualitative case study design. An "interview form" was developed by the researcher and 10 topics were identified in the interview form. 645 minutes voice recordings were taken in the interviews and they were converted to 209 page manuscripts and data analysis was carried out. Content analysis method was used in analyzing the data. The study found that foreign students were more likely to think that there was no significant effect on school climate in terms of "general security and regularity", "classroom management", "teacher-student associations", "social cultural sportive activities" and "behavioral values and school discipline" It was. It has been achieved as a result that foreign students have influenced the dimension of "school-to-student relationships" in the "positive" dimension, the "parent-school relations" and the "academic achievement" dimension in the "negative". It has been found that the work done by the school and higher institutions and institutions on the solution of adaptation problems and the adaptation of the schools to foreign students is insufficient.

**Keywords:** Migration, foreign student, school climate, content analysis.

**Giriş**

Teknoloji, iletişim ve ulaşım imkânlarında meydana gelen hızlı gelişmeler, Tarihsel süreç içinde yaşanan savaşlar ve olumsuz siyasi etkenler, göç hareketlerini uluslararası düzeyde yaygın ve sürekli bir sorun haline getirmiştir (Tezcan, 2000:1). Türkiye, coğrafi, stratejik, kültürel açıdan; artan ekonomik gücü ve siyasi konumu nedeniyle, göç hareketleri için bir çekim merkezidir. Son döneme kadar göç hareketleri açısından “geçiş ülkesi” konumunda olan Türkiye, artık “hedef ülke” olarak görülmektedir ve Türkiye’ye yönelik göç, her geçen gün artarak devam etmektedir (MEB, Genelge:2014/21).

Kayıtlara göre Türkiye’de ikamet izin belgesi almış 404.900 yabancı bulunmaktadır. Bireysel uluslararası koruma/iltica başvurusunda bulunmuş 93.142 yabancı, serbest ikamete tabi tutulmuştur. Son yıllarda, başta Suriye olmak üzere, komşu ülkelerde meydana gelen iç çatışmalardan dolayı kitlesel göç hareketleri yoğunlaşmıştır (İçişleri Bakanlığı, Bülten: 2014/92). Hem ulusal hem de uluslararası düzeyde göç kavramının sebep ve sonuçlarının dikkate alınması kaçınılmazdır. Çeşitli uluslararası sözleşmelerin yanı sıra Türkiye’de eğitim öğretimle ilgili temel yasal düzenlemelerde, çocukların her bakımdan korunması, eğitim ihtiyaçlarının karşılanması ve her türlü yararlarının gözetilmesi vurgulanmaktadır. Tüm dünyada olduğu gibi Türkiye’de de yabancı uyruklu öğrencilerin eğitimi, her geçen gün önemi artan ve sürekli olarak gündem oluşturan bir konu haline gelmiştir.

Sivas ilinin yanı sıra ülkemizin çeşitli illerinde bulunan yabancı uyruklu çocuklarının eğitimi, üzerinde önemle durulması, stratejiler oluşturulması ve önlemler alınması gereken güncel bir konu haline gelmiştir. Bu kapsamda genelde göç, özelde ise göçün eğitim üzerindeki etki ve sonuçlarına ilişkin bilimsel araştırmalar büyük önem taşımaktadır. Literatürde genel olarak göç olgusu, göçün nedenleri, sonuçları

\* Bu bildiri Çetin ÖZDEMİR’in yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

gibi konularda pek çok araştırmaya rastlamak mümkündür. Ülkemizde göç sonucunda öğrenimlerine başka okullarda devam eden çocuklar ile ilgili olarak farklı değişkenler açısından göçün çocuklar üzerindeki olumsuz etkilerini inceleyen birçok çalışma mevcuttur. Literatür incelendiğinde, göç olgusunun eğitim üzerindeki etkilerine ilişkin birçok çalışma yapıldığı da görülmektedir. Aynı zamanda, Türkiye'de öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin eğitimi ile dış göç olgusunun eğitim üzerindeki etkilerine ilişkin çalışmalara da rastlamak mümkündür.

Fakat Türkiye'ye öğrenim görmek amacıyla gelen yabancı uyruklu öğrencilerin dile ve eğitime ilişkin sorunları ile ilgili ise sınırlı sayıda çalışma yapıldığı görülmektedir. Aynı zamanda bu öğrencilerin sosyo-kültürel ve ekonomik sorunları hakkında da az sayıda araştırma yapıldığı bilinmektedir. Yabancı uyruklu öğrencilerin gerek dünya gerek Türkiye ölçeğindeki hareketliliği doğal olarak dil ve eğitime ilişkin sorunların yanı sıra pek çok sosyo-kültürel ve ekonomik sorunu da beraberinde getirmiştir. Yabancı uyruklu öğrenciler üzerinde yapılan çalışmalar bu öğrencilerin yalnızlık, uyumsuzluk, çekingenlik, kültürel şok ve psikolojik sorunlar yaşadıklarını ortaya koymuştur (Kıroğlu ve diğ. 2010: 27).

Yabancı uyruklu öğrenciler, devam ettikleri okullarla sürekli bir etkileşim içerisinde. Sürekli etkileşim halinde bulunan insanların, birbirlerini yönetmeleri, yönlendirmeleri, değiştirmeleri beklenir. Etkileşimin istenilen düzeyde olması, etkileşen tarafları pozitif amaçlara yönlendirebilmesi, belli plan ve programlar dâhilinde organize eylemlerin eşgüdümü ile gerçekleştirilebilir (Uğurlu, 2014). Yabancı uyruklu öğrencilerin okul toplumu içinde karşılıklı etkileşimde buldukları alanlardan birisi de okul kültürü ve iklimidir. Hoy ve Miskel'e (1987) göre okul iklimi, okulların doğasını analiz etmede kullanılan bir çerçeve olarak görülebilir. Dunn ve Harris (1998) ise iklim kavramını, okulda ve sınıfta yaşam kalitesi olgusunu tanımlamak için kullanmışlardır. Bir okulun ikliminden söz edilirken ortam, atmosfer, nitelik ya da hava gibi kavramların da kullanıldığı görülür (Özdemir, Sezgin, Şirin, Karip ve Erkan, 2010). Okul iklimine etki eden birçok unsur bulunmakla birlikte, yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim öğretim faaliyetlerinden yararlanmak üzere devam ettikleri okulun iklimine nasıl ve hangi düzeyde etki ettiklerinin incelenmesi de araştırılmaya değer bir konudur.

Okul kültürü ve iklimi konusu gerek dünyada gerekse ülkemizde birçok araştırmaya konu olmuş ve literatürde önemli bir yer edinmiştir. Ancak, literatürde yabancı uyruklu öğrencilerin okul iklimi ile etkileşimleri konusunda bir araştırmaya rastlanmamıştır. Yabancı uyruklu öğrencilerin varlığı, okulda öğrenci-idare, öğrenci-öğretmen, öğrenci-veli, öğrenci-çevre, öğrenci-öğrenci vb. gibi paydaşlar bakımından ve eğitim-öğretim faaliyetlerini direkt olarak etkilemesi bakımından önem taşımaktadır. Yabancı uyruklu öğrenciler okul ikliminin her boyutuna tesir edebilme ve okul ikliminden etkilenme potansiyeli oluşturmaktadır. Bu potansiyelin ilkokul, ortaokul ve lise düzeyinde nasıl bir etki oluşturduğunun bilimsel olarak ortaya konulmasının ve bu kapsamda öneriler oluşturulmasının ise gerek literatüre gerekse yasal düzenleme yapmakla görevli makamlara ve uygulayıcılara önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Türkiye genelinde bundan sonraki dönemlerde de hızla artacağı öngörülen göç ve dolayısıyla yabancı uyruklu öğrencilerin eğitimine ilişkin araştırma ve çalışmalar büyük önem arz etmektedir. Sivas ilinde öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin okul iklimine etkisine ilişkin görüşlerin incelenmesini amaçlayan bu araştırmadan elde edilecek sonuçlar ise bu tür konularda yapılacak düzenlemelere ve alınacak önlemlere katkı sağlayacaktır.

Bu bağlamda araştırmanın amacı Sivas ilinde ilkokul, ortaokul ve lise düzeyinde öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin okul iklimine etkisine ilişkin okul yöneticilerinin, öğretmenlerin ve öğrencilerin görüşlerini belirlemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Sivas ilinde ilkokul, ortaokul ve lise düzeyinde öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin okul iklimine etkileri, yönetici, öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre:

1. Öğretmen öğrenci ilişkileri bakımından
2. Güvenlik ve düzenlilik bakımından
3. Okul yönetimi bakımından
4. Öğrenciler arası ilişkiler bakımından
5. Veli-okul ilişkileri bakımından yabancı uyruklu öğrencilerin okul iklimine etkilerine ilişkin görüşleri nelerdir?
6. Sınıf yönetimi bakımından
7. Sosyal-kültürel-sportif etkinlikler bakımından
8. Akademik başarı bakımından
9. Öğrencilerin davranışsal değerleri ve okul disiplini bakımından nasıldır?

### Yöntem

Bu bölümde araştırmanın deseni, çalışma evreni, örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve nasıl analiz edileceğine ilişkin bilgiler verilmiştir.

### Araştırma Deseni

Bu araştırma; Sivas ilindeki ilkokul, ortaokul ve liselerde öğrenim görmekte olan yabancı uyruklu öğrencilerin okul iklimine etkisini, okul yöneticileri, öğretmenler, Türk öğrenciler ve yabancı uyruklu öğrencilerin görüşlerine göre belirlemeye çalışmıştır. Betimsel araştırma modelinde, nitel bir çalışmadır. Nitel durum çalışması desenine göre yürütülen bu çalışmada görüşme yöntemi kullanılmıştır.

### **Çalışma Grubu**

Araştırmanın evrenini 2014-2015 Eğitim Öğretim Yılında; Milli Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemleri (MEBBİS) verilerine göre, kayıtlı yabancı uyruklu öğrencisi bulunan Sivas ilindeki ilkokul, ortaokul ve liselerin (toplam 57 okul) yöneticileri, öğretmenleri ve öğrencileri oluşturmaktadır.

Çalışmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. İlkokul, ortaokul ve lise düzeyinde en çok yabancı uyruklu öğrenciye sahip olma durumu, ölçüt olarak belirlenmiş ve her üç eğitim kademesinden 1'er okul olmak üzere üç okul örnekleme alınmıştır.

### **Veri Toplama Aracı ve Uygulanması**

Araştırmada görüşme tekniği kullanılmıştır. Bu kapsamda araştırmacı tarafından EK-2'de örneği sunulan "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu" geliştirilmiştir. Araştırmanın 1.2. Problem cümlesinde ifade edilen, Sivas ilinde ilkokul, ortaokul ve lise düzeyinde öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin okul iklimine etkisine ilişkin okul yöneticilerinin, öğretmenlerin ve öğrencilerin görüşlerinin neler olduğuna yönelik veri toplamak amacıyla geliştirilen "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu"nda açık uçlu 10 tane soru yer almaktadır.

Yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulurken Batı Michigan Üniversitesi ve Nebraska Üniversitesi tarafından hazırlanan Comprehensive Assessment of School Environment (Case/ Koid) Kapsamlı Okul İklimi Değerlendirme Ölçeği'nin (1982) öğrenci tarafından doldurulan kısmı referans alınmıştır. Acarbay (2006) tarafından gerçekleştirilen analizler sonucunda 51 madde ve 10 boyuttan oluşan söz konusu ölçeğin Türkçe dilsel eşdeğerlik, güvenirlik ve geçerlik çalışmaları da yapılmıştır (Akt:Doğan, 2011:91-92). Araştırmanın nitel soruları bu ölçekte yer alan boyutlara göre yapılandırılmıştır.

Araştırmada kullanılan görüşme sorularının amaca uygun olmasına dikkat edilmiş, tamamen yansız, açık ve anlaşılır sorular hazırlanmıştır. Bu noktada soruların, görüşmecinin yönlendirmesine imkân sağlamayacak cümlelerle ifade edilmesine özen gösterilmiştir. Bu çerçevede hazırlanan taslak form Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesinde görev yapan 2 Eğitim Yönetimi ve Denetimi Uzmanı, 2 Rehberlik ve Psikolojik Danışma Uzmanı ve Türkçe Bölümünde görev yapan 1 öğretim görevlisi olmak üzere toplam 5 uzmanın görüşüne sunulmuştur. Alınan geribildirim, görüş ve öneriler çerçevesinde görüşme soruları yeniden düzenlenmiştir.

Uygulama için ilgili kurumlardan izin alınmış, örnekleme dahil edilen katılımcılara ulaşılarak randevu alınmış ve randevu saatinde gidilerek yüz yüze görüşmeler yapılmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Verilerin çözümlenmesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, toplanan verilerin derinlemesine analiz edilmesini gerektirir ve önceden belirgin olmayan temaların ve boyutların ortaya çıkarılmasına olanak verir. İçerik analizinde temel amaç toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Bu amaçla toplanan verilerin önce kavramsallaştırılması, daha sonra da ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenmesi ve buna göre veriyi açıklayan temaların saptanması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013:255). İçerik analizi, metin ya da metinlerden oluşan bir kümenin içindeki belli kelimelerin veya kavramların varlığını belirlemeye yönelik yapılır. Araştırmacılar bu kelime ve kavramların varlığını, anlamlarını ve ilişkilerini belirler ve analiz ederek metinlerdeki mesaja ilişkin çıkarımlarda bulunurlar (Büyüköztürk, 2012:240).

İçerik analizinin ilk aşamasında veriler kodlanır. Araştırmacı, elde ettiği bilgileri inceleyerek, anlamlı bölümlere ayırır ve kodlar. Sonra bir kod listesi oluşur ve bu liste verilerin incelenmesinde ve düzenlenmesinde anahtar liste görevini görür. İkinci aşamada, oluşturulan kodlardan yola çıkarak verileri genel düzeyde açıklayabilen ve kodları belirli kategoriler altında toplayabilen temalar saptanır. Temaların bulunması için önce kodlar bir araya getirilir ve incelenir. Kodlar arasında ortak yönler bulunmaya çalışılır. Bu bir anlamda tematik kodlama işlemidir ve toplanan verilerin kodlar aracılığı ile kategorize edilmesidir. Üçüncü aşamada veriler, okuyucunun anlayabileceği bir dille açıklanır ve sunulur. Aynı kod ya da tema altında, veri setinin çeşitli bölümlerinde yer alan verileri tanımlamak ve ortaya çıkan kavram ya da temaya göre bu bilgileri ilişkili bir biçimde sunmak gerekir. Bu aşamada araştırmacı, kendi görüş ve yorumlarına yer vermez ve toplanan bilgileri işlenmiş bir biçimde sunar. Son aşamada, toplanan veriler anlamlandırılır. Bulgular arasındaki ilişkiler kurulur, bulgulardan sonuçlar çıkarılarak sonuçların önemine ilişkin açıklamalar yapılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013:260-270). Bu çalışmada 645 dakikalık görüşme kayıtları tüm bu aşamalara tabi tutulmuştur.

Çalışmada yapılan görüşmelerin veri analizi kapsamında 10 tema, 3 kategori ve 4 alt kategori belirlenmiştir. Temalar: öğretmen öğrenci ilişkileri, güvenlik ve düzenlilik, okul yönetimi, öğrenciler arası ilişkiler, veli-okul ilişkileri, sınıf yönetimi, sosyal-kültürel-sportif etkinlikler, akademik başarı, öğrencilerin davranışsal değerleri ve okul disiplini, uyum sorunlarının çözümü ve okula intibak konusunda yapılan çalışmalar şeklinde isimlendirilmiştir. Kategoriler; lise, ortaokul, ilkokuldur. Alt kategoriler; yönetici, öğretmen, Türk öğrenci, yabancı uyruklu öğrenci olarak belirlenmiştir.

### **Bulgular ve Yorum**

Bulgular sunulurken öncelikle temalarla ilgili, katılımcıların "okulun mevcut durumu" ve "yabancı uyruklu öğrencilerin etkisine" ilişkin görüşlerinin genel dağılımı verilmiştir. Daha sonra ise her bir temaya ilişkin, (kategorilerin ve kodların yer aldığı) katılımcıların görüşlerinin belirtildiği tablolara yer verilmiştir. Temalara ilişkin tablolarda frekansı en yüksek olan iki olumlu ve iki olumsuz yaklaşım derlenerek bulgular sunulmuştur.



Sivas İlinde Öğrenim Gören Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Okul İklimine Etkisine İlişkin Genel Bulgular:

Tablo 1. Sivas İlinde Öğrenim Gören Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Okul İklimine Etkisine İlişkin Genel Bulgular

Okul İklimi Boyutları	Mevcut Duruma İlişkin Görüşler		Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Etkisine İlişkin Görüşler		
	Olumsuz	Olumlu	Olumsuz	Olumlu	Etkisiz
1 Öğretmen-Öğrenci İlişkileri	%12	%88	%17	%21	%62
2 Genel Güvenlik ve Düzenlilik	%31	%69	%17	%7	%76
3 Okul Yönetimi (*)	%14	%86	%7*	%93*	*
4 Öğrenciler Arası ilişkiler	%38	%62	%21	%55	%24
5 Veli Okul İlişkileri	%55	%45	%67	%19	%14
6 Sınıf Yönetimi	%26	%74	%31	%5	%64
7 Sosyal Kültürel Sportif Etkinlikler	%29	%71	-	%40	%60
8 Akademik Başarı	%45	%55	%48	%14	%38
9 Davranışsal Değerler ve Okul Disiplini	%33	%67	%12	%40	%48
Genel Ortalama	%31	%69	%27	%25	%48
10 Uyum Sorunlarının Çözümü ve Okula İtibak	%86	%14			

(\*) Okul Yönetimi boyutunda "yabancı uyruklu öğrencilerin etkisi nedir?" sorusu yerine "okul yönetiminin yabancı uyruklu öğrencilere yaklaşımını nasıl değerlendiriyorsunuz?" şeklinde sorulduğu için ortalamanın hesaplanmasına dâhil edilmemiştir.

Bünyesinde yabancı uyruklu öğrenci bulunan Sivas İlindeki okullarda, yönetici, öğretmen, Türk ve yabancı uyruklu öğrencilerin, "veli-okul ilişkileri" dışında kalan diğer tüm okul iklimi boyutlarında, okullarındaki mevcut durumdan memnun oldukları ve "olumlu" değerlendirdikleri tespit edilmiştir. Bu memnuniyetin, özellikle "öğretmen-öğrenci ilişkileri", "okul yönetimi" ve "sınıf yönetimi" boyutlarında oldukça yüksek düzeyde, "akademik başarı" ve "öğrenciler arası ilişkiler" boyutunda ise orta düzeyde gerçekleştiği görülmektedir. Bunun yanı sıra, okul ikliminin sadece "veli-okul ilişkileri" boyutundaki mevcut durumunun "olumsuz" olarak değerlendirildiği tespit edilmiştir.

"Öğretmen Öğrenci İlişkileri" Bakımından Okul Yöneticileri, Öğretmenler ve Öğrencilerin Görüşlerine Yönelik Bulgular:

Tablo 2. "Öğretmen Öğrenci İlişkileri" Bakımından Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Okul İklimine Etkisi

Kategori	Kodlar	f	
YÖNETİCİ GÖRÜŞLERİ	Olumlu Görüşler	-Daha munis, daha uyumlu, daha sakin, saygılı ve terbiyeliler	7
		-Dil sorununu çözdüklerinde olumsuzluklar ortadan kalkıyor, dersleri daha iyi dinliyorlar	3
	Olumsuz Görüşler	-Türkçeyi yeterince bilmeyenlerle diyalog sağlanamıyor	6
		-İletişim sorunu derslerin işlenişini olumsuz etkiliyor, derslere yeterince katılamıyorlar,	4
ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ	Olumlu Görüşler	-Daha munis, daha uyumlu, daha sakinler, şiddet eğilimleri yok, saygılı ve terbiyeliler	9
		-Olumsuz bir etkileri yok	9
	Olumsuz Görüşler	-Kendilerini soyutluyorlar, arka sıralarda oturuyorlar, içine kapanıklar, ön plana çıkmak istemiyorlar	15

		-Kendilerini ifade edemiyorlar, derslere ve kurslara yeterince katılmıyorlar, tercüman kullanmak zorunda kalıyoruz	13
TÜRK ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ	Olumlu Görüşler	-Olumsuz bir etkileri yok	6
		-Öğretmenler için farklı bir deneyim oluyor, onlara daha fazla ilgi gösteriyor, destek oluyor ve seviyor	7
	Olumsuz Görüşler	-Dil sorunu derslerin işlenişini olumsuz etkiliyor. Kendilerini ifade edemiyorlar, derslere ve kurslara yeterince katılmıyorlar,	11
		-Kendilerini soyutluyorlar, arka sıralarda oturuyorlar, içine kapanıklar, ön plana çıkmak istemiyorlar	3
YABANCI ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ	Olumlu Görüşler	-Olumsuz bir etkileri yok	12
		-Türk öğrencilerden bir farkları yok, öğretmenler hiç ayırım yapmıyor, yardımcı ve destek oluyorlar	1
	Olumsuz Görüşler	-Dil sorunu sebebiyle derslere yeterince katılmıyorlar,	2

Yabancı uyruklu öğrencilerin öğrenci-öğretmen ilişkilerinde daha uyumlu, sakin, saygılı ve terbiyeli oldukları, öğrenci-öğretmen ilişkilerine olumsuz bir etkilerinin olmadığı, dil, kültür, sanat, spor vb. alanlardaki farklılıklarının Türk öğrenciler ve öğretmenler bakımından farklı bir deneyim olduğu, olumlu görüşlerdir. Türkçeyi yeterince bilmemeleri ve kendilerini ifade edememeleri iletişimi ve derslerin işlenişini olumsuz etkilemektedir. Kendilerini sınıftan soyutlamaları, arka sıralarda oturmaları, içine kapanık olmaları ve ön plana çıkmak istememeleri öğretmen-öğrenci ilişkilerine olumsuz yansımaktadır. Savaş ve zorunlu göçe bağlı travma, eziklik, burukluk ve özlem duygularının olumsuz etkilerini yaşamaları ve kendilerini geçici misafir gibi görmeleri öğrenme-öğretme motivasyonunu da olumsuz etkilemektedir.

"Okulda Genel Güvenlik ve Düzenlilik" Bakımından Okul Yöneticileri, Öğretmenler ve Öğrencilerin Görüşlerine Yönelik Bulgular:

Tablo 3. "Okulun Genel Güvenliği ve Düzenliliği" Bakımından Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Okul İklimine Etkisi

	Kategori	Kodlar	f
YÖNETİCİ GÖRÜŞLERİ	Olumlu Görüşler	-Okuldaki düzene uyum sağlıyorlar olumlu ya da olumsuz etkileri olmuyor	6
		-Herhangi bir kavga ve gürültüleri yok,	4
	Olumsuz Görüşler	-Maddi durumları yetersiz olduğu için kılık kıyafetle ilgili düzenlemelere yeterince uyamıyorlar	1
		-Aileleri yeterince takip edemiyorlar	1
ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ	Olumlu Görüşler	-Okuldaki düzene uyum sağlıyorlar olumlu ya da olumsuz etkileri olmuyor	11
		-Herhangi bir kavga ve gürültüleri yok,	5
	Olumsuz Görüşler	-Gruplaşıyorlar ve okulda yaşadıkları sorunları büyüklerini de çağırarak okul dışında şiddetle çözmeye çalışıyorlar	4
		-Maddi durumları yetersiz olduğu için kılık kıyafetle ilgili düzenlemelere yeterince uyamıyorlar	2

TÜRK ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ	Olumlu Görüşler	-Okuldaki düzene uyum sağlıyorlar olumlu ya da olumsuz etkileri olmuyor	10
		-Kendilerini geçici gördükleri ve sayı bakımından azınlıkta oldukları için varlıkları-yoklukları belli değil	3
	Olumsuz Görüşler	-Okuldaki düzeni bazen bozabiliyorlar, derslere geç gelebiliyorlar, kavga edebiliyorlar	3
		-Okul dışında kavga edebiliyorlar	1
YABANCI ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ	Olumlu Görüşler	-Okuldaki düzene uyum sağlıyorlar olumlu ya da olumsuz etkileri olmuyor	8
		-Yabancı uyruklu öğrenciler kurallara daha çok uyuyorlar	1
	Olumsuz Görüşler	-Okula geç gelebiliyorlar	2
		-Okul dışında kavga olabiliyor	4

Görüşmeciler yabancı uyruklu öğrencilerin okulda genel güvenlik ve düzenlilik konusunda uyumlu olduklarını, herhangi bir kavga ve gürültülerinin olmadığını ve çok güvenli bir ortamdan geldikleri için burada kurallara daha fazla uydıklarını belirtmişlerdir. Olumsuz görüş olarak; gruplaştıklarını ve okulda yaşadıkları sorunları okul dışında şiddetle çözmeye çalıştıklarını, maddi durumları yetersiz olduğu için kılık kıyafetle ilgili düzenlemelere yeterince uymadıklarını belirtmişlerdir.

“Okul Yönetimi” Bakımından Okul Yöneticileri, Öğretmenler ve Öğrencilerin Görüşlerine Yönelik Bulgular:

Tablo 4. “Okul Yönetimi” Bakımından Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Okul İklimine Etkisi

	Kategori	Kodlar	f
YÖNETİCİ GÖRÜŞLERİ	Olumlu Görüşler	-Geçmişte yaşadıkları olumsuz ve zor şartları noktasında empati kurulmaya, onları anlamaya, sorunlarını çözülmeye gayret ediliyor	7
		-Okul için bir yük, bir sorun olarak değil kültürel zenginlik olarak görülüyorlar	13
	Olumsuz Görüşler	-Yabancı uyruklu çocuklarla ilgili yöneticiler ve diğer tüm personele bir seminer verilmemiş olması işi güçleştiriyor	4
		-Yeterince dil bilmemeleri onları anlayıp, sorunlarına çözüm üretilmesini güçleştiriyor	7
ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ	Olumlu Görüşler	- Okul için bir yük, bir sorun olarak değil kültürel zenginlik olarak görülüyorlar	10
		-Geçmişte yaşadıkları olumsuz ve zor şartları noktasında empati kurulmaya, onları anlamaya, sorunlarını çözmeye gayret ediliyor, pozitif ayrımcılık yapılıyor	10
	Olumsuz Görüşler	-Kayıt, not girme, sınıf geçme vb. resmi iş ve işlemleri idareye fazladan bir yük getiriyor	4
		-Diğer öğrencilerle bir tutulmaları, hiçbir ayırım yapılmaması adaletsiz oluyor, yabancılar lehine pozitif ayrımcılık yapılmalı	3
TÜRK ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ	Olumlu Görüşler	-Diğer öğrencilerle bir tutuluyorlar, hiçbir ayırım yapılmıyor	11
		-Okul için bir yük, bir sorun olarak değil kültürel zenginlik olarak görülüyorlar	15

YABANCI ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ	Olumsuz Görüşler	-Sorun olarak görüyorlar, bu okulda olmasalar daha iyi olurdu diye düşünüyorlar	2
	Olumlu Görüşler	-Diğer öğrencilerle bir tutuluyorlar, hiçbir ayırım yapılmıyor	10
		-Bizim sorunlarımızı çözmeye çalışıyorlar	6
	Olumsuz Görüşler	İzin konusunda bize biraz daha katı davranıyorlar	1

Görüşmecilerin okul yönetiminin yabancı uyruklu öğrencilere yaklaşımı konusundaki olumlu görüşleri şöyledir: Diğer öğrencilerle bir tutuluyorlar, hiçbir ayırım yapılmıyor. Geçmişte yaşadıkları olumsuz ve zor şartları noktasında empati kurulmaya, onları anlamaya, sorunlar çözülmeye gayret ediliyor. Olumsuz belirtilen ifadeler ise: yeterince dil bilmemeleri onları anlayıp, sorunlarına çözüm üretilmesini güçleştiriyor. Kayıt, not girme, sınıf geçme vb. resmi iş ve işlemleri idareye fazladan bir yük getiriyor. Yabancı uyruklu öğrencilerle ilgili yöneticiler ve diğer tüm personele bir seminer verilmemiş olması işi güçleştiriyor.

"Öğrenciler Arası İlişkiler" Bakımından Okul Yöneticileri, Öğretmenler ve Öğrencilerin Görüşlerine Yönelik Bulgular:

Tablo 5. "Öğrenciler Arası İlişkiler" Bakımından Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Okul İklimine Etkisi

	Kategori	Kodlar	f
YÖNETİCİ GÖRÜŞLERİ	Olumlu Görüşler	-Olumsuz arkadaşlık ilişkilerine girmiyorlar	4
		-Zamanla önyargılar, kutuplaşmalar, çatışmalar bitiyor ve uyum içinde yaşıyorlar, paylaşıyorlar	6
	Olumsuz Görüşler	-Türk öğrenciler onların dil bilmemelerini kötüye kullanıyorlar, kelimeleri yanlış öğretiyorlar ve şiveleriyle dalga geçiyorlar	1
		-Gruplaşmalara sebep oluyor ve gruplar arasında çatışmalar yaşanıyor	3
ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ	Olumlu Görüşler	-Arkadaşlık ilişkilerine herhangi bir olumsuz etkileri olmuyor	10
		-Öğrencilerin paylaşımlarını, yardımlaşma duygularını artırıyorlar	9
	Olumsuz Görüşler	-Gruplaşmalara sebep oluyor ve/veya gruplar arasında çatışmalar yaşanıyor	13
		-Dil bilmemeleri arkadaşlık ilişkilerini olumsuz etkiliyor	8
TÜRK ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ	Olumlu Görüşler	-Arkadaşlık ilişkilerine herhangi bir olumsuz etkileri olmuyor	10
		-Öğrencilerin paylaşımlarını, yardımlaşma duygularını artırıyorlar	6
	Olumsuz Görüşler	-Gruplaşmalar oluyor	6
YABANCI ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ	Olumlu Görüşler	-Arkadaşlık ilişkilerine herhangi bir olumsuz etkileri olmuyor	9
		-Uyum içinde yaşıyorlar,	9
	Olumsuz Görüşler	-Arkadaşlık ilişkileri iyi ama çok samimi olmuyorlar dışlama olabilir	3
		-Dil bilmeyenlerle kötü davranıyorlar, hakaret ve küfür ediyorlar	3

Görüşmeciler, yabancı uyruklu öğrencilerin, arkadaşlık ilişkilerine herhangi bir olumsuz etkilerinin olmadığını, zamanla önyargılar, kutuplaşmalar, çatışmaların bittiğini ve uyum içinde yaşadıklarını, buna karşın zaman zaman gruplaşmalara sebep olduklarını ve gruplar arasında çatışmalar yaşandığını, ayrıca dil sorununun arkadaşlık ilişkilerini olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir.

"Veli Okul İlişkisi" Bakımından Okul Yöneticileri, Öğretmenler ve Öğrencilerin Görüşlerine Yönelik Bulgular:

Tablo 6. "Veli Okul İlişkisi" Bakımından Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Okul İklimine Etkisi

	Kategori	Kodlar	f
YÖNETİCİ GÖRÜŞLERİ	Olumlu Görüşler	-Yabancı uyruklu öğrencilerimizin velileri daha ilgili, bilinçli, duyarlı ve saygılılar, kıymet biliyorlar, okulu ciddiye alıyor ve okula geliyorlar	7
		- Çok kültürlü, eğitilmiş, donanımlı yabancı uyruklu velilerimiz var,	2
	Olumsuz Görüşler	-Dil bilmedikleri için genelde okula gelmiyorlar, gelseler bile yeterince anlayamıyoruz	5
		- Veli-Okul ilişkisi konusunda herhangi bir gündemleri yok, okula gelmiyorlar, çocuklarını takip etmiyorlar	3
ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ	Olumlu Görüşler	- İlgili, duyarlılar, okulu ciddiye alıyor ve okula geliyorlar	4
	Olumsuz Görüşler	-Yoksulluk, geçim derdi, çalışma zorunluluğu vb. mücadeleler sebebiyle veliler okula gelemiyorlar	6
		-Dil bilmedikleri için genelde okula gelmiyorlar, gelseler bile yeterince anlayamıyoruz	16
TÜRK ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ	Olumlu Görüşler	- İlgili, duyarlılar, okulu ciddiye alıyor ve okula geliyorlar	6
	Olumsuz Görüşler	- Dil bilmedikleri için genelde okula gelmiyorlar, gelseler bile yeterince anlayamıyorlar	5
		-Yabancı uyruklu öğrencilerin velileri okula gelmiyorlar	7
YABANCI ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ	Olumlu Görüşler	-Velilerimiz okula geldiğinde yöneticiler onlara iyi davranıyor	3
		- İlgili, duyarlılar, okulu ciddiye alıyor ve okula geliyorlar	7
	Olumsuz Görüşler	- Yoksulluk, geçim derdi, çalışma zorunluluğu vb. mücadeleler sebebiyle veliler okula gelemiyorlar	51
		- Dil bilmedikleri için genelde okula gelmiyorlar, gelseler bile yeterince anlayamıyorlar	4

Veli-okul ilişkilerine ilişkin olumlu görüşler; yabancı uyruklu öğrenciler ilgili ve duyarlılar, okulu ciddiye alıyor ve okula geliyorlar. Yabancı uyruklu veliler okula geldiğinde yöneticiler onlara iyi davranıyor. Bizim kaybettiğimiz bazı değerleri onlar hala muhafaza ediyorlar. Olumsuz ifadeler ise; dil bilmedikleri için okula gelmeyen veliler var. Yoksulluk, geçim derdi, çalışma zorunluluğu vb. mücadeleler sebebiyle veliler okula gelemiyor, çocuklarını takip etmiyorlar şeklindedir.

"Sınıf Yönetimi" Bakımından Okul Yöneticileri, Öğretmenler ve Öğrencilerin Görüşlerine Yönelik Bulgular:

Tablo 7. "Sınıf Yönetimi" Bakımından Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Okul İklimine Etkisi

	Kategori	Kodlar	f
YÖNETİCİ GÖRÜŞLERİ	Olumlu Görüşler	-Sınıf yönetimine herhangi bir etkileri yoktur.	4
		-Yetişme tarzları, dini inançları, kültürel farklılıkları vb. özellikleriyle sınıf yönetimini kolaylaştırıyor, derse renk katıyorlar	3
	Olumsuz Görüşler	--Öğretmenler fazladan efor harcıyor ve öğretmenin zaman planlamasını olumsuz etkiliyorlar	6
		-Dil bilmemeleri olumsuz etkiliyor	3

ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ	Olumlu Görüşler	-Sınıf yönetimine herhangi bir etkileri yoktur.	7
		-Yetişme tarzları, dini inançları, kültürel farklılıkları vb. özellikleriyle sınıf yönetimini kolaylaştırıyor, derse renk katıyorlar	2
	Olumsuz Görüşler	-Hiçbir şekilde derse katılmıyorlar, sessiz kalmayı tercih ediyorlar, öğretmenler fazladan efor harcamak zorunda kalıyor	12
		-Dil bilmemeleri olumsuz etkiliyor	8
TÜRK ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ	Olumlu Görüşler	-Sınıf yönetimine herhangi bir etkileri yoktur.	7
		-Yetişme tarzları, dini inançları, kültürel farklılıkları vb. özellikleriyle sınıf yönetimini kolaylaştırıyor, derse renk katıyorlar	1
	Olumsuz Görüşler	-Hiçbir şekilde derse katılmıyorlar, sessiz kalmayı tercih ediyorlar, dil bilmemeleri olumsuz etkiliyor	9
		-Öğretmenler onlar için fazladan zaman ve efor harcamak zorunda kalıyor, zaman yetmiyor	9
YABANCI ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ	Olumlu Görüşler	-Sınıf yönetimine herhangi bir etkileri yoktur	8
	Olumsuz Görüşler	-Öğretmenler onlar için fazladan zaman ve efor harcamak zorunda kalıyor, zaman yetmiyor	4
		-Dil bilmemeleri olumsuz etkiliyor	3

Yabancı uyruklu öğrencilerin sınıf yönetimine etkisine ilişkin olumlu ifadeler; sınıf yönetimine herhangi bir etkileri yoktur. Yetişme tarzları, dini inançları, kültürel farklılıkları vb. özellikleriyle sınıf yönetimini kolaylaştırıyor, derse renk katıyorlar. Onların anlaması için dersin ikinci üçüncü defa tekrar edilmesi sebebiyle tüm çocuklar daha iyi öğreniyor. Olumsuz ifadeler ise; Öğretmenler onlar için fazladan zaman ve efor harcamak zorunda kalıyor, zaman yetmiyor. Dil bilmemeleri olumsuz etkiliyor. Bazı öğrenciler hiçbir şekilde derse katılmıyor, sessiz kalıyorlar şeklindedir.

“Okulda Sosyal Kültürel ve Sportif Etkinlikler” Bakımından Okul Yöneticileri, Öğretmenler ve Öğrencilerin Görüşlerine Yönelik Bulgular:

Tablo 8. “Okulda Sosyal, Kültürel ve Sportif Etkinlikler” Bakımından Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Okul İklimine Etkisi

	Kategori	Kodlar	f
YÖNETİCİ GÖRÜŞLERİ	Olumlu Görüşler	-Herhangi bir olumsuz etkileri olmuyor, Takım ruhu ve kaynaşmaya olumlu etkisi oluyor	4
		-Bu etkinliklerde başarılılar, katılıyorlar ve okula katkı sağlıyorlar	3
	Olumsuz Görüşler	-Dil sorunu nedeniyle katkıları olmuyor	3
		-Özgüven eksiklikleri, aile yapısı sebebiyle ve etkinliklere sıcak bakmadıkları için katkıları olmuyor	3
ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ	Olumlu Görüşler	- Bu etkinliklerde başarılılar, katılıyorlar ve okula katkı sağlıyorlar	8
		-Herhangi bir olumsuz etkileri olmuyor, Onların başarıları Türk öğrencileri de güdülüyor	8

	Olumsuz Görüşler	-Bu etkinliklere pek sıcak bakmıyorlar, katılmıyorlar	6
		-Boş zamanlarında çalışmak zorunda oldukları için katılmıyorlar, Dil sorunu nedeniyle katkıları olmuyor	4
TÜRK ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ	Olumlu Görüşler	- Bu etkinliklerde başarılılar, katılıyorlar ve okula katkı sağlıyorlar	7
		-Herhangi bir olumsuz etkileri olmuyor	9
	Olumsuz Görüşler	-Bu etkinliklere pek ilgi duymuyorlar, katılmıyorlar	6
YABANCI ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ	Olumlu Görüşler	- Bu etkinliklerde katılıyorlar ve okula katkı sağlıyorlar	5
		-Herhangi bir olumsuz etkileri olmuyor	9
	Olumsuz Görüşler	-Bu etkinliklere pek ilgi duymuyorlar, katılmıyorlar	4

Yabancı uyruklu öğrencilerin, sosyal, kültürel ve sportif etkinliklere etkisine ilişkin olumlu ifadeler; Herhangi bir olumsuz etkileri olmuyor. Bu etkinliklerde başarılılar, katılıyorlar ve okula katkı sağlıyorlar. Fiziki yapıları ve farklı kültürleri bu tür etkinliklere çok yatkın şeklindedir. Olumsuz ifadeler ise; Bu etkinliklere pek sıcak bakmıyorlar, katılmıyorlar. Dil sorunu nedeniyle katkıları olmuyor. Boş zamanlarında çalışmak zorunda oldukları için katılmıyorlar şeklindedir.

“Akademik Başarı” Bakımından Okul Yöneticileri, Öğretmenler ve Öğrencilerin Görüşlerine Yönelik Bulgular:

Tablo 9. “Okulda Akademik Başarı” Bakımından Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Okul İklimine Etkisi

	Kategori	Kodlar	f
YÖNETİCİ GÖRÜŞLERİ	Olumlu Görüşler	-Herhangi bir olumsuz etkileri yoktur	4
		-Çalışkan ve başarılı yabancı uyruklu çocuklar da var	1
	Olumsuz Görüşler	- Dil bilmemeleri akademik başarıyı olumsuz etkiliyor	4
		- Okulun akademik başarısını da düşürüyorlar, Okul dışında erkek öğrenciler para kazanmak için çalışmak zorunda olduklarından akademik başarıları düşük	3
ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ	Olumlu Görüşler	-Herhangi bir olumsuz etkileri yoktur	4
		-Çalışkan ve başarılı yabancı uyruklu çocuklar da var, Sınıfın lokomotif oluyorlar	6
	Olumsuz Görüşler	-Dil bilmemeleri akademik başarıyı olumsuz etkiliyor	14
		- Okulun akademik başarısını da düşürüyorlar. Çeşitli sebeplere dayalı olarak akademik başarıları iyi değildir	14
TÜRK ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ	Olumlu Görüşler	-Herhangi bir olumsuz etkileri yoktur	5
		-Çalışkan ve başarılı yabancı uyruklu çocuklar da var	5
	Olumsuz Görüşler	-Dil bilmemeleri akademik başarıyı olumsuz etkiliyor, Okulun akademik başarısını da düşürüyorlar	10
		-Çeşitli sebeplere dayalı olarak akademik başarıları iyi değildir	7
YABANCI ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ	Olumlu Görüşler	-Herhangi bir olumsuz etkileri yoktur	8
		-Çalışkan ve başarılı yabancı uyruklu çocuklar da var	3
	Olumsuz Görüşler	-Dil bilmemeleri akademik başarıyı olumsuz etkiliyor	7
		-Çeşitli sebeplere dayalı olarak akademik başarıları iyi değildir	5

Yabancı uyruklu öğrencilerin okulda akademik başarıya etkileriyle ilgili olumlu görüşler; Herhangi bir olumsuz etkileri yoktur. Çalışkan ve başarılı yabancı uyruklu çocuklar da var. Sınıfın lokomotif oluyorlar şeklindedir. Olumsuz ifadeler ise; Dil bilmemeleri akademik başarıyı olumsuz etkiliyor. Çeşitli sebeplere dayalı olarak akademik başarıları iyi değildir. Okulun akademik başarısını da düşürüyorlar şeklindedir.

“Öğrencilerin Davranışsal Değerleri ve Okul Disiplini” Bakımından Okul Yöneticileri, Öğretmenler ve Öğrencilerin Görüşlerine Yönelik Bulgular:

Tablo 10. “Öğrencilerin Davranışsal Değerleri ve Okul Disiplini” Bakımından Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Okul İklimine Etkisi

	Kategori	Kodlar	f
YÖNETİCİ GÖRÜŞLERİ	Olumlu Görüşler	-Davranış ve disiplin konusunda olumsuz etkileri yok	7
		-Kurallara daha çok uyuyorlar ve diğer öğrencilere örnek teşkil ediyorlar	4
ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ	Olumlu Görüşler	-Davranış ve disiplin konusunda olumsuz etkileri yok	11
		-Daha sakin, saygılı, hoşgörülü ve paylaşımcılar, Kurallara daha çok uyuyorlar ve diğer öğrencilere örnek teşkil ediyorlar	12
	Olumsuz Görüşler	-Okula ilk geldiklerinde davranış boyutunda olumsuzluklar yaşanabiliyor	4
		-Derslere geç geliyorlar, devamsızlık yapıyorlar	1
TÜRK ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ	Olumlu Görüşler	-Davranış ve disiplin konusunda olumsuz etkileri yok	8
		-Daha sakin, saygılı, hoşgörülü ve paylaşımcılar, kurallara daha çok uyuyorlar ve diğer öğrencilere örnek teşkil ediyorlar	6
	Olumsuz Görüşler	-Dil bilmemeleri vb. sebeplere dayalı olarak okulun davranış değerlerini ve disiplinini olumsuz etkileyebiliyorlar	5
YABANCI ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ	Olumlu Görüşler	-Davranış ve disiplin konusunda olumsuz etkileri yok	9
		-Kurallara daha çok uyuyorlar ve diğer öğrencilere örnek teşkil ediyorlar	4
	Olumsuz Görüşler	-Dil bilmemeleri vb. sebeplere dayalı olarak okulun davranış değerlerini ve disiplinini olumsuz etkileyebiliyorlar	2
		-Derslere geç geliyorlar, devamsızlık yapıyorlar	2

Yabancı uyruklu öğrencilerin, davranışsal değerler ve okul disiplinine etkilerine ilişkin olumlu ifadeler şöyledir: Davranış ve disiplin konusunda olumsuz etkileri yok. Kurallara daha çok uyuyorlar ve diğer öğrencilere örnek teşkil ediyorlar. Daha sakin, saygılı, hoşgörülü ve paylaşımcılar. Olumsuz görüşler ise: Dil bilmemeleri vb. sebeplere dayalı olarak okulun davranış değerlerini ve disiplinini olumsuz etkileyebiliyorlar. Derslere geç geliyorlar, devamsızlık yapıyorlar. Okula ilk geldiklerinde davranış boyutunda olumsuzluklar yaşanabiliyor şeklindedir.

### Tartışma Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonuçlarına göre, bünyesinde yabancı uyruklu öğrenci bulunan Sivas ilindeki okullarda görev yapan yöneticilerin ve öğretmenlerin, bu okullarda öğrenim gören Türk uyruklu, yabancı uyruklu öğrencilerin görüşlerine göre, yabancı uyruklu öğrencilerin genel olarak okul iklimi üzerinde olumlu ya da olumsuz bir etkilerinin olmadığı (%48) görüşünün ağırlık kazandığı tespit edilmiştir. Diğer taraftan yabancı uyruklu öğrencilerin okul iklimine “olumlu” etkisi (%25) ile “olumsuz” etkisinin (%27) oransal olarak birbirine çok yakın olduğu ve “düşük” düzeyde gerçekleştiği görülmüştür. Kıroğlu, Kesten ve Elma (2010:26) yaptıkları çalışma sonunda ulaştıkları, “yabancı uyruklu öğrencilerin kendi kültürleriyle Türk kültürünün benzerlik göstermesi nedeniyle Türkiye’de önyargı ya da dışlanma ile karşılaşmadıkları” sonucu bu araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir. Bu bağlamda Buz (2008), sosyal profillerinden görüleceği üzere sığınmacıların çok farklı birikimleri olan



kişiler olduğunu ve onlara sadece ülke ekonomisine yük olacak kişiler olarak bakmanın yanlış olacağını, sahip oldukları kaynak ve güçlerle bu kişilerden yararlanmanın mümkün olduğunu ve Türk toplumu açısından bir zenginlik olarak düşünülmesi gerektiğini belirtmiştir. Topsakal, Merey ve Keçe (2013) ise göç eden ailelere ve çocuklarına özel uyum programları düzenlenmesinin ve uygulanmasının yabancı uyruklu öğrencilerin okula uyumlarını hızlandıracaklarını ifade etmiştir.

Okul iklimine ilişkin oluşturulan ve ortaya çıkan "Genel Güvenlik ve Düzenlilik", "Sınıf Yönetimi", "Öğretmen-Öğrenci İlişkileri", "Sosyal Kültürel Sportif Etkinlikler" ve "Davranışsal Değerler ve Okul Disiplini" temalarında yabancı uyruklu öğrencilerin okul iklimi üzerinde olumlu ya da olumsuz bir etkilerinin olmadığı görüşünün ağırlık kazandığı görülmüştür. Kiroğlu, Kesten ve Elma (2010:35) yabancı uyruklu öğrencilerin kendi gelenek-görenek ve giyim alışkanlıklarını korumaya çalışırken Türk kültürüne uyum göstermeye hevesli olmalarının bu konularda ciddi sorunlar yaşamamalarında etkili olduğunu, yine kültürel ve coğrafi yakınlığın ve küreselleşmenin bir sonucu olarak kültürel farklılıkların ortadan kalkıyor olmasının da gelenek-görenek ve giyim gibi konularda sorun yaşanmamasında etkili olduğu ileri sürmesi; Topsakal, Merey ve Keçe (2013) göçle gelen öğrencilerin ilk zamanlar arkadaşlarıyla uyum problemi yaşadıklarını, arkadaş gruplarının yeni gelen öğrencileri benimseyemediklerini ancak sınıf içinde onları kaynaştırarak birlikte hareket edebilmelerini sağlamaya çalıştıklarını ve en nihayetinde bu problemin ortadan kalktığını belirtmeleri bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Ancak Altunya'nın (2003), yabancı uyruklu öğrencilerin dil sorunu yaşadıklarını ve Karakuş'un (2006) yabancı uyruklu öğrencilerin okulun fiziki imkânlarını daralttığı, sınıf içi sorunların ortaya çıkarttığı, sınıf içi demokrasinin işletilemediğini belirtmesi (Akt: Topsakal, Merey ve Keçe 2013). bu araştırma kapsamında ortaya çıkan iyimser tabloyla örtüşmemektedir. Ancak Üstünlüoğlu'nun (2007) sınıfta oluşturulacak olumlu duyuğu iklimi ile öğrenciler arasındaki farklılıkların ortadan kaldırılabilmesine ilişkin önerisi, yabancı uyruklu öğrencilerin sınıfa uyum sağlamaları noktasında dikkat alınabilir.

Araştırmada, yabancı uyruklu öğrencilerin okul iklimini, "Öğrenciler Arası ilişkiler" bağlamında olumlu yönde, etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Açıklan ve diğ. (1996) yaptıkları çalışmada yabancı uyruklu öğrencilerin büyük çoğunluğunun Türk arkadaşlara sahip olduklarını ve arkadaş ilişkileri iyi düzeyde olduğundan içinde buldukları topluma daha kolay uyum sağlayabildiklerini belirtmişlerdir (Akt: Kiroğlu, Kesten ve Elma 2010:34). Yine aynı araştırmada, yabancı uyruklu öğrencilerin görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin büyük çoğunluğunun arkadaşlarının kendilerine yardımcı olmaları ve sosyal becerilerinin yeterli olması nedeniyle dışlanma duygusuna kapılmadıklarını görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır (ss:30). Şen (2008:8), sınıfında farklı kültürlerden gelen öğrencileri bulunan bir öğretmenin, memnuniyet verici bir iletişim ve eğitim ortamı sağlayabilmesi için bazı noktalara dikkat etmesi gerektiğini belirtmiş, bu bağlamda Adward ve Terrel ise (1994) öğrenciler arasında yarışmadan çok işbirliğine değer verilmesi gerektiğine vurgu yaparak, tüm öğrencilerin tam kapasite gelişebilecekleri fırsatlara ulaştırılmaları gerektiğini ifade etmiştir (Akt:Bosworth, 2000:29):

Araştırmada katılımcılar, yabancı uyruklu öğrencilerin "Veli Okul İlişkileri" ve "Akademik Başarı" bağlamında okul iklimini "olumsuz" yönde etkiledikleri yönünde görüş bildirmişlerdir. Topsakal, Merey ve Keçe (2013), hem ekonomik nedenler hem de ailelerin bilinç düzeyinin düşük oluşu yüzünden çocukların bir kısmının okula gönderilmeyip çalışmaya gönderilmekte olduklarını ya da okul saatleri dışında çalıştırıldıklarını belirtmişlerdir. Can (1996:506) ise yabancı öğrencilerin başarı ve uyumları açısından, yeterli düzeyde Türkçeyi öğrenmelerinin önemli olduğunu ifade ederek dil konusunun akademik başarı üzerindeki etkisine vurgu yapmıştır. Veli- okul ilişkisinin sağlanması noktasında Topsakal, Merey ve Keçe (2013) sınıf ve branş öğretmenlerine göre; yabancı uyruklu öğrencilerin ailelerine ev ziyaretlerinin yapılması, ailelerin maddi-manevi desteklenmesi, ailelerin okuldaki sosyal etkinliklere katılımının sağlanması, göç eden aile çocuklarına özel uyum programı uygulanması, bu konularda rehberlik servisinin daha etkin çalışması, yabancı uyruklu öğrenci ailelerinin katılabileceği sosyo-kültürel mekanlar açılması vb., gerektiği önerilmiştir.

Araştırma bulgularına dayanılarak yabancı uyruklu öğrencilerin: okullara dağılımlarının sadece birkaç okulla sınırlandırılmaması; sınıfta durumlarına uygun yerlerde oturmalarının sağlanması; dil sorunlarının sistemli ve düzenli bir eğitim programı çerçevesinde öncelikli olarak çözüme kavuşturulması; hafta sonu destekleme ve yetiştirme kurslarına alınmaları; okul devamsızlıklarının önlenmesi; akademik başarı ortalamalarının okul genelinden ayrı değerlendirilmesi; farklılıklarının, öğretmenler, Türk öğrenciler ve okul için bir kazanıma dönüştürülmesi; bu öğrencilerin durumu hakkında yöneticiler, öğretmenler ve öğrencilerin önceden bilgilendirilmeleri ve bu bilgilerin sürekli güncellenmesi; bu öğrencilere uyum eğitimi verilmesi ve psikolojik destek sağlanması; velilerine yönelik eğitimler ve ev ziyaretleri düzenlenerek okulla iletişimlerinin kuvvetlendirilmesi; uyruk odaklı gruplaşma ve şiddet eğilimlerine yönelik önlemler alınması; bu öğrencilerle ilgili kurum ve kuruluşların işbirliği ve koordinasyonunun sağlanması doğrultusunda öneriler geliştirilmiştir.

## Kaynakça

- Bosworth, K. (2000). *Protective schools: Linking drug abuse prevention with student success*. Tucson: University of Arizona Press.
- Buz, S. (2008). Türkiye'deki sığınmacıların sosyal profili. *Polis Bilimleri Dergisi*, 10 (4), 1-14.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (geliştirilmiş 13. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Can, N. (1996). Türkiye'de yüksek öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin sorunları ve örgütsel yapı. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7, 503-512.
- Dunn, R. & Harris, L. (1998). Organizational dimensions of climate and the impact on school achievement. *Journal of Educational Psychology*, 25(2), 100-114.
- Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2013). *Educational administration: Theory, research, and practice*, 9th edition. New York: McGraw-Hill.
- İçişleri Bakanlığı (2014). *İİB Basın ve Halkla İlişkiler Müşavirliği, 2014/92 Sayılı Basın Bülteni*, <https://www.icisleri.gov.tr/icisleri-bakani-efkan-alanin-tbmm-plan-ve-butce-komisyonunda-yaptigi-konusma>
- Kiroğlu, K., Kesten, A. ve Elma, C. (2010). Türkiye'de öğrenim gören yabancı uyruklu lisans öğrencilerinin sosyo- kültürel ve ekonomik sorunları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 26-39.

- MEB (2010). 2010/48 *Yabancı Uyruklu Öğrenciler Genelgesi*, [http://ogm.meb.gov.tr/belgeler/genelge\\_2010\\_48.pdf](http://ogm.meb.gov.tr/belgeler/genelge_2010_48.pdf)
- MEB (2014). 2014/21 *Yabancılara Yönelik Eğitim Öğretim Hizmetleri Genelgesi*.  
[http://mevzuat.meb.gov.tr/html/yabyonegiogr\\_1/yabyonegiogr\\_1.html](http://mevzuat.meb.gov.tr/html/yabyonegiogr_1/yabyonegiogr_1.html)
- Özdemir, S., Sezgin, F., Şirin, H., Karip, E. ve Erkan, S. (2010). İlköğretim okulu öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algılarını yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 213-224.
- Tezcan, M. (1994). Ülkemizde göç ve eğitim sorunları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 27(1), 60-67.  
<http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/495/5826.pdf>
- Topsakal, C., Merey, Z. ve Keçe, M. (2013). Göçle gelen ailelerin çocuklarının eğitim-öğrenim hakkı ve sorunları üzerine nitel bir çalışma, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(27), 546-560.
- Uğurlu, C.T. (2014). Ailelerin okul iklimine etkisi. *Eğitim Dergisi*, 11(43), <http://www.egitim.gen.tr/site/arsiv/85-sayi43/857-ailelerin-okul-iklimine-etkisi.html>
- Üstünlüoğlu, E. (2007). Beyin temelli öğretime eleştirel bir yaklaşım. *Anadolu University Journal of Social Sciences*, 7(2), 467-476.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.

## Ortaokul Türkçe Öğretim Programlarındaki Metin Türleri ile PISA'daki Metin Türlerinin Karşılaştırılması

**Zeyneb ÖREN**  
Marmara Üniversitesi

**Sümeyye KONUK**  
Marmara Üniversitesi

**Ayşegül SEFER**  
Marmara Üniversitesi

**Himmet SARITAŞ**  
Marmara Üniversitesi

## ÖZET

PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) OECD tarafından düzenlenen bir eğitim projesidir. Üç yılda bir uygulanan bu proje 2000 yılından bu yana OECD ülkeleri başta olmak üzere dünyada yürütülmektedir. Türkiye PISA'ya ilk defa 2003 yılında katılmıştır. PISA, zorunlu eğitimi tamamlamış 15 yaş grubu öğrencilerin okulda edindikleri bilgileri günlük hayatta ne kadar kullanmaya hazır olduklarını ölçmeyi hedefler. PISA'daki okur-yazarlık kavramı geleneksel kullanımından uzaklaşmış ve öğrencilerin çeşitli durumlarda problemleri çözebilme potansiyeli manasında kullanılır olmuştur. Bu çalışmada PISA'da okuma becerisini ölçmek için kullanılan metin türleri ve Türkçe öğretim programlarında yer alan metin türlerini karşılaştırmak amaçlanmıştır. Bu amaçla doküman inceleme tekniği kullanılarak PISA raporları ve Türkçe öğretim programları incelenmiştir. Türkçe öğretim programlarında, metin türleri için üç temel çatı başlık olduğu görülmektedir. Bunlar: öyküleyici metinler, bilgilendirici metinler ve şiirdir. PISA'da ise metinler; metin formatı ve metin türü olarak iki kategoriye ayrılmıştır. Metin formatı dört kategoriye ayrılmıştır: sürekli (continuous), süreksiz (non-continuous), karma (mixed) ve çoklu (multiple) metinlerdir. PISA'da süreksiz metinler formatında yer alan ve daha çok görsel okumayı hedefleyen bilgi levhaları, çizelge ve grafikler, tablolar, diyagramlar, haritalar, sertifikalar, makbuzlar/fişler ve formlar gibi türlerin Türkçe öğretim programlarında yer almadığı görülmektedir. Sonuç olarak Türkçe öğretim programlarındaki metin türlerinin ve onların alt türlerinin PISA'daki metin türlerine göre daha sınırlı ve daha genel olduğu görülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Metin, metin türü, Türkçe öğretim programı, PISA

## Giriş

Okur yazarlık tabirinin anlamı yıllar geçtikçe günlük hayattaki bilgi ve iletişim teknolojilerinin yerinin giderek artması ile değişikliğe uğramıştır. Eskiden herhangi bir yazılı metni okuyabilmek okur yazar bir insan olmak için yeterli iken şimdi yazılı metnin hangi nesnede ne için bulunduğu ve metni nasıl anlamlandırmak gerektiğini bilmek bir insanı okur yazar yapmaktadır. Kısacası modern çağın günlük hayatta kattığı bilgi iletişim ürünlerini okuyabilmek kadar anlamlandırabilmek de önemlidir. Bilgi ve iletişimdeki bu hızlı gelişimler yalnızca okur yazarlık kavramının anlamını değiştirmekle kalmamış aynı zamanda metin türü çeşitliliğinin de artmasını sağlamıştır. Dünya genelindeki öğrencilerin bilgi ve becerilerinin değerlendirmesine yönelik üç yılda bir yapılan PISA (Programme for international Student Assessment) araştırması OECD ülkelerindeki 15 yaş grubu öğrencilerin zorunlu eğitim sonrasında, günümüz bilgi toplumunda karşılaşılabilecekleri durumlar karşısındaki hazır bulunuşluklarını tespit etmek amacıyla geliştirilmiş ve bu hazır bulunuşluk durumu 'okur yazarlık (*literacy*)' terimi ile karşılanmıştır (PISA, 2015: 5). PISA eğitim sistemleri üzerinde politika odaklı göstergelerin etkisi ile ilgili bilgi toplamayı amaçlayan uluslararası bir karşılaştırma çalışmasıdır. Sınıf temelli değil, yaş temelli bir çalışmadır (Park, 2008: 23).

PISA araştırmasında matematik okur yazarlığı, fen okur yazarlığı ve okuma okur yazarlığı olmak üzere üç okur yazarlık alanı mevcuttur. PISA sınavındaki okuma okur yazarlığı bölümünde öğrencilerden beklenen beceriler şöyledir (OECD, 2006):

- Çeşitli durumlardaki problemleri ortaya koyma
- Problemi çözmeye
- Çözümü yorumlama ve muhakeme etme
- İletişim kurmak için eğitim hayatında edindiği bilgi ve becerilere başvurma

PISA'da odak noktası öğrenmek için okumadır, okumayı öğrenmek değildir. MEB PISA 2012 ön raporuna göre PISA'da okuryazarlık "bilgiyi anlamaya ve iletmeye yarayan araç olarak tanımlanır. Okuma becerisi ise okumanın etkin bir şekilde belirli bir amaca ve göreve yönelik olarak gerçekleştirilmesidir (PISA, 2013). Okuma becerisi üç boyutta ele alınmaktadır; metin, okurun metne yaklaşımı ve metnin kullanım amacı. Okuma becerisi de dört tane alana yerleştirilmiştir: özel (kişisel mektup vb.), genel (resmî bir belge vb.), mesleki (rapor vb.) ve eğitimsel (okulla ilgili okumalar vb.).

15 yaş grubu öğrencileri değerlendiren PISA'ya katılacak okullar ve her okullardan 35'er öğrenci rastgele seçilmektedir. Ayrıca öğrenciler okuma testini cevaplamadan önce kendi geçmişleri, okuma alışkanlıkları ve uygulamaları, teknoloji kullanımları konusunda da bir anket doldurmaktadırlar (Brozo, Shiel, Topping, 2007-2008: 306). PISA sınavında yüksek başarı gösteren ülkelerin okur yazarlık kavramını tekrar yorumlayarak metin türü sınıflamalarını dilin günlük kullanımını göz önünde bulundurularak yaptığı ve okullarda kullanılan müfredat programlarına bu şekilde yansıtıkları görülmektedir (Sefer, 2015: 179). 21. yüzyılda yaşayan bir insanın okur yazarlığına katkıda bulunmak için günlük hayatta karşılaşılan yazılı metinleri içeren bu metin türü sınıflamaları okullarda ana dili derslerinde öğrencilere sunulmakta adeta günlük yaşamın bir pilot uygulaması okullarda çocuklara yaşatılmaktadır.

Türkiye'nin PISA sınavındaki başarı durumunun genel olarak beklenen düzeyde olmayışı ve 2012 yılı başarı sıralamasına oranla 2015 yılı sıralamasının daha da gerilemesi durumu, araştırılması gereken bir konudur. Bu bağlamda "Türkiye'deki öğrencilerin PISA'da karşılaştıkları metin türleri ve okul müfredatı ile öğrendikleri (tanıdıkları) metin türleri nelerdir?" sorusu başarı sırasındaki gerilemenin nedenini betimleyebilir. Bu durumu daha iyi anlayabilmek ve yorumlayabilmek için "okuma" becerisini öğrencilere kazandırmakta kullanılan Türkçe

dersine ait öğretim programlarında yer alan metin türleri incelenmiş ve bu incelemeler PISA sınavında kullanılan metin türleri ile karşılaştırılmıştır.

### Araştırma Yöntemi

**Araştırma deseni.** Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden doküman inceleme tekniği kullanılmıştır. Cansız-Aktaş'a (2014) göre dokümanlar nitel olarak yürütülen araştırmalarda başvurulan önemli veri kaynaklarıdır ve dokümanlar araştırmanın konusu ile ilgili bilgi içeren kitap, dergi, gazete, mektup, günlük, resmi yayın ve istatistikler gibi yazılı materyaller olabileceği gibi konuyla ilgili film, video veya fotoğraflar da olabilir. "Doküman incelemesi araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Nitel araştırmada doküman incelemesi tek başına bir veri toplama yöntemi olabileceği gibi diğer veri toplama yöntemleri ile birlikte de kullanılabilir." (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 217). Karasar'a (2009: 183) göre ise doküman incelemede araştırma amacı doğrultusunda kaynak bulma, okuma, not alma ve değerlendirme aşamaları yer alır.

**Araştırmanın inceleme nesnelere.** Bu araştırmanın dokümanları 1-8. sınıf arasında kullanılan Türkçe öğretim programları ile PISA sonuçlarına ilişkin yayımlanmış OECD raporlarıdır. İncelenen nesnelere şöyledir:

- İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı, 6-8. sınıflar (MEB, 2006).
- İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu, 1-5. sınıflar (MEB, 2009)
- Türkçe dersi öğretim programı, 1-8. sınıflar (MEB, 2015)
- Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Yazarlık ve Yazma Becerileri Dersi Öğretim Programı 5, 6, 7 ve 8. sınıflar (MEB, 2012).
- Assessing scientific, reading and mathematical literacy, a framework for pisa 2006 (OECD, 2006)
- Assessment framework key competencies in reading, mathematics and science (OECD, 2009)

**Verilerin analizi.** Programlar metin türleri bakımından taranmış ve bulunan metin türleri sınıflandırılmıştır. Aynı şekilde OECD raporlarında yer alan metin türleri de taranmıştır. Daha sonra Türkçe öğretim programında yer alan metin türleri ile bu türler karşılaştırılmıştır.

### Bulgular ve Yorum

Türkçe dersleri ile yazarlık ve yazma becerileri derslerine ait dört programdaki metin türleri incelenmiştir (MEB, 2006; MEB, 2009; MEB, 2012; MEB, 2015). Bu programlardaki metin türleri Tablo 1'de görülmektedir.

Tablo 1. Türkçe Öğretim Programlarındaki Metin Türleri (MEB, 2006; MEB, 2009; MEB, 2012; MEB, 2015)

İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu, 1-5. sınıflar (MEB, 2009: 353-361)	İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı, 6-8. sınıflar (MEB, 2006: 57)	Türkçe dersi öğretim programı, 1-8. sınıflar (MEB, 2015: 9)	Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Yazarlık ve Yazma Becerileri Dersi Öğretim Programı 5, 6, 7 ve 8. sınıflar (MEB, 2012)
<ul style="list-style-type: none"><li>• Öyküleyici metin</li><li>• Bilgilendirici metin</li><li>• Şiir</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• 6. Sınıfta; şiir, hikâye, anı, masal, fabl, deneme, tiyatro, mektup</li><li>• 7. Sınıfta; şiir, hikâye, anı, deneme, tiyatro, sohbet (söyleşi), gezi yazısı, biyografi</li><li>• 8. Sınıfta; şiir, hikâye, anı, makale, roman, deneme, sohbet (söyleşi), eleştiri, destan</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Hikâye edici metin</li><li>• Bilgi verici metin</li><li>• Şiir</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Açıklayıcı</li><li>• Öyküleyici</li><li>• Betimleyici</li><li>• Tartışmacı</li></ul>

Tablo 1'i incelediğimizde metin türlerinin "öyküleyici metin, bilgilendirici metin ve şiir" olmak üzere üç temel başlık halinde verildiği görülmektedir. Bu çatı sınıflaması sadece 2006 Türkçe programında detaylandırılmıştır. 2006, 2009 ve 2015 Türkçe dersi öğretim programlarından farklı olarak 2012 Yazarlık ve Yazma Becerileri dersi programında ise "açıklayıcı, öyküleyici, betimleyici ve tartışmacı" olmak üzere dört temel alt başlıkta verilmiştir.

PISA 2006 raporuna göre sürekli ve süreksiz metin formatı altında yer alan metin türleri Tablo 2'de görülmektedir.

Tablo 2. PISA'daki Metin Formatları (OECD, 2006).

Sürekli Metinler	Süreksiz Metinler
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Öyküleyici metinler</b> Öyküleyici metinler zaman içinde nesnelere özellikleriyle ilgili bilgi veren metin türleridir. Bu tür metinler ne zaman ve hangi sırayla sorularına cevap verir.</li> <li>• <b>Bilgilendirici metinler</b> Bu tür metinler farklı unsurların anlamlı bir bütün oluşturmak için nasıl ilişki kurduğunu açıklar. Bu metin türü nasıl sorusuna cevap verir.</li> <li>• <b>Betimleyici metinler</b> Bu tür metinler bir mekandaki nesnelere özellikleriyle ilgili bilgi verir. Bu tür metinler ne sorusuna cevap sağlar.</li> <li>• <b>Tartışmacı Metinler</b> Bu tür metinler kavramlar arasındaki ilişkiler hakkında öneriler sunar. Bu metinler neden sorusuna cevap sağlar. Bu metin grubunun alt sınıfı da ikna edici metinlerdir.</li> <li>• <b>Yönergeler</b> (Uyarı metni olarak da adlandırılır): Bu tür metinler belirli bir işle ilgili neler yapılacağı hakkında talimatlar verir ve bazı davranışları belirten süreçleri, kuralları, yönetmelik ve kanunları içerir.</li> <li>• <b>Belge ve kayıtlar</b> Bu tür metinler bilgiyi standartlaştırmak ve muhafaza etmek içindir. Resmi metinlerdir.</li> <li>• <b>Hipermetin (hypertext)</b> Okuyucuların bilgiye ulaşmak için çeşitli yolları takip ettiği, birimlerin farklı sıralarda okunabilir bir şekilde birbirine bağlandığı metin yuvalarıdır.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Çizelge ve grafikler</b> Bunlar verinin simgesel sunumlarıdır. Bilimsel tartışmalar amacıyla kullanılır ve gazete ve dergilerde bilgileri tablo ve çizelge olarak görsel bir formatta sunmak için kullanılır.</li> <li>• <b>Tablolar</b> Tablolar sıra ve sütun matrisleridir. Her bir sütun ve sıraya girilen veri metnin bilgi parçalarını oluşturur. Genelde tablolar zaman planları, sipariş formları ve indeksleri içerir.</li> <li>• <b>Diyagramlar</b> Bu tür ise teknik betimlemelere (bazı ev araçlarının parçalarını gösterme), açıklayıcı ve yönlendirici metinlere (bir ev aracının parçalarının nasıl birleştirileceğini gösterme) eşdeğerdir.</li> <li>• <b>Haritalar</b> Yerler arasındaki coğrafi ilişkileri gösteren bir süreksiz metin türüdür. Çeşitli harita türleri vardır. Yol haritaları belirlenen yerler arasındaki rota ve mesafeyi gösterir. Tematik haritalar yerler ve sosyal veya fiziksel özellikler arasındaki ilişkiyi gösterir.</li> <li>• <b>Formlar</b> Bu metinler, okuyucunun belirli yollarla belirli sorulara cevap vermesini gerektiren yapılandırılmış ve biçimlendirilmiş metinlerdir. Formlar veri toplamak için birçok kurum tarafından kullanılır. Vergi formları, göçmenlik formları, vize formları, başvuru formları, istatistiksel anketler vb.</li> <li>• <b>Bilgi levhaları</b> Bu tür metinler, bilgiyi düzenli biçimde özetler ve böylece okuyucu kolaylıkla önemli küçük bilgileri zihninde tutabilir. Bilgiyi özetlemek ve vurgulamak için çeşitli metin formlarını içerebilirler; listeler, tablolar, şekiller ve özel biçimlendirilmiş metin temelli grafikler (başlıklar, fontlar, paragraf/satır başı, kenar boşlukları) gibi. Zaman tarifeleri (otobüs saatleri gibi), fiyat listeleri, kataloglar ve programlar bu tür süreksiz metinlere örnektir.</li> <li>• <b>Çağrı ve reklamlar</b> Bu metinler okuyucuyu bir işi yapmaya davet eden metinlerdir. Ürün veya hizmet alımı, toplantıya katılma, bir iş için herhangi birini seçme vb. Bu tür belgelerin amacı okuyucuyu ikna etmektir. Bir şey teklif ederler ve hem dikkat hem de eyleme geçmeyi rica ederler. Reklamlar, davetler, çağrılar, uyarılar ve bildirimler bu metin türüne örnektir.</li> <li>• <b>Makbuzlar/Fişler</b> Bu metinler sahibinin belli hizmetler için yetkilendirildiğini doğrularlar. İçerdikleri bilgi, makbuzun geçerli olup olmadığını göstermelidir. Buna örnek biletler, faturalar gösterilebilir.</li> <li>• <b>Sertifikalar</b> Bu metinler bir sözleşme veya anlaşmanın geçerliliğini gösteren yazılı kabuldür. İçerikten çok biçimine göre şekillenirler. Yetkili bir veya birkaç kişinin imzasını gerektirir ve verilen statünün doğruluğuna şahitlik için yeterlidir. Garanti belgeleri, okuldan alınan sertifikalar, diplomalar, sözleşmeler vb. bu nitelikteki belgelerdir.</li> </ul>

Tablo 2. incelendiğinde metinler sürekli (continuous) ve süreksiz (non-continuous) metinler şeklinde iki gruba ayrılmıştır. Sürekli metinler, genellikle sırayla düzenlenebilecek cümlelerden oluşur ve bu cümleler paragrafları, paragraflar bölümleri, bölümler kitapları oluşturabilir. Süreksiz metinler ise sürekli metinlerden farklı bir şekilde düzenlenir ve dolayısıyla farklı bir okuma yaklaşımı gerektirir. Listeler, tablolar, grafikler, diyagramlar, çizelgeler, kataloglar, indeksler ve formlar gibi bütünsel bir anlatım akışı içermeyen ve daha çok görsel özelliği ön plana çıkan metinler süreksiz metin örnekleridir.

PISA'da okuma alanında öğrencilere sorulan metinlerin dağılımı ve çeşitliliği değerlendirmenin önemli bir özelliğini göstermektedir. 2000, 2003 ve 2006 yılı PISA uygulamalarına bakıldığında sürekli metinler soruların üçte ikisini oluşturmaktadır.

PISA 2009 raporuna göre metin türleri altıya ayrılır. PISA'da kullanılan metinlerin sınıflandırılması Werlich'in çalışmasından uyarlanmıştır. Werlich bu çalışmayı 1976 yılında yapmıştır. Türler Tablo 3.'te yer almaktadır (Thomson, S., Hillman, K. ve Bortoli, L.D. (2013).

Tablo 3. PISA'daki Metin Türleri (OECD, 2009)

Betimleyici/ tanımlayıcı Metinler	Öyküleyici metinler	Bilgilendirici metinler	Tartışmacı metinler	Yönergeler/ Tanıtım metinleri	Faaliyet metinleri (transaction)
<b>Ne sorusuna cevap verir.</b>	Ne zaman ve ne sırayla sorularına cevap verir (Örneğin hikâyedeki karakter neden böyle davrandı.).	Okuyucu konu hakkında bilgilendirmek için yazılır.	İkna edici ve fikir beyan eden metinler bu metin türünün önemli alt türleridir.	Bir şeylerin nasıl kurulabileceğini veya nasıl kullanılabileceğini anlatır.	Bu tür Werlich'de yoktur. İlk kez PISA 2009'da kullanılmıştır. Anketler, görüşme formları ve uygulamalar, kayıtlar ve banka işlemleri için kullanılan formlar gibi günlük metinler (kağıt kullanımlı, dijital veya çevrim içi olabilirler).
<ul style="list-style-type: none"> <li>Gezi yazısı veya günlükte belirli bir yerin tasviri</li> <li>Katalog</li> <li>Coğrafi bir harita</li> <li>Online uçuş programı</li> <li>Teknik bir kılavuzdaki belli bir özellik işlev ya da sürecin tasviri</li> <li>Teknik el kitapları</li> <li>Blog</li> <li>Günlük</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Roman</li> <li>Çizgi roman</li> <li>Kısa hikâye</li> <li>Tiyatro</li> <li>Biyografi</li> <li>Çizgi roman</li> <li>Kurgusal metinler</li> <li>Bir olayla ilgili gazete haberleri</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Deneme</li> <li>Çevrimiçi ansiklopedi girişi</li> <li>Bilimsel makale</li> <li>Belleğin bir modelini gösteren diyagram</li> <li>Nüfus eğilimi grafiği</li> <li>Kavram haritası</li> <li>Online ansiklopedi sayfası</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Editöre mektup</li> <li>Çevrimiçi forum gönderileri</li> <li>Reklam metinleri</li> <li>İnternet temelli bir kitap veya filmi eleştirisi</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reçete</li> <li>Yemek tarifi</li> <li>İşletim sistemi/yazılım kullanım kılavuzu</li> <li>İlk yardım süreci diyagramı</li> <li>Dijital bir yazılımın kurulum kılavuzu</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Haber paylaşmak için yazılmış kişisel mektup</li> <li>Toplantı düzenlemek için yazılmış mesaj metinleri</li> <li>İş arkadaşları arasında karşılıklı e-posta ve metin mesajları</li> </ul>

Tablo 3'e baktığımızda metin türleri "betimleyici/ tanımlayıcı metinler, öyküleyici metinler, bilgilendirici metinler, tartışmacı metinler, yönergeler/tanıtım metinleri ve faaliyet metinleri (transaction)" olmak üzere 6 farklı gruba ayrılmıştır. Bu gruplandırmanın Tablo 1 ve Tablo 2'dekilere göre daha geniş kapsamlı olduğu görülmektedir.

Tablo 4. PISA'daki Metin Formatları (OECD, 2009)

Sürekli metinler (continuous)	Süreksiz metinler (non-continuous)	Karma Metinler (mixed)	Çoklu metinler (multiple)
-------------------------------	------------------------------------	------------------------	---------------------------

Tablo 4. incelendiğinde ise PISA 2009 raporunda metin formatı sayısının ikiden dörde çıktığı görülür. Bunlar; sürekli (continuous), süreksiz (non-continuous), karma (mixed) ve çoklu (multiple) metinlerdir. Karma metinler hem sürekli hem de süreksiz metin türünü bünyesinde barındırmaktadır. Genellikle dergilerde ve yazarlı web sayfalarında kullanılır. Çoklu metinler belirli bir iş veya amaç için bir araya getirilmiş ayrı parçalardan oluşur (OECD, 2009).

### Tartışma ve Sonuçlar

PISA'da süreksiz metinler formatında yer alan ve daha çok görsel okumayı hedefleyen bilgi levhaları, çizelge ve grafikler, tablolar, diyagramlar, haritalar, sertifikalar, makbuzlar/fişler ve formlar gibi türlerin Türkçe öğretim programlarında yer almadığı görülmektedir. Sürekli metin türlerinden yönergeler, belge ve kayıtlar, hipermetinler (hypertext), faaliyet metinleri (transaction) Türkçe öğretim programlarında yer almazken, öyküleyici, bilgilendirici, betimleyici, tartışmacı metin türleri programlarda yer almaktadır. Ancak PISA'daki öyküleyici, bilgilendirici, betimleyici, tartışmacı metin türlerinin alt dalları Türkçe öğretim programlarındakilerle karşılaştırıldığında günlük hayata daha dönük ve daha detaylıdır. Yine metin formatlarından çoklu ve karışık metinler Türkçe öğretim programlarında yer almamaktadır.

2017 yılında yayımlanmış ve henüz uygulaması yeni başlamış olan yeni Türkçe öğretim programında PISA'da yer alan bazı türlere ve alt türlere yer verildiği görülmektedir (bk. Tablo 5.).

Tablo 5. 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programındaki Metin Türleri (MEB, 2017)

Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)		
Bilgilendirici Metin Türleri	Hikâye Edici Metin Türleri	Şiir
Anı, biyografiler, otobiyografiler, blog, dilekçe, efemera ve broşür (liste, diyagram, tablo, grafik, kroki, harita, afiş vb. karma içerikli metinler), e-posta, günlük, haber metni, reklam, kartpostal, kılavuzlar (kullanım kılavuzları, tarifname, talimatnameler vb.), makale / fıkra / söyleşi / deneme, mektup, özlü sözler (atasözü, deyim, duvar yazıları, döviz vb.), özlü sözler (vecize, atasözü, deyim, aforizma, duvar yazıları, motto, döviz vb.), sosyal medya mesajları	Çizgi roman, fabl, hikâye, karikatür, masal / efsane / destan, mizahi fıkra, roman, tiyatro	Mâni / ninni, şarkı / türkü, şiir, tekerleme / sayısmaca / bilmece

Eski Türkçe öğretim programlarında yer almayı yeni programda yer alan türler ve alt türler şöyledir: blog, efemera ve broşür (liste, diyagram, tablo, grafik, kroki, harita, afiş vb. karma içerikli metinler), e-posta, günlük, haber metni, kartpostal, kılavuzlar (kullanım kılavuzları, tarifname, talimatnameler vb.), sosyal medya mesajları, çizgi roman. 2017 programını ile süresiz metinler, yönergeler ve çevrimiçi içerikli metinler ilk defa müfredata girmiştir. Ancak 2017 programındaki metin türü çeşitliliği artmış olmasına karşın PISA'da yer alan hipermetinler (hypertext), faaliyet metinleri (transaction), çoklu metinler ve karışık metinlere yer verilmediği de görülmektedir. Buna karşın PISA'da yer alan metin türlerinin PISA başarısı ülkemizden daha yüksek olan ülkelerde ana dili öğretim programlarında yer aldığı görülür. Örneğin Kanada'nın okuma ve yazma programında metin tipleri şöyledir: ikna edici metinler, açıklayıcı rapor, anı, biyografi ve otobiyografi, hibrit metin, edebi deneme, talimat / usuller, anlatı (kısa öykü), şiir, betimsel rapor (persuasive text, explanatory report, memoir, biography and autobiography, hybrid text, literary essay, instructions/procedures, narrative (short story), poetry, descriptive report) (Reading and Writing..., 2008). Ayrıca PISA okuma becerisi başarı sıralamalarında ilk sıralarda yer alan ülkelerin programlarında kullanılan metin türleri bu durumu örneklemektedir (Sefer, 2015: 179).

Sonuç olarak Türkçe öğretim programında yer alan metin türleri PISA sınavında kullanılan metin türleri ile karşılaştırıldığında çok sınırlı ve çok geneldir. PISA'da kullanılan metin türleri ise Türkçe öğretim programlarındakilerin tamamını içermekte ve onları alt türleri ile detaylandırmaktadır. Ayrıca PISA'da yer alan metin türleri gündelik hayatta karşımıza çıkar. Öğrencileri günlük hayata hazırlama konusunda işlevseldir. Ancak Türkçe öğretim programlarındaki metinlerin günlük hayatta daha az karşılaştığımız ve bilgi iletişim teknolojilerinde yer alan metin türlerini içermediği görülmüştür (2017 programında yer alan çevrimiçi içerikli metinler hariç). Ayrıca Türkçe derslerinin öğretim programları doğrultusunda hazırlanmış ders kitapları üzerinden işlendiği göz önünde bulundurulursa Türkçe derslerinde de bilgi ve iletişim teknolojilerinden etkin biçimde faydalanılmadığı söylenebilir. Buna karşın PISA yaptığı uygulamaların bir kısmını dijital ortamda gerçekleştirmekte, ayrıca sınavdaki bazı sorular da etkin biçimde bilgisayar ve internet kullanılmayı gerektirmektedir. Bu bağlamdan hareketle öğrencilerin okullarda karşılaşmadığı hâlde PISA sınavında karşılaştığı metin türleri bulunmakta olduğu görülmektedir. PISA sınavı okuma becerisi kapsamında öğrencilerin gösterdikleri düşük başarının bir nedeninin de metin türleri konusundaki akademik bilgi eksikliği olduğu söylenebilir. Ancak öğrenci başarısı çok etmenli olarak ele alınmalıdır. Eraslan'ın (2009) araştırmasında ulaştığı gibi PISA'da yüksek başarı gösteren ülkelerin öğretmen yetiştirme programı, geleneksel okul yaşamı, kültürel olarak öğretmenlik mesleğine bakış ve hizmet içi öğretmen eğitimi gibi konular incelenmeli, ihtiyaç duyulanlar eğitimde kaliteyi artırmak için kullanılmalıdır.

Araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda öneriler şöyledir:

- PISA'da kullanılan metin türlerine Türkçe öğretim programında da yer verilmelidir.
- Programa ek olarak Türkçe ders kitaplarında da PISA'da yer alan metin türlerine yer verilmelidir.
- Türkçe öğretmenlerine hizmet içi eğitimlerle PISA'da yer alan metin türleri tanıtılmalıdır.
- Türkçe eğitimi alanındaki araştırmacılar PISA'da yer alan metin türleriyle ilgili bilgi düzeyimizi artıracak araştırmalar yapmalıdır.

#### Kaynakça

- Brozo, W. G., Shiel, G., Topping, K. (2007-2008). Engagement in reading: lessons learned from three PISA countries. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*. 51 (4), 304-315.
- Cansız-Aktaş, M. (2014). Nitel veri toplama araçları. M. Metin (Ed.). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (337-371). Ankara: Pegem Akademi.
- Eraslan, A. (2009). Finlandiya'nın PISA'daki Başarısının Nedenleri: Türkiye için Alınacak Dersler. Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED) Cilt 3, Sayı 2, Aralık 2009, sayfa 238-248.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

- MEB (2006). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı (6-8. sınıflar). Ankara: MEB. <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72/06/03/2014> adresinden erişildi.
- MEB (2009). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5. sınıflar). Ankara: MEB. <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72> adresinden erişildi.
- MEB (2012). Ortaokul ve imam hatip ortaokulu yazarlık ve yazma becerileri dersi öğretim programı (5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). Ankara: MEB. <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72> adresinden erişildi.
- MEB (2015). Türkçe dersi öğretim programı (1-8. sınıflar). Ankara: MEB. <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72> adresinden erişildi.
- MEB (2017). Türkçe Dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1-8. sınıflar). Ankara: MEB <http://mufredat.meb.gov.tr/> adresinden erişildi.
- OECD, (2006). *Assessing scientific, reading and mathematical literacy, a framework for pisa 2006. Programme for international student assessment.* [http://edu.au.dk/fileadmin/www.dpu.dk/omdpu/centerforgrundskoleforskning/internationaleundersogelser/andreundersogelser/pisa/om-dpu\\_institutter\\_paedagogisk-psykologi\\_pisa\\_20071109154105\\_framework2006.pdf](http://edu.au.dk/fileadmin/www.dpu.dk/omdpu/centerforgrundskoleforskning/internationaleundersogelser/andreundersogelser/pisa/om-dpu_institutter_paedagogisk-psykologi_pisa_20071109154105_framework2006.pdf) adresinden erişildi.
- OECD, (2009) *Assessment framework key competencies in reading, mathematics and science,* <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/44455820.pdf> adresinden erişildi.
- Park, H. J. (2008). Korean perspectives on assessment of student achievement. *educational studies in japan: International Yearbook.* 3, 17-25.
- PISA (2013). *PISA 2012 ulusal ön raporu.* Ankara: MEB. <http://pisa.meb.gov.tr/> adresinden erişildi.
- PISA (2015). *PISA 2012 araştırması ulusal nihai rapor.* PISA Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı, Ankara: MEB. <http://pisa.meb.gov.tr/> adresinden erişildi.
- Reading and Writing Achievement Standards, A Component of Atlantic Canada English Language Arts Curriculum, Entry – Grade 9 (2008) Jupiterimages Corporation, [https://www.princeedwardisland.ca/sites/default/files/publications/eelc\\_reading\\_writing\\_standards\\_guide\\_grade\\_9.pdf](https://www.princeedwardisland.ca/sites/default/files/publications/eelc_reading_writing_standards_guide_grade_9.pdf) adresinden erişildi.
- Sefer, A. (2015). *Çin Hong-Kong, Finlandiya, Kore, Singapur ve Türkiye'nin ana dili öğretim programlarının karşılaştırılması.* Marmara Üniversitesi Eğitim bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.
- Thomson, S., Hillman, K. ve Bortoli, L.D. (2013). *A teacher's guide to PISA reading literacy.* Acer Press. Australia.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (7. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.



## Sınıf Öğretmenlerinin Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması Derslerine Yönelik Görüşleri

Tuğçe DEĞİRMENÇİ

Yrd. Doç. Dr. Ganime AYDIN<sup>2</sup>

İstanbul Aydın Üniversitesi

## ÖZET

*Problem Durumu:* Eğitim bir milleti meydana getiren en önemli kavramlardandır. Eğitim dediğimizde ise karşımıza; öğretim programı ve mesleki bilgi, becerilere sahip öğretmen kavramları çıkmaktadır. Günümüzde öğretmenlik mesleki bilgi ve becerileri; öğretmen adaylarının lisans eğitimleri süresince aldıkları öğretmenlik uygulama dersleri ile kazandırılmaktadır. Yapılan çalışmalar; uygulama derslerinin mesleki becerilere olumlu etkisini kanıtlarken, uygulama sürecinde farklı uygulama elemanları kaynaklı sorunların yaşandığı ve bu sorunların uygulamanın niteliğini azalttığını göstermiştir. Tüm bu nedenlerle bu çalışmada mesleğini icra eden öğretmenler ile ,öğretmenlik uygulama derslerinin mesleki yeterliliklerine etkisi incelenmiştir.

*Çalışmanın Amacı:* Sınıf öğretmenliği lisans programında yer alan Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerinin mesleki bilgi ve becerileri kazandırmadaki etkisini tespit etmektir.

*Metot:* Araştırma nitel bir çalışma olup, fenomenoloji modelinde yapılmıştır. Çalışma verileri, literatürdeki kaynaklar ve uzman görüşünden faydalanılarak hazırlanan açık uçlu görüşme formu aracılığıyla elde edilmiştir. Devlet ve vakıf üniversitelerinden mezun dört sınıf öğretmeninden oluşan çalışma grubundan elde edilen veriler betimsel analiz kullanılarak çözümlenmiştir.

*Çalışmaların Bulguları:* Yapılan analizler sonucunda, öğretmenlik lisans eğitiminde uygulama derslerinin mesleki bilgi ve becerilerin kazanılmasında büyük rol oynadığı ancak öğretmenlerin mesleki uygulama derslerini doğru şekilde tanımlamalarına rağmen, dersin uygulanması sırasında farklı uygulama elemanları kaynaklı sorunlar yaşadıklarını, uygulamanın bir program dâhilinde yapılmamasını doğru bulmadıklarını belirtmişlerdir.

*Çalışmanın Sonuçları ve Önerileri:* Öğretmenler yaşanan tüm sorunlara rağmen uygulama derslerinin öğretmen olma olgusu, mesleki özgüven başta olmak üzere birçok alanda fayda sağladığını belirtmişlerdir. Çalışma sonunda; uyguma elemanlarının uygulama derslerinin işleyişine yönelik bir eğitim alması, yansıtıcı günlük kullanımının teşvik edilmesi başta olmak üzere öneriler sunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Öğretmenlik uygulama dersleri, öğretmen eğitimi, yansıtıcı günlük, mesleki beceri, mesleki yeterlilik

## The Opinions of Elementary Teachers for The School Experience and Teaching Practice Courses

## ABSTRACT

*Problem Statement:* education is one of the most important concepts that constitute a nation. Against us when we say education; curriculum and professional knowledge, skills and teachers with the concepts. Today, professional knowledge and teaching skills; teaching practice courses with teacher candidates during their undergraduate education they received is gained. Studies have proved the positive impact of practice of the professional skills, while the different elements of the application in the application process-induced problems that are experiencing these problems has shown that may reduce the quality of the application. For all these reasons, to practice your profession with the teacher in this study ,it was investigated the effect of professional qualifications of teaching practice.

*Purpose of Study:* the Graduate School experience and teaching practice courses for the class involved in the teaching program of the professional knowledge and skills to determine the impact kazandırma.

*Method:* The study is a qualitative study, phenomenology, and the model reviewed. The study was prepared by benefiting from the literature and expert opinion data sources, open-ended interview form were obtained through. The Working Group of classroom teachers from state and private universities graduated from Four the data obtained are analyzed by using descriptive analysis.

*The Findings of The Studies:* analysis as a result of the acquisition of professional knowledge and skills of practice in teacher education played an important role in that, however, correctly identify the lessons for the professional practice of teachers, although have had problems with welded elements of the course during the implementation of different application, he stated that the application shouldn't be done within a program.

*Results of Tthe Study And Recommendations:* despite all the problems the teachers experienced in the application of the phenomenon of being a teacher of course, professional self-confidence in many areas including benefit, they said. At the end of the study; in the application for the operation of the components of the course to receive an education application, recommendations on the promotion of the use of a reflective log will be presented.

**Keywords:** Application courses, teacher education, reflective journal, vocational skills, professional competence

Eğitimin temel unsurlarından biri olan öğretmenin nasıl yetiştirilmesi gerektiği konusu, tüm toplumlarda olduğu gibi, ülkemizde de üzerinde önemle durulan eğitim sorunlarının başında gelmektedir. Öğretmen yetiştirme ile ilgili ortaya çıkan modellerin günümüz toplumlarına uyum sağlayamaması tüm toplumların sorunu haline gelmiştir. Sorunun öğretmen adaylarının lisans eğitimleri sürecinde etkin bir şekilde

yetiştirilmesiyle giderilebileceği çeşitli araştırmacılar tarafından savunulmuştur (Sarıtaş, 2007; Yeşilyurt, 2010). Öğretmen yetiştirme programları, Milli Eğitimi Geliştirme Projesi'nin yükseköğretim ayağı kapsamında 1997-1998 eğitim öğretim yılında sekiz yıllık kesintisiz eğitime geçilmesi nedeniyle yeniden yapılandırılmıştır. Bu yapılandırmaya göre ilköğretim ve ortaöğretime yönelik öğretmen yetiştirme programları şeklinde eğitim kademelerine göre bölümler ve anabilim dalları oluşturulmuş ve öğretim programlarının içerikleri de güncellenmiştir. Ancak, M.E.B (Milli Eğitim Bakanlığı) tarafından 2003-2004 eğitim öğretim yılından itibaren başlatılmış olan "İlköğretim Programlarının Güncellenmesi" ve 2003 yılından bu yana Türkiye'nin de içinde yer aldığı "Avrupa Yükseköğretim Alanı" (European Higher Education Area) kapsamında, lisans programlarından beklenen 'öğrenme çıktılarının elde edilmesine yönelik hedefler' doğrultusunda eğitim fakültelerinin, ortaöğretim alan öğretmenliği hariç, ilk ve ortaöğretime öğretmen yetiştiren bölümlerinde yürütülen programlarda yeni düzenlemeler yapılmış ve 21 Temmuz 2006 tarihli YÖK Genel Kurulu'nda yeni programların uygulanmasına karar verilmiştir. Söz konusu yeniden yapılanma ile eğitim fakültelerindeki öğretmen yetiştirme programlarındaki derslerin sayısı ve çeşitliliği gibi konular üzerinde durularak programların niteliğinin artırılması yoluyla öğretmen niteliğinin artırılması hedeflenmiştir (Eğitim Değerlendirme Raporu, 2015).

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine hazırlanmaları sırasında öğretmen ve öğrencilerle birlikte sınıf ortamında uygulama çalışmaları yapmaları esastır. Okullarda yapılacak iki ayrı uygulama çalışmasından ilki olan Okul Deneyimi, öğretmenlik mesleğini oluşturan birçok görevi öğretmen adaylarına tanıtırma amacına yönelik planlı gözlem ve etkinliklerden oluşmaktadır (YÖK, 1998). Günümüzde işlenen O.D. dersi, geçmiş yıllarda süresi daha kısa olan "Okullarda Gözlem" adlı eski bir dersin yerini almaktadır. O.D. dersi, öğretmen yetiştirme programlarında haftada 1 saat seminer ve dört saat uygulama okulunda yapılan gözlem olmak üzere, toplam beş saat olarak uygulanmaktadır. (YÖK, 1998).

Öğretmenlik uygulaması dersi O.D. dersinin devamı niteliğinde olup eğitim fakültelerinin dördüncü yılında öğretmen adaylarının mesleki bilgi ve becerilerini geliştirmesi ve önceki yıllarda edinmiş olduğu bilgi ve becerileri okul ortamında uygulamaya koyması amacıyla eğitim fakültelerinin programlarında yer alan bir ders olarak tanımlanmaktadır (YÖK, 1998).

Gelişen yüzyıl ile birlikte öğretmen yeterliliği ve niteliğinde de gelişmeler yaşanmıştır. 21.yüzyılda bir öğretmenin temel olarak üç alanda yeterliliğe sahip olması gerekir. Bunlardan birincisi alan bilgisi, öğretmenin mesleki formasyona hâkim bir eğitim alt yapısına sahip olmasını ifade eder. İkincisi, öğretmenlik bilgisidir; öğretmen iyi bir öğretici ve eğitici bilgisiyse donatılmalıdır. Üçüncüsü, genel kültür bilgisidir (Aytaç, 2010). Bir öğretmen Dünya basınından, yaşanan gelişmelerden, çağının gereklerinden haberdar ve tüm bunlara bağlı olarak kendini geliştirebilir olmalıdır. Bu şekilde çağına uygun, kendini yenileyebilen, geliştirebilen öğretmenler yetiştirmek ,yeni sistemde amaç haline gelmiştir.Tüm bu nedenlerle ;21.yüzyıl becerilerine uygun ve sosyal gelişimi yüksek öğretmenler yetiştirmek eğitim fakülteleri için kriter olmuştur.

Okul uygulama dersleri süreci öğretmen adayı bakımından özellikle önemlidir. Yapılan araştırmalarda araştırmacılar genellikle şu konuları ele almıştır: uygulama derslerinin mesleki becerilere olumlu etki gösterdikleri (Ramazan ve Yılmaz, 2017; Topkaya ve Yalın, 2016; Kasap, 2015; Altıntaş ve Görgeç, 2014; Sarıkaya, 2014; Aytaçlı, 2012; Özçelik, 2012 ;Hacıoeroğlu, Şahin, 2011; Baştürk, 2010; Kahramanoğlu, 2010; Yeşilyurt, 2010; Işık, Çiğdem ve Baş, 2010; Özmen, 2008; Sarıçoban, 2008; Şahin, Erdoğan, Aktürk, 2007; Başkan, 2001; Koroğlu, Başer, Yavuz, 2000; Güngördü, 1999); öğretmen adaylarının mesleki bilgi ve becerileri kazanamadıkları (Taşkın, Hacıoeroğlu, 2010, Kılıç, 2006); uygulama derslerinde yansıtıcı günlük kullanımının teşvik edilmesi gerektiği (Çiğdem, 2012). Uygulama dersleri birimleri ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde ;Aytaç (2010) birimlerin seçiminde kriterler olmasını belirterek, öğretim elemanının genellikle dersi değerlendirme süreci ve uygulama sürecinde eksiklikleri olduğuna birçok araştırmacı tarafından ulaşılmıştır (Arslantaş, Yıldız, 2013; Varış, 2011; Yılmaz, 2011; Aytaç, 2010; Paker, 2008; Demircan, 2007). Uygulama derslerinde yaşanan sorunlara ilişkin, sorunların belirlenmesine yönelik Paker (2008) ve Yıldız (2006) durum tespiti yaparak yeni bir model tasarlamışlardır. (Aslan, 2015; Özönay, 2014; Yeşilyurt, 2010). Uygulamada yaşanan sorunlara bakıldığında uygulama okulu ile fakülte iletişimi arasında sıkıntılar olduğuna Yıldız, 2006 ulaşılmıştır. Y.Ö.K.'ün hazırlanmış olduğu Uygulama Kılavuzu ile ilgili Kasap, 2015; Arslantaş, Yıldız, 2013; Aytaç, 2010; Yeşilyurt, 2010 tarafından yapılan araştırmalara ulaşılmış ve çalışmamızı destekler nitelikte öğretmen adaylarının kılavuzla ilgili bilgiye sahip olmadıkları sonucu ortaya çıkmıştır.

Tüm bu yapılan çalışmalar ışığında öğretmenlik uygulama derslerinin, öğretmen adaylarının mesleki hayatlarına önemli ölçüde katkı sağladığı çıkarımını yapabilmekteyiz. Türkiye'de öğretmen yetiştirme açısından 1997-1998 ve 2006-2007 yapılandırmalarında üzerinde durulan kuram ve uygulama dengesinin hala tam olarak sağlanamadığı görülmektedir. Öğretmen yetiştirme alanında 2016 yılı itibarıyla temel sorun "öğretmen eksikliği değil öğretmen niteliğidir" (Eğitim Değerlendirme Raporu, 2016).

M.E.B. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü'nün 18 Ekim 2016 tarihinde YÖK'e göndermiş olduğu yazıda PFESP (Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı) ile ilgili; "bazı illerdeki eğitim fakültelerinin, kurumlarımızın kapasitesinin çok üzerinde formasyon öğrencisi aldıkları, İl Ve İlçe Milli Eğitim Müdürlükleriyle yeterli koordinasyonu sağlamadan kurumlara uygulama öğrencisi gönderdikleri, uygulama derslerinin takibini düzenli olarak yapmadıkları şeklinde şikayetler Bakanlığımıza ulaşmıştır." şeklindeki açıklaması, nitelikli öğretmen yetiştirme bakımından PFESP'nin geleceği ile ilgili bilimsel bir tartışma, değerlendirme ve karar verme sürecinin başlaması gerekliliğine işaret etmektedir (Eğitim Değerlendirme Raporu, 2016).

Ayrıca TIMSS 2015 Ulusal Fen ve Matematik Raporu sonuçlarına göre 20 yıl ve üzeri mesleki deneyimi bulunan sınıf öğretmenlerin öğrencileri en yüksek başarı ortalamasına (511) sahiptir ve bu ortalama TIMSS genel ortalamasından (500) fazladır. Mesleki deneyimi 5 yıldan daha az sınıf öğretmenlerinin öğrencileri en düşük ortalamaya (419) sahiptir. Dolayısıyla TIMSS 2015 ve 2011 sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin mesleki deneyimi arttıkça 4. sınıf öğrencilerinin matematik başarıları da arttığı görülmektedir. Bu bilgiler de gösteriyor ki yeni mezun sınıf öğretmenleri sistemden daha fazla haberdar olmalarına rağmen, yeterli düzeyde başarıyı gösterememişlerdir. Tüm bu nedenlerle bu çalışmada üniversitelerin lisans programında yer alan OD ve ÖU dersleri incelenmiştir. Bu araştırmanın temel amacı, sınıf öğretmenliği lisans programında yer alan OD ve ÖU derslerinin öğretmenlerin lisans eğitimleri sırasında pedagojik formasyon gereksinimlerine yönelik etkilerini belirlemektir.

Araştırmanın problem cümleleri aşağıda sunulmuştur;

1. Sınıf öğretmenlik lisans eğitimi sırasında aldıkları Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerine yönelik görüşleri nelerdir?
2. Sınıf öğretmenlerin pedagojik yeterliliklerinin geliştirilmesi için Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerine yönelik

gereksinimleri nelerdir?

Problem cümleleri doğrultusunda belirlenen alt problemler;

Öğretmenlerin O.D. ve Ö.U derslerinin tanımlarına ve işleyişlerine ilişkin görüşleri nelerdir?

- 1) Öğretmenlerin O.D. ve Ö.U. derslerinde öğretim elemanına ilişkin görüşleri nelerdir?
- 2) Öğretmenlerin O.D. ve Ö.U. derslerinde uygulama öğretmenine ilişkin görüşleri nelerdir?
- 3) Öğretmenlerin O.D. ve Ö.U derslerinde yaşanan sorunlara ilişkin görüşleri nelerdir?

## Yöntem

### Araştırmanın Deseni

Araştırma nitel araştırma türlerinden Fenomenoloji (Olgu bilim) modeline ilişkin bir çalışmadır. Bir anlatı araştırması bir veya birkaç kişinin deneyimlerine ilişkin hikayeleri rapor ederken, fenomenolojik çalışma birkaç kişinin bir fenomen veya kavramla ilgili yaşanmış deneyimlerinin ortak anlamını tanımlar (Creswell,2013, syf.77). Bu çalışmada, OD ve ÖU derslerini almış ve şu an aktif olarak çalışmakta olan dört sınıf öğretmenin bu konudaki deneyimlerdeki anlamlar tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu araştırmanın fenomeni ; "Sınıf öğretmenlerinin Öğretmenlik Uygulaması ve Okul Deneyimi derslerini nasıl anlamlandırdıkları" olarak belirlenmiştir.

### Çalışma Grubu

Çalışma grubu devlet ve vakıf üniversitelerinden mezun olmuş, öğretmenlik uygulama derslerini almış dört sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Kartopu örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan kartopu örnekleme; araştırmacının probleme ilişkin zengin bilgi kaynağı olabilecek birey veya durumların saptanmasında özellikle etkilidir (Patton,2014). Yapılan kartopu örnekleme sonucunda başlangıçta iki öğretmen olmak üzere, dört öğretmen ile görüşmeler yapılmıştır. Öğretmenlerden iki tanesi devlet üniversitesi mezunu, iki tanesi vakıf üniversitesi mezunudur. Fenomenoloji bütün yönleriyle deneyim etmiş büyüklüğü 3-4 kişi ile 10-15 kişi arasında değişen bir çalışmadır (Creswell,2013, s.78).

Tablo 1.Çalışma Grubunun Kişisel Özellikleri

	A	B	C	D
DEVLET ÜNİVERSİTESİ MEZUNU		X		X
VAKIF ÜNİVERSİTESİ MEZUNU	X		X	
UYGULAMA OKULU VAKIF İLKOKULU	X	X		X
UYGULAMA OKULU DEVLET İLKOKULU	X		X	
YAŞ	24	36	24	27
CİNSİYET	Bayan	Bayan	Bayan	Bayan
MESLEKİ TECRÜBE	1 Yıl	13 Yıl	1 Yıl	4 Yıl

### Veri Toplama Araçları

Nitel araştırmalar, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmalar olarak tanımlanmaktadır. Bu çalışmada sınıf öğretmenliği lisans programında yer alan OD ve ÖU derslerini alan öğretmenlerin bu derslerin hedeflerine, işleyişine, değerlendirme sürecine, verimliliğine, bu derslerde yaşanan sorunlara ve bu derslerde görevli olan öğretim elemanı ve uygulama öğretmeni davranışlarına ilişkin görüşleri OD ve ÖU görüşme formları aracılığıyla belirlenmiştir. Patton'a göre görüşmenin amacı, bir bireyin iç dünyasına girmek ve onun bakış açısını anlamaktır(Patton,2014).

Yapılan görüşme standartlaştırılmış açık uçlu görüşmedir. Bu yaklaşım dikkatlice yazılmış ve belirli bir sıraya konmuş bir dizi sorudan oluşur ve her görüşülen bireye bu sorular aynı tarzda ve sırada sorulur (Patton,2014). Görüşme tekniği araştırmacılar tarafından ilgili literatürden yararlanılarak geliştirilen görüşme formlarıyla yapılmıştır. Sorularla ilgili 2 uzman görüşü alınmış, ön görüşme yapılmış ve bölümlerdeki soru sayıları uzman görüşüyle birlikte azaltılmış, bazı bölümler çıkarılmış ve değiştirilmiştir. Görüşme sırasında elde edilen veriler, deşifre edildikten sonra görüşmeciye gönderilmiş ve onayı istenmiştir.

### Verilerin Analizi

Nitel araştırmada veri analiz yöntemlerinden betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel araştırmalara göre; elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenebileceği gibi, görüşme ve gözlem süreçlerinde kullanılan sorular ya da boyutlar dikkate alınarak da sunulabilir (Yıldırım ve Şimşek,2013).Araştırmada iç geçerlilik, uzman incelemesi ve katılımcı teyidi ile sağlanmıştır Dış geçerlilik ayrıntılı betimleme ve amaçlı örnekleme yoluyla sağlanmıştır, güvenilirlik yöntemlerinden teyit edilebilirlik kullanılmıştır. Dışarıdan bir uzman, araştırmada ulaşılan yargıların, yorumların ve önerilerin ham verilere göre gidildiği zaman teyit edilip edilmediğine ilişkin bir değerlendirme yapmıştır. (Yıldırım ve Şimşek,2013), ayrıca araştırmada analizci üçgenlemesi yapılmıştır(Patton,2014).

### Bulgular

Görüşmelerden elde edilen görüşme kodları araştırmanın alt problemlerinin başlıkları altında incelenmiştir.

#### Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın 1. alt problemine (Öğretmenlerin O.D. ve Ö.U derslerinin tanımlarına ve işleyişlerine ilişkin görüşleri nelerdir?) ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

*Öğretmenlerin O.D. dersinin tanımına ve işleyişine ilişkin görüşleri.*

A: "...gözlem amaçlı yapılır, ancak .... konu anlatmıştık."

B: "...Her hafta gözlemlememiz gereken farklı konular vardı. O konulara göre sınıfında bulunduğum hocayı gözlemlemiştim"

C: "Okul Deneyimi deneyimli öğretmenlerden dersin nasıl anlatılacağına dair gözlem yapılabilecek, izlenimleri not edilebilecek,bir derstir." Okul Deneyimi deneyimli öğretmenlerden dersin nasıl anlatılacağına...izlenimleri not alınabilececek, gözlem... ne şekilde "e" sesini anlattığını,nasıl yaklaştığının öğrenildiği bir derstir.. Haftada bir gün dört saat olarak müfredatta var ancak ben müdürümün isteği üzerine tam gün, sekiz saat okulda bulunmuştum.... Derse girmeden bir araştırma yaptım,hiçbir bilgi verilmediği için araştırma yaparak telafi etmek istedim.

D: "...Rehber öğretmenimiz bu dersin amacı gözlem... bize teklif edilse dahi ders anlatmamıştık." Bir araştırma yapmadım.. Farklı tip öğrencileri gördük, sınıfları inceledik,öğrencilerle ilgilendik,bol bol fotoğraf çekildik."

*öğretmenlerin Ö.U. dersinin tanımına ve işleyişine ilişkin görüşleri.*

A: "...bir tam gün boyunca... hem gözlem hem de ders anlatımı şeklinde uygulanır."

C: "Okul deneyiminde daha çok gözleme yer verilirken, öğretmenlik uygulamasında stajyer öğretmenin daha çok ders anlattığı ... tam gün şeklinde uygulanıyor."

D: "Herhangi bir araştırma yapmadım... tam gün.....Sınıfta hazırlık yaparak ders anlatıyordum.Dönemde 2 ders saati ders anlatıyorduk. Belirli bir program yoktu."

Öğretmenler ile yapılan görüşmeler ışığında;mesleki uygulama derslerinden Okul Deneyimi dersini "gözlem amaçlı(A)" kavramıyla, Öğretmenlik Uygulaması dersini "ders anlatılan(A,C,D,B)" kavramıyla doğru tanımladıkları sonucuna ulaşılmış, derslerin işleyişi bakımından Okul Deneyimi dersini uygulamada ;"konu anlatmıştık(A), tam gün, sekiz saat(C)" kavramlarıyla doğru şekilde uygulayamadıkları.Öğretmenlik Uygulaması dersi içinse öğretmen adaylarının tam gün süreli olduğu kanısında oldukları "bir tam (A), tam gün(C)" belirlenmiştir. Literatürü incelediğimizde yapılan araştırmalarda öğretmen adaylarının uygulama derslerini doğru tanımladıkları ancak uygulamada ciddi yanlışlıkların bulunduğu sonucuna rastlanmıştır (Baskan, 2001; Kahramanoğlu, 2010; Köroğlu, Başer, Yavuz, 2000; Yılmaz, 2011). Ayrıca öğretmen adayları ile yapılan araştırmalarda öğretmen adayları sürekli ders anlattıklarını özellikle belirtmişlerdir (Rakicioğlu ve Tuga, 2014).

#### İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın 2. alt problemine (Öğretmenlerin O.D .ve Ö.U. derslerinde öğretim elemanına ilişkin görüşleri nelerdir?) ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

*Sınıf öğretmenlerinin uygulamada yeterli bir rolünün olmadığına yönelik bulgular.*

A: "...öğretim elemanımız sadece dönem sonunda dosyamızı inceledi. Fotoğraflarımızı ve günlük planlarımızı önemsemi...pek ilgili değildi.Kısa bir toplantıyla dönem başında sadece danışmanlık yapıldı...Onun dışında süreç içerisinde görüşmemiştik

C: "...hiç katılım sağlamadı. Dönem sonu dışında hiç görüşmedik.Bir danışmanlık hizmeti sağlamadı, tanıtım amaçlı bir görüşme oldu,evraklarımız ve kıyafetlerimiz konusunda uyardı."

D: "Ders öncesinde bir danışmanlık hizmeti vermedi. Her hocaların kendine göre bir değerlendirme tarzı oluyordu.Kimi hoca sadece derse gidip gitmemesine önem verip yüksek puan verirken,kimi hoca raporlarda yazdığın uzunluğa puan veriyordu.... Değerlendirmede kriter olmalı kesinlikle..İlk hafta bizimle gelmişti hocam hatırlamışken."

*uygulama öğretmenin Yüksek Öğretim Kurumu tarafından hazırlanan "Uygulama Dersleri Kılavuzu" hakkında bilgi vermediğine yönelik bulgular.*

A: "Öğretim elemanı bize bu konuyla ilgili pek bir açıklama yapmadı. Bize dersi anlatan herhangi bir kılavuz vermedi"

B: "Hayır, bize herhangi bir kılavuzdan bahsedilmedi."

C: "Stajyer öğretmenin veya öğretim elemanın bu konuda bilgi vermedi. Haberim yoktu."

D: "Hayır böyle bir kılavuz bize ulaşmadı. Keşke önerilerin yer aldığı bir kılavuz elimizde olsaydı biz de daha verimli şekilde dersimizi alırdık." uygulama öğretiminin kılık-kıyafet yönetmeliği üzerinde özen gösterdiğine ilişkin bulgular.

B: "Mesela kılık-kıyafet konusunda özellikle dikkat etmemizi istedi... kılık-kıyafet yönetmeliği vardı. Bayanlar pantolon giymiyordu. Etek giymelisiniz diye bize bildirmişti."

D: "Kıyafetimize özen gösteriyorduk"

A: "Kılık, kıyafete fazlasıyla özen göstermemiz konusunda sık sık uyardı"

Öğretmenler dersin öğretim elemanının yeterli rehberliği sağlayamadığını "pek ilgili değildi. (A), hiç katılım sağlamadı (C), danışmanlık hizmeti vermedi (D)" ifadeleriyle belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin hepsi Öğretim elemanlarının Y.Ö.K.'ün hazırlanmış olduğu kılavuzdan bahsetmediğini ; "kılavuz vermedi (A), kılavuzdan bahsedilmedi (B), Haberim yoktu (C), kılavuz bize ulaşmadı (D)" şeklinde belirtmişlerdir. Öğretim elemanlarının süreç içerisinde yanlarında olmadıklarını ; "süreç içerisinde görüşmemiştik (A), Dönem sonu dışında hiç görüşmedik (C), Kılık, kıyafete fazlasıyla özen göstermemiz (A)" şeklinde belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin öğretim elemanlarının sadece bir tanesi süreç takibi yapmıştır; "Süreç içerisinde sürekli iletişim halindeydik. Bize hafta hafta ne yapacağımızın planını vermişti. Biz her hafta yaptıklarımızı rapor haline getiriyorduk." (B).

İlgili literatüre baktığımızda; öğretmen adaylarının üniversite öğretim elemanının uygulamada rolünün yetersiz olduğu, (Arslantaş ve Yıldız, 2013; Demircan, 2007; Paker, 2008; Varış, 2011; Yılmaz, 2011), uygulama elemanları seçiminde kriterle olmadığı ; öğretmen adaylarının Y.Ö.K.'ün hazırlanmış olduğu Uygulama Kılavuzu'ndan haberdar olmadıkları (Aytaç, 2010; Kasap, 2015; Yeşilyurt, 2010); uygulamaya giderkenki kıyafete önem gösterildiği ulaşılmıştır (Arslantaş ve Yıldız, 2013; Aslan, 2015; Aytaç, 2010; Yılmaz, 2011).

### Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın 3. alt probleminde (Öğretmenlerin O.D. ve Ö.U. derslerinde uygulama öğretmenine ilişkin görüşleri nelerdir?) ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

B: " ..öğretmenim çok iyi bir insandı... İleride başladığında ihtiyacın olursa istediğin zaman arayabilirsin..."

A " ..hepsi kendilerini geliştirmiş kişilerdi. Bize çok iyi davrandılar."

C: " ..öğretmenim benim kendi ilkokul öğretmenimdi. Çok güzel geçti, beni çok güzel yönlendiriyordu. Yanlışlarımı söylüyor, beni onure ediyordu. Dersi benim anlatmamı çok isterdi, öğrenmem için ben anlatırken sürekli iyi-kötü eleştirilerde bulunurdu. Şu anda da birinci sınıf okutuyorum ve bana çok faydası oldu öğretmenimin."

D: " ...çok iyiydi, canayakındı. Tecrübelerinden faydalanmam için elinden gelen her şeyi yapıyordu."

uygulama öğretmenin yönlendirmesi üzerinde eksikliklerin olduğu görüşündeki bulgular.

B: " ..gayet olumsuzdu tutumu. Sınıfında üniversite öğrencilerinin olmasını istemiyordu. Bize açık açık gelmenize gerek yok, ben sizi gelmiş gibi gösteririm ; " Siz gelmeyin ben sizin yerinize imza atarım" demişti."

C: "Bazı öğretmenlerim beni çok dahil ederken bazı öğretmenlerim sen otur, sadece dinle şeklinde konuşuyordu. Bu durum beni rahatsız ediyordu, dersten aldığım verimi düşürüyordu. Dersine girmemden rahatsız olan öğretmenler vardı."

D: " ..bazı hocalarının hiç ilgilenmediğini, öğretmenler odasına bile almak istemediğini söylemişti..."

uygulama öğretmenin öğretmen adayı ile kurduğu güven ilişkisine yönelik bulgular.

D: "Hocalar bize bırakıp gidiyordu."

B: " .. süreç içerisinde çok fazla ders anlattırmaya başladı.. fazla sorumluluklar verdi. Kendisi dışarıdayken bana sınıfını bıraktı.

A: " .. çok fazla ders anlattım, birçok öğrencinin sorumluluğunu verdi... bana sınıfını bıraktı."

Öğretmenlere sorulduğunda uygulama öğretmenlerinin genel olarak iyi davrandıklarını "çok iyi bir insandı (B), bize çok iyi davrandılar (A), beni çok güzel yönlendiriyordu (C), çok iyiydi, bana karşı çok canayakındı (D)", ancak bazı öğretmenlerin öğretmen adaylarına yaklaşımlarının doğru olmadığı "gayet olumsuzdu tutumu, sınıfında üniversite öğrencilerinin olmasını istemiyordu (B), dersine girmemden rahatsız olan öğretmenler vardı (C), bazı hocalarının hiç ilgilenmediğini, öğretmenler odasına bile almak istemiyordu (D)" şeklinde belirtmişlerdir.

Ayrıca literatüre baktığımızda; öğretmenlerin uygulama öğretmenlerinin tutumunun önemli olduğunu düşündükleri ancak genellikle yönlendirmede sıkıntılar yaşadıklarını (Arslantaş ve Yıldız, 2013; Demircan, 2007; Paker, 2008; Sari, 2008; Varış, 2011; Yeşilyurt, 2010), uygulama için istekli olmadıklarını, sınıfı kendilerine bırakıp gittiklerini belirtmişlerdir.

#### Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın 4. alt problemine (Öğretmenlerin O.D. ve Ö.U derslerinde yaşanan sorunlara ilişkin görüşleri nelerdir?) ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

*uygulamadaki farklı uygulama elemanlarının öğretmen adaylarından fazla beklentide olmaları sebebiyle yaşanan sorunlara yönelik bulgular.*

C: "ders anlattığımız için sürekli araştırmalar yapıyorduk...Okullardaki sunum ve etkinliklerden defter tutma gibi şansım pek olmadı. Bu konuda ciddi bir eksiklik yaşıyorum. Gün sonunda kendim not alıyordum. Ancak bazen unuttuğum noktalar oluyordu."

*öğretmen adaylarının uygulama programı üzerinde yaşadıkları sıkıntılara yönelik bulgular.*

C: "Programımı okul müdürümüz belirlemişti her ders farklı bir sınıfın dersine giriyordum...Birinci sınıflarda bir konuyu öğreniyordum, diğer ders bir anda farklı bir konu oluyordu, adapte olamıyordum... çok sağlıklı iletişim kuramıyordum. Sıkılıyordum, geriliyordum. Herkes çok kibar davranmayabiliyordu. Toplamda her gün 8 sınıfa giriyordum hiç boş dersim yoktu. Hepsinin ders saatini denk getirmişti müdürümüz."

*Uygulamalarda düzenli bir programın olmamasına yönelik bulgular.*

B: "...Bize hafta hafta ne yapacağımızın planını vermişti. Biz her hafta yaptıklarımızı rapor haline getiriyorduk. Dosya şeklindeydi. İdari görevler bile vardı aralarında..."

C: "Bu programı bana İlköğretim Müdürü yapmıştı ve ben de dönem boyunca bu programı uygulamıştım. Toplamda her gün 8 sınıfa girmiştim."

D: "Hocalar bize bırakıp gidiyordu.Belirli bir program yoktu."

*okul yönetimine ilişkin bulgular.*

C: "...İlköğretim Müdürü yapmıştı ..Toplamda her gün 8 sınıfa girmiştim... ders saatlerini denk getirmişti müdürümüz."

C: "Haftada bir gün dört saat olarak müfredatta var ancak ben müdürümüzün isteği üzerine tam gün, sekiz saat okulda bulunmuştum."

*Uygulama öğretmenlerini seçimi ve eğitimlerine yönelik bulgular.*

A: "...İçeriğinde alan bilgisi olan bir eğitim almalıdır...bazen kendimizi kullanılıyor gibi hissediyorduk... bir arkadaşım sürekli çalışıyor ciddi manada kullanılıyordu.Öğretmeni sürekli dersi ona bırakıyordu... Keşke öğretmenim bir eğitimden geçseydi de bana yaklaşımı bu şekilde olmasaydı. Mesela şu an sınıf defterini doldururken çok zorlanıyorum, bana bunu öğretselerdi biliyor olarak öğretmenliğe başlardım .Bir de E-Okul girişi, devamsızlık yazma, not yazma ile ilgili hiçbir şey öğrenmedim. Hepsini öğretmen olduğum zaman öğrendim. Bunlar keşke birkaç dakika da olsa gösterilseydi. En azından sene içinde bize öğretmenlikte yapılan işlerin eğitimini verebilirlerdi."

D: "Devlette bir de şöyle bir durum da oluyor, kırk yıllık öğretmen mesela dersi artık o kadar normalleşti ki, anlatıyor çıkıyor sen orada kendi meslek hayatına etki edecek bir şey göremiyorsun. Özel okulda stajyerlik yapınca daha çok fark ettim bunu. Bu tip uygulamalar dinamik öğretmenlere verilmelidir"

Öğretmenler uygulama derslerinde yaşanan sorunlara ilişkin, uygulama okullarının kendilerinden fazla beklentide olduklarını "ders anlattığımız için sürekli...araştırmalar yapıyorduk(C)", uygulama dersi için hazırlanan belirli bir programın olmamasından dolayı sıkıntı yaşadıklarını "Belirli bir program yoktu(D)", bazı öğretmenlerin programlarının uygulama okul müdürü tarafından hazırlandığını "Bu programı bana İlköğretim Müdürü yapmıştı ve ben de dönem boyunca bu programı uygulamıştım. Toplamda her gün 8 sınıfa girmiştim." (C) şeklinde ifade etmişlerdir. Öğretmenler ayrıca uygulama okullarının okul yönetimi ile ilgili; tam gün konusunda ısrar ettiklerini "Toplamda her gün 8 sınıfa girmiştim" (C),kendi programlarına uyum için zorladıklarını "Haftada bir gün dört saat olarak müfredatta var ancak ben müdürümüzün isteği üzerine tam gün, sekiz saat okulda bulunmuştum" (C),yeni mezun olmalarına rağmen 1.sınıf verdiklerini "şimdi birinci sınıf okutuyorum" (C),uygulama öğretmenlerinin seçimi ve denetimi konusunda yetersiz olduğunu "Keşke öğretmenim bir eğitimden geçseydi(A),bu tip uygulamalar dinamik öğretmenlere verilmelidir(D)";ayrıca derslerin uygulama boyutunda öğretmenlik alan bilgisi dışında mesleki doküman görevlerinin de dahil olması gerektiğini "...sınıf defterini doldururken çok zorlanıyorum,bana bunu öğretselerdi biliyor olarak öğretmenliğe başlardım (A)" olarak belirtmişlerdir.

Öğretmenlerle yaptığımız görüşmeleri destekler nitelikte uygulamada yaşanan sorunlara ilişkin okul yönetiminin, uygulama öğretmenin fazla beklenti içinde olması, uygulama elemanları arasındaki iletişimsizliğin neden olduğu problemlere araştırmacılar tarafından da ulaşılmıştır(Turgut, Yılmaz, Firuzan, 2008; Yeşilyurt, 2010).Ayrıca okul yönetimine ilişkin öğretmen adaylarının uygulamada rolünün büyük ve önemli olduğunu, ancak genellikle olumsuz tutum sergilediklerini (Güngördü,1999), uygulama öğretmenlerinin seçimi ve denetimi konusunda herhangi bir kriterin dikkate alınmadığı, uygulama öğretmenlerine uygulamanın işleyişine yönelik bir eğitimin verilmediğini söylemişlerdir. Öğretmenler uygulama öğretmenlerine uygulama hakkında bir eğitim verilmesi gerektiğini ve ayrıca uygulama öğretmeni seçimi konusunda istekli ve heyecanlı,yeniliklere açık kişilerin öncelikli olması konusunda hem fikir olmuşlardır.

#### Öğretmenlik Uygulamaları ve Mesleki Beceri Arasındaki İlişki

"Sınıf öğretmenlerinin lisans programında aldıkları Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerinin öğretmenlik bilgi ve beceri kazanımına yönelik etkileri nelerdir?" problemine yönelik bulgular aşağıda sunulmuştur.

*Öğretmenlik uygulama derslerinin öğretmenliğe yönelik mesleki sahiplik-güven/özgüven duygusunu geliştirdiğine yönelik bulgular.*

A: "...öğretmen olacağım bilinciyle yaklaştım ve kimseyle paylaşmadım... tek fark sınıfta birinin olmaması, sınıfta birisi olunca heyecan faktörü devreye girebiliyor, şaşırabiliyorsun, korkabiliyorsun."

B: “. fark sorumluluk ve sahiplenme ile ilgili diye düşünüyorum. Öğretmenken her ikisi de daha yüksek oluyor..kendine güvenin artıyor.”

C: “sınıfa ilk girdiğimde, çok küçük gelmişlerdi birinci sınıflar korkmuşum açıkçası ,nasıl davranacağım ,nasıl öğreteceğim diye... şimdi birinci sınıf okutuyorum mesleki uygulamaların faydaları sayesinde hem bu korkumu yendim hem de sınıfıma kolayca adapte oldum... Birinde daha çok öğrenci gibi oluyorsun ,bir anda öğretmen sensin. Stajyerlikte yavaş yavaş pişiyorsun öğretmenliğe. Öğretmenlik rolüne bürünüyorsun,bu süreçte uygulama dersleri seni yönlendiriyor. Ancak kendi öğretmenliğin çok farklı oluyor.”

D:”Biz şimdi öyle tatlar aldık ki, her türlü olumsuzluğu kenara bırakıp çocuklarla bir arada olmanın verdiği güzel hazla bir aradasın. Sana çok güzel bir duygu hissettiriyor bu durum”

Öğretmen adayları için öğretmenlik becerisini geliştiren temel derslerden olduğu görüşündeki bulgular.

D:”Adından da anlaşıldığı gibi; öğretmenlik mesleğinin öğrenildiği derstir. Teoriden çok uygulama olması bize fazlasıyla tecrübe kazandırmış oldu.”

A:” Çok faydalı buluyorum. Çünkü öğretmenliğe atılan bir adım olarak görüyorum.Çoğumuz özel okullarda çalıştığı için okul ortamını görmüş oluyoruz.”

C. “Üniversitede öğrenci olarak anılırken öğretmenlik uygulamasında öğretmen olduğunuzu anlıyorsunuz.Şimdi çok rahatlıkla öğretmenlik yapabiliyorum. Öğretmen olduğumda daha çok anladım, öğretmenlik bu derslerle öğreniliyor. Fakültenin bence en önemli dersi uygulaması bu nedenle saati, günü arttırılmalıdır.”

B:”Okul Deneyimi dersinde hocanın bize karşı olumsuz tutumu bizim motivasyonumuzu düşürmüştü. Bu nedenle pek bir katkısı olduğunu zannetmiyordum. Öyle bir öğretmen olmamaya çalışmış gibi oluyor olabilirim. Şimdi düşündüğümde bu durum bile bana bir şeyler katmış. Yaptığı hataları yapmıyorum.Kötü olarak geçen bir ders bile öğretmenlik hayatına olumlu etki bırakabiliyor. Öğretmenlik uygulaması içinse öğretmen olduğumda daha çok anladım,öğretmenlik bu derslerle öğreniliyor.Fakültenin bence en önemli dersi öğretmenlik uygulaması bu nedenle saati,günü arttırılmalıdır.”

Yapılan tüm görüşmeler ışığında öğretmenlerin, uygulama derslerinin sorunlar yaşansa dahi mesleki hayatlarına etkilerinin büyük olduğunu söylemişlerdir. Öğretmenler uygulama derslerinde, mesleki uygulamaları, materyal hazırlamayı, öğretim yöntem ve tekniklerin kullanımını öğrendiklerini ifade etmişlerdir.Ayrıca uygulamalarda devlet ve vakıf üniversitelerinde farklılıklar olduğu sonucuna da ulaşılmıştır. Burada dersi uygulayan öğretim elemanının uygulamanın verimliliğine fazlasıyla etki ettiği görülmektedir.Görüşme yapılan öğretmenlerin lisans eğitimlerini tamamladıkları devlet üniversitesinde öğretim elemanı uygulamayı bir program dahilinde uygularken ,vakıf üniversitesinde bir program dahilinde uygulamamış, devlet üniversitesinde öğretmen adayları gruplar halinde sınıflara girerken, vakıf üniversitelerinde her sınıfa bir öğretmen adayı şeklinde dağılım yapılmıştır.

#### İkinci Problem Durumuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın 2.problem durumuna “Sınıf Öğretmenlerinin Pedagojik Yeterliliklerinin Geliştirilmesi İçin Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerine Yönelik Gereksinimleri Nelerdir?” ilişkin bulgular.

Öğretmen adaylarının yansıtıcı günlük yazımına ilişkin görüşlerine yönelik bulgular.

A: “. defterim vardı...önemli noktaları ,ders anlatımıyla ilgili hoşuma giden yerleri not alıyordum.Bana en büyük katkısı materyal hazırlamada oldu,öğrencilerim için materyaller hazırlarken hala bu defterimden faydalanıyorum. .... Mesela staj öğretmenim basamak kavramını çok başarılı anlatmıştı ben de öğrencilerime aynı şekilde anlattım ve öğrencilerim çok güzel şekilde konuyu kavradılar.Okul Deneyimi dersinde aldığım notları öğretmenlik hayatımda kullandım...staj günlüğünü kendi arkadaşlarımdan öğrendim ve ben de uyguladım.”

C: “...okullardaki sunum ve etkinliklerden defter tutma gibi şansım pek olmadı.....Gün sonunda kendim not alıyordum.Ancak bazen unuttuğum noktalar oluyordu..”

Öğretmenler günlük kullanımının önemine ve mesleki hayata dönüşümüne ilişkin;” öğrencilerim için materyaller hazırlarken hala bu defterimden faydalanıyorum.(A)”,günlüğü düşündüklerini ancak bilmelerine rağmen yazamamalarının sebeplerini “sunum ve etkinliklerden defter tutma gibi şansım pek olmadı” (C) şeklinde belirtmişlerdir.İlgili literatür incelendiğinde bulgumuzu destekler nitelikte yansıtıcı günlük kullanımı konusunda öğretmen adaylarının haberleri olmadığı ,olan adayların staj yoğunluğundan yazmaya fırsat bulamadıkları görülmüştür(Aslan, 2015; Koç ve Yıldız, 2012).

Öğretmenlerin uygulamanın katkısına yönelik olarak eğitim programındaki ders saatinin arttırılmasına yönelik görüşleri.

Öğretmenlerin hepsi uygulama ders saatlerinin arttırılması konusunda görüş birliği sağlamışlardır.(A,B,C,D)Öğretmenlerin hepsi uygulama derslerinin uzun süreli olması gerektiğini, lisans eğitiminin ilk yılından itibaren alınabileceğini(A),eğitim dersleri verilmeye başlandıktan sonra sürekli olması gerektiği(D),öğretmenliğin temel dersi olduğu nedeniyle programda daha fazla yer verilmesi gerektiğini(B,C) söylemişlerdir.

#### Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin OD ve ÖU derslerine yönelik görüşleri yapılan görüşmeler ile incelenmeye çalışılmıştır. Elde edilen veriler ışığında öğretmen adaylarının lisans eğitimlerinde önlerine çıkan en önemli adım olan uygulama dersleri esnasında sık sık sorunlar yaşadıklarını, çeşitli uygulama elemanlarından kaynaklanan bu sorunların sistemde olan birimler tarafından çözüme ulaştırılmadığı görülmüştür. Sistemde düzgün şekilde işleyen bir mekanizma düşünülerek tasarlanmış uygulama derslerinin, pratikte aynı şekilde işlemediği

yapılan görüşmeler ve literatürde incelenen dokümanlar aracılığıyla saptanmıştır.(Arslantaş ve Yıldız, 2013; Aytaçlı, 2012; Yılmaz,2011; Yeşilyurt, 2010; Paker, 2008; Kılıç, 2006).

Öğretmen adaylarının uygulama derslerinin içerikleriyle ilgili bilgileri ile uygulamalarının uyuşmadığı, gözlem gerekli derslerde uygulama yaptıkları belirlenmiştir. Uygulama öğretim elemanlarının uygulamada yeterli rehberliği sağlayamadığı(A,B,C,D) ,okul uygulama öğretmenlerinin uygulama konusunda yeterli bilgiye sahip olmadığı( A,B,C,D) görülürken, okul rehber öğretmeniyle üniversite öğretim elemanı arasındaki işbirliğinin yetersiz olduğu da görüşmeler sonucu elde edilen sentezlerdendir(Rakıcıoğlu ve Eroz, 2014). Uygulama derslerinin mesleki pedagojik yeterlilikler bakımından katkısının çok fazla olduğu öğretmenler tarafından teyit edilmiştir (A,B,C,D).Öğretmenler uygulamanın mesleği ve sınıfı sahiplenme, mesleki özgüven ve öğretmen olma duygusu kazandırma, mesleki adaptasyonu artırma, öğretmenlik becerilerini uygulamalı olarak öğrenme konusunda çok verimli olduğunu söylemişlerdir (Aydın,2015;Kasap,2015;Yiğit,2013;Yeşilyurt,2010;Sarıtaş,2007). Öğretmen adayları için mesleğe yönelik bilgi ve becerilerin kazanılması gereken (Yıldız, 2006), uygulama dersleri ile ilgili yapılan araştırmalar da gösteriyor ki uygulamada yaşanan tüm bu sorunların çözümünde eğitim fakültelerine çok büyük görevler düşmektedir (Baskan, 2001;Kahramanoğlu, 2010).

### Öneriler

Tüm veriler paralelinde araştırmamız sonucunda sunacağımız öneriler ;uygulama öğretmenleri uygulama ve içeriği hakkında bir alan eğitimi almalıdır,öğretmen adayları,öğretim elemanları, uygulama öğretmenleri,uygulama okulları Y.Ö.K. uygulama dersleri kılavuzundan haberdar edilmelidir,dersin değerlendirilmesinde standart kriterler belirlenmelidir,yansıtıcı günlük kullanımı teşvik edilmelidir,okul yönetimi ve uygulama öğretmeni seçiminde kriterler belirlemeli ve süreçte birimler denetlenmelidir; uygulama ders saati ve süresi artırılmalıdır,öğretim elemanı süreç içerisinde öğretmen adayına tam bir danışmanlık hizmeti vermeli ve süreçte yanında olmalıdır,uygulamalar için haftalık belirli programlar hazırlanmalıdır,Uygulamada dönem ve yıl boyunca bu programları uygulayıp raporlar hazırlanacak şekilde olmalıdır ,üniversitedeki danışman öğretim elemanı seçiminde ders yükü daha az olan öğretim elemanları seçilmelidir.

### Kaynakça

- Altıntaş, S., & Görgeç, İ. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması üzerine görüşleri (Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi örneği). *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(8), 197-208. <http://www.turkishstudies.net/DergiTamDetay.aspx?ID=7124> adresinden 13.7.2016 tarihinde alınmıştır.
- Arslan, S., & Özpinar, İ. (2008). Öğretmen nitelikleri: İlköğretim programlarının beklentileri ve eğitim fakültelerinin kazandırdıkları. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2(1).<http://dergipark.ulakbim.gov.tr/balikesirnef/article/view/5000084751> adresinden 20.2.2016 tarihinde alınmıştır.
- Aslan,M.(2015).Eğitim Fakültelerindeki Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Değerlendirilmesi ve Öğretim Programının Hazırlanması (Yayınlanmamış Doktora Tezi).Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.[https://scholar.google.com.tr/scholar?q=Aslan%2CM+%C3%B6%C4%9Fretmenlik&btnG=&hl=tr&as\\_sdt=0%2C5](https://scholar.google.com.tr/scholar?q=Aslan%2CM+%C3%B6%C4%9Fretmenlik&btnG=&hl=tr&as_sdt=0%2C5) adresinden 3.4.2016 tarihinde alınmıştır.
- Aydın,S.(2015).Öğretmenlik Uygulaması I -II Derslerinin Zihin Engelliler Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlik Algıları Üzerindeki Etkisi.(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).KKTC Yakın Doğu Üniversitesi.
- Aytaç,A.(2010).Öğretmenlik Uygulaması Dersi Kapsamında Uygulama Öğretim Elemanlığının Değerlendirilmesi.(Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi. Burdur.
- Aytaçlı,B. (2012). İlköğretim Matematik Öğretmenliği Lisans Programında Yer Alan Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerinin değerlendirilmesi.(Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi). Ege Üniversitesi.
- Baskan, G.(2001).Öğretmenlik Mesleği ve Öğretmen Yetiştirmede Yeniden Yapılanma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (20),16-25.<http://dergipark.ulakbim.gov.tr/hunefd/article/viewFile/5000048879/5000046199> adresinden 21.3.2016 tarihinde alınmıştır.
- Baştürk, S. (2010). Uygulama Öğretmenlerine Göre Okul Deneyimi Grubu Dersleri ve Öğretmen Adayları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(4).
- Creswell, J. W. (2013). Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Demircan,C.(2007). Okul Deneyimi II Dersine Yönelik Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi (Mersin Üniversitesi Örneği), *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,3(2),119-132. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/mersinefd/article/viewFile/5000002924/5000003426> adresinden 13.3.2016 tarihinde alınmıştır.
- Güngördü, A. (1999). Öğretmenlik Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması: Fakülte-Okul İşbirliği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 5(3), 455-459. <https://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/789-20120221153428-gungordu.pdf> adresinden 11.6.2016 tarihinde alınmıştır.
- Hacıoğlu, F. (1990). Öğretmenlik uygulaması modeli. *Doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara*.
- Hacıömeroğlu, G., & Şahin, Ç. (2010). Fen bilgisi öğretmenliği ve ortaöğretim fen ve matematik alanları (OFMA) eğitimi bölümü öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 77-90. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/15468> adresinden 2.5.2016 tarihinde alınmıştır.



- Işık, A., Çıtaş, A., & Baş, F. (2010). Öğretmen yetiştirme ve öğretmenlik mesleği. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1). <http://e-dergi.atauni.edu.tr/ataunisosbil/article/view/1020002809> adresinden 20.4.2016 tarihinde erişilmiştir.
- Kahramanoğlu, R. (2010). Eğitim fakültelerinde okutulmakta olan öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi.(Yüksek Lisans Tezi) *Mustafa Kemal Üniversitesi*.Hatay.
- Kasap,G.(2015). Öğretmen Adaylarının Okul Deneyimi Ve Öğretmenlik Uygulaması Derslerine Yönelik Görüşlerinin Belirlenmesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi), Giresun Üniversitesi.
- Kılıç, A. (2006). Öğretmen adaylarının öğretmenlik becerilerini uygulama ve gözleme düzeyleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(1), 155-167.[http://journals.manas.edu.kg/mjsr/oldarchives/Vol08\\_Issue16\\_2006/536-1424-1-PB.pdf](http://journals.manas.edu.kg/mjsr/oldarchives/Vol08_Issue16_2006/536-1424-1-PB.pdf) adresinden 14.3.2016 tarihinde alınmıştır.
- Koç, C., & Yıldız, H. (2012). Öğretmenlik uygulamasının yansıtıcıları: günlükler. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 37(164).<http://eb.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/770> adresinden 20.5.2017 tarihinde alınmıştır.
- Koroğlu,H.,Başer,N.,Yavuz,G.(2000).Okullarda Uygulama Çalışmalarının Değerlendirilmesi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 85 – 95.<http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/1124-published.pdf> adresinden 21.4.2015 alınmıştır.
- Kudu,M., Bindak,R.,Özbek,R. (2006). Okul Deneyimi-I Uygulamasına İlişkin Öğrenci Algıları (Dicle Üniversitesi Örneği). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(15).<http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423879370.pdf> adresinden 17.4.2016 tarihinde alınmıştır.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (1998). Öğretmen adaylarının milli eğitim bakanlığına bağlı eğitim öğretim kurumlarında yapacakları öğretmenlik uygulamasına ilişkin yönerge. Ankara: MEB Yayınları. <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/102.html> adresinden 20.11.2015 tarihinde alınmıştır.
- OECD (Organization for Economic Co-operation and Development). (2012). Lessons from PISA for Japan, strong performers and successful reformers in education. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264118539-en> adresinden 10.3.2016 tarihinde erişilmiştir.
- Özçelik, N. (2012). Yabancı dil öğretmen adaylarının okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(2). <http://gefad.gazi.edu.tr/article/view/5000078415> adresinden 10.3.2016 tarihinde erişilmiştir.
- Özkılıç, R., Bilgin, A. ve Kartal, H. (2008). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Elementary Education Online*, 7 (3), 726–737. <http://eds.b.ebscohost.com/eds/detail/detail?sid=e81cf4bb-d2cb-4df4-8395-297b197a82bc%40sessionmgr120&vid=0&hid=113&bdata=JnNpdGU9ZWRzLWxpdmU%3d> adresinden 12.3.2016 tarihinde alınmıştır.
- Özmen, H. (2008). Okul Deneyimi-I ve Okul Deneyimi-II Derslerine İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri. *On dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 25 <https://pegem.net/dosyalar/dokuman/124566-2011081915552-25-25-haluk-ozmen.pdf> adresinden 19.10.2016 tarihinde alınmıştır.
- Özonay,İ.(2014).Eğitim Fakültelerindeki Öğretmenlik Uygulaması ve Okul Deneyimi Derslerine İlişkin Bir Model Önerisi.(Yüksek Lisans Tezi).*Anadolu Üniversitesi*.Eskişehir.
- Paker, T. (2008). Öğretmenlik Uygulamasında Öğretmen Adaylarının Uygulama Öğretmeni ve Uygulama Öğretim Elemanının Yönlendirmesiyle İlgili Karşılaştıkları Sorunlar.*Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(23), 132-139.
- Patton, M. Q. (2014). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.
- Rakıcıoğlu,A;Tuğa,B.(2014).Mentoring Expectations and Experience of Prospective and Cooperating Teachers During Practice Teaching.*Australian Journal of Teacher Education(Online)*.
- Ramazan, O., Yılmaz, E. (2017). Okul öncesi öğretmen adaylarının okul deneyimi ve öğretmenlik uygulamalarına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (1), 332-349.<http://dergipark.gov.tr/download/article-file/292014> adresinden 21.4.2017 tarihinde alınmıştır.
- Saratlı, E. (2007). Okul Deneyimi I dersi uygulamasında ilköğretim fen bilgisi öğretmen adaylarına sunulan danışmanlık hizmetinin yeterliliği (Yüksek Lisans Tezi).*Gazi Üniversitesi*, Ankara.
- Sarıçoban, A. (2008). Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerine ilişkin uygulama öğretmenleri ve öğretmen adaylarının görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3). <http://gefad.gazi.edu.tr/article/view/5000078572> adresinden 20.3.2016 tarihinde alınmıştır.
- Sarıkaya, H. (2004). Sınıf öğretmeni adaylarının bilgi düzeyleri, fen öğretimine yönelik tutumları ve öz yeterlik inançları.(Yüksek Lisans Tezi).*Ortadoğu Üniversitesi*.
- Sartaş, M. (2007). Okul deneyimi I uygulamasının aday öğretmenlere sağladığı yararlar konusundaki görüşlerin değerlendirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1).[http://ucmaz.home.uludag.edu.tr/PDF/egitim/htmpdf/2007-20\(1\)/M8.pdf](http://ucmaz.home.uludag.edu.tr/PDF/egitim/htmpdf/2007-20(1)/M8.pdf) adresinden 22.3.2016 tarihinde alınmıştır.
- Sarı,A.(2008).Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması Derslerine İlişkin Uygulama Öğretmenleri ve Öğretmen Adaylarının Görüşleri. <http://gefad.gazi.edu.tr/article/view/5000078572> adresinden 12.5.2016 tarihinde alınmıştır.

- Sarıgöl, J., & Akdeniz, A. R. (2014). The Effect of the Course of Teaching Practice on Prospective Science Student Teachers' Teaching Methods and Technical Knowledge of the Subject of Electromagnetism. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 136, 463-468. <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814038385> adresinden 20.4.2016 tarihinde alınmıştır.
- Schleicher, A. (2011). Lessons from PISA about some of the world's best-performing education systems. Low, L.E. (Ed.). *Lessons From PISA: Vol.2 National Institute of Education, Singapore*. Stewart, V. (2011).
- Şahin İ., Erdoğan, A., & Aktürk, A. O. (2007). Öğretmen Adaylarının Okul Uygulamalarından Doyumlarını Yordayıcı Faktörler. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(17), 509-517. <http://dergisosyalbil.selcuk.edu.tr/susbed/article/view/500> adresinden 21.3.2014 tarihinde alınmıştır.
- Taşdere, A. (2014). Sınıf öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine yönelik yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(2), 1477-1497.
- Taşkın,Ç.,Hacıömeroğlu,G.(2010). Examining Preservice Teachers' Attitudes towards Teaching Profession in Elementary Education: A Combination of Quantitative and Qualitative Methods, *Elementary Education Online*, 9(3), 922-933,*İlköğretim Online*, 9(3), 922-933, 2010. [Online]:[http://ilkogretim-online.org.tr\\_adresinden](http://ilkogretim-online.org.tr_adresinden) 1.3.2014 tarihinde alınmıştır.
- TEDMEM (2015).2015 Eğitim Değerlendirme Raporu. <https://tedmem.org/yayin/2015-egitim-degerlendirme-raporu> adresinden 23.6.2016 tarihinde alındı.
- TEDMEM (2016).2016 Eğitim Değerlendirme Raporu. <https://tedmem.org/yayin/2016-egitim-degerlendirme-raporu> adresinden 2.1.2017 tarihinde alınmıştır.
- TIMSS Türkiye Raporu (2015) [http://timss.meb.gov.tr/wp-content/uploads/Timss\\_2015\\_ulusal\\_fen\\_mat\\_raporu.pdf](http://timss.meb.gov.tr/wp-content/uploads/Timss_2015_ulusal_fen_mat_raporu.pdf) adresinden alınmıştır.
- Turgut, M., Yılmaz, S., Firuzan,A.(2008). Okul Deneyimi Uygulama Sürecinin Değerlendirilmesi Üzerine Bir Araştırma.*Dokuz Eylül Üniversitesi* . [http://www.universite-toplum.org/pdf/pdf\\_UT\\_361.pdf](http://www.universite-toplum.org/pdf/pdf_UT_361.pdf) adresinden alınmıştır.
- UNESCO. (2010) World data on education. VII Ed. 2010/11: Singapore: UNESCO-IBE available from [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Singapore.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Singapore.pdf) adresinden 12.02.2014 tarihinde erişilmiştir.
- Varış, Y. A. (2011). Müzik Öğretmeni Adaylarının Okul Deneyimi Üzerine Görüşleri/ Prospective Music Teachers' Views Concerning the School Experience. <https://www.mysciencework.com/publication/show/9e0bee4f2a048d6f53423bd5cc1c1334> adresinden 23.3.2016 tarihinde alınmıştır.
- Yeşilyurt,E.(2010). Öğretmenlik uygulaması öğretim programının standart temelli değerlendirme modeli ışığında değerlendirilmesi. Fırat Üniversitesi.Doktora Tezi.
- YILDIRIM, A., & Şimşek, H. (2013). Nitel araştırma yöntemleri. Seçkin Yayınevi, Ankara.
- Yıldız, H. (2006). YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi.
- Yıldız, M. & Arslantaş, H. İ. (2013). "Öğretmenlik Uygulaması" Dersinin, Uygulama Öğretim Elemanları ve Uygulama Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre değerlendirilmesi. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 58-84. <http://www.arastirmax.com/en/bilimsel-yayin/celal-bayar-universitesi-sosyal-bilimler-enstitusu-dergisi/11/1/58-84-ogretmenlik-uygulamasi-dersinin-uygulama-ogretim-elemanlari-uygulama-ogretmenlerinin> adresinden 13.8.2016 tarihinde alınmıştır.
- Yılmaz, M. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması dersini yürüten öğretim elemanlarına ilişkin görüşleri. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(4), 1377-1387. <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423881333.pdf> adresinden 23.11.2015 tarihinde alınmıştır.
- YÖK (2007). Eğitim ve öğretim. Retrieved May 17, 2007,Web:[http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/programlar\\_icerikler.htm](http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/programlar_icerikler.htm).
- YÖK.(1998). Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları .ANKARA Online: <http://yok.gov.tr>

### Türkçe Yapılandırılmış Özet

Bilim ve teknolojinin gelişimi toplumsal gelişmelerle birlikte öğretmenlerin uyum ve değişimini kaçınılmaz kılmıştır. Eğitim bir ulusu ulus yapan temel yapı taşlarından biridir, bu nedenle doğru bir eğitimi uygulayan öğretmenin uygun şekilde yetiştirilmesi, tüm toplumların olduğu gibi Türkiye'nin de temel eğitimsel sorunlarının başında gelmiştir. Öğretmen yetiştirme ile ilgili farklı modeller yıllardır ortaya çıkmaktadır, ancak uygulandığında eksikler ortaya çıkmış, değişen toplumsal düzene birçok model uyum sağlayamamıştır. Öğretmen yetiştirmede üniversite giriş puanı, puan türü, mezun olunan lise v.b. birçok etken önemli olsa bile öğretmenin globalleşen topluma uyum sağlaması, kendini yenilemesi, her çağa uygun bir eğitim verebilmesi, sürdürülebilir eğitimi çok daha önemlidir. Tüm bu nedenlerle ülkemizde öğretmen yetiştirme programları Milli Eğitimi Geliştirme Projesinin yükseköğretim ayağı kapsamında 1997-1998 eğitim öğretim yılında sekiz yıllık kesintisiz eğitime geçilmesi nedeniyle revize edilerek yenilenmiştir. Yapılan revizede ilköğretim ve ortaöğretime yönelik öğretmen yetiştirme programları bölünmüş, bölümler ve anabilim dalları oluşturulmuştur. Uygulanan eğitim programları ve içerikleri güncellenmiştir. Son yıllarda bu revizenin bir daha yapılması göz önünde bulundurularak MEB tarafından 2003-2004 eğitim öğretim yılından itibaren başlatılmış olan ilköğretim programlarının güncellenmesi ve 2003 yılından bu yana Türkiye'nin de içinde yer aldığı Avrupa Yükseköğretim Alanı (European Higher Education Area) kapsamında, lisans programlarından beklenen 'öğrenme çıktılarının elde edilmesine yönelik hedefler' doğrultusunda eğitim fakültelerinin, ortaöğretim alan öğretmenliği hariç, ilk ve ortaöğretime öğretmen yetiştiren bölümlerinde yürütülen programlarda yeni

düzenlemeler yapılmış ve 21 Temmuz 2006 tarihli YÖK Genel Kurulunda yeni programların uygulanmasına karar verilmiştir. Bu yeniden yapılanma ile eğitim fakültelerindeki öğretmen yetiştirme programlarında bulunan derslerin sayısı, çeşitliliği temel alınarak program niteliğinin artırılarak öğretmen niteliğinin artırılması amaçlanmıştır. Öğretmen yetiştirmede son eğitim raporlarına göre temel sorun "öğretmen eksikliği değil öğretmenin niteliğidir." (TEDMEM,2016). Tüm bu yeniden yapılanma sürecine rağmen 2006 yılından itibaren kısmen yapılan değişiklikler dışında öğretmen eğitiminde köklü ve yenilikçi bir değişim yaşanmamıştır. Yapılan değişiklikler üniversiteye giriş puanı, puan türü ve sıralamaların ilerisine gitmemiştir. Ülkemizde yapılan çalışmalar incelendiğinde uygulama dersi öğretim elemanı seçiminde kriterlerin gerekliliği (Aytaç,2010), öğretim elemanlarının görevlerini yeterince yerine getiremedikleri ve yönlendirmede yetersiz olduğu (Aytaç,2010), derslerin değerlendirilmesi ile ilgili sorunların yaşandığı (Yıldız ve Arslantaş,2013) tarafından saptanmıştır. Lisans eğitiminde, yapılandırıcılık uygulanmasına karşın öğretmenlik uygulamalarında öğretmen adaylarının programı uygulayamadıkları tespit edilmiştir (Sarigöl,2011). Uygulama derslerinin öğretmen adaylarına olumlu katkıları olduğu bulunmuştur (Saritaş,2007). Uygulamada yaşanan sorunlara bakıldığında uygulama okulu ile fakülte iletişimi arasında sıkıntılar olduğunu (Yıldız, 2006) çalışmalarında belirtmişlerdir. Uygulama derslerine ilişkin yaşanan sıkıntıların belirlenmesi ve çözüm yollarına ilişkin, Yıldız (2006) durum tespiti yaparak ve yeni bir model tasarlayarak soruna çözüm aramıştır. Tüm bu sonuçların yanında, bu alanda doğrudan meslekteki öğretmenlerle yapılan çalışmaların yetersizliği ve henüz hizmet öncesi öğretmen eğitiminde ciddi bir modelin uygulamaya geçilmemiş olması bizi bu araştırmayı yapmaya yönlendirmiştir.

Yapılan çalışmaların hepsinde öğretmenlik uygulama derslerinin önemi öğretmen adayları ile yapılan çeşitli uygulamalar ile saptanmıştır. Bu çalışmanın amacı, lisans eğitiminde öğretmen adaylarına verilen Öğretmenlik Uygulaması (ÖU) ve Okul Deneyimi (OD) derslerinin mesleki bilgi ve becerilerin kazanımında etkililiğini öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda saptamak ve çözüm önerileri getirmektir.

Araştırma nitel araştırma türlerinden fenomenoloji (olgubilim) modeline ilişkin bir çalışmadır. Fenomenoloji deseni farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olguları derinlemesine incelememizi ifade eder.(Yıldırım ve Şimşek,2013)

Çalışma grubu Devlet ve vakıf üniversitelerinden mezun olmuş, öğretmenlik uygulama derslerini almış sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Kartopu Örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı Örnekleme yöntemlerinden olan kartopu örnekleme, araştırmacının probleme ilişkin olarak zengin bilgi kaynağı olabilecek birey veya durumların saptanmasında özellikle etkilidir. Süreç çok basit bir soruyla başlar; "Bu konuda en çok bilgi sahibi kimler olabilir? Bu konuyla ilgili olarak kim veya kimlerle görüşmemi önerirsiniz?" (Patton,1987). Süreç ilerledikçe elde edilen isimler hep öne çıkmaya başlayacak, araştırmacının görüşmesi gereken birey sayısı veya ilgilenmesi gereken durum sayısı azalmaya başlayacaktır. Yapılan Kartopu örnekleme sonucunda başlangıçta iki öğretmen olmak üzere, dört öğretmen ile görüşmeler yapılmıştır. Öğretmenlerden iki tanesi Devlet Üniversitesi mezunu, iki tanesi Vakıf Üniversitesi mezunudur. Bu çalışmada Sınıf Öğretmenliği Lisans Programında yer alan OD ve ÖU derslerini alan öğretmenlerin bu derslerin hedeflerine, işleyişine, değerlendirme sürecine, verimliliğine, bu derslerde yaşanan sorunlara ve bu derslerde görevli olan öğretim elemanı ve uygulama öğretmeni davranışlarına ilişkin görüşleri OD ve ÖU görüşme formları aracılığıyla belirlenmiştir. Görüşme formları literatürde incelenen kaynaklar ve uzman görüşü ele alınarak hazırlanmıştır. Nitel araştırmada veri analiz yöntemlerinden betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Araştırmada iç geçerlilik, uzman incelemesi ve katılımcı teyidi ile sağlanmıştır. Uzman; araştırma sürecini tüm dokümanlar çerçevesinde inceler ve araştırmacıya geri bildirimde bulunur. (Yıldırım&Şimşek,2013) Araştırmada dış geçerlilik ayrıntılı betimleme ve amaçlı örnekleme yoluyla sağlanmıştır. Betimsel araştırmalara göre, elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenebileceği gibi, görüşme ve gözlem süreçlerinde kullanılan sorular ya da boyutlar dikkate alınarak da sunulabilir.

Yapılan görüşmeler sonucunda öğretmenlerin öğretmenlik uygulama derslerini doğru tanımladıkları ancak kendi uygulamalarında doğru şekilde uygulayamadıkları, uygulama öğretmeni tutumunun uygulamada çok önemli olduğu, öğretmenlerin yönlendirmede yetersiz kaldıkları, uygulamalar konusunda yeterli ilgi ve isteğe sahip olmadıklarını söylemişlerdir. Ayrıca öğretim elemanlarının uygulamada fazla rolleri olmadığını, dönem içerisinde birden fazla görüşmediklerini, Y.Ö.K.'ün hazırlamış olduğu kılavuzdan kendilerine haber vermediklerini belirtmişlerdir. Öğretim elemanlarının özellikle kılık-kıyafet konusunda fazla önem gösterdikleri yapılan görüşmeler ile belirlenmiştir. Uygulama derslerinin mesleki hayatlarına katkılarının çok büyük olduğu tüm öğretmenler ve literatürdeki kaynaklar ile elde edilmiştir. Görüşme yapılan öğretmenler uygulama derslerinin mesleği, sınıfı, öğrencileri sahiplenme, özgüven kazanma, öğretmenlik öz farkındalığı kazanma, mesleki adaptasyon, mesleki bilgi ve beceri kazandırmada önemini dile getirmişlerdir. Çalışma sonucunda, uygulamaların belirli programlar dahilinde yapılması, yansıtıcı günlük kullanımının teşvik edilmesi ile ilgili öneriler sunulmuştur.

## Matematik Öğretmen Adaylarının Çizgi Çeşitlerini Tanımlamaya Yönelik Hazır Bulunuşluk Düzeylerinin İncelenmesi

### An Investigation of Readiness Levels of Mathematical Teacher Candidates for Defining Line Types

Yrd. Doç. Dr. Zuhâl ÜNAN

Ondokuz Mayıs Üniversitesi

#### ÖZET

**Problem Durumu:** İlköğretim düzeyinden ileri seviyeye kadar matematik öğretim programlarında yer verilen Euclides'e ait Elements isimli eser, geometri ilminin temelini oluşturur. Eserin tümüyle sezgisel kavramlar içeriyor oluşu ve bu kavramları birbiri ile ilişkilendirmede her okuyucu veya öğrencinin kendi algısıyla birlikte ilişkilendirmek zorunda kalışı doğal olarak onu anlama ve anlamlandırmada sorunlar yaşanmasına neden olmaktadır. Onun yöntemini anlamının en basit yollarından biride çizginin sahip olduğu geometrik özellikleri bilmekle mümkündür. Bu sebeple ilköğretim matematik öğrencilerin çizgi çeşitlerini tanımlamada yaşadıkları sorunları bilmek onların geometriyi hem doğru bir şekilde öğrenmelerine hem de geometri derslerinde akademik başarılarını artırmada önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

**Araştırmanın Amacı:** Bu çalışmada ilköğretim matematik öğretmen adaylarının çizgi çeşitlerini tanımlamaya yönelik hazır bulunuşluk düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır.

**Araştırmanın Yöntemi:** Araştırma, tarama modeli ile yürütülmüş olup, İlköğretim Matematik Öğretmenliği 1. sınıfta öğrenim gören 96 ilköğretim matematik öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Araştırmada veriler, kavram ve tanım bilgisi üzerine oturtulmuş 10 açık uçlu soru ile toplanmıştır. Açık uçlu sorulardan elde edilen veriler, betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Temalar, çizgi çeşitlerini tanımlamada kullandıkları çizgiyi oluşturan geometrik eleman veya elemanlar ile bu elemanlarla tanımlanan çizgiye ulaşmada kullanılan nesnel bilginin doğruluğuna göre üç farklı düzey ile sınıflandırılmıştır.

**Araştırmanın Bulguları:** Çizgi çeşitlerinden biri olan doğruyu yorumlamada tanımı olmadığı ve noktanın hareketiyle edilebileceği bilgisine vurgu yapan öğrenci sayısı azınlıkta kalmıştır. Genellikle doğrunun "her iki ucunun sonsuza gittiği", "uzunluğunun belli olmadığı", "tek boyutlu şekil olduğu", "iki noktadan geçtiği" gibi belli başlı aksiyomatik ya da geometrik özellikleri vurgulanmıştır. Doğru aracılığı ile tanımlanan yarım doğruya ise analitik düşünce altında tanımlama eğilimi göstermiş olmalarına rağmen, tanımlamada en başarılı oldukları çizgi çeşidi olmuştur. Doğru aracılığı ile tanımlanan bir diğer çizgi çeşidi olan doğru parçasını tanımlamada keyfi iki noktayı birleştirme eğilimi göstermişlerdir. Verilen tanımlarda bu iki noktanın nasıl birleştirileceği vurgulanmadığı gibi bu iki nokta arasındaki noktalar kümesinden söz edilmiş ancak noktaların özelliği hakkında herhangi bir vurgu yapılmamıştır. Eğitim programlarında genellikle çokgen gibi özel durumlarla anılan "Kırık çizgi" terimini ise doğru tanımlayabilen adayların tamamının doğru kavramına kabul edilebilir nitelikte cevap veren adaylardan oluştuğu görülmektedir. Verilen çizgi çeşitlerinin tamamlayıcısı olan eğri çizgiyi ise "doğrusal olmayışı", "belirli kuralı olmayışı", "parabolik oluşu", "eğik çizgi oluşu", "belirli bir şekli olmayışı" gibi Euclides geometrisinde karşılığı bulunmayan ifadelerle tanımlama eğilimi göstermişlerdir.

**Araştırmanın Sonuçları ve Önerileri:** Araştırma sonucunda, matematik öğretmen adaylarının çizgi çeşitlerini sembolik olarak resmedebildikleri ancak geometrik anlamda nasıl tanımlanacağını bilmedikleri bilgisine ulaşılmıştır. Bunun temel nedeni çizgiyi oluşturan geometrik elemanı çizginin diğer elemanlarından soyutlayamayışları olmuştur. Doğru kavramına açıklık getiren adayların özellikle yarım doğru, doğru parçası ve kırık çizgiyi doğru bir biçimde ifade edebilmeleri geometrinin aksiyomatik yapısının kavranmasının geometriyi öğrenmeyi kolaylaştırdığı söylenebilir. Mevcut durumun matematik öğretmen adaylarının geometrik düşünme becerilerini olumsuz yönde etkilediği ve etkilemeye devam edeceği göz önüne alınırsa, geometri derslerinde rehberli sorgulamaya dayalı öğrenimle birlikte bilgilerine eleştirel bakabilecekleri öğrenme ortamı oluşturulmasının Euclides geometrisini anlama ve anlamlandırmada etkili bir başlangıç olacağı düşünülebilir.

**Anahtar Sözcükler:** Matematik Öğretmenliği, Euclides Geometrisi, Çizgi Çeşitleri, Hazır bulunuşluk

#### ABSTRACT

**Problem Statement:** The work of Euclides, named "elements", which is included in mathematics teaching programs from elementary to advanced, forms the basis of geometry. The fact that the work contains completely intuitive concepts and it is necessary that each reader or student has to associate these concepts with their own perceptions naturally causes problems in understanding and meaning it. One of the simplest ways of understanding his method is to know the geometric features of a line. For this reason, to know the problems that primary mathematics students have in defining the line types is thought to both contribute to learning geometry correctly and to make an important contribution to increasing academic achievement in geometry courses.

**Purpose of the Study:** In this research, it is aimed to determine the level of readiness for defining the line types of elementary school mathematics teacher candidates.

**Method:** The research was conducted with a screening model and was conducted with 96 elementary mathematics teacher candidates who were trained in the first grade of Primary School Mathematics Teaching. The study group was determined using the purposeful sampling method. In the study, the data were collected with 15 open ended questions based on concept and definition information. Data obtained from open-ended questions were analyzed by descriptive analysis method. The themes are classified with three different levels according to the correctness of the geometric elements or elements forming the line used in defining the line types and the objective information used in reaching the line defined by these elements

*Findings:* The number of students who emphasize the knowledge that there is no definition in the interpretation of “*line*”, which is one of the line types, and which can be done by the action of the *point*, it was often emphasized axiomatic or geometric features of *line* such as the two ends go to infinity; the length is not known; it has one-dimensional shape; or it passes in two points. The *half-line*, which is defined by means of *line*, has been the most successful identification of line type, although they tend to describe it under analytical thinking. They tend to combine arbitrary two points while defining the *line part* which is another line type, defined via *line*. As the definitions given do not emphasize how to combine these two *points*, the set of *points* between these two *points* have been mentioned but there is no emphasis on the feature of the *points*. It seems that the candidates who can correctly identify the term *broken line* in education programs, often referred to by special names like *polygons*, are composed of the candidates who responded to the concept of *line* in acceptable quality. They have shown a tendency to define the *curved line*, the complement of the given line, types with expressions such as non-linearity, non-normality, parabolic formation, slashing and non-specific which have no counterpart in Euclides geometry.

*Conclusion and Recommendations:* As a result of the research, it was learned that mathematics teacher candidates can symbolically represent the line types but do not know how to define them geometrically. The underlying reason for this is that the geometric element that creates the line is not abstracted from the other elements of the line. It can be said that grasping the axiomatic structure of the geometry facilitates learning geometry since the candidates who clarify the concept of *line* can express especially the *half-line*, *line part* and *broken line* correctly. Given that current situation influenced geometric thinking skills of mathematics teacher candidates negatively and will continue effecting them adversely, the creation of a learning environment in which students can look critically at their knowledge with guided inquiry-based learning in geometry courses can be considered as an effective starting point for understanding and meaning Euclidean geometry.

**Keywords:** Mathematics Teacher, Euclides Geometry, Line types, Readiness

### Giriş

Yaklaşık M.Ö.300 yılında Euclides tarafından İskenderiye’de yazılmış olan 13 ciltlik Elements isimli eser, geometrinin temelini oluşturur ve tümüyle sezgisel kavramlar içerir (Heiberg,2008). Elements, matematikte bugüne kadar yazılmış olan tartışmasız en önemli eser kabul edilir. Eserde Euclides’in düşünce biçimini ve yöntemini anlamının en basit yolu yalnızca belli bir çeşitten her şekil ya da çizginin sahip olduğu özellikleri bilmekle mümkündür. Geometrisinde yer verilen çizgi ise genel anlamda doğru, yarım doğru (ışın), doğru parçası, eğri çizgi ve kırık çizgi ile sınırlıdır. Eğitimde, özellikle matematik öğretim programlarında yıldır Euclides geometrisinin okutulması nedeniyle çizgi kavramı son derece önemli bir kavramdır. Dolayısı ile çizgi çeşitlerini kavramak geometriyi doğru öğrenmek için temel unsurdur.

Ülkemizde çizgi çeşitlerine yönelik yapılan akademik çalışmalar incelenirse, çizgi çeşitlerini kavramada yetersiz olduğumuz görülür (Güngörmüş, 2002; Kiriş, 2008; Öksüz, 2010; Dane & Başkurt, 2011, Dane & Başkurt,2012; Doyuran, 2014; Tuluk, 2014; Kılıç, Temel & Şenol, 2015). Bu ve benzeri çalışmalar incelendiğinde öğrencilerin temelde çizgi çeşitleri ve onların birbiri ile ilişkisini kavrayamadıkları bu durumun geometrinin diğer konularına yansıtıldığını göstermektedir. Zira geometride verilen bir teorem veya problemde neden-sonuç ilişkisi kurulamayışı, geometrik yeri kestiremeyişleri bunun temel nedenleri arasında yer almaktadır.

Literatürde çizgi çeşitleri üzerine kurgulu çalışmalar genelde ilköğretim ve ortaokul düzeyindeki öğrencilerle tamamlanmıştır. Ancak ileri düzey geometri bilgisinin temel dayanaklarından biri yine çizgi çeşitleridir. Tuluk (2014), çalışmasının bir sonucu olarak nokta, çizgi, yüzey ve cisim kavramlarının matematik eğitimi çevresinde tartışılması yönünde beklentiye vurgu yapmıştır. Bu nedenle matematik öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerin çizgi çeşitlerine yönelik görüşlerini ortaya koyan bir çalışmaya ihtiyaç doğmuştur. Öğrencilerin bu konudaki görüşlerini bilmek, üniversitede özellikle geometri derslerinde verimliliği artırmak bakımından oldukça önemlidir. Bu bağlamda, bu çalışma ile öğrencilerin çizgi çeşitleri hakkındaki geometri bilgilerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırmadan elde edilecek sonuçlar, matematik öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin düzeyleri dikkate alınarak yapılan eğitimle birlikte geometrik düşünebilme becerilerine önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

### Yöntem

#### Araştırma Deseni

Araştırma, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleri olarak tanımlanan genel tarama modeliyle yürütülmüştür (Karasar, 2014).

#### Çalışma Grubu

Çalışma, 2016-2017 eğitim- öğretim yılında Türkiye’nin kuzeyinde büyükşehirde bulunan bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi İlköğretim Matematik Eğitimi Anabilim dalında öğrenim gören toplam 96 birinci sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Araştırma grubunun birinci sınıf öğrencilerinden oluşturulmasının nedeni ilköğretim matematik eğitimi bölümünde okumayı hak kazanmış öğrencilerin çizgi çeşitlerini tanımlamada yaşadıkları sorunları tespit etmek ve birinci sınıf programında yer alan geometri dersini içeriğini bu sorunlara cevap verebilecek şekilde zenginleştirmektir.

#### Veri Toplama Aracı

Araştırmada veriler, kavram ve tanım bilgisi üzerine oturtulmuş 10 açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Yöneltilen sorular ortaöğretim matematik öğretim programı kapsamında ve Euclides’in Elements isimli eseri dikkate alarak hazırlanmıştır. Bu çalışmada, matematik eğitimi programında okuyan öğrencilere çizgi çeşitlerini tanımlayabilme, tanımı doğrulayan şekli çizmede kuramsal dayanaklarının ne olduğunu açıklayabilme durumlarını ölçmek amaçlanmıştır. Açık uçlu soruların çoktan seçmeli derslere göre tercih edilme nedeni, yönlendirme yapmadan daha kapsamlı bilgi edinmektir (White & Gunstone, 1992).

### Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler, betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temaya göre düzenlenmiştir (Miles & Huberman, 1994). Temalar, çizgi çeşitlerini tanımlamada kullandıkları çizgiyi oluşturan geometrik eleman veya elemanlar ve bu elemanlarla tanımlanan çizgiye ulaşmada kullandıkları nesnel bilginin düzeyine göre sınıflandırılmıştır. Verilen cevaplar için üç düzey belirlenmiş olup, bu düzeylerin içeriği Tablo 1’de sunulmuştur:

Tablo 1. İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Araştırmada Kullanılan Çizgi Çeşitlerini Tanımlayabilme Düzeyleri

Seviye Düzeyi	Açıklama
1.düzye	Boş bırakanlar, yanlış tanımlayanlar
2.düzye	Yönlendirme ile doğru ifadeye dönüştürülebilecek tanımlar,
3.düzye	Doğru tanımlayabilenler veya geometrik doğruluğu açık olanlar

Ayrıca öğrencilerin isimleri saklı tutularak "O<sub>1</sub>,O<sub>2</sub>,...,O<sub>96</sub>" şeklinde kodlanmıştır. Yine sorulara verdikleri cevaplardan yapılan doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Alıntılar italik yazı ile gösterilmiştir.

### Bulgular

#### Doğru Kavramı

Çizgi çeşitleri arasında yer alan "doğru" tanımsız bir terimdir. Öğretmen adaylarına "geometride doğru denildiğinde ne anlıyorsunuz, tartışınız.", "doğruya çevremizden örnek verilebilir mi verilirse nasıl verilir açıklayınız." soruları yöneltilmiştir. Birbirinin tamamlayıcısı olarak yöneltilen bu sorular birlikte değerlendirilerek her bir öğretmen adayı için düzey belirlenmiştir. Bu düzey Tablo 2’de sunulmuştur:

Tablo 2. Matematik Öğretmen Adaylarının Doğru Kavramı İfadelerinin Düzeye Göre Dağılımı

Doğru Kavramı	N	%
1.düzye	31	32.3
2.düzye	46	47.9
3.düzye	19	19.8
Toplam	96	100.0

Araştırma, matematik öğretmen adaylarının %32.3 ünün doğru kavramına geometrik bir açıklama getiremediklerini göstermiştir. O<sub>83</sub> kodlu aday doğruyu "Sonsuza dek yani değişmeyen" olarak açıklamıştır. Araştırmaya katılan adayların %47.9'u ise doğrunun noktanın hareketiyle elde edilebileceğini vurgulamış ancak bu hareketin nasıl olması gerektiği konusunda çelişkili düşünceye yol açacak açıklamada bulunmuşlardır. O<sub>53</sub> kodlu öğrenci görüşünü "Her iki tarafı sonsuza kadar gidebilen noktalar kümesidir." şeklinde açıklamıştır. Adayların %19.8'i doğru kavramını ifade edebilmiştir. O<sub>63</sub> kodlu öğrenci doğruyu "noktanın hareketiyle oluşan sıralı noktalar kümesidir." şeklinde tanımlamıştır.

#### Yarım Doğru Kavramı

Yarım doğru, geometrinin tanımlı bir terimdir ve "Bir ucu belli bir nokta ile sınırlanmış olan doğruya yarım doğru denir." şeklinde tanımlıdır. Öğretmen adaylarına yönelten "yarım doğru nedir, tanımlayınız." ve "bir yarım doğrunun bilinmesi neye bağlıdır, tartışınız." sorularına verdikleri cevaplar birlikte değerlendirilerek Tablo 3 düzenlenmiştir.

Tablo 3. Matematik Öğretmen Adaylarının Yarım Doğru Tanımlarının Düzeye Göre Dağılımı

Yarım Doğru Kavramı	N	%
1.düzye	20	20.8
2.düzye	34	35.4
3.düzye	42	43.8
Toplam	96	100.0

Yapılan çalışma, ilköğretim matematik öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adaylarının %20.8'nin yarım doğruyu ifade edemediklerini göstermiştir. Adayların %35.4'ü ise doğruya ait kıldanmadan tanımlamaya yönelmişlerdir. O<sub>1</sub> kodlu aday "Bir ucu kapalı diğer ucu

sonsuz giden bir çeşit noktalar kümesi" şeklinde açıklamıştır. Adayların %43.8'i doğru bir şekilde tanımlayabilmiştir. O<sub>41</sub> kodlu aday yarım doğruyu "Bir ucu belli bir nokta ile sınırlanmış olan düz çizgiye denir yani yarım doğru." ile ifade etmiştir.

### Doğru Parçası Kavramı

Doğru parçası, "Bir doğrunun iki noktası arasında kalan parçasına doğru parçası denir" şeklinde tanımlıdır. Öğretmen adaylarına "doğru parçası nedir, tanımlayınız." ve " bir doğru parçası sürekli uzatılabilir mi niçin?" soruları yöneltilmiştir. Buradaki amaç doğru parçasının doğrunun üzerinde iki noktanın belirlenmesiyle tanımlanabileceğini kavrayıp kavrayamadıklarını ölçmektir. Her bir adayın yöneltilen sorulara vermiş olduğu cevaplar birlikte değerlendirilip, doğru parçasını kavrama düzeyi belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular Tablo 4 de verilmiştir.

Tablo 4. Matematik Öğretmen Adaylarının Doğru Parçası Tanımlarının Düzeye Göre Dağılımı

Doğru Parçası Kavramı	N	%
1.düzye	23	23.9
2.düzye	43	44.9
3.düzye	30	31.2
Toplam	96	100.0

Öğretmen adaylarının %23.9'u doğru parçasını şekil olarak resmedebildikleri halde geometrik anlamda tanımlamada yetersiz kalmıştır. O<sub>43</sub> kodlu aday görüşünü "iki ucu sonlu olan şekillerdir." şeklinde açıklamıştır. Adayların %44.9 'inin verdiği tanım ise ikinci düzey seviyesinde kalmıştır. O<sub>30</sub> kodlu aday doğru parçasını "iki noktası sabitlenmiş çizgi" şeklinde tanımlamıştır. Adayların %31.2'i ise doğru yanıt verebilmiştir. O<sub>67</sub> kodlu aday görüşünü "bir doğrunun üzerindeki iki nokta arasında sınırlanan parçasıdır." şeklinde ifade etmiştir.

### Kırık Çizgi

Euclides geometrisinde yer alan çizgi çeşitlerinden biriside kırık çizgidir. Geometrisinde kırık çizgiyi "Bir doğru üzerinde olmamak şartıyla uç uca gelen doğru parçalarının meydana getirdiği şekle kırık çizgi denir." şeklinde açıklamıştır. Öğretmen adaylarına "kırık çizgi denildiğinde ne anlıyorsunuz, yazınız." ve "düzlem geometride hangi şekil kırık çizgiyi açıklar, niçin?" soruları yöneltilmiş ve her bir aday için düzey belirlenmiştir. Sonuçlar Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Matematik Öğretmen Adaylarının Kırık Çizgi Tanımlarının Düzeye Göre Dağılımı

Kırık Çizgi Kavramı	N	%
1.düzye	35	36.5
2.düzye	42	43.7
3.düzye	19	19.8
Toplam	96	100.0

Araştırmaya katılan adayların %36.5'i kırık çizgiyi tanımlayamamışlardır. O<sub>33</sub> kodlu aday kırık çizgiyi "Ara ara çizgilerden oluşan iki tarafa doğru sonsuza uzanan doğru parçası" şeklinde tanımlamıştır. %43.7'nin yapmış olduğu tanım ise 2.düzye seviyesinde kalmıştır. O<sub>88</sub> kodlu aday "bazı noktalarda yön değiştiren düz çizgidir." şeklinde tanımlamıştır. Adayların %19.8'i ise kırık çizgiyi doğru tanımlayabilmiştir. O<sub>42</sub> kodlu aday "uç uca gelen ve bir doğru üzerinde bulunmayan doğru parçalarına denir." biçiminde tanımlamıştır.

### Eğri Çizgi

Geometride yer verilen çizgi çeşitlerinin bir diğeri eğri çizgidir. Eğri çizgiyi "Hiçbir yeri doğru olmayan çizgiye eğri çizgi denir." şeklinde tanımlanmıştır. Öğretmen adaylarına "eğri çizgi nedir, tanımlayınız." ve "sizde geometride eğri çizgi belli bir geometrik özelliğe sahip midir, niçin?" soruları yöneltilmiştir. Öğrencilere ait düzeyler Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6. Matematik Öğretmen Adaylarının Eğri Çizgi Tanımlarının Düzeye Göre Dağılımı

Eğri Çizgi Kavramı	N	%
1.düzye	31	32.3
2.düzye	52	54.2
3.düzye	13	13.5
Toplam	96	100.0

Öğretmen adaylarının %32.3'ü eğri çizgiyi tanımlayamamıştır. O<sub>25</sub> kodlu aday "çok sayıda noktalar kümesinden oluşan belirli bir şekli olmayan şekillerdir." şeklinde tanımlamıştır. Adayların %54.2'sinin tanımı ise 2. düzey tanıma uygundur. O<sub>90</sub> kodlu aday "bir doğrultu üzerinde olmayan ve köşe yapmadan doğrultu değiştiren çizgi." şeklinde açıklamıştır. %13.5'i ise tanımı ifade edebilmiştir. O<sub>68</sub> kodlu aday "Belirli bir kurala göre ilerleyip düz doğrultuda olmayan noktalar kümesidir." şeklinde tanımlamıştır.

### Tartışma ve Sonuç

Matematik öğretmen adaylarının çizgi çeşitlerini tanımlamaya yönelik hazır bulunuşluk düzeylerinin belirlenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada, dikkat çeken en önemli unsur araştırmaya katılan adayların çoğunluğu çizgi çeşitlerini sembolik olarak resmedebildikleri halde geometrik anlamda nasıl tanımlanacağını bilmeyişleri olmuştur. Doğru; genellikle noktalar kümesi veya noktalar topluluğu olarak açıklanmıştır. "Her iki ucunun sonsuza gittiği", "uzunluğunun belli olmadığı", "tek boyutlu şekil olduğu", "iki noktadan geçtiği" gibi belli başlı geometrik özelliklerle desteklenen tanımlar doğrunun nasıl çizileceği hakkında kesin bir bilgi sunmamaktadır. Bir başka ifade ile bu noktaların geometrik yeri hakkında herhangi bir bilgi verilmemiştir. Tanımlamada diğer çizgi çeşitlerine göre daha başarılı oldukları yarım doğru veya ışını ise doğrunun anlamlı bir parçası olarak tanımlamak yerine temsili gösterim üzerinden yorumlamışlardır. Genelde başlangıç noktasının belli olduğu vurgulanmış ancak düz çizgi olma özelliği göz ardı edilmiştir. Çelikler, Aksan & Ünan'ın (2016) çalışmasında ilköğretim matematik bölümü öğrencilerinin yönlü doğru parçası ve vektör tanımı yerine ışın ya da yarım doğruyu tanımlamış olmaları çalışmanın sonuçlarını destekler niteliktedir. Euclides geometrisinde iki nokta belirlemekle tanım gereğince doğru parçası kendiliğinden tanımlanmış olur. Öğretmen adaylarının verdiği tanımlarda ise alınan bu iki nokta ayrıca bir çizgi ile birleştirilmiş, bu birleştirmenin nasıl yapılacağı ise vurgulanmamıştır. Çizgi çeşitleri arasında yer alan kırık çizgi Euclides geometrisinde geometrik özelliğine göre çokgen gibi özel isimle adlandırılır. Bu nedenle eğitim programlarında "kırık çizgi" ifadesine pek yer verilmez. Öğretmen adayları kırık çizgiyi tanımlamada "kırık" ve "çizgi" sözcüklerine anlam yükleyerek tanımlama yoluna gitmişlerdir. Tanımlarını genelde düz çizginin bükülmesi veya parçalanışı üzerine kurgulamışlardır. Zig-zag çizgiyi örnek gösterişleri yanlış olmamakla birlikte çokgenleri örnek gösteren adaya rastlanmamıştır. Düz çizginin tamamlayıcısı olarak ifade edilen eğri çizgi için belirledikleri geometrik özellikler "doğrusal olmayışı", "belirli kuralı olmayışı", "parabolik oluşu", "eğik çizgi oluşu", "belirli bir şekli olmayışı" ile sınırlandırılmıştır. İfade edilen bu özelliklerin Euclides geometrisinde bir karşılığı bulunmamaktadır.

Araştırma sonucunda, matematik öğretmen adaylarının çizgi çeşitlerini sembolik olarak resmedebildikleri ancak geometrik anlamda nasıl tanımlanacağını bilmedikleri bilgisine ulaşılmıştır. Bir başka ifade ile doğru, yarım doğru, doğru parçası, kırık çizgi ve eğri çizgi kavramlarına yönelik Euclides anlayışına uygun kavram bilgisine sahip olmadıkları görülmüştür. Benzer sonuçlar Tuluk(2014) ile Kılıç, Temel, & Şenol'un (2015) çalışmalarında da dikkat çekmektedir. Bu çalışmada doğru kavramına açıklık getiren adayların özellikle yarım doğru, doğru parçası ve kırık çizgiyi doğru bir biçimde ifade edebilmeleri geometrinin aksiyomatik yapısının kavranmasının geometriyi öğrenmeyi kolaylaştırdığı söylenebilir.

### Öneriler

Geometride çizgi çeşitleri olarak bilinen doğru, yarım doğru, doğru parçası, kırık çizgi ve eğri çizgiye öğretim programlarında özellikle ilköğretim üçüncü sınıftan itibaren geometrik anlam yüklenip, matematiğin terimi olarak değerlendirilir. Çizgi çeşitleri arasında yer alan ve diğer çizgi çeşitlerinin tanımlanmasında rol oynayan doğrunun gerçek yaşamda bir modellenmesi söz konusu değildir. Bu nedenle ilköğretim üçüncü sınıfta öğretilirken öncelikle matematiksel tanımlamasının doğrudan verilmesi gerekir. Devamında doğrunun gerçek yaşamda modellenip modellenemeyeceğinin tartışılması yapılarak felsefi anlamda yapılandırılması tavsiye edilir. Böylece doğru kavramı üzerinden diğer çizgi çeşitleri de kolaylıkla tanımlanabilir. Ayrıca ilköğretimden üniversiteye kadar geçen süreçte her yıl çizgi çeşitlerinin nasıl tanımlandığının araştırılması yapılarak, sorun yaşanan kritik dönemlerin belirlenmesi ve sorunların ilgili dönemlerde çözümlenmesi gerekir. Bunun için ilköğretimden üniversiteye kadar geçen süreçte çizgi çeşitlerinin öğrenciler tarafından her yıl nasıl tanımlandığının araştırılması önerilir.

### Kaynakça

- Çelikler, D., Aksan Z., & Ünan Z. (2016) Fen Bilgisi ve İlköğretim Matematik Öğrencilerinin Vektör Kavramına Yönelik Hazır Bulunuşlukları, Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, Cilt:5 Sayı:3 makale no: 05, ISSN: 2146-9199.
- Dane, A. & Başkurt, H. (2011). İlköğretim 6,7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Doğru Parçası, Doğrusallık, Işın ve Açık Kavramlarını Algılama Düzeyleri. Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt-Sayı: 13-2.
- Dane, A. & Başkurt H. (2012). İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Nokta, Doğru Ve Düzlem Kavramlarını Algılama Düzeyleri ve Kavram Yanılgıları, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31(2), 81-100.



- Doyuran, G. (2014). "Ortaokul Öğrencilerinin Temel Geometri Konularında Sahip Oldukları Kavram Yanılgıları." Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Güngörmüş, L. (2002). "Orta öğretim Matematik Öğretiminde Kavram (Doğru, Işın, Doğru Parçası ve Çember) Yanılgıları" Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Heiberg, J. L. (2008). Euclid's elements of geometry (R. Fitzpatrick, İng. Çev. (Orijinal basımı 1885).
- Karasar, N. (2014). Bilimsel Araştırma Yöntemi, Ankara: Nobel Yayıncılık
- Kılıç A.S., Temel H. & Şenol A.,(2015). Öğretmen adaylarının "nokta, doğru, düzlem ve açı" kavramları hakkında bilgi düzeyleri ve kavram yanılgılarının incelenmesi, Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 26(2015) 205-229.
- Kiriş, B. (2008). "İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin 'Nokta, Doğru, Doğru Parçası, Işın Ve Düzlem' Konularında Sahip Oldukları Kavram Yanılgıları ve Bu Yanılgı Nedenlerinin Belirlenmesi." Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın
- Miles, M. B. & Huberman, A.M. (1994). Qualitative data analysis : an expanded sourcebook. (2nd Edition). Calif. : SAGE Publications.
- Öksüz, C. (2010). İlköğretim Yedinci Sınıf Üstün Yetenekli Öğrencilerin Nokta, Doğru ve Düzlem Konularındaki Kavram Yanılgıları, İlköğretim-Online, 9 (2), 508-525.
- Tuluk, G.,(2014). Sınıf öğretmeni adaylarının nokta, çizgi, yüzey ve uzay bilgileri ve çoklu temsilleri. Kastamonu Eğitim Dergisi, Cilt:22, No:1 361-384.
- White, R. and Gunstone, R. (1992). Probing understanding. The Falmer Press. London

**Altıncı Sınıf Matematik Öğretim Programının Öğretme-Öğrenme Sürecinin  
Öğrenci Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi**

**Evaluation of Sixth Grade Mathematics Teaching  
Curriculum's Learning-Teaching Process in line with the Student' Point of Views**

Zübeyde ER

Erten GÖKÇE

Aliye ERDEM

Ankara Üniversitesi

Ankara Üniversitesi

**ÖZET**

Bu araştırmanın amacı, altıncı sınıf matematik dersi öğretim programındaki öğretme-öğrenme sürecinin öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesidir. Araştırma, karma yöntem yaklaşımına göre nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanıldığı tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın nicel verileri anket formu aracılığıyla nitel veriler ise yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Araştırmanın nicel örneklemini, Türkiye'nin güney bölgesindeki bir ilin merkezinde yer alan 2 farklı ortaokuldaki 120 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın nitel örnekleme ise gönüllük esasına dayalı olarak belirlenen altıncı sınıfta öğrenim gören 30 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın nicel verileri betimsel istatistik teknikleri ile analiz edilerek frekans, yüzde ve aritmetik ortalama değerleri hesaplanmıştır. Nitel verilerinin analizi ise betimsel analiz ile yapılmıştır. Araştırma sonucunda, altıncı sınıf matematik dersi öğretim programına yönelik öğrencilerin genel görüşlerinin olumlu olduğu görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Ortaokul Matematik Öğretim Programı, Öğretme-Öğrenme Süreci, Program Değerlendirme, Öğrenci Görüşleri.

**ABSTRACT**

This present research aims to evaluate of sixth grade mathematics teaching curriculum's learning-teaching process in line with the student' point of views. This is a descriptive study employing both quantitative and qualitative methods, according to mixed method research. The quantitative data of the study were collected through questionnaire forms and the qualitative data of the study were gathered by means of semi-structured interview forms. The quantitative sample of the study included 120 sixth grade students in a city in the south of Turkey. The qualitative data of the research came from 30 students who volunteered to participate in the study. Descriptive statistics techniques were used to analyse quantitative data of the study in terms of frequencies, percentages and mean. As for the analysis of qualitative data, descriptive analysis was used. The findings of the study showed that views of 6th grade students, on learning-teaching process were positive.

**Keywords:** Middle School Mathematics Curriculum, Teaching-Learning Process, Curriculum Evaluation

**Giriş**

Yaşadığımız bilgi ve teknoloji çağındaki hızlı gelişmeler, bireylerden beklenen davranış biçimini de etkilemektedir. Bireylerin davranışlarının şekillenmesinde kuşkusuz eğitim çok önemli bir role sahiptir. Bilginin egemen olduğu bir dünyada eğitime önem veren toplumların önde giden toplumlar olduğu görülmektedir.

Eraslan (2009) bilgiyi üreten toplumların dünyada hem ekonomik gelişmişlik hem de zengin ve refah bir toplum oluşturma yönünde bilgiyi tüketen toplumların önünde yer aldığını, nitelikli iyi yetişmiş ve rekabet edebilen insan gücünden oluşan bilgi toplumunun oluşturulmasında zorunlu temel eğitimin rolü yadsınmaz olduğunu ifade etmiştir. Eğitim, ilkçağlardan günümüze toplumların sosyal, kültürel ve ekonomik gelişimine yön veren, toplumları şekillendiren ve çağdaşlaştıran en önemli etmendir (Gözütok, 2001). Toplumda meydana gelen bu değişime uyum sağlayabilen bireyler yetiştirmek ise eğitim kurumlarının görevidir. Eğitim kurumları bunu eğitim programları yoluyla gerçekleştirir

Bireyin ve toplumun ihtiyaçlarının giderilmesi amacıyla, belirli bir plan ve yönerge doğrultusundaki eğitsel etkinliklerin tümüne eğitim programı denir (Oliva, 2005; Willis, 1988; Hlebowitsh, 2005). Öğretim programı ise derse ilişkin sınıf içi ve sınıf dışı tüm faaliyetlerin planlandığı çerçeve programdır. Bir öğretim programının hedef, içerik, öğretme-öğrenme süreci, ölçme ve değerlendirme olmak üzere dört temel ögesi vardır.

Öğretim programındaki öğretme-öğrenme süreci ögesi, öğrencilere istenilen davranışın kazandırılmasını sağlamakta ve öğrenme yaşantılarının düzenlenmesini içermektedir. Bu nedenle öğretme-öğrenme süreci ögesinin öğretim programının en önemlidir Demirel (2005). Öğrenme-öğretme süreci, hazırlanan öğretim programının uygulanmasının gerçekleştiği süreci ifade eder. Bu yönüyle öğrenme- öğretim süreci, öğretmenin ve öğrencinin en aktif olduğu süreç olarak değerlendirilebilir. Aynı zamanda öğrenme-öğretme süreci, programda belirtilen kazanımlara ulaşmak için, farklı yöntem ve tekniklerin, araç ve gereçlerin kullanıldığı süreci kapsamaktadır.

Bir ülkenin ihtiyaç duyduğu yetişmiş nitelikli insan gücünü sağlayabilmesi, temelde o ülkenin eğitim sisteminin verimli ve etkili çalışması ile yakından ilişkilidir. Hızla değişen ve gelişen bir dünyada eğitim sistemlerinin kendilerini sürekli olarak yenilemeleri ve geliştirmeleri beklenir. Çünkü toplumun ihtiyaç duyduğu insan gücünden beklenen nitelikler hızla değişmekte ve bu durum eğitim sistemlerini doğrudan etkilemez (Gökçe ve Erdem, 2016, 2).

Ülkemizde 2004-2005 yıllarında yapılan eğitim programındaki değişimler doğrultusunda matematik dersi öğretim programı da yenilenmiştir. Yenilenen matematik öğretim programı, matematiği anlayabilen, günlük hayatında kullanabilen bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir. Bu hedeflere ulaşabilmek için, matematik öğretim programının hazırlanması sürecinde, ulusal ve uluslararası alanlarda yapılan araştırmalar, gelişmiş ülkelerin matematik programları ve ülkemizdeki matematik eğitimi deneyimleri temel alınarak hazırlanmıştır (MEB, 2005). Bunun yanı sıra 2012- 2013 yıllarında da ülkemizde yapılan program değerlendirme çalışmalarının sonuçları doğrultusunda program yeniden güncellenmiştir.

Eğitimin niteliği, uygulanan programın kalitesine bağlı olduğundan, programın yenilenmesiyle birlikte, programın etkililiğini belirlemeye yönelik durumlar ortaya çıkmıştır (Cansaran, 2004). Bireylere istendik yönde davranış kazandırma sürecine yön veren öğretim programlarının başlangıçta belirlediği amaçlarına ne derecede ulaştığına ilişkin dönüt alabilmek, uygulamada ortaya çıkan eksiklik ve aksaklıkları giderebilmek için programların değerlendirilmesi ve geliştirilmesi gereklidir (Güven ve İleri, 2006 'dan akt: Özdemir, 2009). Kısacası, programın geliştirilmesi ve değerlendirilmesi birbirinin devamı olan iç içe geçmiş halkalar gibidir. Alan yazında matematik öğretim programının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesine yönelik (Artut ve Bal, 2013; Aksu,2008; Aktaş ve Baki, 2013; Bal,2008; Aykaç ve Mercan , 2011; Çakır ve Kılınc, 2016; Erdal, 2007;Peker ve Halat, 2008; Orbeyi,2007;) çalışmalar olduğu görülmüştür. İncelenen kaynaklarda altıncı sınıf matematik öğretim programındaki öğretme-öğretme süreci boyutunun yalnızca öğrenci görüşleri doğrultusunda ayrıntılı olarak değerlendirildiği herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Öğrencinin en aktif olduğu ve öğrenmenin gerçekleştiği öğretme-öğrenme süreci öğretmenin öğrencilerce derinlemesine değerlendirilmesi önemlidir.

Bu doğrultuda bu çalışmada altıncı sınıf matematik dersi öğretim programının öğretme-öğrenme sürecinin altıncı sınıf öğrencileri tarafından değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmacının alt amaçları aşağıda verilmiştir.

- Altıncı sınıf matematik dersi öğretim programındaki öğretme-öğrenme sürecine yönelik öğrencilerin genel görüşleri nelerdir?
- Altıncı sınıf öğrencilerinin matematik derslerine yönelik genel görüşleri nelerdir?
- Altıncı sınıf matematik derslerinde kullanılan yöntem-tekniklere ilişkin öğrencilerin görüşleri nelerdir?
- Altıncı sınıf matematik derslerinde kullanılan araç-gereçlere ilişkin öğrencilerin görüşleri nelerdir?

### Yöntem

Bu araştırma, altıncı sınıf matematik dersi öğretim programının öğrenci görüşlerine dayalı olarak değerlendirmeyi amaçlayan nicel ve nitel araştırma yöntemlerin birlikte kullanıldığı karma yöntem yaklaşımını içeren bir çalışmadır. Karma yöntem, sosyal bilimlerde amaçlı olarak aynı çalışmada iki ya da daha çok veri toplama tekniğinin ya da analiz yönteminin kullanılmasıdır. Nicel yöntemler aracılığıyla toplanan veriler, görüşme, gözlem biçimindeki nitel yöntemler aracılığıyla ulaşılan veriler ile birlikte daha derinlemesine bir biçimde ele alınır (Greene, Krayder ve Mayer 2005). Bu çalışmada da nicel verilerin elde edilen bulguları daha derinlemesine irdelenebilmek için nitel araştırma veri toplama yöntemlerinden yararlanılmıştır.

### Örneklem

Araştırmanın nicel örneklemini, Adana ilinin Sarıçam ilçesinde yer alan küme örnekleme yöntemine göre seçilmiş 2 farklı ortaokulun altıncı sınıflarında öğrenim gören, 65 kız, 55 erkek öğrenci olmak üzere toplam 120 öğrenci oluşturmuştur. Küme örneklemede, evren ya da çalışma evreni, çoğu zaman içinde çeşitli elemanları olan, benzer amaçlı (işlevli) kümelerden oluşur. Araştırma, evrenden seçilecek kümeler üzerinde yapılır. Evrendeki bütün kümelerin tek tek (bütün elemanlarıyla birlikte) eşit seçilme şansına sahip oldukları durumda yapılan örnekleme küme örnekleme denir (Karasar, 2009; Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Araştırmanın nitel örneklemini ise gönüllülük esasına dayalı ve kolay ulaşılabilirlik ilkesine göre seçilen altıncı sınıfta öğrenim gören 21 kız, 9 erkek olmak üzere toplam 30 öğrenciden oluşmaktadır. Görüşmeler uygun olan bir saatte ve sessiz bir ortamda bireysel olarak yapılmıştır. Görüşmeler bir kayıt cihazı aracılığıyla kaydedilmiştir.

### Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada nicel veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından geliştirilen beş'li likert tipi anket formu kullanılmıştır. Taslak olarak hazırlanan anket formu uzman görüşüne sunulmuştur. İki farklı öğretim üyesinden ve üç öğretmenden alınan geri bildirimler doğrultusunda anket formuna son şekli verilmiştir. Oluşturulan anket formunun Alpha güvenilirlik katsayısı.89 olarak hesaplanmıştır. Anket formu dört bölüme ayrılmıştır. Birinci bölümde kişisel bilgilere yönelik 2 soru, ikinci bölümde altıncı sınıf matematik dersi öğretim programındaki öğretme-öğrenme sürecine yönelik ve matematik derslerine yönelik olarak genel görüşlerin alındığı, 2'si açık uçlu 27 soru bulunmaktadır. Üçüncü bölümde matematik derslerinde kullanılan anlatım tekniklerine yönelik 11 soru ve dördüncü bölümde matematik derslerinde kullanılan araç-gereçlere yönelik 5 soru bulunmaktadır.

Araştırmada nicel verilere ilişkin bulguları derinlemesine irdelenmek amacıyla nitel veri toplama aracı olarak yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunda öğrencilerin matematik öğretim programına yönelik görüşlerini, matematik dersine yönelik görüşlerini, matematik derslerinde kullanılan yöntem tekniklere ve araç-gereçlere yönelik görüşlerini belirlemeye yönelik sorular bulunmaktadır.

### Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen nicel veriler, bilgisayar ortamında analiz edilmeden önce bütün anket formlarının anket yönergesine göre cevaplanıp cevaplanmadığına bakılmış, eksik bırakılan madde olup olmadığı kontrol edilmiştir. Verilerin analizi, bilgisayar ortamında SPSS 15.0 programında yapılmış, araştırmanın amacı doğrultusunda uygulamaya katılanların, araştırma konusu ile ilgili görüşlerine ilişkin frekans (f), yüzde (%) ve aritmetik ortalama (X) değerleri hesaplanmıştır. Ankette yer alan sorulara verilen cevaplardan en olumlu ifadeye 5 puan, en

olumsuz ifadeye 1 puan verilerek yapılmıştır. Ayrıca, araştırma verilerini yorumlamak için; aralık sayısı seçenek sayısına bölünerek elde edilen ölçekler hazırlanmıştır (Kaptan, 1995). Buna göre elde edilen ölçekte, 1.00 – 1.80 aralığı "hiçbir zaman", 1.81- 2.60 aralığı "nadiren", 2.61- 3.40 aralığı "ara sıra", 3.41- 4.20 aralığı "sık sık", ve 4.21- 5.00 aralığı ise "her zaman" olarak tanımlanmıştır.

Araştırmanın nitel verileri ise betimsel analiz teknikleri ile analiz edilmiştir. Görüşmelerden elde edilen veriler bilgisayara ortamına aktarılmıştır. Bilgisayara ortamına aktarılan yazılı doküman dikkatli bir şekilde defalarca gözden geçirilmiş ve önceden oluşturulan temalara göre çözümlenmiştir. Bu aşamada görüşme yapılan öğrencilerin kimliklerinin açıklanmaması için görüşme sırasına göre Ö1, Ö2, ...Ö22 biçiminde kodlar verilmiştir. Kodlamalarda güvenilirliği sağlamak amacıyla bir başka araştırmacı tarafından kodlamalar yinelenmiştir.

## Bulgular ve Yorumlar

### Nicel Bulgular

Bu bölümde anket formunun uygulanması sonucunda elde edilen nicel veriler alt problemler doğrultusunda dört farklı alt başlıkta incelenmiştir. Çalışmada elde edilen veriler alt başlıklara göre tablolar halinde sunulmuş ve yorumlanmıştır.

*Altıncı Sınıf Matematik dersi öğretim programındaki Öğretme-Öğrenme Sürecine Yönelik Öğrencilerin Genel Görüşlerine İlişkin Bulgular Ve Yorumlar*

Tablo 1'de altıncı sınıf matematik derslerinde öğretme-öğrenme sürecinde karşılaşılan durumlara yönelik öğrencilerin görüşleri sunulmuştur.

Tablo 1. Öğrencilerin öğretme-öğrenme sürecine yönelik genel görüşlerine ilişkin dağılım

		Her zaman	Sık sık	Ara sıra	Nadiren	Hiçbir zaman	Toplam	A.O
1. Derslerimizde derse başlamadan önce konuya ilgi çekici (örnek olaydan, sorulardan, güncel bir olaydan, hatıra, grafik, şekil ya da fıkra gibi) durumlardan yararlanır.	F	16	28	58	16	2	120	3,33
	%	13,3	23,3	48,3	13,3	1,7	100	
2. Öğreneceğimiz konunun bizim için önemi belirtilir.	F	82	30	3	4	1	120	4,56
	%	68,3	25,0	2,5	3,3	0,8	100	
3. Anlatılan konular günlük yaşamımızda ilişkilendirilir.	f	50	29	34	6	1	120	4,00
	%	41,7	24,2	28,3	5,0	0,8	100	
4. Öğretmenimiz, derste neler işleneceği konusunda bilgi verir.	f	88	24	7	1	0	120	4,65
	%	73,3	20,0	5,8	0,8	0	100	
5. Öğretmenimiz konunun sonunda neler öğreneceğimizi söyler.	f	53	35	24	7	1	120	4,10
	%	44,2	29,2	20,0	5,8	0,8	100	
6. Öğretmenimiz daha önce öğrendiğimiz bilgiler ile yeni bilgiler arasında bağ kurar.	f	54	39	23	2	2	120	4,17
	%	45,0	32,5	19,2	1,7	1,7	100	
7. Öğretmenimiz konuyu nasıl öğreneceğimizi gösteren ipuçları (soru sormak, jest ve mimiklerini kullanmak gibi) verir.	f	48	36	24	9	3	120	3,97
	%	40,0	30,0	20,0	7,5	2,5	100	
8. Derslerde öğretmenimize ya da birbirimize rahatça soru sorabiliyoruz.	f	50	21	29	14	6	120	3,79
	%	41,7	17,5	24,2	11,7	5,0	100	
9. Derslerde görüşlerimizi ve düşüncelerimizi rahatça ifade edebiliyoruz.	f	73	21	15	6	5	120	4,25
	%	60,8	17,5	12,5	5,0	4,2	100	

10. Derslerde öğretmenimiz görüşlerimizi ve düşüncelerimizi dinler.	f	82	24	8	5	1	120	4,50
	%	68,3	20,0	6,7	4,2	0,8	100	
11. Öğretmenimiz bize karşı alkışlama (bravo, tebrikler, çok güzel gibi), başarı belgeleri, maddi ödüller (kitap, saat, bilgisayar gibi.), simgesel ödüller (madalya, plaket, yıldız gibi) kullanır.	f	20	32	36	21	11	120	3,24
	%	16,7	26,7	30,0	17,5	9,2	100	
12. Öğretmenimiz sorduğu bir soruya verdiğimiz cevap ile ilgili geri bildirim ifadeleri (doğru, yanlış, eksik gibi) kullanır.	f	83	20	13	2	2	120	4,50
	%	69,2	16,7	10,8	1,7	1,7	100	
13. Derslerimizde öğretmenimizin sorduğu soruya verdiğimiz cevap yanlış ise doğru cevabı bulmamız için bizi yönlendirir	f	94	17	4	1	4	120	4,63
	%	78,3	14,2	3,3	0,8	3,3	100	
14. Derslerimizde konuyla ilgili yeterli araç- gereç kullanılır.	f	68	35	13	3	1	120	4,38
	%	56,7	29,2	10,8	2,5	0,8	100	
15. Derslerimiz farklı yöntem ve tekniklerle işlenir.	f	54	31	24	5	6	120	4,01
	%	45,0	25,8	20,0	4,2	5,0	100	
16. Derslerimizde bilgileri kendimiz keşfediyoruz.	f	26	27	40	19	8	120	3,36
	%	21,7	22,5	33,3	15,8	6,7	100	
<b>Genel</b>								<b>4,09</b>

Tablo 1 incelendiğinde, “Derslerimizde derse başlamadan önce konuya ilgi çekici (örnek olaydan, sorulardan, güncel bir olaydan, hatıra, grafik, şekil ya da fıkra gibi ) durumlardan yararlanır(3,33)”, “Öğretmenimiz bize karşı alkışlama (bravo, tebrikler, çok güzel gibi), başarı belgeleri, maddi ödüller (kitap, saat, bilgisayar gibi.) , simgesel ödüller (madalya, plaket, yıldız gibi) kullanır(3,24)”, “Derslerimizde bilgileri kendimiz keşfediyoruz(3,36) maddelerine yönelik görüşlerinin “ara-sıra” düzeyinde olduğu görülmektedir. Ayrıca Tablo 1’deki 16 maddeye yönelik genel aritmetik ortalamanın(4,09) “sık sık “ düzeyinde olduğu görülmektedir. Buradan bu çalışma da öğrencilerin altıncı sınıf matematik derslerinin öğretim – öğrenme sürecine yönelik genel görüşlerinin olumlu olduğu biçiminde yorumlanabilir.

#### Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Matematik Derslerine Yönelik Genel Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Tablo 2’de altıncı sınıf öğrencilerin matematik dersine yönelik genel görüşleri sunulmuştur.

Tablo 2. Öğrencilerin matematik dersine yönelik görüşlerinin dağılımı

		Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Kararsızım	Kısmen Katılmıyorum	Katılmıyorum	Toplam	A.O
1. Derslerimiz eğlenceli geçiyor.	F	67	34	13	3	3	120	4,32
	%	55,8	28,3	10,8	2,5	2,5	100	
2. Konuları anlamakta sıkıntı çekmiyorum.	F	45	36	26	11	2	120	3,92
	%	37,5	30,0	21,7	9,2	1,7	100	
3. Matematik dersi en sevdiğim dersler arasındadır.	F	82	20	13	4	1	120	4,48
	%	68,3	16,7	10,8	3,3	0,8	100	
4. Matematik dersi benim için ilgi çekicidir.	F	57	46	11	5	1	120	4,27
	%	47,5	38,3	9,2	4,2	0,8	100	

5. Matematik derslerini büyük bir heyecanla bekliyorum.	F	49	49	13	4	5	120	4,10
	%	40,8	40,8	10,8	3,3	4,2	100	
6. Derslerde öğrendiğim bilgiler günlük hayatımda işlerimi kolaylaştırıyor.	F	72	39	8	0	1	120	4,50
	%	60,0	32,5	6,7	0	0,8	100	
7. Derste uygulanan etkinlikler dersi sevmemi sağlıyor.	F	85	26	6	0	3	120	4,58
	%	70,8	21,7	5,0	0	2,5	100	
8. Kullanılan araç-gereçler konuları daha iyi anlamama yardımcı oluyor.	F	68	40	10	2	0	120	4,45
	%	56,7	33,3	8,3	1,7	0	100	
9. Farklı anlatım tekniklerinin kullanılması konuyu anlamamı kolaylaştırıyor.	F	77	29	10	3	1	120	4,48
	%	64,2	24,2	8,3	2,5	0,8	100	
<b>Genel A.O.</b>								<b>4,34</b>

Tablo 2 incelendiğinde altıncı sınıf öğrencilerinin, matematik dersine yönelik genel görüşlerinin belirlendiği 10 maddeye verdikleri yanıtların genel aritmetik ortalamasının (4,34) "katılıyorum" düzeyinde olduğu görülmektedir. Buradan öğrencilerin matematik derslerine yönelik görüşlerinin olumlu olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin "Matematik derslerinde ne olsa matematik dersini daha çok severdiniz?" açık uçlu sorusuna verilen yanıtlardan bazıları aşağıda sunulmuştur:

"Derslerimizde akıllı tahtadan matematikle alakalı zekâ oyunları ve matematik oyunları oynarsak daha eğlenceli olabilir".

"Derslerimizde yarışmalar yapsak ve öğretmen kazanları ödüllendirse daha güzel olabilir".

"Daha fazla etkinlik yaparak geçse, etkinlikler sınıf dışında olsa ve öğretmenimiz başarılı olanları ödüllendirse daha iyi olabilir"

"Derslerimiz zaten çok eğlenceli geçiyor. Bu şekilde devam etmesini isterim"

Öğrencilerden "Matematik derslerinde hiç unutamadığınız bir anınızı yazınız." açık uçlu sorusuna verilen yanıtlardan bazıları aşağıda sunulmuştur:

"14 mart ta pi günü kutlama etkinliği benim için çok güzel geçmişti. Pi sayısı ile ilgili etkinlikler yapmıştık".

"İmacinary matematik sergisine gitmiştik, benim matematiğe bakış açımı değiştirdi "

Öğrencilerin verdikleri cevaplar incelendiğinde, öğrencilerin altıncı sınıf matematik dersine yönelik genel görüşlerinin olumlu olduğu söylenebilir. Öğrencilerin matematik derslerinde zekâ oyunları, matematik oyunları, yarışmalar ve daha fazla etkinlikler olmasını istedikleri görülmüştür.

*Altıncı Sınıf Matematik Derslerinde Kullanılan Yöntem-Tekniklere İlişkin Bulgular Ve Yorumlar,*

Tablo 3'te altıncı sınıf matematik derslerinde kullanılan yöntem ve tekniklere ilişkin öğrenci görüşleri sunulmuştur.

Tablo 3. Öğrencilerin yöntem ve tekniklere yönelik görüşlerinin dağılımı

		Her zaman	Sık sık	Ara sıra	Nadiren	Hiçbir zaman	Toplam	A.O
1. Düz anlatım (Bilgilerin doğruca öğrenciye öğretmen tarafından aktarılması)	F	47	30	24	13	6	120	3,82
	%	39,2	25,0	20,0	10,8	5,0	100	
2. Soru-cevap (Öğretmenin öğrencilere sorular sorması ve öğrencilerin cevaplaması)	f	72	32	10	5	1	120	4,40
	%	60,0	26,7	8,3	4,2	0,8	100	
3. Tartışma (Bir konu hakkında öğrencilerin farklı görüşler ortaya koyması)	f	50	34	28	6	2	120	4,03
	%	41,7	28,3	23,3	5,0	1,7	100	
	f	64	33	20	3	0	120	4,31

<b>4. Gösterip yaptırma</b> (Öğretmenin bir işlemin uygulanmasını göstermesi ve	%	53,3	27,5	16,7	2,5	0	100	
<b>5. Buluş yoluyla</b> (Öğretmen tarafından sorular ve yönlendirmelerle öğrencilerin konuyu öğrenmesi)	f	62	29	21	5	3	120	4,18
	%	51,7	24,2	17,5	4,2	2,5	100	
<b>6. Gezi gözlem</b> (Eğitim amaçlı gezilerin yapılması)	f	14	8	24	29	45	120	2,30
	%	11,7	6,7	20,0	24,2	37,5	100	
<b>7. Örnek olay</b> (Öğrencilerce konuya ilişkin hayattan bir sorunun aktif katılarak çözmesi)	f	40	32	27	15	6	120	3,70
	%	33,3	26,7	22,5	12,5	5,0	100	
<b>8. Problem çözme</b> (Öğrencilerin gerçek hayatta karşılaşılabilecekleri bir problemi çözmesi)	f	38	35	28	10	9	120	3,69
	%	31,7	29,2	23,3	8,3	7,5	100	
<b>9 Proje çalışması</b> (Öğrencilerin karışık bir problemi çözme ve ürün ortaya koyma süreci)	f	27	31	37	19	6	120	3,45
	%	22,5	25,8	30,8	15,8	5,0	100	
<b>10. Grup çalışması</b> (Öğrencilerin gruplara ayrılarak bir konu hakkında çalışması)	f	26	27	28	25	14	120	3,21
	%	21,7	22,5	23,3	20,8	11,7	100	
<b>Genel</b>								3,70

Tablo 3 incelendiğinde altıncı sınıf öğrencileri, matematik derslerinde en fazla kullanılan yöntem ve tekniğin soru-cevap tekniği(4,40) , en az kullanılan yöntem ve tekniğin gezi gözlem(2,30) olduğu görülmektedir. Yöntem ve tekniklere ilişkin 10 maddeye verilen yanıtların genel ortalamasının(3,70) "sık sık" düzeyinde olduğu görülmektedir. Buradan altıncı sınıf matematik dersinde, programda belirtilen farklı yöntem ve tekniklerin kullanıldığı söylenebilir. Öğrencilerin bu yöntem ve teknikler dışında başka yöntem ve teknik var ise belirtmeleri ve kullanım sıklığını değerlendirmeleri de istenmiştir. Fakat öğrenciler bu yöntem ve teknik dışında farklı yöntem ve teknik belirtmemişlerdir.

#### Altıncı Sınıf Matematik Derslerinde Kullanılan Araç-Gereçlere İlişkin Bulgular Ve Yorumlar

Tablo 4'te altıncı sınıf matematik derslerinde kullanılan araç gereçlere ilişkin görüşleri sunulmuştur.

Tablo 4. Öğrencilerin araç-gereçlere yönelik görüşlerinin dağılımı

		Her zaman	Sık sık	Ara sıra	Nadiren	Hiçbir zaman	Toplam	A.O
<b>1. Ders kitabı</b>	f	33	34	35	13	5	120	3,64
	%	27,5	28,3	29,2	10,8	4,2	100	
<b>2. Akıllı tahta</b>	f	20	27	33	19	21	120	3,05
	%	16,7	22,5	27,5	15,8	17,5	100	
<b>3. Test kitapları</b>	f	23	28	25	24	20	120	3,08
	%	19,2	23,3	20,8	20,0	16,7	100	
<b>4. Çalışma kâğıtları</b>	f	34	48	30	5	3	120	3,87
	%	28,3	40,0	25,0	4,2	2,5	100	
<b>5. Okulda bulunan diğer matematik dersi araç-gereçleri, somut materyaller (geometri tahtası, gönye, cetvel, birim küpler, geometri blokları gibi)</b>	f	20	23	26	25	26	120	2,88
	%	16,7	19,2	21,7	20,8	21,7	100	
<b>Genel</b>								3,30

Tablo 4 incelendiğinde altıncı sınıf öğrencileri, matematik derslerinde kullanılan araç-gereçlere ilişkin en fazla kullanılan araç gereçlerin çalışma kâğıtları ( 3,87) ve ders kitapları (3,64) olduğu görülmektedir. En az kullanılan araç –gereçlerin matematik derslerinde kullanılması gereken somut materyaller(2,88) olduğu görülmektedir. Matematik derslerinde kullanılan araç-gereçlere ilişkin genel ortalamanın(3,30) ara-sıra düzeyinde olduğu görülmektedir. Buradan altıncı sınıf matematik derslerinde, programda var olan araç-gereçlerin kullanım sıklığının ara-sıra düzeyde olduğu söylenebilir.

### Nitel Bulgular

Nitel verileri elde etmek amacıyla sorulan "Matematik derslerinin verimli geçtiğini düşünüyor musunuz? Neden?" sorusuna öğrencilerin verdikleri cevaplar olumlu ve olumsuz olarak kategorize edilmiştir. Olumlu yönde cevap veren öğrencilerden on bir tanesi (Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö8, Ö16, Ö18, Ö22, Ö24, Ö27, Ö28) verimli geçmesinin sebebinin etkinlikler yapıyor olmalarına, altı tanesi (Ö1, Ö3, Ö5, Ö7, Ö22, Ö28) derslerde oyun oynayarak öğrenmelerine, sekiz tanesi (Ö3, Ö4, Ö7, Ö8, Ö9, Ö22, Ö23, Ö28) akıllı tahtadan sorular çözüyor olmalarına ve altı tanesi (Ö3, Ö7, Ö10, Ö22, Ö23, Ö25) derslerde çalışma yaprakları kullanmalarına bağlamıştır. Ayrıca dört tanesi (Ö6, Ö10, Ö11, Ö24, Ö26) öğretmenin ödüllendirmesini, iki tanesi (Ö4, Ö27) küme çalışmaları yapılmasını ve altı tanesi(Ö7, Ö8, Ö15, Ö16, Ö19, Ö21) ders kitabı dışında yardımcı kaynaklar kullanıyor olmalarını, iki tanesi (Ö2, Ö21) öğretmenin kolaydan zora doğru anlatmasını dersin verimli geçmesinin nedeni olarak ifade etmişlerdir. Olumsuz yönde cevap veren öğrencilerden beş tanesi (Ö3, Ö12, Ö14, Ö17, Ö21) verimsiz geçmesinin sebebinin sınıfta olumsuz davranışların fazla olmasına, bir tanesi (Ö17) evde çalışma ortamı olmadığı için çalışamamasına, bir tanesi (Ö20) kendine güveni olmamasına bağlamıştır. Üç öğrenci (Ö13, Ö29, Ö30) ise olumlu ya da olumsuz herhangi bir görüş bildirmemişlerdir.

Yapılan görüşmelerden bu soruya yönelik öğrencilerinin genel görüşlerinin olumlu olduğu söylenebilir. Bazı öğrenci görüşleri aşağıdaki gibidir.

*"Evet, çok verimli geçiyor. Bazen akıllı tahtadan alıştırma yapıyoruz, bazen küme çalışmaları yapıp etkinlik yapıyoruz(Ö4)."*

*"Evet, verimli geçiyor. Çünkü öğretmenimiz akıllı tahtadan sorular çözüyor, derslerimizde oyunlar oynuyoruz (Ö28)."*

*"Evet, verimli geçiyor. Çünkü bazen öğretmenimiz deneme sınavlarında 1. 2. ve 3. olanlara veya sınavda 100 alanlara bisküvi, çikolata, gofret gibi ödülleri veriyor. Buda bizi başarılı olmamız için daha fazla ders çalışmamızı sağlıyor (Ö26)."*

*"Derslerimiz bazen verimli bazen verimsiz geçiyor. Çünkü bazen bazı arkadaşlarım çok konuşuyor ve buda dersi dinlememi engelliyor(Ö14)."*

*"Biraz verimli biraz verimsiz oluyor. Çünkü öğretmen konuyu anlatırken sınıftaki bazı arkadaşlarım konuşuyor ve ben kendimi derse veremiyorum. Matematikte en iyi anladığım konuda bile 4 yanlışım çıkıyor.Evde de çalışma ortamım olmadığı için yeterince çalışamıyorum (Ö17)."*

*"Sınıfınızdaki matematik derslerinde karşılaşılan başarısızlık nedenlerini değerlendiriniz." sorusuna verilen cevaplar öğretmen, öğrenci, veli ve sınıf ortamı olmak üzere dört temada ele alındı.*

Öğretmen kaynaklı başarısızlık nedenleri olarak öğrencilerden altı tanesi (Ö7, Ö12, Ö13, Ö15, Ö19, Ö23) derslerde öğretmenin diğer sınıflarla kıyaslama yapması, bir tanesi(Ö14) öğretmenin bazen hızlı ders anlatması olarak görüş belirtmişlerdir. Öğrencinin kendisinden kaynaklı başarısızlık nedenleri olarak, öğrencilerden on beş tanesi(Ö1, Ö2, Ö4, Ö7, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö24, Ö29) yeterince ders çalışmamasını, dört tanesi (Ö20, Ö21, Ö29, Ö30) yeterince istekli olmamalarını ifade etmişlerdir. Veli kaynaklı başarısızlık nedenleri olarak öğrencilerden altı tanesi(Ö7, Ö9, Ö19, Ö20, Ö22, Ö29) velilerinin ilgisiz olmaları, bir tanesi (Ö8) velilerin kıyaslama yapması biçiminde görüş belirtmişlerdir. Sınıf ortamından kaynaklı başarısızlık nedeni olarak, öğrencilerin hepsi sınıfta gürültü yapan arkadaşlarının olması biçiminde görüş belirtmişlerdir.

Bu soruya yönelik öğrenci görüşlerinden çoğunlukla başarısızlık kaynağının öğrencinin kendisinden kaynaklı ve sınıf ortamından kaynaklı olduğu söylenebilir. Bazı öğrenci görüşleri aşağıdaki gibidir.

*"Öğretmenimiz hırslanmamız için bizi başka sınıflarla karşılaştırıyor. Ama bu bizi olumsuz etkiliyor(Ö7)."*

*"Eve gittiğimde tekrar yapmıyorum. Fazla test çözümüyorum ve bazen derse hazırlıklı gelmiyorum. Bu durum benim açımdan olumsuz oluyor(Ö14)."*

*"Veli açısından, ailem beni sürekli başkalarıyla kıyaslıyor(Ö8)."*

*"Sınıfta bazen çok gürültü oluyor ve dersi dinleyemediğim için başarısız oluyorum(Ö28)."*

*"Matematik derslerinizde etkinlikler uygulanırken hangi yöntem ve teknikler kullanılmaktadır? Derslerde farklı yöntem ve tekniklerin kullanılmasının dersi anlamanıza ve dersi sevmenize katkısı açısından değerlendiriniz." sorusuna öğrencilerin on tanesi (Ö2, Ö7, Ö9, Ö10, Ö13, Ö14, Ö23, Ö28, Ö29, Ö30) soru-cevap, iki tanesi (Ö10, Ö29) gezi, üç tanesi (Ö9, Ö25, Ö26) problem çözme yöntemi kullanıldığını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin hepsi derslerde farklı yöntem ve tekniklerin kullanılmasının dersi anlama ve dersi sevmesi açısından olumlu etki yaptığını dair görüş belirtmişlerdir.*

Ayrıca bu soruya ilişkin öğrencilerin kullanılan yöntem ve tekniklerin isimlerini tam olarak bilemedikleri için öğrencilerin üç tanesi (Ö25, Ö26, Ö28) derslerde oyun oynadıklarını ve öğrencilerin hepsi etkinlikler yaptıklarına dair görüş bildirmişlerdir. Bazı öğrenci görüşleri aşağıdaki gibidir.

*"Soru- cevap yapıyoruz. Öğretmenimiz doğru cevaba ulaşmaya kadar bize sorular soruyor ve değişik etkinlik yapıyoruz. Ayrıca geçen yıl imacınary matematik sergisine gitmiştik. Bunları yapmamız da dersi anlamamı ve sevmemi sağlıyor(Ö10)."*



*"Derslerimizde problem çözme, alıştırma yapma, etkinlik yapma, çalışma kağıdı ve oyun oynama yapıyoruz. Bunun sayesinde dersi çok seviyorum ve daha iyi anlıyorum(Ö25)."*

*"Matematik derslerinizde etkinlikler uygulanırken hangi materyaller kullanılmaktadır? Derslerde farklı materyallerin kullanılmasının dersi anlamaya ve dersi sevmeye katkısı açısından değerlendiriniz." sorusuna öğrencilerin on üç tanesi ( Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö7, Ö8, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö23, Ö26) akıllı tahta, on tanesi ( Ö1, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö13, Ö17, Ö23, Ö29, Ö30) test kitabı, on üç tanesi ( Ö1, Ö2, Ö3, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö16, Ö23, Ö29, Ö30) ders kitabı cevabını vermişlerdir. Ayrıca öğrencilerden on altısı( Ö1, Ö6, Ö7, Ö9, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö17, Ö19, Ö21, Ö24, Ö25, Ö28, Ö29) çalışma kağıdı ve altı tanesi (Ö2, Ö4, Ö5, Ö10, Ö22, Ö25) okulda bulunan matematik dersi, araç gereçleri biçiminde görüş belirtmişlerdir.*

Farklı araç gereç kullanımının dersi anlamaya ve dersi sevmeye yönelik katkısına dair ise öğrencilerin hepsi olumlu yönde katkısı olduğunu ifade etmişlerdir. Bazı öğrenci görüşleri aşağıdaki gibidir.

*"Genellikle akıllı tahta, ders kitabı ve test kitabı kullanıyoruz. Özellikle akıllı tahta kullanılması dersi anlamamı ve sevmemi sağlıyor(Ö23)".*

*"Akıllı tahta, test kitabı, ders kitabı ve çalışma kağıdı kullanıyoruz. Bunları kullandığımızda dersi sevmemi ve daha iyi anlamamı sağlıyor(Ö1)".*

*"Matematik derslerinde etkinlik yaparken çeşitli araç gereçler kullanıyoruz(makas, yapıştırıcı, okuldaki geometrik şekiller, boya kalemleri).Bunları kullandığımızda daha eğlenceli geçiyor. Bu yüzden daha iyi anlıyor ve seviyorum(Ö22)".*

### Tartışma ve Sonuç

Altıncı sınıf matematik dersi öğretim programındaki öğretme-öğrenme sürecinin öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesinin amaçlandığı bu çalışma Adana ilinde, iki ortaokuldaki altıncı sınıf öğrencilerinin görüşleri ile sınırlıdır.

Araştırma sonunda elde edilen nicel bulgular incelendiğinde, öğrencilerinin altıncı sınıf matematik dersi öğretim programındaki öğretme-öğrenme sürecine ilişkin görüşlerinin olumlu olduğu söylenebilir. Nitel bulgular incelendiğinde de öğrencilerin matematik derslerinin verimli geçtiğine dair olumlu görüşe sahip oldukları görülmüştür.

Aykaç ve Mercan (2011) tarafından yapılan çalışmada altıncı sınıf öğrencilerinin, öğrenme-öğretme sürecine yönelik görüşlerinin, diğer sınıf düzeylerine göre daha olumlu olduğunu tespit edilmiştir. Benzer şekilde alan yazında öğretmelerin görüşlerinin belirlendiği bazı çalışma bulgularının da (Artut ve Bal, 2013; Bal,2008) bu araştırma bulguları ile örtüştüğü söylenebilir.

Bu çalışmada öğrencilerin matematik derslerine yönelik genel görüşlerinin olumlu olduğu sonucuna ulaşılmakla birlikte öğrencilerin matematik derslerinde zeka oyunları, matematik oyunları oynayarak, daha fazla etkinlikler yaparak matematik derslerinin daha eğlenceli olacağına dair görüş belirttikleri tespit edilmiştir.

Oyun sadece bir eğlence sürecini değil, öğrencilerin kendi kendilerine öğrenmesini sağlayan ve zorlamadan becerilerini ortaya çıkarma fırsatını veren bir eğitim sürecini de kapsar Koroğlu ve Yeşildere (2002) . Bunun yanı sıra Koroğlu ve Yeşildere (2002) oyunun en önemli özelliğinin eğlenceli olması olduğunu ve matematik öğretimi sırasında grup çalışmalarına dayalı, ezberden uzak ve öğrencilerin aktif olabildiği ortamlarda verimli olabileceğini belirtmişlerdir. Buradan matematik derslerini öğrenciler açısından daha eğlenceli ve daha verimli hale getirmek adına derslerde daha fazla oyunlara yer verilmesi gerektiği söylenebilir.

Araştırmanın nicel bulgularında altıncı sınıf matematik derslerinde kullanılan yöntem ve tekniklere ilişkin en fazla soru-cevap tekniğinin, en az ise gezi-gözlem tekniğinin kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Nitel bulgularda da öğrencilerin çoğunlu sınıflarında en fazla soru-cevap yönteminin kullanıldığı yönünde görüş belirtmişlerdir.

Soylu (2009) sınıf öğretmen adaylarının matematik derslerinde öğretim yöntem ve teknikleri kullanabilme konusundaki yeterlilikleri üzerine yapılan çalışmada, öğretmenlerin düz anlatım, soru-cevap yöntemlerinde kendilerini yeterli buldukları sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Doğan(2004) sınıf öğretmenlerinin derslerinde tercih ettikleri yöntemleri belirledikleri çalışmada öğretmenlerin yanısı soru-cevap tekniğini kullandıkları ifade etmişler. Buradan alan yazında (Doğan,2004; Soylu, 2009) araştırma bulguları ile bu araştırma bulgularının paralellik gösterdiği söylenebilir.

Araç-gereçlere ilişkin nicel bulgularında derslerde somut materyallerin ara sıra düzeyinde kullanıldığı, ders kitapları ve çalışma kağıtlarının sık sık düzeyde kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Nitel bulgularında da derslerde akıllı tahta, ders kitabı, çalışma kağıtları ve test kitapları kullanıldığı yönünde görüş belirtmişlerdir. Alan yazında (Er ve Artut, 2014; Seven, 2001) araştırmalarda da, ders kitabının en fazla kullanılan araç-gereç olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda ders kitaplarının eğitim- öğretim sürecinde önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir.

Araştırmanın nitel bulgularda, öğrenciler özellikle akıllı tahta kullanımın dersi daha fazla sevmeyi sağladığı ve dersi anlamayı kolaylaştırdığı yönünde görüş belirtmişlerdir. Çakıroğlu, Akkan ve Güven'e (2012) göre eğitim ortamlarına teknolojinin entegre edilmesi eğitimde önemli reformlardan biri olarak görülmektedir.

Nitekim, yaşadığımız Bilgi ve teknoloji çağındaki gelişmelere uyum sayılabilen bireyler yetiştirmek adına ülkemizde 2004-2005 eğitim – öğretim yılı ile birlikte eğitim programında kökten bir yenilenmeye gidilmiş. Bunun yanı sıra 22.12.2010 Tarihinde Milli Eğitim Bakanlığı ve Ulaştırma Bakanlığı arasında imzalanan bir protokolle "Fırsatları Arttırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi" (FATİH) isimli bir proje başlatılmıştır. Projenin temel hedefi; eğitim-öğretimde fırsat eşitliğinin sağlanması ve okullardaki teknolojik altyapının iyileştirilerek, bilişim teknolojileri araçlarının en verimli şekilde kullanımının sağlanması olarak belirlenmiştir. Fırsat eşitliğinin, dersliklerin teknolojik cihazlarla donatılması ve teknik altyapının güçlendirilmesi sayesinde sağlanması planlanmaktadır. Aynı zamanda bu sayede eğitimde kalitenin artırılması ve eğitim teknolojilerinden tüm öğrencilerin verimli bir şekilde yararlanması sağlanacağı düşünülmektedir(Akgün, Yılmaz, Seferoğlu, 2011). Buradan bu çalışmada teknolojilerinin derse entegre edilmesi ile bu projenin kısmen amacına ulaştığı söylenebilir.

Sonuç olarak altıncı sınıf matematik dersi öğretim programına yönelik öğrencilerin genel görüşlerinin olumlu olduğu söylenebilir. Bunun yanı sıra matematik derslerine yönelik görüşlerinin olumlu olduğu, matematik derslerinde öğretmenler tarafından kullanılan soru-cevap tekniğinin en çok tercih edilen teknik olduğu ve ders kitaplarının en çok tercih edilen öğretim materyali olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca yapılan görüşmelerden derslerde farklı yöntemlerin ve farklı araç-gereçlerin kullanılmasının matematik dersini sevmeyi sağladığı ve dersin anlaşılmasını kolaylaştırdığı da görülmüştür.

### Öneriler

Bu çalışmada altıncı sınıf matematik derslerinin öğretme-öğrenme sürecine yönelik öğrenci görüşleri nicel araştırma yöntemlerinden anket, ve nitel araştırma yöntemlerinden görüşme metotları ile belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma bulgularını desteklemek ve derinleştirmek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden gözlemler de yapılabilir. Farklı sınıf düzeylerinde verilerek elde edilerek karşılaştırmalar yapılabilir. Bu çalışma anket maddelerindeki açık uçlu sorulara öğrencilerin vermiş olduğu yanıtlardan hareketle, öğretmenlere veya öğretmen adaylarına zekâ oyunları, matematik oyunları eğitimi verilerek, matematik derslerinin daha eğlenceli geçmesi sağlanabilir. Ayrıca yapılan görüşmelerde akıllı tahta kullanımının dersi sevmeyi ve anlamayı kolaylaştırdığı elde edilmiştir. Bu bağlamda öğretmenlere eğitim teknolojilerini derslere entegre etme konularında seminerler ve hizmet içi eğitim kursları verilebilir.

### Kaynaklar

- Akgün, E., Yılmaz, E. O., & Seferoğlu, S. S. (2011). Vizyon 2023 strateji belgesi ve fırsatları artırma ve teknolojiyi iyileştirme hareketi (FATİH) projesi: Karşılaştırmalı bir inceleme. *Akademik Bilişim*, 2-4.
- Aksu, H. H. (2008). Öğretmenlerin yeni ilköğretim matematik programına ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- Bal, A. P. (2008). Yeni ilköğretim matematik öğretim programının öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1).
- Bal, A. P., & Dinç-Artut, P. (2013). İlköğretim matematik öğretim programının değerlendirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 164-171.
- Cansaran, A. (2004). Biyoloji öğretmenliği öğrencilerinin biyoloji öğretmenliği programı hakkında düşünceleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1).
- Cansız Aktaş, M., & Baki, A. (2013). Yeni ortaöğretim matematik dersi öğretim programının ölçme değerlendirme boyutu ile ilgili öğretmen görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(1), 203-222.
- Çakır, S., & Kılınc, H. H. (2016). İlkokul 4. Sınıf Matematik Dersi Programına İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(39), 112-124.
- Cakiroglu, U., Akkan, Y., & Guven, B. (2012). Analyzing the Effect of Web-Based Instruction Applications to School Culture within Technology Integration. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(2), 1043-1048.
- Demirel, Ö. (2005). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme Öğretme Sanatı* Ankara: PegemA Yayıncılık
- Doğan, C. (2004). Sınıf Öğretmenlerinin Derslere İlişkin Görüşleri Ve Tercih Ettikleri Öğretim Yöntemleri: İstanbul Örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 193-203.
- Er, Z. ve Artut, P. D. (2014). 6. 7. Ve 8. Sınıf Matematik Dersi Öğretim programında Yer Alan Tahmin Becerisinin Ve Bu Becerinin Kazandırılması Sırasında Karşılaşılan Durumların Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi, *Yüksek Lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, ADANA*.
- Eraslan, A. (2009). Finlandiya'nın PISA'daki Başarısının Nedenleri: Türkiye için Alınacak Dersler. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 3(2).
- Erdal, H. (2007). İlköğretim matematik programı ölçme değerlendirme kısmının incelenmesi. *Published master's thesis, Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar*.
- Erden, A & Gökçe, E. (2016). *Etkili Öğretmenlik* Ankara: Aydın Yayıncılık
- Greene, J. C., Krayder, H., & Mayer, E. (2005). Combining qualitative and quantitative methods in social inquiry. In B. Somekh & C. Lewin (Eds.), *Research methods in the social sciences* (pp. 275-282). London: Sage.
- Gözütok, D. (2001). *Program değerlendirme: Öğretimde planlama ve değerlendirme*. (Ed: Mehmet Gültekin). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Hlebowitsh, P. S. (2005). *Desinging the school curriculum*. USA: Pearson Education.
- Kaptan, S. (1995), *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri*, Ankara: Tekışık Wrb Ofset Tesisleri.
- Karasar, N. (2009), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, (20. baskı), Ankara: Nobel Dağıtım.
- Koroğlu, H., & Yeşildere, S. (2002) .İlköğretim II. Kademedeki Matematik Konularının Öğretiminde Oyunlar Ve Senaryolar. V. Ulusal Fen ve Matematik Eğitimi Kongresi, 16-18 Ekim, Ankara.

- M.E.B, (2005), İlköğretim Matematik 1.-8. Sınıf Öğretim Programı, Ankara.
- Mercan, Z. Ve Aykaç, N. (2011). İlköğretim matematik dersi öğretim programının eğitim durumu Boyutunun öğretmen ve öğrenci görüşleri açısından Değerlendirilmesi, *Yüksek lisans tezi, Muğla Üniversitesi*.
- Oliva, P. F., (2005). *Developing the curriculum*. (6. Edition). Newyork: Pearson Education.
- Orbeyi, S. (2007). İlköğretim matematik dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi. *Published master's thesis, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale*.
- Özdemir, S. M. (2009). Eğitimde Program Değerlendirme ve Türkiye'de Eğitim Programlarını Değerlendirme Çalışmalarının İncelenmesi (ss. 126-149). *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2).
- Peker, M., & Halat, E. (2008). İlköğretim I. kademe matematik programının eğitim durumları boyutunun öğretmen görüşleri doğrultusunda incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 209-225.
- Seven, S. (2001). İlköğretim sosyal bilgiler ders kitapları hakkında öğretmen öğrenci görüşleri. *Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi, Manisa*.
- Soylu, Y. (2009). Sınıf öğretmen adaylarının matematik derslerinde öğretim yöntem ve teknikleri kullanabilme konusundaki yeterlilikleri üzerine bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1).
- Willis, G. (1988). The human problems and possibilities of curriculum evaluation. In Beyer, L. E.; Apple, W. (Eds.), *The curriculum problems, politics, and possibilities*. Newyork: State of New York.
- Yıldırım A. ve Şimşek H. (2008), *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (5. Baskı), Ankara: Seçkin Yayınevi

**2006-2016 Yılları Arasında Türkiye'de Üretilen Lisansüstü Tezlerde Sınıflandırmaya Dayalı Çok Değişkenli İstatistiksel Yöntemlerin Kullanımının İncelenmesi**

**Dr. Sevilay ÇIRAK KURT**  
Adıyaman Üniversitesi

**Dr. İbrahim YILDIRIM**  
Harran Üniversitesi

**ÖZET**

Literatürde bilimsel araştırmalarda probleme uygun istatistiksel yöntemlerin seçilemediği, çok basit istatistiksel yöntemlerin kullanıldığı ya da ileri istatistik yöntemlerine hâkim olunmadığını gösteren araştırmalara rastlanmaktadır. Bu bilgi eksikliği elde edilen verilerin yüzeysel olarak analiz edilmesine ve belki de alınan cevapların hatalı veya eksik olmasına neden olmaktadır. Sınıflandırmaya dayalı çok değişkenli istatistikler güçlü istatistikler olup araştırmacılar tarafından yeterince tanınmamaktadır. Bu araştırmanın temel amacı, Türkiye'de eğitim öğretim alanında sınıflandırmaya dayalı çok değişkenli istatistikleri (çok boyutlu ölçekleme, diskriminant analizi, kümeleme analizi, lojistik regresyon analizi) kullanan lisansüstü tezlerin tematik ve metodolojik durumunu ortaya koymak; böylece araştırmacılara rehber olacak bilgiler sunmak ve bu konuda yapılacak çalışmalara katkıda bulunmaktır. Bu araştırma var olan durumu olduğu gibi ortaya koymayı amaçlayan tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırmada nitel araştırmalarda kullanılan doküman incelemesi tekniğinden yararlanılmış ve kriterlere uygun 94 tez incelenmiştir. Araştırma kapsamına alınan tezler yıl ve lisansüstü düzey, çalışılan üniversite-bilim dalı, araştırma yaklaşımı, araştırma deseni, araştırma konuları ve veri kaynağı açısından nitel veri analizlerinden betimsel analiz ile incelenmiştir. Araştırmada incelenen tezlerin yıldan yıla artış gösterdiği, en çok Ankara'daki köklü üniversitelerde, Ölçme ve Değerlendirme bilim dalında ve nicel yaklaşımla yürütüldüğü, araştırmalarda daha çok nicel veri kaynaklarının kullanıldığı ve nitel veri analizi için kümeleme ve çok boyutlu ölçekleme analizlerinin kullanılabilirdiği, lojistik regresyonun diğer üç analize göre kestirimde bulunma-yordama-tahmin, yanlışlık/değişen madde fonksiyonu, puanlayıcı güvenilirliği gibi daha farklı amaçlarla kullanılabilirdiği tespit edilmiştir. Sonuçlara yönelik olarak doktora programlarında yöntem derslerinin zenginleştirilerek uygulamalı olarak verilmesi gibi önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Sınıflandırmaya dayalı çok değişkenli istatistikler, tematik ve metodolojik analiz, lisansüstü tez.

**Giriş**

Bilimin temel işlevleri anlamak, açıklamak, yordamak ve kontrol altında tutmaktır. Farklı bilim dallarında birey veya birimleri farklı amaçlarla daha iyi anlayabilmek adına sınıflandırma yapılmaktadır. Örneğin canlı türlerinin veya tıp biliminde belirli bir hastalığa sahip olan ve olmayan bireylerin gruplanması, eğitim biliminde üstün yetenekli öğrencilerin gruplanması gibi. Bahsedilen sınıflandırmalar farklı yöntemlerle yapılabilmektedir. Davranış bilimlerinde bireyleri sınıflamada çok boyutlu ölçekleme, diskriminant analizi, kümeleme analizi ve lojistik regresyon kullanılabilir. Yapılacak olan sınıflandırmada gruplar önceden biliniyorsa diskriminant ve lojistik regresyon analizleri kullanılırken grupların önceden bilinmemesi durumunda çok boyutlu ölçekleme ve kümeleme analizleri kullanılabilir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010; Ertürk ve Çakan, 2016). Sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçmeyi sağlayan en önemli etkenlerden biri şüphesiz bilimin ürettiği bilimsel araştırmalardır. Her ülkenin gelişmişlik göstergelerinden bir tanesi de üretilen bilimsel araştırmaların niteliğidir. Bilimsel araştırma süreci ile ilgili araştırmalar Türkiye'de araştırmacıların yaşadığı en önemli sorunlardan birinin araştırma yönteminin geliştirilmesi olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk ve Kutlu, 2006; Evrekli, İnel, Deniz ve Balım, 2011; Kabaca ve Erdoğan, 2007; Toy ve Tosunoğlu, 2007). Bilimsel araştırmalarda probleme uygun istatistiksel yöntemlerin seçilemediği, çok basit istatistiksel yöntemlerin kullanıldığı ya da ileri istatistik yöntemlerine hâkim olunmadığı belirtilmektedir. Toy ve Tosunoğlu (2007) bu hataların temel nedenini bilimsel araştırma sürecinin yeterince bilinmemesine bağlamaktadır. Bu bilgi eksikliği elde edilen verilerin yüzeysel olarak analiz edilmesine ve belki de alınan cevapların hatalı veya eksik olmasına neden olmaktadır. Sınıflandırmaya dayalı çok değişkenli istatistikler de güçlü istatistikler olup araştırmacılar tarafından yeterince tanınmamaktadır. Bu noktada, bir konu ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerin analiz edilmesi o konunun derinliği ve yaygınlığı hakkında bilgi verebilmekte, incelenen alanın genel görünümünü ortaya koyabilmektedir (Göktaş ve Erdem, 2006). Bu nedenle üretilen lisansüstü çalışmaların iyi analiz edilmesi gerekir. Bu bağlamda bu araştırmanın temel amacı, eğitim öğretim alanında Türkiye'de sınıflandırmaya dayalı çok değişkenli istatistikleri kullanan lisansüstü tezlerin tematik ve metodolojik durumunu ortaya koymak; böylece araştırmacılara rehber olacak bilgiler sunmak ve bu konuda yapılacak çalışmalara katkıda bulunmaktır. Bu çerçevede bu araştırmada 2006-2016 yılları arasında sınıflandırmaya dayalı çok değişkenli istatistik yöntemlerini kullanan eğitim-öğretim alanındaki Türkiye'de hazırlanan lisansüstü tezler kapsama alınmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır: Eğitim-öğretim alanında sınıflandırmaya dayalı çok değişkenli istatistiklerden çok boyutlu ölçekleme, diskriminant analizi, kümeleme analizi ve lojistik regresyon kullanılan lisansüstü tezler;

1. Yüksek lisans veya doktora tezi olmasına göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
2. Yayın yılına göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
3. Yürütüldükleri üniversitelere göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
4. Yürütüldükleri bilim dalına göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
5. Yöntem bölümünde kullanılan araştırma yaklaşımına göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
6. Veri kaynağına göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
7. Konu alanına göre nasıl bir dağılım göstermektedir?

Bu çalışma, ilk bakışta tanıtıcı ve özetleyici bilgiler içermesi bakımından hem adı geçen çok değişkenli istatistik tekniklerini merak eden ve kullanmak isteyen araştırmacılar için hem de ilgili tezlerdeki kullanımın derlenmesi dolayısıyla araştırmacıların gelecekteki çalışmalarında rehber olmasının yanı sıra araştırmacıların tercih edebilecekleri analiz yöntemini netleştirmeleri bakımından da başlangıç düzeyinde toplu bir başvuru kaynağı olması bağlamında önemli görülmektedir.

## Yöntem

### Araştırma deseni

Bu araştırma; var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan tarama modelinde (Karasar, 2009) betimsel bir çalışmadır. Araştırma nitel araştırma yöntem ve teknikleri kullanılmıştır. Araştırmada eğitim-öğretim alanında sınıflandırmaya dayalı çok değişkenli istatistik yöntemlerini kullanan lisansüstü tezler belirlenen ölçütler çerçevesinde incelenerek betimlenmeye çalışılmıştır.

### Çalışma grubu

Araştırma evrenini Türkiye’de 2006 yılından başlayıp 2016 yılı Aralık ayı sonuna kadar YÖK Ulusal Tez Merkezi’ne ulaştırılmış “Çok Boyutlu Ölçekleme”, “Lojistik Regresyon”, “Diskriminant” ve “Kümeleme” yöntemlerini kullanan eğitim-öğretim alanındaki lisansüstü tezler oluşturmaktadır. Araştırmada örneklem alma yoluna gidilmemiş, “kendini örnekleyen evren” (Karasar, 2009) çalışma evreni olarak kabul edilmiştir.

Araştırma verilerinin toplanması amacıyla öncelikle alan yazın taraması yapılmış ve kuramsal bölüm oluşturulmuştur. Daha sonra internet ortamında YÖK Ulusal Tez Merkezi’nde “Çok Boyutlu Ölçekleme”, “Lojistik Regresyon”, “Diskriminant” ve “Kümeleme” anahtar sözcükleri kullanılarak özet kısmında ilgili anahtar sözcüklerin yer aldığı tezlerin taraması yapılmıştır. Tarama sonunda eğitim-öğretim alanında ilgili tezler belirlenmiş ve künye bilgileri alınmıştır. Araştırma amaçları doğrultusunda ulaşılan, özetinde kümeleme kelimesi geçen tezlerden örneklem yöntemi olarak küme örneklemeyi kullanan tezler araştırma amacına uymadığı için kapsam dışı bırakılmış, sınıflandırma amacı ile kümeleme analizini kullanan araştırmalar kapsama alınmıştır.

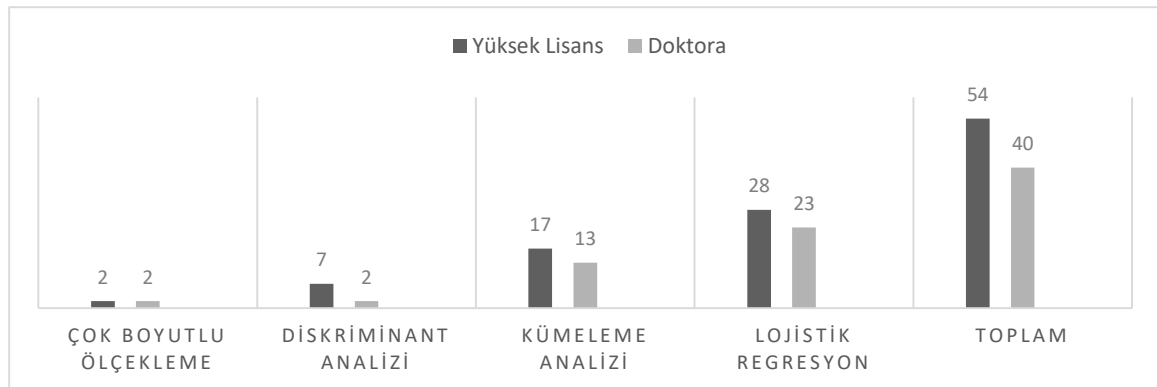
### Verilerin analizi

Araştırmada incelenen tezler belirlenen ölçütlere göre doküman incelemesi ile değerlendirilmiştir. Doküman incelemesinde, araştırılan olgularla ilgili bilgileri içeren yazılı materyallerin analizi yapılır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Elde edilen verilerin çözümlenmesinde betimsel analizden yararlanılmıştır. Betimsel analizde, elde edilen veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Ulaşılan tezler belirlenen ölçütler açısından her iki araştırmacı tarafından değerlendirilmiş ve değerlendirmeler karşılaştırılmıştır.

## Bulgular

Araştırma kapsamına alınan tezler yıl ve lisansüstü düzey, çalışılan üniversite-bilim dalı, araştırma yaklaşımı, araştırma deseni, araştırma konuları ve veri kaynağı açısından incelenmiştir. Araştırma kriterleri bağlamında ulaşılan tezlerden bazıları birden çok analizi kapsayabilmektedir. Örneğin; Ertürk’ün (2016) yüksek lisans tezinde hem kümeleme hem diskriminant hem de lojistik regresyon kullanıldığından hem kümeleme analizi hem diskriminant analizi hem de lojistik regresyon analizi altında ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Dolayısı ile ulaşılan 94 tezden 9 tanesinin birden çok analizi kapsadığı belirlenmiştir. Buna göre 85 farklı teze ulaşıldığı söylenebilir. Araştırma soruları bağlamında elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

“Araştırma kapsamına alınan tezler yüksek lisans veya doktora tezi olmasına göre nasıl bir dağılım göstermektedir?” sorusuna ilişkin bulgular Şekil 1’de sunulmuştur. Şekilde her bir analize ait ilk sütun yüksek lisans ikinci sütun doktora tez sayılarını göstermektedir.

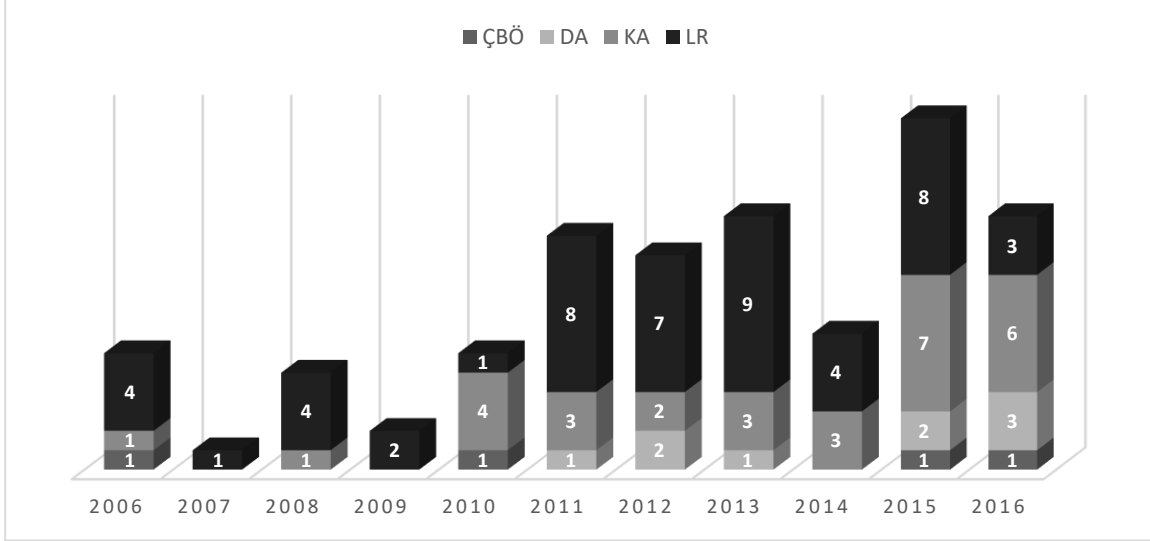


Şekil 1. Tezlerin kullanılan istatistiğe göre dağılımı

Şekil 1’de görüldüğü üzere çok boyutlu ölçekleme için ulaşılan 4 tezden 2’si yüksek lisans 2’si doktora; diskriminant analizi için ulaşılan 9 tezin 2’si doktora 7’si yüksek lisans tezidir. Kümeleme analizi için 17’si yüksek lisans 13’ü doktora olmak üzere 30 teze, lojistik regresyon için ise 28’i yüksek lisans 23’ü doktora tezi olmak üzere 51 teze ulaşılmıştır. Yani özet bölümünde “Çok Boyutlu Ölçekleme”, “Lojistik

Regresyon”, “Diskriminant” ve “Kümeleme” kelimeleri geçen ve bu yöntemleri analiz metodu olarak kullanan 54’ü yüksek lisans 40’ı doktora olmak üzere 94 tez incelenmiştir. Yüksek lisans ve doktora tez sayıları birbirinden çok farklı gözükmemektedir. Şekilden de görüldüğü üzere en çok lojistik regresyon (51) daha sonra sırasıyla kümeleme analizi (30), diskriminant analizi (9) ve çok boyutlu ölçekleme (4) araştırmalarına ulaşılmıştır.

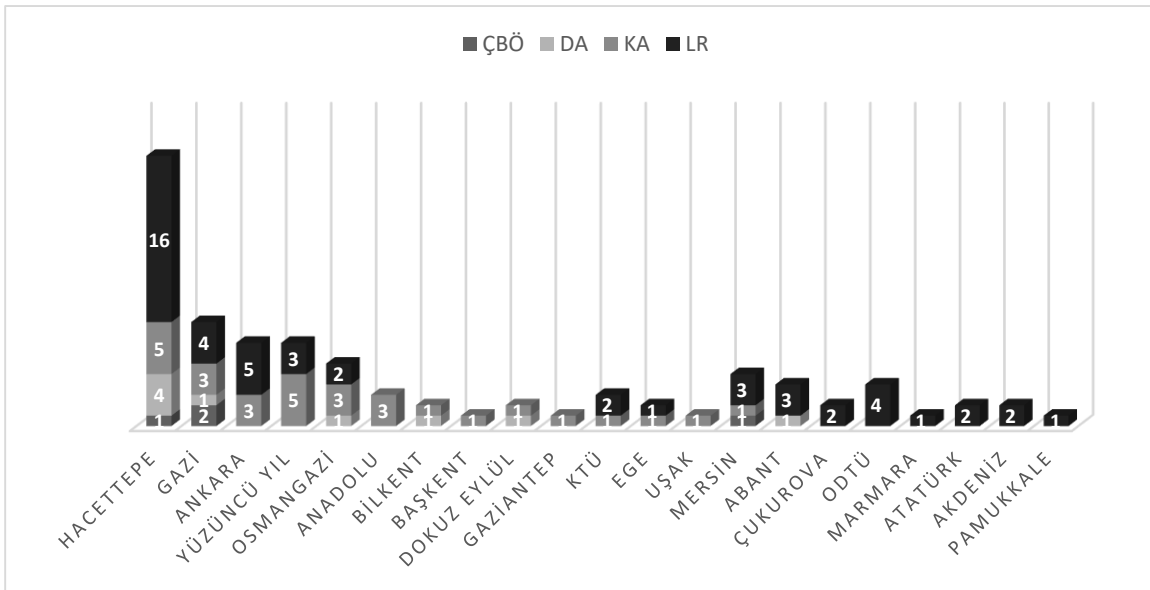
Araştırma kapsamına alınan tezlerin yıllara göre dağılımı ise Şekil 2’de yer almaktadır.



Şekil 2. Tezlerin yıllara göre dağılımı

Şekil 2’de görüldüğü gibi 2006’da 1 ÇBÖ, 1 KA, 5 LR; 2007’de 1 LR; 2008’de 1 KA, 4 LR; 2009’da 2 LR; 2010’da 1 ÇBÖ, 4 KA, 1 LR; 2011’de 1 DA, 3KA, 8 LR; 2012’de 2 DA, 2 KA, 7 LR; 2013’te 1 DA, 3 KA, 9 LR; 2014’te 3 KA, 4 LR; 2015’te 1 ÇBÖ, 2 DA, 7 KA, 8 LR ve son olarak 2016’da 1 ÇBÖ, 3 DA, 6 KA, 3 LR kullanan tezin üretildiği görülmüştür. 2006 yılından sonra sınıflandırmaya dayalı istatistikleri kullanan tez sayısında yıldan yıla genel olarak artış olduğu söylenebilir. 2006 (6), 2007 (1), 2008 (5), 2009 (2), 2010 (6), 2011 (12), 2012 (11), 2013 (13), 2014 (7), 2015 (18), 2016 (13) teze ulaşılmıştır. En çok tezin 2015 yılında en az ise 2007 yılında üretildiği görülmektedir. 2007, 2009, 2012, 2014 ve 2016 yıllarında bir önceki yıla göre daha az sayıda tez üretildiği gözlenirse de 2012, 2014 ve 2016 yıllarında üretilen tezler 2010 öncesi yıllarda üretilen tez sayısına göre fazladır. Sınıflandırmaya dayalı çok değişkenli istatistikleri kullanan araştırma sayısının artması olumlu olarak değerlendirilebilir. Diğer yandan bir önceki araştırma sorusunda hatırlanacağı üzere en çok lojistik regresyon ile ilgili teze ulaşılmıştır. Ulaşılan tez sayısına bağlı olarak yıllara göre bu dağılımın da korunduğu söylenebilir. Yani her yıl en çok lojistik regresyon çalışılmıştır. Diskriminant analizi araştırmasına ilk 2011 yılında rastlanmış kümeleme, çok boyutlu ölçekleme ve lojistik regresyon araştırmaları içeren tezlere 2006’dan itibaren ulaşılmıştır.

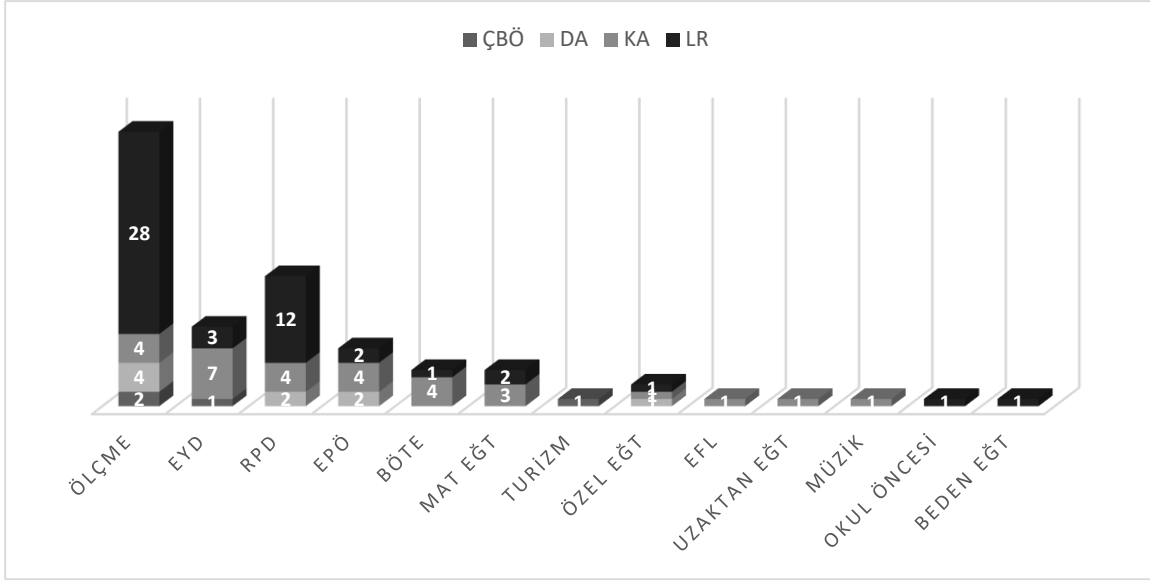
Şekil 3’te, özet bölümünde “Çok Boyutlu Ölçekleme”, “Diskriminant”, “Kümeleme” ve “Lojistik Regresyon” kelimeleri geçen ve bu yöntemleri analiz metodu olarak kullanan 94 tez üretildiği üniversiteye göre incelenmiştir. 21 farklı üniversitede üretilen tezlerin dağılımı Şekil 3’te verilmiştir.



Şekil 3. Tezlerin üretildiği üniversiteye göre dağılımı

Şekil 3'te görüldüğü üzere Hacettepe Üniversitesi 26 tez (1 ÇBÖ, 4 DA, 5 KA, 16 LR) ile ilgili kriterlere uygun araştırma içeren tez üretmede diğer üniversitelere göre öndedir. Hacettepe Üniversitesi'ni sırası ile Gazi (10; 2 ÇBÖ, 1 DA, 3 KA, 4 LR), Ankara (8; 3 KA, 5 LR) ve Yüzüncü Yıl (8; 5 KA, 3 LR), Osmangazi (6; 1 DA, 3 KA, 2 LR), Mersin (5; 1 ÇBÖ, 1 KA, 3 LR), Abant (4; 1 DA, 3 LR), ODTÜ (4 LR), Anadolu (3 KA) ve KTÜ (3; 1 KA, 2 LR) takip etmektedir. Diğer üniversitelerde ilgili alanda 1 veya 2 tez üretilmiş olup listedeki üniversitelerin büyük üniversiteler olduğu ve ilk üç üniversitenin Ankara'da yer aldığı göze çarpmaktadır. Hacettepe Üniversitesinde en çok tezin üretilmesi ölçme ve değerlendirme bölümünün köklü bir geçmişe sahip olması ile açıklanabilir.

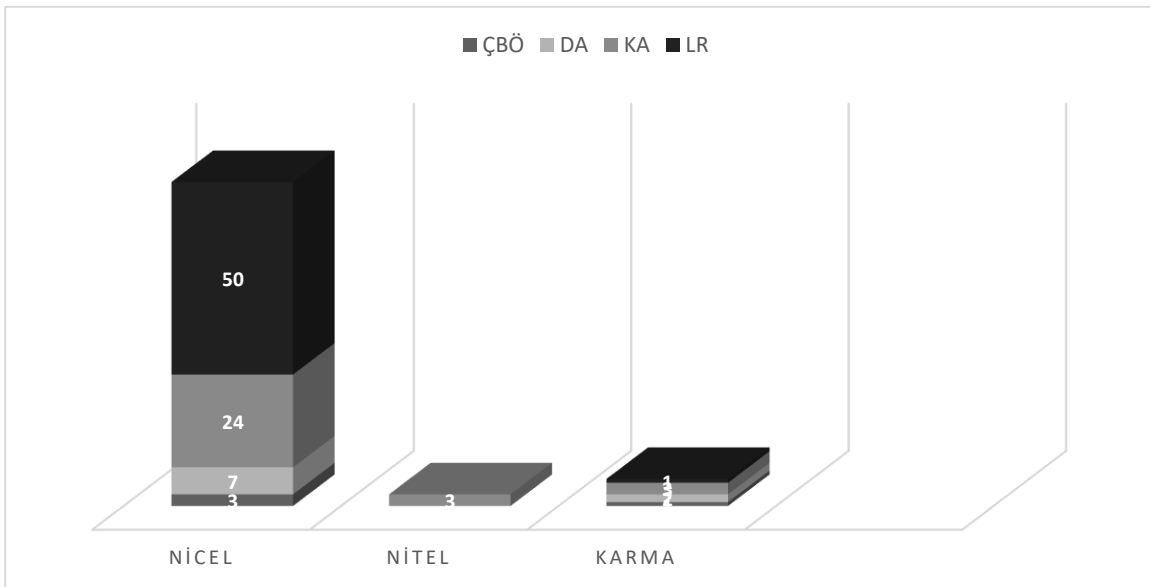
Özet bölümünde "Çok Boyutlu Ölçekleme", "Diskriminant", "Kümeleme" ve "Lojistik Regresyon" kelimeleri geçen ve bu yöntemleri analiz metodu olarak kullanan 94 tez üretildikleri bilim dallarına göre incelenmiş ve dağılım Şekil 4'te verilmiştir.



Şekil 4. Tezlerin üretilen bilim dallarına göre dağılımı

Beklendiği gibi ilgili araştırmalar en çok Ölçme ve Değerlendirme Bilim Dalında (38; 2 ÇBÖ, 4 DA, 4 KA, 28 LR) üretilmiştir. Ölçme ve Değerlendirme Bilim dalını sırası ile PDR (18; 2 DA, 4 KA, 12 LR), Eğitim Yönetimi (11; 1 ÇBÖ, 7 KA, 3 LR), Eğitim Programları ve Öğretim (8; 2 DA, 4 KA, 2 LR), Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği (5; 4KA, 1 LR) ile Matematik Eğitimi (5; 3 KA, 2 LR) ve Özel Eğitim (3; 1 DA, 1 KA, 1 LR) takip etmektedir. Turizm (ÇBÖ), İngilizce Öğretmenliği (KA), Müzik Öğretmenliği (KA), Okul Öncesi Öğretmenliği (LR), Uzaktan Eğitim (KA) ve Beden Eğitimi (LR) alanlarında birer tez üretildiği ve tezlerin hangi alanda olduğu görülmektedir. Örneğin hemen her alanda lojistik regresyon araştırmasına rastlandığı, İngilizce Öğretmenliği, Müzik Öğretmenliği ve Uzaktan Eğitim bilim dallarında üretilen birer tezin Kümeleme analizine ilişkin olduğu diskriminant analizinin Ölçme ve Değerlendirme, PDR ve Eğitim Programları ve Öğretim alanında üretildiği söylemek mümkündür.

İncelenen 94 tez araştırma yaklaşımına göre gruplandırıldığında ise Şekil 5'teki dağılım elde edilmektedir.



Şekil 5. Tezlerin araştırma yaklaşımına göre dağılımı

Şekil 5'te görüldüğü gibi tezlerin önemli miktarının (84; 3 ÇBÖ, 7 DA, 24 KA, 50 LR) nicel, 3 tezin nitel, 7 tezin ise karma yaklaşımla (1 ÇBÖ, 2 DA, 3 KA, 1 LR) yürütüldüğü tespit edilmiştir. Nitel olan her üç tezde nitel verilerin analizinde kümeleme analizi kullanılmıştır (ör: Taşçı, 2011). Burada önemli olan nokta kümeleme analizinin nitel verilerin analizi için de kullanılabilirdir. Karma yaklaşımla yürütülen tezlerde ise çok boyutlu ölçeklemenin nitel verilerin analizi için kullanılabilirliği görülmektedir (ör: Karataş Acer, 2015).

Tablo 1'de Özet bölümünde "Çok Boyutlu Ölçekleme"(ÇBÖ), "Diskriminant"(DA), "Kümeleme"(KA) ve "Lojistik Regresyon"(LR) kelimeleri geçen ve bu yöntemleri analiz metodu olarak kullanan 94 tezdaki veri kaynakları verilmiştir.

Tablo 1. Tezlerde kullanılan veri kaynakları

Verinin kaynağı	KA	ÇBÖ	DA	LR	Toplam
Ölçek/Anket/Envanter	24	3	4	26	57
Uluslararası geniş ölçekli test	1	1	2	8	12
Ulusal geniş ölçekli test				10	10
Başarı Testleri	1		4	3	8
Simülasyon veri				4	4
Nitel veri	3	1			4
Puanlama anahtarı				1	1
Başarı puanı	1				1
Yetenek sınavı				1	1
<b>Toplam</b>	<b>30</b>	<b>5</b>	<b>10</b>	<b>53</b>	<b>98</b>

Bazı çalışmalarda birden fazla araç bir arada kullanıldığından toplam sayı incelenen tez sayısından fazladır. Diğer yandan bu tablo araştırmaya konu olan analizler için kullanılan veriler dikkate alınarak oluşturulmuştur. Örneğin karma yaklaşımla yürütülen bir tezde nitel kısım içerik analizi ile nicel kısım kümeleme analizi ile yürütülmüşse sadece nicel kısımdaki veri kaynağı dikkate alınmıştır. Tablo 1'e göre incelenen tezlerin yarısından fazlasında (57) ölçek, anket, envanterlerden toplanan veriler kullanılmıştır. Daha sonra sırası ile PISA, TIMSS gibi uluslararası geniş ölçekli test verileri (12) (ör: Ayan, 2011); SBS, OKS, TEOG, ÖSS, YGS, LYS gibi ulusal geniş ölçekli test verileri (10); başarı testi sonuçları (8) simülasyon veri (4) (ör: Çalışkan, 2013) ve nitel veri (4) kullanılmıştır. Daha önce de ifade edildiği gibi nitel veriler kümeleme analizi ve çok boyutlu ölçekleme ile analiz edilebildiğinden dikkat çekmektedir. 94 tezin 84'ünün nicel yaklaşımla yürütüldüğü dikkate alındığında nicel veri kaynaklarının çoğunlukta olmasının olağan olduğu düşünülebilir.



Tablo 2. Tezlerin konu alanına göre dağılımı

Kategoriler	Konu Alanı	KÜMELEME	ÇOK BOYUTLU ÖLÇEKLEME	DISKRİMİNANT	LOJİSTİK REGRESYON	
SINIFLANDIRMA	Yapı geçerliği	Şimşek (2006)/ÇBÖ, KA, AFA, DFA ile yapı geçerliğini karşılaştırma Kozan (2016)/tutum maddelerinin sınıflandırılması KA, AFA, ÇBÖ karşılaştırılması Ertürk (2016)/AFA-KA Ölçeğin Faktör Yapısını Belirlemede Karşılaştırma	Şimşek (2006)/ÇBÖ, KA, AFA, DFA ile yapı geçerliğini karşılaştırma Kozan (2016)/tutum maddelerinin KA, AFA, ÇBÖ karşılaştırılması			
	Nitel veri gruplama	Özgür Yılmaz (2016)/AFA sayıtlarının karşılanmaması durumunda ölçek geliştirme		Karataş Acer (2015)		
	Okul-Kurum gruplama/sınıflama	Taşçı (2011), Fazlıoğlu (2012), Alkan (2016)/çerik analizinde oluşturulan kategorilerin doğruluğuna ilişkin		Arslantürk, (2010)/Hizmet kalitesi ölçeği Karataş Acer (2015)	Güzle Kayır (2012)/PISA	
	Bireyleri gruplama	Karşılaştırmalı çalışmalar			Kasimoğlu Demir (2016), Öztürk (2013)/MANOVA'ya destekleme	Çırak (2012)/LR ve Yapay sinir ağları tekniklerinin karşılaştırılması
			Ercan (2008), Şentürk (2010), Işık (2010), Çam (2010), Bağlıbel (2011), Taş (2011), Kardeş (2013), İşleyen (2013), Gündüç (2013), Aksoy (2014), Akçapınar (2014), Mazlum (2014), Ay (2015), Demir Gökül (2015), Bektaş (2015), Danişman (2015), Özbay (2015), Öztürk (2015), Keleş (2016), Kokoc (2016)			
Sınıflama Doğruluğu	Karşılaştırmalı çalışmalar	Saral (2012)/bağıl ve mutlak ölçüte göre KA ile DA karşılaştırması		Ay (2015)/KA sonuçlarının geçerliğini teyit etmek için Büyükkatek (2016), Ertürk (2016)/DA-LR karşılaştırma Kaplan (2011), Saral (2012)/bağıl ve mutlak ölçüte göre KA ile DA karşılaştırması	Ertürk (2016)/DA-LR karşılaştırma	
DİĞER	Standart Belirleme Yöntemleri (Karşılaştırmalı Çalışmalar)			Reyhanoğlu Keçeoğlu (2012)/Kesme puanın belirlenmesi için LR, ROC eğrisi, DA Karşılaştırma	Reyhanoğlu Keçeoğlu (2012)/Kesme puanın belirlenmesi için LR, ROC eğrisi, DA Karşılaştırma	
	Puanlayıcı Güvenirliği (Karşılaştırmalı çalışmalar)				Derkuş (2009), Çakıcı Eser (2011)	
	Yanlılık/Değişen madde fonksiyonu	Karşılaştırmalı çalışmalar			Acar (2009)/genelleştirilmiş aşamalı doğrusal modelleme, lojistik regresyon ve olabirlik oranı tekniklerinin karşılaştırılması Arslan (2014), Baita (2016), Erdem (2015), Erdem Keklik (2012)	
	Kestirimde bulunma/yordama/tahmin	Karşılaştırmalı çalışmalar			Çet (2006), Kumaz (2006), Bekci (2007), Bakan Kalaycıoğlu (2008), Ayan (2011), Çepni (2011), Sırgancı (2012), Suna (2012), Başusta (2013), Demir (2013), Selvi (2013), Demirus (2015), Şenferah (2015), Yıldırım (2015), Odabaş (2016) Tepehan (2011)/YSA LR Karşılaştırması Behadır (2013)/YSA LR Karşılaştırması Çalışkan (2013)/Genelleştirilmiş Tahmin Denklemleri ve Regresyon Karşılaştırılması Şata (2015)/LR CHAID Karşılaştırılması Atık (2006), Kayrı (2006), Çiftçi (2008), Totan (2008), Ozen (2009), Taçyıldız (2010), Erdem (2011), Nemioğlu (2011), Ordu (2011), Yılmaz (2011), Çağlar Bektaş (2012), Alabek (2013), Aydoğdu (2013), Derin (2013), Şevgin (2013), Erden (2014), Karataş (2014), Sonkur (2014), Ay (2015), Erdemir (2015), Kabaş (2015)	

Tezler araştırma konusuna göre incelendiğinde ise Tablo 2'de görüldüğü gibi sınıflandırma ve diğer olmak üzere iki tema elde edilmiştir. Diskriminant analizi için ulaşılan bir tezin tamamına erişemediğinden konu alanı belirlenememiştir. Bu araştırma sınıflandırmaya dayalı analizlerin kullanıldığı tezlerin incelemesini içerdiğinden araştırma konusunun sınıflandırma olduğu tezlerin çoğunlukta olduğu olağan görülebilir. Sınıflandırma temasının altında sınıflama geçerliği, yapı geçerliği, bireyleri gruplama, okul gibi değişkenleri sınıflama, nitel verileri gruplamak kategorileri oluşturulmuştur. Sınıflandırma amacı dışında diğer kategorisi altında en çok lojistik regresyonun kestirimde bulunma-yordama-tahmin, yanlılık/değişen madde fonksiyonu, puanlayıcı güvenirliği gibi farklı amaçlarla kullanıldığı görülmektedir. Lojistik regresyon

kümeleme analizinde oluşan kümelerden birinde bulunmayı tahmin gücü için de kullanılabilir (Ay, 2015). Diğer yandan dikkat çeken nokta kümeleme analizi, diskriminant analizi, çok boyutlu ölçekleme ve lojistik regresyon analiz sonuçlarının karşılaştırmalı olarak inceleyen tezlerin çoğunlukta olduğudur. Örneğin Ertürk'ün (2016) tezinde diskriminant analizi ve lojistik regresyon, Şimşek (2006) ve Kozan'ın (2016) tezlerinde çok boyutlu ölçekleme ve kümeleme analizi, Saral'ın (2012) tezinde ise kümeleme analizi ile diskriminant analizi sonuçları sınıflandırma açısından karşılaştırılmıştır. Reyhanlıoğlu Keçeoğlu'nun (2012) tezinde ise sınıflandırma dışında bir amaçla standart belirlemede lojistik regresyon ve diskriminant analizi karşılaştırması yapılmıştır. Görüldüğü üzere kümeleme analizi açılımlı faktör analizi sayılılarının karşılanmaması durumunda ölçek geliştirme amacı ile (Özgür Yılmaz, 2016) ve içerik analizinde oluşturulan kategorilerin doğruluğuna ilişkin kullanılabilirliği (Alkan, 2016) gibi diskriminant analizi ise kümeleme analizi sonuçlarını teyit etmek (Ay, 2015) ve MANOVA sonuçlarını desteklemek (Öztürk, 2013) amacıyla da kullanılabilir. Daha detaylı inceleme için tabloda verilen referanslardan yararlanılabilir.

### Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Türkiye'de eğitim öğretim alanında sınıflandırmaya dayalı çok değişkenli istatistiklerden olan çok boyutlu ölçekleme, diskriminant analizi, kümeleme analizi ve lojistik regresyon kullanan lisansüstü tezlerin üretildiği yıl, üniversite, bilim dalı, veri kaynağı ve araştırma konusu açısından durumunu ortaya koymayı amaçlayan bu araştırma adı geçen çok değişkenli istatistikleri merak eden ve kullanmak isteyen araştırmacılar için ilgili tezlerdeki kullanımın derlenmesi dolayısıyla alanın genel görünümünü ortaya koyması, araştırmacılara rehber olacak tanıtıcı ve özetleyici bilgiler içermesi, araştırmacıların gelecekteki çalışmalarında tercih edecekleri analiz yöntemini netleştirmeleri bakımından önemli olup araştırma sonuçları 2006-2016 yılları arasında üretilen ulaşılabilen 94 tez ile sınırlıdır.

Araştırma kapsamına dâhil edilen tezlerin üretiminin yıldan yıla artış gösterdiği, en çok Ankara'daki köklü üniversitelerde, Ölçme ve Değerlendirme bilim dalında ve nicel yaklaşımla yürütüldüğü, araştırmalarda daha çok nicel veri kaynaklarının kullanıldığı ve nitel veri analizi için kümeleme ve ÇBÖ analizlerinin kullanılabilirliği, lojistik regresyonun sınıflandırma amacıyla kullanılan diğer üç analize göre kestirimde bulunma-yordama-tahmin, yanlılık/değişen madde fonksiyonu, puanlayıcı güvenilirliği gibi daha farklı amaçlarla kullanılabilirliği tespit edilmiştir. Daha önce de ifade edildiği gibi Tablo 2'den elde edilen bulgulara dayanarak araştırmacılar ilgili istatistiklerin kullanım amaçları (alanları) hakkında bilgi sahibi olabilir ve gelecekteki araştırmalarını tasarlayabilirler. Şekil 2'ye göre yıldan yıla ilgili alandaki tezlerin üretilme sayısı artsa da Şekil 3 pek çok üniversitenin araştırmaya konu olan istatistiklere dayanan tez üretmediğini göstermektedir. Bu araştırmanın konusu olan ilgili alanda 11 yılda 94 tez üretilmesi ilgili alanda yılda yaklaşık 9 teze tekabül etmektedir. Diğer yandan lisans düzeyinde mezun veren 148 üniversite, 90 civarı eğitim fakültesi ve eğitim öğretim alanında yılda yaklaşık 3500 civarı tez ürettiği göz önünde bulundurulduğunda (üretildiği gözlenmiştir.) lisansüstü çalışmalar için yöntem konusunun üzerinde önemle durulması, akademisyenler için de eğitimlerin düzenlenmesi, doktora programlarında yöntem derslerinin zenginleştirilerek uygulamalı olarak verilmesi gerektiği ifade edilebilir. Elbette her araştırma sorusu için en ideal yöntem vardır ancak araştırmanın literatüründe belirtildiği üzere araştırmacıların yöntem konusunda yaşadığı zorluklar, çeşitli araştırmalar yoluyla ortaya çıkan bilimsel araştırmalarda yapılan hatalar göz önünde bulundurulduğunda bu durumun olumsuz olarak algılanabileceği söylenebilir. Nitekim zengin yöntem bilgi ve deneyimine sahip olmak derin ve doğru analizler yapılmasına ve probleme farklı açılardan yaklaşmaya olanak tanıyabilir.

### Kaynakça

*Araştırmada incelenen tezler kullanım pratiği sağlanması açısından metinde kullanılan kaynakçadan sonra ayrı başlıklar halinde sıralanmıştır.*

Büyüköztürk, Ş. ve Kutlu, Ö. (2006). *Sosyal bilim araştırmalarında yöntem sorunu*. Sosyal bilimlerde süreli yayıncılık birinci ulusal kurultay bildirileri, 113-122.

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Pegem Akademi.

Evrekli, E., İnel, D., Deniz, H. ve Balım, A.G. (2011). Fen eğitimi alanındaki lisansüstü tezlerdeki yöntemsel ve istatistiksel sorunlar. *İlköğretim Online*, 10(1), 206-218.

Ertürk, Z. ve Çakan, M. (2016). *Verilerin Sınıflandırılmasında Kullanılan Diskriminant ve Lojistik Regresyon Analizi Tekniklerinin Karşılaştırılması*. 3. International Eurasian educational research congress, 1563-1564.

Göktaş, B. ve Erdem, R. (2006). Sağlık yönetimi alanında yapılan tezlerin profili. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 1(1), 53-63.

Kabaca, T. ve Erdoğan, Y. (2007). Fen bilimleri ve matematik eğitimi alanlarındaki tez çalışmalarının istatistiksel açıdan incelenmesi. *Pamukkale Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 54-64.

Karasar, N. (2009) *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınevi.

Toy, B. Y. ve Tosunoğlu, N. G. (2007). Sosyal bilimler alanındaki araştırmalarda bilimsel araştırma süreci, istatistiksel teknikler ve yapılan hatalar. *Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 1-22.

\* İşareti birden çok analizi içeren tezleri göstermektedir.

### ÇOK BOYUTLU ÖLÇEKLEME

Arslantürk, Y. (2010). *Yükseköğretim düzeyinde turist rehberliği eğitimi veren öğretim kurumlarında uygulanan eğitime yönelik öğrenci algılamaları*. Doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

\*Karataş Acer, E. (2015). *Türkiye’de yükseköğretimin genişlemesinin yeni kurumsalcılık perspektifi açısından incelenmesi*. Doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

\*Kozan, S. (2016). *Madde sınıflamada faktör analizi, çok boyutlu ölçekleme ve kümeleme analizlerinin karşılaştırılması*. . Yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.

\*Şimşek, D. (2006). *Kümeleme analizi, çok boyutlu ölçekleme, doğrulayıcı ve açıklayıcı faktör analizi ile elde edilen yapı geçerliği kanıtlarının karşılaştırılması*. Yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

#### DISKRİMİNANT ANALİZİ

\*Ay, Y. (2015). *Öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgisi (tpab) becerilerinin uygulama modeli bağlamında değerlendirilmesi*. Doktora tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Büyükkatak, E. (2016). *Pisa 2012’deki matematiğe yönelik duyuşsal özelliklerin bölge, okul türü ve cinsiyete göre sınıflama doğruluğunun incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

\*Ertürk, Z. (2016). *Ölçeklerin faktör yapısını belirlemede kullanılan açımlayıcı faktör analizi ve kümeleme analizi ile verilerin sınıflandırılmasında kullanılan diskriminant ve lojistik regresyon analizi tekniklerinin karşılaştırılması*. Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kaplan, G. (2011). *İlköğretim beşinci sınıfa devam eden zihinsel yetersizliği olan ve olmayan öğrencilerin temel astronomi kavramlarını algılama şekilleri*. Yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Kasımoğlu Demir, D. (2016). *Türkiye’de okul ve öğretmen ile ilgili hangi faktörler sosyoekonomik düzeye karşı oluşan öğrenci dirençliliğini teşvik eder?*. Yüksek lisans tezi. İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Öztürk, B. (2013). *İlköğretim 6. sınıf öğrencilerine yönelik cinsel eğitim programının etkililiğinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

\*Reyhanoğlu Keçeoğlu, Ç. (2012). *Kesme puanının belirlenmesinde lojistik regresyon analizi, diskriminant analizi ve roc eğrisi yöntemlerinin karşılaştırılması*. Yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

\*Saral, D. G. (2012). *Bağıl ve mutlak ölçütlere göre alınan kararların sınıflama geçerliği üzerine bir çalışma*. Yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Şen, Ş. (2015). *Süreç odaklı rehberli sorulayıcı öğrenme ortamında öğrencilerin elektrokimya konusundaki kavramsal anlamaları ve özdenleyici öğrenme becerilerinin incelenmesi*. Doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

#### KÜMELEME ANALİZİ

Akçapınar, G. (2014). *Çevrimiçi öğrenme ortamındaki etkileşim verilerine göre öğrencilerin akademik performanslarının veri madenciliği yaklaşımı ile modellenmesi*. Doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Aksoy, E.(2014). *Matematik alanında üstün yetenekli ve zekalı öğrencilerin bazı değişkenler açısından veri madenciliği ile belirlenmesi*. Yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Alkan, S. (2016). *Matematik öğretmenlerinin kullandıkları örneklerin sınıflandırılması ve öğretimsel açıklama boyutlarıyla ilişkisinin incelenmesi*. Doktora tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Altıntop, M.Y. (2010). *İlköğretim bölümü öğretmenlerinin değişime karşı tepkileri ile okul kültürü algıları arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi. Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.

\*Ay, Y. (2015). *Öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) becerilerinin uygulama modeli bağlamında değerlendirilmesi*. Doktora tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Bağlıbel, M. (2011). *İlköğretim öğretmenlerinin teknolojiye hazır olma düzeylerinin incelenmesi*. Doktora tezi. Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

Bekdaş, B. (2015). *Identifying factors related to students' english proficiency levels through a segmentation method*. Yüksek lisans tezi. İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çam, Z. (2010). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin maruz kaldıkları yıldırma eylemleri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.

Danışman, Ş. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin matematiğe ve öğretmenliğe ilişkin inançlarının etkileşimi ve bu inançların öğrencilerin matematik başarısına etkisi*. Doktora tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Demir Gündül, M. (2015). *Üniversite öğrencilerinin akademik motivasyon profillerinin psikolojik ihtiyaç doyumu, akademik erteleme ve yaşam doyumu ile ilişkisi*. Doktora tezi. Eskişehir Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Ercan, H. (2008). *Genç yetişkinlerin aşk biçimleri ve benlik tipleri*. Doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

\*Ertürk, Z. (2016). *Ölçeklerin faktör yapısını belirlemede kullanılan açımlayıcı faktör analizi ve kümeleme analizi ile verilerin sınıflandırılmasında kullanılan diskriminant ve lojistik regresyon analizi tekniklerinin karşılaştırılması*. Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Fazlıoğulları, O. (2012). *Türkiye'deki eğitim bilimleri doktora tezlerinin karakteristikleri*. Doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Günüç, S. (2013). *Teknolojinin öğrenci bağlılığındaki rolü ve derste teknoloji kullanımı ile öğrenci bağlılığı arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Doktora tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Işık, H. (2010). *High school students' critical reading levels and the relationship between critical reading level and critical thinking dispositions and reading frequency*. Yüksek lisans tezi. Eskişehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- İşleyen, F. (2013). *Lise öğrencilerinin internet bağımlılığı düzeylerinin kişisel ve ailesel faktörlerle ilişkisinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- \*Karataş Acer, E. (2015). *Türkiye'de yükseköğretim genişlemesinin yeni kurumsalcılık perspektifi açısından incelenmesi*. Doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kardaş, F. (2013). *Van depremini yaşayan üniversite öğrencilerinin travma sonrası stres travma sonrası büyüme ve umutsuzluk düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Keleş, E. (2016). *Öğretmen görüşlerine göre liselerde örgütsel depresyon*. Yüksek lisans tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Kokoç, M. (2016). *E-öğrenme ortamlarında bir öğrenme analitiği aracı olarak öğrenme panelleri ile etkileşimin öğrenme çıktılarıyla ilişkisi*. Doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- \*Kozan, S. (2016). *Madde sınıflamada faktör analizi, çok boyutlu ölçme ve kümeleme analizlerinin karşılaştırılması*. Yüksek lisans tezi. Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Mazlum, M.M. (2014). *Okul müdürlerinin ahlaki (moral) davranışları ile öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeylerinin CHAID analizi ile incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Özbay, Ö. (2015). *Öğretim yönetim sistemi üzerinde üniversite (lisans) düzeyindeki öğrenci hareketliliğinin veri madenciliği yöntemleriyle analizi*. Yüksek lisans tezi. Başkent Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özgür Yılmaz, Ç. (2016). *5-10 yaş grubu çocuklara yönelik çalışma belleği ölçeğinin geçerlik-güvenirlilik çalışması*. Yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Öztürk, A. (2015). *Açık ve uzaktan öğrenme sistemlerinde kümeleme analizi yöntemiyle öğrenen gruplarının belirlenmesi*. Yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- \*Saral, D.G. (2012). *Bağıl ve mutlak ölçütlere göre alınan kararların sınıflama geçerliği üzerine bir çalışma*. Yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Şentürk, E. (2010). *İlköğretim okullarında sınıf içinde gözlenen istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik öğretmen tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- \*Şimşek, D. (2006). *Kümeleme analizi, çok boyutlu ölçme, doğrulayıcı ve açıklayıcı faktör analizi ile elde edilen yapı geçerliği kanıtlarının karşılaştırılması*. Yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Taş, S. (2011). *Sınıf öğretmeni adaylarının klasik batı müziğine ilişkin tutumları*. Doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Taşçı, G. (2011). *Yükseköğretim biyoloji öğrencilerinin öğrenme stratejileri ve bilişsel yapılarının incelenmesi*. Doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- LOJİSTİK REGRESYON
- Acar, T. (2008). *Maddenin farklı fonksiyonlaşmasını belirlemede kullanılan genelleştirilmiş aşamalı doğrusal modelleme, lojistik regresyon ve olabilirlik oranı tekniklerinin karşılaştırılması*. Doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Arslan, S. (2014). *Çoklu göstergeler çoklu nedenler ve lojistik regresyon yöntemlerinin değişen madde fonksiyonunu belirleme performansları*. Yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Atabek, O. (2013). *An exploratory study on the use of facebook by pre-service teachers in Turkey and the USA.: a mixed method design*. Doktora Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Atik, G. (2006). *The role of locus of control, self-esteem, parenting style, loneliness, and academic achievement in predicting bullying among middle school students*. Yüksek lisans tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- \*Ay, Y. (2015). *Öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) becerilerinin uygulama modeli bağlamında değerlendirilmesi*. Doktora tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ayan, C. (2011). *PISA 2009 fen okuryazarlığı alt testinin değişen madde fonksiyonu açısından incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aydoğdu, B. (2013). *Üniversite öğrencilerinin sosyal kaygı, kaygı duyarlılığı ve madde kullanım durumları*. Yüksek lisans tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

- Bahadır, E. (2013). *Yapay sinir ağları ve lojistik regresyon analizi yaklaşımları ile öğretmen adaylarının akademik başarılarının tahmini*. Doktora tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bakan Kalaycıoğlu, D. (2008). *Öğrenci seçme sınavı'nın madde yanlılığı açısından incelenmesi*. Doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Balta, E. (2016). *Maddeleri güçlüklerine göre farklı sıralamanın birey tepkilerine etkisinin değişen madde fonksiyonuyla incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Başusta, N. B. (2013). *PISA 2006 fen başarı testinin madde yanlılığının kültür ve dil açısından incelenmesi*. Doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bekci, B. (2007). *Orta öğretim kurumları öğrenci seçme ve yerleştirme sınavının değişen madde fonksiyonlarının cinsiyete ve okul türüne göre incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çağlar Bektaş, S. (2012). *Öğretmenlerin kişilik özellikleri, kişisel sağlık davranışları ve depresif belirtileri arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Çakıcı Eser, D. (2011). *Genellenebilirlik kuramı ve lojistik regresyona dayalı hesaplanan puanlayıcılar arası tutarlılığın karşılaştırılması*. Yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çalışkan, N. (2013). *Genelleştirilmiş tahmin denklemleri ve regresyon ile başarı kestiriminin karşılaştırılması*. Doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çepni, Z. (2011). *Değişen madde fonksiyonlarının sıbtest, mantel haenzsel, lojistik regresyon ve madde tepki kuramı yöntemleriyle incelenmesi*. Doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çet, S. (2006). *A multivariate analysis in detecting differentially functioning items through the use of programme for international student assessment (PISA) 2003 mathematics literacy items*. Doktora tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Çırak, G. (2012). *Yükseköğretimde öğrenci başarılarının sınıflandırılmasında yapay sinir ağları ve lojistik regresyon yöntemlerinin kullanılması*. Yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çiftçi, M. (2008). *Disiplin cezası alan ve almayan lise öğrencilerinin ahlaki yargı yetenekleri bilişsel çarpıtmaları ve empatik becerilerinin karşılaştırılması*. Doktora tezi. Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Demir, S. (2013). *PISA 2009 matematik okuryazarlığı alt testinde bulunan maddelerinin mantel-haenzsel, sıbtest ve lojistik regresyon yöntemleri ile değişen madde fonksiyonunun incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Demirus, K. B. (2015). *Ortak maddelerin değişen madde fonksiyonu gösterip göstermemesi durumunda test eşitlemeye etkisinin farklı yöntemlerle incelenmesi*. Doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Derin, S. (2013). *Lise öğrencilerinde internet bağımlılığı ve öznel iyi oluş*. Yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Derkuş, E. (2009). *Puanlayıcılar arasındaki uzlaşmanın farklı tekniklerle incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Erdem, B. (2015). *Ortaöğretime geçişte kullanılan ortak sınavların değişen madde fonksiyonu açısından kitapçık türlerine göre farklı yöntemlerle incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erdem, R. (2011). *Down sendromlu ve engelli olmayan çocukların zihin kuramı becerileri ile dil becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erdem Keklik, D. (2012). *İki kategorili maddelerde tek biçimli değişen madde fonksiyonu belirleme tekniklerinin karşılaştırılması: bir simülasyon çalışması*. Doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erdemir, B. (2015). *Yükseköğretimde psikolojik tacizin liderlik ve etik iklim ile ilişkisi*. Doktora tezi. Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Erden, Ş. (2014). *Farklı sosyokültürel ve ekonomik bağlamlarda yaşayan dört-altı yaş çocuklarının zihin kuramı ve bağlanma türleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Doktora tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- \*Ertürk, Z. (2016). *Ölçeklerin faktör yapısını belirlemede kullanılan açımlayıcı faktör analizi ve kümeleme analizi ile verilerin sınıflandırılmasında kullanılan diskriminant ve lojistik regresyon analizi tekniklerinin karşılaştırılması*. Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güzle Kayır, Ç. (2012). *PISA 2009-türkiye verilerine dayanarak okuma becerileri alanında başarılı okullar ile başarısız okulları ayırt eden okul içi etmenler ve sosyo-ekonomik faktörler*. Yüksek lisans tezi. Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Kabaş, S.S. (2015). *Öğretmen algılarına göre ortaokul müdürlerinin dönüşümsel ve etkileşimsel liderlik stilleri ile öğrencilerin TEOG Sınavı başarıları arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi. Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Karataş, S. (2014). *Burs-kredi alan yükseköğretim öğrencilerinin finansman kaynaklarına ilişkin görüşleri*. Doktora tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

- Kayri, M. (2006). *Özel yetenek sınavında (beden eğitimi) başarının modellenmesi ve risk faktörünün tanımlanması*. Doktora tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Kurnaz, F. B. (2006). *Peabody resim kelime testinin madde yanlılığı açısından incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Nemlioğlu, S.B. (2011). *Ergenlikte romantik ilişkiler*. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Odabaş, M. (2016). *Değişen madde fonksiyonunu belirlemede DINA modelde işaretli alan indeksi, standardizasyon ve lojistik regresyon tekniklerinin karşılaştırılması*. Doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ordu, A. (2011). *İlköğretim okullarında örgütsel yapı ile örgüt sağlığı arasındaki ilişkiler*. Doktora tezi. Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Özen, Y. (2009). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin kişisel ve sosyal sorumluluk yordayıcılarının incelenmesi*. Doktora tezi. Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- \*Reyhanlioğlu Keçeoğlu, Ç. (2012). *Kesme puanının belirlenmesinde lojistik regresyon analizi, diskriminant analizi ve roc eğrisi yöntemlerinin karşılaştırılması*. Yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Selvi, H. (2013). *Klasik test ve madde tepki kuramlarına dayalı değişen madde fonksiyonu belirleme tekniklerinin farklı puanlama durumlarında incelenmesi*. Doktora tezi. Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Sırgancı, G. (2012). *PISA 2006 öğrenci anketi madde yanlılığının sıralı lojistik regresyon ve poly-sıbtest teknikleri ile test edilmesi*. Yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Sonkur, A. (2014). *İnternet bağımlılığının depresyon, tepki biçimleri, düşünce baskılama, endişe ve üst bilişle ilişkisi*. Yüksek lisans tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Suna, H. E. (2012). *TIMSS 2007 fen bilimleri testindeki maddelerin dil ve cinsiyet yanlılığı açısından incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şata, M. (2015). *Lise öğrencilerinin fizik dersi tutumlarının CHAID analizi ve lojistik regresyon analizi ile karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şenferah, S. (2015). *2010 seviye belirleme sınavı matematik alt testi için değişen madde fonksiyonlarının ve madde yanlılığının incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şevgin, H. (2013). *Ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersine yönelik motivasyonlarının ordinal lojistik regresyon yöntemi ile incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Taçyıldız, Ö. (2010). *Lise öğrencilerinin internet bağımlılığı düzeylerinin bazı değişkenlere göre yordanması*. Yüksek lisans tezi. Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Tepehan, T. (2011). *Türk öğrencilerinin PISA başarılarının yordanmasında yapay sinir ağı ve lojistik regresyon modeli performanslarının karşılaştırılması*. Doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Totan, T. (2008). *Ergenlerde zorbalığın anne, baba ve akran ilişkileri açısından incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Yıldırım, H. (2015). *2012 yılı seviye belirleme sınavı matematik alt testinin madde yanlılığı açısından incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, Y. (2011). *Ortaöğretim öğrencilerinde görülen kuraldışı davranışların yordayıcılarının incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

**Yaygın Turizm Eğitime Bergama'dan (İzmir) Bir Örnek: Mutlu Turist Mutlu Esnaf****Öğr. Gör. Emre ATABERK**

Ege Üniversitesi

**ÖZET**

*Problem Durum:* Son yıllarda Bergama'ya gelen turistlere hizmet veren turizm işletmelerinde hizmet kalitesi konusunda bir takım eksiklikler ortaya çıkmış ve bu durum hizmeti satın alan kişiler tarafından memnuniyete dönüşmemesine neden olmuştur. *Araştırmanın Amacı:* Bergama'da eksikliği duyulan turizm işletmelerindeki hizmet kalitesini iyileştirmek üzere yapılan eğitim çalışmasını tüm yönleriyle tanıtmak ve yeni yapılacak çalışmalar için kazanılan deneyimle öneriler getirmektir. *Araştırmanın Yöntemi:* Yaygın turizm eğitimi çalışması, bildiri yazarının da içinde yer aldığı bir organizasyonla protokol anlaşması, katılımcıların belirlenmesi, ders içeriklerinin hazırlanması, derslerin yürütülmesi ve katılımcılardan eğitim hakkında geri bildirim alınması şeklinde yürütülmüştür. Bu çalışma, bildiri metninde bulgular adı altında tanıtılmaktadır. Ayrıca yaygın turizm eğitimi kuramsal biçimde ve bazı örneklerle işlenmiştir. Son olarak tartışma, sonuçlar ve öneriler kısmı bildiride yer almaktadır. *Araştırmanın Bulguları:* Bergama'da 2015 yılının Mart ve Nisan aylarında turizm işletmelerinde çalışanlar (39 kişi) için yaygın turizm eğitimi düzenlenmiş, toplam sekiz adet meslek dersi, yirmi saat üzerinden verilmiştir. Eğitimin sonunda katılımcıların verilen eğitimlerden memnun kaldıkları, eğitimlerin sürekli hale getirilmesini ve "Turizm İngilizcesi" dersinin eklenmesini istedikleri öğrenilmiştir. *Araştırmanın Sonuçları ve Önerileri:* Katılımcıların eğitim öncesi ve sonrası arasında olumlu yönde davranış değişikliği gösterdiği görülmüştür. Bu eğitim çalışmasının daha geniş biçimde tekrarlanması gerektiği sonucu doğmuştur. Bu durumda bundan sonra yaygın turizm eğitim çalışmalarının her yıl düzenli olarak turizm sezonu öncesinde yapılması, katılımcı sayısının artırılması, ders içeriği paketine sektörün beklentilerine ve dünya turizm eğilimlerine göre yeni derslerin eklenmesi önerilebilir.

**Anahtar Sözcükler:** Bergama Belediyesi, Bergama Ticaret Odası, Ege Üniversitesi.**Giriş**

Turizm; devamlı olarak yaşanan yer dışında tüketici olarak tatil, dinlenme, eğlence, kültür vb. ihtiyaçların giderilmesi amacıyla yapılan seyahat ve geçici konaklama hareketlerine denir (Sezgin, 2001). Eğitim; önceden belirlenmiş olan amaçlara yönelik bireylerin davranışlarında belirli gelişmeler sağlamak için yapılan planlı bir sistemdir (Hacıoğlu vd., 2008). Turizm eğitimi ise; toplumda turizm bilincini yerleştirmek, turizm kaynaklarını koruyarak, bilinci geliştirmek, turiste karşı onun ekonomik gücüne, ırk, milliyet, din, dil, toplumdaki statüsüne, ahlak ve namus düzeyine, siyasal ideolojilerine göre ayırım yapmadan eşit ve dürüst hizmet etmek ahlakını ve terbiyesini vermek, turizmin sağladığı uzun vadeli çıkarlar üzerine dikkati çekerek saygıya ve konukseverliğe dayalı bir davranış düzeni yerleştirmektir (Ural ve Pelit, 2002). Turizm eğitimi, sektörde hedeflenen hizmet kalitesi ve verimliliğin sağlanmasında çalışanların nitelikleri arasında ön plana çıkmaktadır. Turizm sektöründe mesleki düzeyde bilgi ve beceri kazandıran turizm eğitiminin amacı; verimliliği artırmak, personelin yetki, yetenek ve sorumluluğu arasında denge kurmak (Kılıç, 2000; Ünlüöner ve Şahin, 2011) toplumda hizmet bilincini geliştirmek, turistik tüketiciye karşı ilkel ve dürüst hizmet anlayışını kazandırmak, turizm sektörüne yetişmiş kalifiye personel sağlamak, turizmin ekonomik kalkınmadaki yerini ve önemini anlatmak, ülkede olumlu turizm bilinci oluşturmak, turizm sektöründe çalışanlara mesleki bir formasyon kazandırmak ve bilgi-becerilerini artırmak, insanların turizme ilgisini çekmek, nitelikli turizm eğitimleri yetiştirmek ve turizm sektörünün gelişimine katkıda bulunmaktır (Üzümcü ve Bayraktar, 2007; Ünlüöner ve Şahin, 2011). Ülkemizde birbirinden farklı birçok turizm eğitim programının bulunduğu ve pek çok farklı sınıflamanın yapıldığı bilinmektedir. Türkiye'de mesleki turizm eğitiminin; örgün turizm eğitimi ve yaygın turizm eğitimi olmak üzere iki şekilde gerçekleştiği görülmektedir. Örgün turizm eğitimi faaliyetleri, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı liseler ve Yüksek Öğretim Kurumu'na bağlı üniversiteler tarafından yürütülmektedir. Yaygın turizm eğitimi ise, gerek resmi gerekse özel kurumlardan verilen, sertifikaya dayalı kısa süreli mesleki kursları ifade etmektedir. (Pehlivan, 2008). Yaygın turizm eğitimi; toplumsal düzeyde yapılan turizm eğitimi çalışmaları ile turizm işletmelerinde çalışmalarına rağmen mesleki eğitimi olmayan kişilere meslekleri ile ilgili bilgilerin verilmesi, yeteneklerin kazandırılması yönünde yapılan eğitim olup, geniş halk kitlelerinin turizmle ilgili belirli konularda eğitilmesidir. (Tuyluoğlu, 2003). Yaygın turizm eğitimi, toplumda turizm bilincini yerleştirmek, yaratıcı kaynaklarını koruyacak sevgiyi ve anlayışı geliştirmek, turiste karşı eşit ve dürüst hizmet etmenin ahlak ve terbiyesini vermek, gerçek sevgiyi ve konukseverliğe dayalı bir davranış biçimi oluşturmayı amaçlayan öğretim türüdür (Aksu ve Bucak, 2012). Yaygın turizm eğitimi uygulamaları ile bir toplumda, turizm bilincinin geliştirilmesinde ve etkinleştirilmesinde merkezi yönetim kadar, yerel yönetimlere de sorumluluk düştüğü unutulmamalıdır (Küçükaltan ve Boyacıoğlu, 2002).

Türkiye'de yaygın eğitim veren kurumlar incelendiğinde geniş bir yelpaze ortaya çıkmaktadır (Tablo 1). Bu hem iyi hem de kötüdür. İyi yanı, turizm konusunda insanların bilgilendirilmesi çabaları geniş bir alana yayılmıştır. Kötü yanı ise, bu kurumların iyi örgütlenememesi turizm konusunda yeterli ve doğru bilgilerin ne dereceye kadar sağlıklı verildiğini düşündürmektedir (Aksu ve Bucak, 2012).

Tablo 1. Türkiye'deki Yaygın Turizm Eğitimi Veren Kurum/Kuruluşlar

Kültür ve Turizm Bakanlığı
• Araştırma ve Eğitim Genel Müdürlüğü
• Hizmetiçi Eğitim Dairesi Başkanlığı
• Yaygın Eğitim Dairesi Başkanlığı
• Turist Rehberliği Dairesi Başkanlığı
Milli Eğitim Bakanlığı
• Ticaret ve Turizm Öğretimi Genel Müdürlüğü
• Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü
• Çıraklık, Mesleki ve Teknik Eğitimi Geliştirme ve Yaygınlaştırma Dairesi Başkanlığı
• Hizmetiçi Eğitim Dairesi Başkanlığı
Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı
• İş-Kur İşgücü Uyum Dairesi Başkanlığı
AB Eğitim ve Gençlik Programları Dairesi Başkanlığı
Meslek Kuruluşları
Açıköğretim Fakültesi
• Açıköğretim Sistemi
• Uzaktan eğitim
Sosyal Kuruluşlar
Üniversiteler
Belediyeler
Sendikalar
Özel Eğitim Kurumları
İşletmeler

(Kaynak: Hacıoğlu vd., 2008)

Kültür ve Turizm Bakanlığı tarafından hazırlanan Türkiye Turizm Stratejisi 2023'de "Yaygın Turizm Eğitimi" nin önemine ve geliştirilmesine yönelik aşağıdaki ifadelere yer verilmiştir: "Turizmin gelişmesinde etkin güçlerden biri olan yerel yönetimlerin turizm işletmelerinde hizmet ve çevre kalitesini artırıcı yönlendirmeler yapmaları sağlanacaktır. Turizmde toplum bilincinin oluşması için yaygın eğitim programları düzenlenerek özellikle medyanın bu konuları işlemesini özendirici tedbirler alınacaktır. Yaygın turizm eğitimi sektörde çalışan kişilerin beceri ve niteliklerinin artırılmasına yönelik olarak yapılacak ve geniş kitlelerin eğitilmesini hedeflenecektir. Bu eğitimin nihai hedefi "belgelendirme" olup belgeler de iş başı eğitimi sürecinde verilecektir. Etkin ve başarılı bir yaygın turizm eğitimi, sektörde çalışanların veya çalışacak olanların kariyer ve sürekli iş olarak turizme bakışlarını değiştirecektir. Sektördeki toplam kalite şüphesiz eğitim seviyesinin yükselmesiyle sağlanacaktır. Yaygın eğitim veren kurumlarda verilen eğitimlerin kalitesi uygulamaya yönelik olarak arttırılacaktır. Turizm ve otelcilik eğitimi kurumlarında, meslek dersleri eğitimcilerinin bilgi ve deneyimlerini arttırmaları ve yeniliklerden haberdar olmaları sağlanarak yaygın eğitimin geliştirilmesi sağlanacaktır. Yaygın eğitimin Kültür ve Turizm Bakanlığı koordinatörlüğünde ve katılımcı bir şekilde sürdürülmesine yönelik model benimsenecektir" (T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı, 2007).

Bu çalışmada, önce yaygın turizm eğitimi ile ilgili teorik kavramlar açıklanmış, daha sonra çalışmanın asıl konusu olan İzmir'in Bergama ilçesinde turizm sektörü temsilcilerine iki haftalık gruplar halinde uygulanan yaygın turizm eğitimi anlatılmıştır.

#### Araştırmanın Yöntemi

EJER 2017'de sunulan bu bildirin konusunu oluşturan çalışma, İzmir'in Bergama ilçesinde uygulanan bir yaygın turizm eğitimi kapsamaktadır. Bu eğitim çalışmasının teklifi tarafımızdan hazırlanmış, organizasyonunda yer alınmış ve eğitimcilerinden biri olarak görev yapılmıştır. Verilen eğitimde izlenen yöntemin ilk aşamasında, Bergama Belediyesi, Bergama Ticaret Odası ve Ege Üniversitesi Bergama Meslek Yüksekokulu arasında protokole imza atılmıştır (Foto 1).





Bu yaygın eğitim çalışmasının kongreye sunulmak üzere bir bildiri olarak hazırlanmasında öncelikle “Bergama Seni Çağırıyor” (Foto 4) projesinin bu çalışma ile ilgisi kurulmuştur. Konu akışı içinde katılımcılar hakkında bilgi verilmekte ve ders paketleri açıklanmaktadır. Son olarak; bildirinin tartışma, sonuç ve öneriler kısmında eleştirel bakış açısıyla yürütülen eğitim değerlendirilmektedir.



Foto 4. Mutlu Turist Mutlu Esnaf tanıtım afişi

#### “Mutlu Turist Mutlu Esnaf” Yaygın Turizm Eğitiminin Öncesi

İzmir'in Bergama ilçesinde Bergama Belediyesi ve Bergama Ticaret Odası'nın birlikte organize ettiği “Bergama Seni Çağırıyor” başlıklı projesi ile 10 Mayıs-22 Haziran 2014 tarihleri arasında her cumartesi-pazar, bir UNESCO Dünya Mirası Kenti olan Bergama'yı görmek isteyenlere İzmir'den günübirlik ücretsiz ulaşım olanağı sağlanmıştır. Bergama'ya gelen ziyaretçiler, yolculuk sırasında profesyonel turist rehberi tarafından bilgilendirilmiş, müze ve ören yerlerini gezmiş, şehir merkezinde alışveriş yapmış ve ardından turlarını tamamlayıp İzmir'e dönmüşlerdir. Organizasyon kapsamında İzmir'den ücretsiz otobüslerle günübirlik olarak 1.267 ziyaretçi gelmiştir. Bu ziyaretçilere, ziyaretlerinin sonunda Bergama Belediyesi ve Bergama Ticaret Odası tarafından anket yapılmış, organizasyondan memnun kalıp kalmadıkları tespit edilmeye çalışılmıştır. Buradan çıkan sonuçlara dayanarak yerelde bir takım eksiklikler saptanmıştır. Bu eksiklikler; konuklar karşılanırken karşılama standındaki eksiklikler, yerel restoranlardaki hizmet kalitesinin düşük olması, esnafın gelen ziyaretçilere yeteri kadar ilgili davranmaması, esnafın yaşadığı yer hakkında temel düzeyde bilgiye sahip olmaması, alışveriş altyapısındaki eksiklikler ve fiyat düzeyinin yüksek olmasıdır. Projeye daha sonraki yıllarda da devam edilmesi düşünüldüğü için yereldeki turizm işletmeleri ile esnafa turizm eğitimi verilmesi konusu gündeme gelmiştir. Sonraki yıllarda da devam edilmesi düşünülen organizasyon için yereldeki eksiklikleri giderebilmek ve turizm işletmelerinde çalışanların hizmet kalitesini arttırabilmek amacıyla “Mutlu Turist Mutlu Esnaf” temalı yaygın turizm eğitimi verilmiştir.

### Araştırmanın Bulguları

Bergama'da 2015 yılında yapılan "**Mutlu Turist Mutlu Esnaf**" başlıklı yaygın turizm eğitimi çalışmasına ait aşağıdaki alt başlıklar açılmıştır:

#### **Katılımcılar**

Bergama'da 2015 yılının Mart ayında turizm işletmelerinde çalışan personeller için yapılan yaygın turizm eğitiminin birincisine 23 kişi, aynı yılın Nisan ayında yapılan ikincisine ise 13 kişi olmak üzere toplamda 36 kişi katılmıştır. Katılımcıların geldikleri turizm işletmeleri: konaklama, yeme-içme, seyahat, ulaştırma ve hediyelik eşya işletmelerinden oluşmaktadır. Bu kişilerin hepsinin işyerleri Bergama kent merkezindedir. Katılımcılar, işletmelerde her türlü kademedeki görev almakta, cinsiyet olarak erkekler ağırlık taşımakta ve belirli bir yaş grubunda yoğunlaşma yoktur. Eğitime katılanlar, eğitim sonunda Ege Üniversitesi Sürekli Eğitim Merkezi (EGESEM) onaylı "**Katılım Belgesi**" ile "**Turist Dostu İşletme**" etiketi almışlardır.

#### **Eğiticiler**

Eğiticiler, Ege Üniversitesi Bergama Meslek Yüksekokulu Turizm ve Otel İşletmeciliği Programı'nda görev alan tam zamanlı ve yarı zamanlı öğretim görevlilerinden oluşmaktadır.

#### **Ders İçeriği Paketi**

Ders içeriği paketi, eğitimlerin yürütülmesi ile ilgili görevlendirilen eğiticiler tarafından hazırlanmıştır. Bu eğitim paketindeki dersler ve saatleri şu şekilde oluşturulmuştur (Tablo 2):

Tablo 2. *Mutlu Turist Mutlu Esnaf Eğitim Paketindeki Dersler ve Saatleri*

Dersler	Ders saatleri
Genel turizm bilgisi	4 saat
Bergama'nın turizm potansiyeli	2 saat
Turizm işletmelerinde pazarlama	2 saat
Turizm işletmelerinde etik	2 saat
Turizm işletmelerinde hijyen	2 saat
Turist-turizm işletmesi ilişkileri	4 saat
Turistle iletişim ve beden dili	2 saat
Turizm işletmelerinde hizmet kalitesi	2 saat

Tablo 2'de belirtilen, Yaygın Turizm Eğitimi olan, "**Mutlu Turist Mutlu Esnaf Eğitim Paketi**" nde yürütülen derslerin içerikleri ana hatlarıyla aşağıda tanıtılmıştır.

**Genel Turizm Bilgisi:** Turizm ile ilgili genel kavramlar, turizmin çeşitleri, turizm endüstrisi hakkında genel bilgiler, turistik ürünü oluşturan unsurlar.

**Bergama'nın Turizm Potansiyeli:** Turizm potansiyeli ve aşamaları, Bergama'nın doğal turistik arz çekicilikleri, Bergama'nın kültürel turistik arz çekicilikleri, Bergama'nın turistik hizmet çekicilikleri, Bergama'nın talep analizi, Bergama'nın rekabet analizi, Bergama'nın pazar analizi, Bergama'nın SWOT analizi.

**Turizm İşletmelerinde Pazarlama:** Turizm pazarlaması, turizm pazarlama çevresi, turistik ürün ve yaşam dönemleri.

**Turizm İşletmelerinde Etik:** Etik kavramı ve ilkeleri, turizm işletmelerinde etik sorunları ve gruplandırılması, turizm işletmelerinde hizmet türlerine göre etik sorunlar ve örnek olayların değerlendirilmesi.

**Turizm İşletmelerinde Hijyen:** Turizm işletmelerinde kişisel temizlik kuralları, personel hijyeni, periyodik sağlık kontrolleri, turizm işletmelerinde genel olarak uyulması gereken hijyen ve sanitasyon kuralları, turizm işletmelerinde kullanılan temizlik malzemeleri, temizlik ve dezenfeksiyon aşamaları.

**Turist-Turizm İşletmesi İlişkileri:** Turist memnuniyeti, turist tipleri ve davranışları, turist sorunlarına çözüm bulma, turist ile ilişkilerde dikkat edilecek unsurlar.

**Turistle İletişim ve Beden Dili:** İletişim ve türleri, iletişimde çevresel faktörlerin rolü, beden dilinde iletişim, beden dilinin öğeleri, kişi analizleri.

**Turizm İşletmelerinde Hizmet Kalitesi:** Genel olarak turizm işletmelerinde hizmet kalitesi, özellikleri ve boyutları, hizmet kalitesini etkileyen değişkenler, beklenen hizmet ile algılanan hizmet arasındaki ilişki, turizm işletmelerinde toplam kalite yönetimi.

### **Katılımcıların Eğitim Çalışmasını Değerlendirmesi**

Eğitimin sonunda katılımcılara eğitim paketi hakkındaki görüşleri alınmıştır. Görüşlerde öne çıkan konular, bu çalışmada verilen eğitimlerden memnun kaldıkları, eğitimlerin sürekli hale getirilmesini istedikleri ve bu derslere ilaveten “*Turizm İngilizcesi*” dersinin de eklenmesi gerektiğidir.

Turizm sektöründe çalışanların bilgi, beceri, tutum, davranış ve performanslarını geliştirmeye yönelik önemli yatırımlardan yaygın (sertifikalı) mesleki turizm eğitiminin başarı ve başarısızlığı, büyük bir oranda eğitimin kalitesine bağlıdır (Çulha, 2012). Eğitimlere katılanlar, eğitimden ve eğitimcilerden memnun kalmış olup, üniversitenin bu konularda daha sık eğitim programları yapmasını istemişlerdir. Ayrıca, turizm ile ilgili olarak mesleki yabancı dil, işletmelerde inovasyon, işletmelerde risk yönetimi, kursu gibi kursların açılmasını istemiştir.

### **Tartışma**

Türkiye'nin önemli destinasyonlarında yaygın turizm eğitimi kapsamında son yıllarda ev pansiyonculuğu ve yabancı dil eğitimlerinin verildiği görülmektedir. Akdeniz Bölgesi, Ege Bölgesi, Kapadokya ve İstanbul gibi Türkiye turizminin önde gelen destinasyonlarında bu tür eğitimler, turist memnuniyeti ve hizmet kalitesinin geliştirilmesi açısından çok önem taşımaktadır. Diğer yandan bu eğitimlerin “*dolaylı etkisi*” olarak ifade edebileceğimiz insanlara girişimcilik ruhu aşılayarak yeni işler ve meslekler de kazandırması (söz gelimi ev pansiyonculuğu) ve sonuçta yerel kalkınmaya da destek vermesi, eğitimlerin başarı derecesini ve yaygın etkisini de yükseltmektedir.

Çoğunlukla belediyeler, ticaret odaları, kamu kurumları ve sivil toplum kuruluşlarının düzenlediği bu eğitimler, turizm sektörü için örgün eğitimi tamamlayan, güncel eğilimleri paylaşan yapıyla, her yaşta işletmeciye yeni ufuklar açmakta, kendilerini geliştirmelerine katkı vermektedir. Nitekim Bergama'da verilen genel içerikteki dersler (turizm pazarlaması, genel turizm, iletişim ve beden dili, turist-işletmeci ilişkisi vd.), böyle bir amaca hizmet etmiştir.

### **Sonuç**

“*Bergama Seni Çağırıyor-2*” projesi kapsamında yerel yönetim tarafından yapılan anket çalışması sonuçları, yaygın turizm eğitiminin ne kadar önemli olduğunu bir kez daha ortaya koymuştur. Çünkü “*Bergama Seni Çağırıyor-1*” projesinde ortaya çıkan eksiklikler bu eğitim sayesinde iyileşme sürecine girmiştir. Bir önceki yılda yapılmış olan hatalar yapılmamış, eksiklikler giderilmiştir. Buna bağlı olarak, ziyaretçilerin büyük bir kısmı tekrar gelmek istediğini belirtmişlerdir.

Projenin üçüncü turu olan “*Bergama Seni Çağırıyor-3*”, 15 Nisan-04 Haziran 2016 tarihlerinde yapılmış olup, 668 ziyaretçi İzmir'den gününbirlik ücretsiz otobüs seferleri ile Bergama'ya gelmiştir. Bu kişilerle yerel yönetim tarafından yapılan anketin verilerine dayanarak bir önceki yıl elde edilen sonuçlarla benzerlik gösterdiği, 2016 yılında eğitim verilmemesine rağmen etkilerinin hala sürdüğü sonucuna ulaşılmıştır. Gerek “*Bergama Seni Çağırıyor*” projesi gerekse “*Mutlu Turist Mutlu Esnaf*” yaygın turizm eğitimi hedeflenen sonuçlara ulaşmıştır.

### **Öneriler**

Çalışmanın tartışma ve sonuç bölümlerinden hareketle ortaya çıkan en önemli görüş ve öneriler şunlardır:

Yaygın turizm eğitim çalışmaları, her yıl düzenli olarak turizm sezonu öncesinde yapılmalıdır. Bunun önemli gerekçeleri olarak turist memnuniyetinin artırılması, turist-esnaf arasında daha iyi bir iletişim kurulması ve Bergama'nın UNESCO Dünya Miras Listesi'nde yer alan bir kent olarak turizmin her alanında en iyi hizmet kalitesine sahip olması zorunluluğudur.

Yaygın turizm eğitim çalışmalarına katılanların sayısı artırılmalı, katılımcıların meslek grupları çeşitlendirilmeli ve her gruba özgü dersler verilmelidir.

Ders içeriği paketine sektörün beklentilerine ve dünya turizm eğilimlerine göre yeni dersler eklenmelidir.

Yaygın turizm eğitim çalışmalarının Türkiye'nin diğer destinasyonlarında da her sezon öncesi yürütülmesi ve aralarında görüş alışverişinin olması önerilebilir.

### **Kaynaklar**

Aksu, M., Bucak, T. (2012). Mesleki turizm eğitimi. *Aksaray Üniversitesi İİBF Dergisi*, Temmuz 2012, 4 (2), 7-18.

Çulha, O. (2012). Yaygın (sertifikalı) mesleki turizm eğitimi için çok boyutlu ve hiyerarşik kalite modelinin belirlenmesi: nitel bir çalışma. *Turizm Eğitimi Konferansı Bildiri Kitabı*. T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Araştırma ve Eğitim Genel Müdürlüğü. 382-402. 17-19 Ekim 2012, Ankara.

Hacıoğlu, N., Kaşlı, M., Şahin, S., Tetik, N. (2008). *Türkiye'de turizm eğitimi*. Ankara: Detay Yayıncılık.

Küçükaltan, D., Boyacıoğlu E. Z. (2002). Yaygın turizm eğitim politikaları ışığında yerel halkın turizm bilincinin geliştirilmesinin önemi: Edirne ilinde bir uygulama. *Turizm Eğitimi Konferansı Bildiri Kitabı*. T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Turizm Eğitimi Genel Müdürlüğü. 289-299. 11-13 Aralık 2002, Ankara.

Pehlivan, R. (2008). *Lisans düzeyinde turizm eğitimi almakta olan öğrencilerin sektör ile ilgili tutumlarının mezuniyet sonrası kariyer seçimine etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

- Sezgin, O. M. (2001). *Genel turizm ve turizm mevzuatı*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Ural, A., Elbeyi, P. (2002). Türkiye'de lisans düzeyinde turizm eğitimi veren yüksek öğretim örgütlerinin örgütleniş biçimleri. *Turizm Eğitimi Konferansı Bildiri Kitabı*. T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Turizm Eğitimi Genel Müdürlüğü. 75-86. 11-13 Aralık 2002, Ankara.
- Tuyluoğlu, T. (2003). *Türkiye'de turizm eğitiminin niteliği*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı. Yatırım ve İşletmeler Genel Müdürlüğü. (2007). *Türkiye turizm stratejisi 2023 eylem planı 2007-2013* (Yayın No. 3085). Erişim adresi: <http://www.kultur.gov.tr/Eklenti/906,ttstratejisi2023pdf.pdf?0>
- Ünlüöner, K., Şahin, S.Z. (2011). Turizmde istihdam. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, Yaz-2011, 10 (37), 1-25.

**Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Kütle ve Ağırlık Kavramları Hakkında Oluşturdukları Alternatif Kavramlarının Farklı Araçlar Kullanılarak Belirlenmesi\*****Nesibe YORGANCI**

Mehmet Akif Ersoy University

**Dilek Erduran AVCI**

Mehmet Akif Ersoy University

**ABSTRACT**

**Purpose:** Purpose of this study is to determine alternative concepts of mass and weight concepts of seventh grade students with different tools. The study also aims to determine the sources of these alternative concepts.

**Method:** The study is a case study to determine the alternative concepts of individuals and their sources. The study has been carried out with the contribution of 69 seventh grade students in Antalya during 2016-2017 education period. Four data collection tools were used in the research. These are two open-ended questions, three two-stage test questions, concept caricature and interview technique. Results were analyzed descriptively. Alternative concepts in student answers are given in the form of frequency and percent. At the same time level of comprehension are also given in terms of frequency and percentage.

**Findings:** In this research, it has been found that the vast majority of students have an alternative concept of mass and weight units and measuring devices. According to the findings obtained from the interviews, these alternative concepts originate from the daily speaking language and the teaching methods and techniques applied to the class.

**Implications for Research and Practise:** To minimize the alternative concepts, the teacher should embody the abstract concepts and give daily examples.

**Keywords:** Alternative concept, mass and weight, open-ended questions, two-stage test, concept caricature.

**ÖZET**

**Araştırmanın Amacı:** Yedinci sınıf öğrencilerinin kütle ve ağırlık kavramları hakkındaki var olan alternatif kavramlarını farklı araçlar yardımıyla ortaya çıkarmak ve bu alternatif kavramların kaynaklarını belirlemektir.

**Araştırmanın Yöntemi:** Çalışma, bireylerin var olan alternatif kavramlarını ve bunların kaynaklarını belirlemek amacıyla yapılmış bir durum çalışmasıdır. Araştırmanın örneklemini, Antalya ilinde 2016-2017 eğitim- öğretim yılında öğrenim gören 69 yedinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak iki adet açık uçlu soru, üç adet iki aşamalı test sorusu, kavram karikatürü ve görüşme tekniği kullanılmıştır. Öğrencilerin cevaplarındaki alternatif kavramlar frekans ve yüzdeler şeklinde tabloda verilmiştir. Aynı zamanda anlama düzeyleri de yine frekans ve yüzde halinde verilmiştir. Görüşmelerden elde edilen sonuçlar ise betimsel olarak analiz edilmiştir.

**Araştırmanın Sonuçları ve Öneriler:** Öğrencilerin büyük çoğunluğunun kütle ve ağırlığın birimleri ve ölçüm cihazları hakkında alternatif kavramaya sahip olduğu görülmektedir. Görüşmelerden elde edilen bulgular sonucunda, bu alternatif kavramlarının günlük konuşma dilinden ve sınıfta uygulanan öğretim yöntem-tekniplerinden kaynaklandığı söylenebilmektedir. Dolayısıyla kavram öğretiminde öğretmenin soyut kavramları somutlaştırması ve günlük hayatta kullanılabilir örneklerle yer vermesi oluşabilecek alternatif kavramları en aza indirebilecektir.

**Anahtar Sözcükler:** Alternatif kavram, kütle ve ağırlık, açık uçlu sorular, iki aşamalı test, kavram karikatürü.

**Giriş**

Öğrenme oldukça karmaşık bir süreçtir (Nakiboğlu, 2000). Bu süreçte kavramlar ve oluşturulmaları oldukça önemli bir ağırlığa sahiptir. Günlük hayatta birden fazla karşılaşmış olduğumuz nesne ve olayları benzerliklerine göre gruplandırma işlemi sonucunda zihnimizde oluşan düşünce birimleri kavram olarak tanımlanmaktadır (Ayas, 2015; Silman, Baysen, 2012; Karamustafaoğlu, Karamustafaoğlu ve Yaman, 2005). Bireylerin öğrenmeleri esnasında bilimsel kavramlar yerine oluşturdukları, bilimsel versiyon ile eşleşmeyen kavramları, Taber tarafından alternatif kavrama olarak nitelendirilmiştir. Anlamalı bir öğrenmenin gerçekleşmesi için ise alternatif kavramların belirlenmesi ve doğru olan kavramla yer değiştirmesi oldukça önemlidir (Nakiboğlu, 2000).

Kavram öğretimi sırasında sürecin verimini etkileyen faktörler bireyin anlamalı öğrenmesini engelleyebilmektedir. Lisans seviyesinde fen eğitimi komitesine (Committee on Undergraduate Science Education 1997) göre kavram öğretimi etkileyen faktörler 5 başlık altında verilmiştir. Buna göre bu faktörler; ön yargılı fikirler, bilimsel olmayan inançlar, kavramsal yanlış anlamalar, ana dile ait yanlış kavramlar ve olaylara dayanan yanlış kavramlar olmaktadır (akt. Nakiboğlu, 2000). Yapılandırmacı öğrenme kuramına göre öğrenci öğrenme ortamına gelirken belli bir hazır bulunuşlukla gelmektedir. Bu sebeple öğrencinin bu faktörlerden kaynaklanan yanlış bilgileriyle öğrenme ortamına gelerek kavramları yapılandırması, yeni bilgilerin öğrenilmesini güçleştirmektedir (Taşkın, 2008). Aynı zamanda doğru kavramlar yerine alternatif kavramlar oluşturmalarına da sebep olmaktadır. Öğrenmenin doğru ve anlamalı hale gelebilmesi için bu faktörlere dikkat edilmelidir.

\* This study was presented at the 4th International Eurasian Educational Research Congress in Denizli, 11-14 May 2017.

Bireylerin ön bilgilerini ve var olan alternatif kavramalarını belirlemek için kullanılan birçok araç bulunmaktadır. Bunlardan bazıları Karamustafaoğlu vd. (2005)'ne göre; kavram haritaları, kavram ağları, zihin haritaları, bilgi haritaları, anlam çözümleme tabloları, V-diyagramları, tahmin-gözlem-açıklama, görüşmeler, çizimler ve kelime ilişkilendirme testleridir. Bu araçların yanı sıra aynı amaçla kavram karikatürleri, iki aşamalı testler, üç aşamalı testler ve açık uçlu sorular da kullanılmaktadır.

Bu çalışmada kullanılan araçlardan ilki açık uçlu sorular olmuştur. Açık uçlu sorular geleneksel öğretim yönteminde öğrencilerin sıklıkla karşılaştıkları bir değerlendirme aracıdır.

Gerek uygulama kolaylığı gerekse değerlendirme kolaylığı sağlanmasından dolayı çoktan seçmeli testler, değerlendirme amacıyla oldukça fazla tercih edilmektedir. Ancak öğrencinin doğru seçeneği işaretlemesi, cevabı bilerek mi yoksa tesadüf olarak mı cevapladığı konusunda bilgi verememektedir. Bu dezavantajı gidermek için 1980li yıllarda iki aşamalı testler geliştirilmiştir (Karataş, Köse ve Coştu, 2003).

İki aşamalı testler, iki kısımdan oluşurlar. İlk kısımda çoktan seçmeli veya doğru-yanlış soruları bulunurken ikinci kısımda açık uçlu veya açık uçlu sorularla birleştirilmiş çoktan seçmeli sorular bulunmaktadır. Burada amaç öğrencinin birinci aşamada vermiş olduğu cevabın gerekçesini öğrenmektir (Karataş, Köse ve Coştu, 2003).

Dabell (2004)'e göre öğrencilerin alternatif bakış açılarını ortaya koymada kavram karikatürleri oldukça etkili olmuştur (akt. Uğurlu Demir, 2016). Bu sebeple öğrencilerin alternatif kavramlarının tespit edilmesinde de kullanımı fayda sağlayabilmektedir.

Öğrencinin kavramı anlama kalitesini veya kavram hakkındaki yorumunu ortaya çıkarmak amacıyla uzman ve öğrenci arasında gerçekleşen konuşmadır (Karamustafaoğlu vd., 2005). Bu teknikte öğrencinin sahip olduğu kavramlar hakkındaki düşünceleri, doğru sorular yöneltildiği takdirde derinlemesine incelenebilmektedir.

Yapılan çalışmalarda fen konuları hakkında öğrencilerin sahip oldukları alternatif kavramlar açığa çıkarılmaktadır (Cerrah Özsevgeç ve Kocadağ, 2013; Erduran Avcı, Kara ve Karaca, 2012; Atasoy ve Akdeniz, 2007; Öztürk Ürek ve Tarhan, 2005; Yıldırım, Nakiboğlu ve Sinan, 2004).

Öğrencilerin var olan alternatif kavramlarının belirlenmesi kadar, bu kavramların kaynaklarının bilinmesi de oldukça önemlidir. İlgili çalışmalar incelendiğinde yedinci sınıf öğrencilerin kütle ve ağırlık konusu ile ilgili bazı alternatif kavramlara sahip olduklarını göstermiştir (Ayvacı, Bakırcı ve Yıldız, 2012; Koray, Özdemir ve Tatar, 2005). Ancak kütle ve ağırlık konusundaki alternatif kavramların kaynağına yönelik bir çalışma yapılmamıştır.

#### *Araştırmanın Amacı:*

Yapılan bu çalışmanın amacı; kütle ve ağırlık kavramları hakkında yedinci sınıf öğrencilerinin var olan alternatif kavramalarını açık uçlu sorular, iki aşamalı testler ve kavram karikatürleri aracılığıyla belirlemek ve yapılan görüşmeler yardımıyla alternatif kavramlarının kaynağını açığa çıkarmaktır. Ayrıca çalışmada, kullanılan tekniklerden hangisinin alternatif kavramları daha iyi açığa çıkarabildiği konusunda da yorum yapabilmek amaçlanmaktadır.

## **Yöntem**

### *Araştırmanın Deseni*

Çalışmada, bireylerin var olan alternatif kavramalarını ve bunların kaynaklarını belirlemek için nitel ve nicel veri toplama araçları kullanılmıştır. Çalışma bir durum çalışmasıdır. Durum çalışmaları, bir olayı meydana getiren ayrıntıları tanımlamak, bir olaya ilişkin olası açıklamaları geliştirmek ve bir olayı değerlendirme amacıyla kullanılmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012).

### *Örneklem*

Araştırmanın çalışma grubunu Antalya ilinde bir ortaokulda öğrenim görmekte olan 69 yedinci sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Çalışmada uygun örnekleme yöntemi seçilmiştir. Bu örnekleme çeşidi zaman, para ve işgücü kaybını önlemeyi temel amaç edindiğinden dolayı araştırmacıya kolaylık sağlayan bir örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk vd., 2012).

### *Veri Toplama Aracı ve Uygulama*

Çalışmada öğrencilerin alternatif kavramalarını belirlemek amacıyla dört farklı araç kullanılmıştır. Bunlar; açık uçlu sorular, iki aşamalı çoktan seçmeli test, kavram karikatürü ve görüşme tekniğidir. Bu araçlardan açık uçlu sorular (Ayvacı, Bakırcı ve Yıldız, 2012) ve iki aşamalı çoktan seçmeli test soruları (Koray, Özdemir ve Tatar, 2005) ilgili literatürden alınırken, kavram karikatürü araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Kavram karikatürü geliştirildikten sonra iki fen bilimleri öğretmeni ve bir fen eğitimi alanında uzman öğretim elemanı tarafından uzman görüşü sağlanmıştır. Çalışmada kullanılan araçlar iki farklı şubede öğrenim gören yedinci sınıf öğrencilerine kütle ve ağırlık konusu düz anlatım ve soru cevap yöntemi ile anlatıldıktan iki hafta sonra uygulanmıştır. Açık uçlu iki soru, iki aşamalı çoktan seçmeli üç soru ve kavram karikatürü tek seferde 40 dakikalık ders süresinde öğrencilere uygulanmıştır. Bu üç aracın öğrencilere uygulanmasından bir hafta sonra alternatif kavramaya sahip olduğu düşünülen 11 öğrenci ile görüşme yapılmıştır.

### *Verilerin Analizi*

Veriler analiz edilirken öncelikle öğrencilerin açık uçlu sorulara vermiş oldukları cevaplar temel alınarak sahip oldukları alternatif kavramlar listelenmiş, frekans ve yüzdeleri verilmiştir. Alternatif kavramlar listelenirken birbirine yakın cevaplar gruplandırılmaya çalışılmıştır.

Analizin diğer kısmında, öğrencilerin iki aşamalı test sorularına ve kavram karikatürüne vermiş oldukları cevaplar, anlama düzeylerine göre incelenerek frekans ve yüzdeleri verilmiştir. Anlama düzeylerinin kategorileştirilmesinde doğru cevap doğru gerekçe (DC-DG), doğru cevap

kısmen doğru gerekçe (DC- KDG), yanlış cevap doğru gerekçe (YC-DG), doğru cevap yanlış gerekçe (DC-YG), yanlış cevap yanlış gerekçe (YC-YG) ve boş/ yetersiz açıklama (boş) olarak belirlenmiştir.

Tablo 2.1. Öğrencilerin anlama düzeyleri için kullanılan kriterler

Anlama Düzeyi	Değerlendirme Kriteri
Anlama Gerçekleşmiş	DC-DG DC-KDG
Alternatif Kavramaya Sahip	YC-DG DC-YG YC-YG

Tablo 2.1'de görüldüğü üzere DC-DG şeklinde cevap veren öğrencilerin anlamaları gerçekleşmiş, diğer cevapları veren öğrenciler ise alternatif kavramaya sahip olarak değerlendirilmiştir. Analizin son kısmında ise öğrencilerle yapılan görüşmeler betimsel olarak analiz edilmiştir. Verilen cevaplar benzerlik ve farklılıklarına göre gruplanarak yorumlanmıştır.

### Bulgular

Bu bölümde, araştırmada kullanılan açık uçlu sorular, iki aşamalı test soruları, kavram karikatürü ve görüşmelerden elde edilen verilerin analiz sonuçlarından bahsedilmiştir.

Tablo 3.1'e bakıldığında öğrencilerin açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlarda bulunan alternatif kavramların frekans ve yüzde bilgilerine yer verilmiştir.

Tablo 3.1 Açık uçlu sorularda açığa çıkarılan alternatif kavramalara ait bulgular

Alternatif Kavrama	F	%
Ağırlık eşit kollu terazi ile ölçülür.	16	% 23,1
Kütle dinamometre ile ölçülür.	13	% 18,8
Ağırlığın birimi kilogramdır.	9	% 13,0
Kütlenin birimi Newton 'dur.	8	% 11,6
Ağırlık değişen madde miktarıdır.	6	% 8,7
Ağırlık ve kütle aynı şeylerdir.	4	% 5,8
Ağırlık cisme etki eden madde miktarıdır.	4	% 5,8
Ağırlık ayda değişen bir kuvvettir.	1	% 1,5
Ağırlık, ay ve gezegenlerdeki madde miktarıdır.	1	% 1,5
Kütle bir cismin kapladığı yerdir.	1	% 1,5
Kütle değişen madde miktarıdır.	1	% 1,5
Kütle yüzey alanıdır.	1	% 1,5
Kütlenin birimi paskaldır.	1	% 1,5

Öğrencilere açık uçlu sorularda yöneltilen;

Soru 1. "Kütle nedir? Ölçüm aleti ve birimi nedir?"

Soru 2. "Ağırlık nedir? Ölçüm aleti ve birimi nedir?"

sorulardan alınan cevaplar analiz edildiğinde, öğrencilerin birçoğunun kütle ve ağırlığın ölçme aleti ve birimleri hakkında alternatif kavramlara sahip oldukları görülmektedir. Bu alternatif kavramlardan en sık görülen ağırlık ve kütle kavramlarının ölçüm aleti ve birimi hakkında olduğu görülmektedir. Buna göre öğrencilerin yaklaşık % 23'ü ağırlığın terazi ile kütlenin ise dinamometre ile ölçüldüğünü söylemişlerdir.



Çalışmada öğrencilerin alternatif kavramlarını belirlemek için kullanılan bir diğer teknik, iki aşamalı testler olmuştur. İki aşamalı test sorularına yönelik bulgular Tablo 3.2 ve Tablo 3.3'de verilmiştir. Anlama düzeyleri belirlenirken işaretlemiş oldukları cevaplar ve bu cevapları açıklamak için kullandıkları gerekçeler dikkate alınmıştır. Öğrenci cevapları altı anlama düzeyinde sınıflandırılmış ve tabloda gösterilmiştir.

Tablo 3.2 İki aşamalı testte açığa çıkarılan alternatif kavramlara ait bulgular

Alternatif Kavrama	f	%
Ağırlık değişen bir nicelik olduğu için baskülle ölçülür.	13	% 18,8
Ağırlığın birimi kilogramdır.	7	% 10,1
Ağırlık eşit kollu terazi ile ölçülür.	4	% 5,8
Kütle dinamometre ile ölçülür.	3	% 4,4
Ağırlık ve kütle aynı şeylerdir.	3	% 4,4
Kütle kantar ile ölçülebilir.	2	% 2,9
Kütlenin birimi Newton'dur.	2	% 2,9
Yere uygulanan basınca kütle denir.	1	% 1,4
Ağırlık değişen madde miktarıdır.	1	% 1,4
Baskül hem kilo hem ağırlık ölçer.	1	% 1,4
Kilo değişen bir ağırlıktır.	1	% 1,4

Buna göre öğrencilerin yaklaşık % 19'u baskülle ölçülen niceliğin ağırlık olduğunu düşünmektedir. Buna gerekçe olarak ise basküle her çıktıklarında farklı bir sayıyla karşılaşmalarını örnek olarak göstermişlerdir. Çünkü kütle değişmeyen madde miktarıyken basküde farklı sayılarla karşılaşmaları, baskülün değişen bir nicelik olan ağırlığı ölçtüğünü düşünmelerine neden olmuştur.

Tablo 3.3 İki aşamalı teste verilen yanıtların anlama düzeylerine ait bulguları

Anlama Düzeyi	1. Soru		2. Soru		3. Soru	
	f	%	F	%	f	%
DC-DG	21	% 30,4	19	% 27,5	8	% 11,6
DC-KDG	8	% 11,6	8	% 11,6	9	% 13,0
YC-DG	1	% 1,5	2	% 2,9	0	% 0
DC-YG	6	% 8,7	8	% 11,6	8	% 11,6
YC-YG	23	% 33,3	24	% 34,8	32	% 46,4
Boş	10	% 14,5	8	% 11,6	12	% 17,4

Tablo 3.3'e bakıldığında ise, iki aşamalı testin üç sorusuna verilen yanıtlara ait anlama düzeyleri, frekans ve yüzdelerinin verildiği görülmektedir. Buna göre eşit kollu terazinin ölçtüğü niceliği ve biriminin ne olduğunu ölçmeyi hedefleyen birinci soru için öğrencilerin yaklaşık % 30'u doğru cevabı işaretleyip doğru gerekçe ile açıklamıştır. Ancak öğrencilerin yaklaşık % 33'ü ise yanlış cevabı yanlış bir gerekçe ile açıklamaya çalışmıştır. DC-DG, DC-KDG ve boş cevaplar dışındaki yanıtları alternatif kavrama olarak kabul ettiğimizi düşünürsek, öğrencilerin yaklaşık % 43,5'inin eşit kollu terazinin ölçtüğü nicelik ve birimi hakkında alternatif kavramaya sahip olduğu söylenebilir. Bu soru için verilen yanlış bir cevap aşağıdaki gerekçe ile açıklanmıştır.

"C seçtim. Çünkü "portakalın ağırlığı 1kg" demiş. Ölçüm aleti doğru ve bunu seçtim."

Bir diğer öğrenci ise yine yanlış bir cevap için şu gerekçeyi belirtmiştir.

"C şikkını seçtim. Çünkü eşit kollu ile ölçüldüğü için bunun ağırlığı 1 kg'dır."

Dinamometrenin ölçtüğü niceliği ve biriminin ne olduğunu ölçmeyi amaçlayan ikinci soru için öğrencilerin yaklaşık % 27 sinin doğru cevabı doğru bir gerekçeyle açıkladığı, yaklaşık % 35'inin ise yanlış cevabı yanlış gerekçe ile açıkladığı görülmektedir. Buna göre bu soruyu yanıtlayan öğrencilerin yaklaşık %49,3'ünün dinamometrenin ölçtüğü nicelik ve birimi hakkında alternatif kavramaya sahip olduğu

söylenbilir. Öğrencilerden bir tanesi bu soru için yanlış bir seçenek olan "Çuvalın kütlesi 10 kg'dır" seçeneğini işaretlemiş ancak gerekçesinde

*"Dinamometre ile ölçtüğü için"*

şeklinde bir açıklama yapmıştır. Bir diğer öğrenci ise, yanlış bir seçenek olan A seçeneğini işaretlemiş ve

*"Çünkü kütle kantar ile de ölçülebilir. Bu yüzden kütle birimi kg olduğu için a şıkkını işaretledim."*

şeklinde açıklama yapmıştır.

Kütle ve ağırlık kavramlarının günlük hayatta kullanılmalarının farklılığını ölçmeyi hedefleyen iki aşamalı test sorularından sonuncusunda öğrencilerin yaklaşık % 12'si, doğru cevabı doğru bir gerekçe ile açıklamaktadır. Buna rağmen aynı soruya verilen yanıtlara göre öğrencilerin yaklaşık % 58'inin bu konuda alternatif kavramaya sahip oldukları görülmektedir. Bu soruda diğer sorulara göre daha fazla alternatif kavrama oluşmasının sebebi olarak, baskülün günlük hayatta kütle ölçmede kullanılmasına rağmen, ölçtüğümüz niceliği söylerken ağırlık kelimesinin kullanılıyor olması olabilir. Cevaplar incelendiğinde yanlış cevap yanlış gerekçe içeren açıklamalardan bazıları şu şekildedir.

*"Baskül ile ağırlık ölçülür. Bu yüzden a ve b yi eleriz. Ağırlığın birimi de Newton olduğu için cevap d'dir."*

Bir diğer cevap ise,

*"Tartı ile ölçülmüş ve tartı dünyada farklı çeker ayda farklı çeker. Yani değişen madde miktarıdır."*

İki aşamalı testin bulguları genel olarak incelendiğinde öğrencilerin YC-DG, DC-YG ve YC-YG anlama düzeylerinde ağırlığın ve kütle ölçüm aletini ve bu iki kavramın birimleri hakkında alternatif kavram oluşturdukları görülmektedir.

Çalışmada öğrencilerin alternatif kavramlarını belirlemek için kullanılan son teknik, kavram karikatürü olmuştur. Kavram karikatüründe açığa çıkarılan alternatif kavramalar, Tablo 3.4'de verilmiştir. Kavram karikatürüne verilen yanıtlara göre anlama düzeyleri ise frekans ve yüzde bilgisi dâhilinde Tablo 3.5' de verilmiştir. Öğrenciler tarafından verilen cevaplar analiz edilirken yedi farklı öğrenme düzeyinde sınıflandırılmışlardır.

Tablo 3.4 Kavram karikatüründe açığa çıkarılan alternatif kavramalara ait bulgular

Alternatif Kavrama	f	%
Kilo/Kütle değişen madde miktarıdır.	7	% 10,1
Kilo ve ağırlık aynı kavramlardır.	5	% 7,2
Kilo ve kütle farklı kavramlardır.	2	% 2,9
Ağırlık uzayda artar.	1	% 1,4
Kütle yerçekiminin olmadığı ortamda azalır.	1	% 1,4

Tablo 3.4 incelendiğinde, öğrencilerin yaklaşık % 10'unun kilo/kütle değişen madde miktarı olduğunu düşündükleri görülmektedir. Öğrencilerin yaklaşık % 7'si ise kilo ve ağırlık kavramlarının aynı nicelikler olduğunu savunmaktadır.

Tablo 3.5 Kavram karikatürüne verilen yanıtların anlama düzeylerine ait bulguları

Anlama Düzeyi	F	%
Doğru Cevap- Doğru Gerekçe (DC-DG)	12	% 17,4
Doğru Cevap- Kısmen Doğru Gerekçe(DC-KDG)	18	% 26,1
Yanlış Cevap- Doğru Gerekçe (YC-DG)	3	% 4,4
Doğru Cevap-Yanlış Gerekçe (DC-YG)	4	% 5,8
Yanlış Cevap- Yanlış Gerekçe (YC-YG)	15	% 21,7
Doğru Cevap- Açıklama Yok (DC-Boş)	11	% 15,9
Boş/ Yetersiz Açıklama(Boş)	6	% 8,7

Kütle ve ağırlık kavramlarının özelliklerinin ölçüldüğü kavram karikatüründe, öğrencilerin yaklaşık %17 si doğru cevabı doğru gerekçe ile açıklamıştır. Yine yaklaşık % 26'sı karikatürde sorulan soru için doğru cevap verirken kısmen doğru bir gerekçeyle bu cevaplarını açıklamışlardır. Yaklaşık % 22'si ise yanlış bir cevap ve yanlış bir gerekçe ile açıklama yapmışlardır. Soruyu YC-DG, DC-YG ve YC-YG

anlama düzeylerinde cevaplayan öğrencilerin alternatif kavramaya sahip olduğu düşünüldüğünde, yaklaşık % 32'sinin kütle ve ağırlığın özelliği ile ilgili alternatif kavramaya sahip olduğu söylenebilir. Sırasıyla tüm anlama düzeyleri ile ilgili öğrenci cevaplarından bazıları şu şekildedir:

*"Elif doğru bir bilgi vermiştir. Çünkü kütle değişmeyen madde miktarıdır ve ayda da, dünyada da Jüpiter vb. de değişmez. Fatih ise büyük bir ihtimal kütleli ağırlık ile karıştırdı."*

*"Elif haklı çünkü kilomuz kütle oluyor. Eğer ağırlık olsaydı fatihin dediği doğru olurdu. Ama burada kütle sorduğu için elifin dediği doğru."*

*"Bence Fatih haklı çünkü kütle değişmeyen madde miktarıdır."*

*"Elif doğru söylüyor çünkü ağırlığımız hiçbir yerde değişmez."*

*"Bence Fatih haklı çünkü kilomuz ayda da diğer gezegenlerde de değişir."*

Öğrencilerin var olan alternatif kavramlarını ve bu kavramların kaynağını bulmak için 11 öğrenciyle görüşme yapılmıştır. Bu görüşmelerde öğrencilere ilk olarak "Kütle ve ağırlık hakkında neler söyleyebilirsin?" sorusu yöneltilmiştir. Öğrenciler bu soruya cevap verirken öncelikle kütle ve ağırlığın özelliklerinden bahsetmişlerdir. Bunun yanı sıra hangi aletlerle ölçüldüğünü ve birimini de söylemişlerdir. Özelliklerinden bahsederken kütle için değişmeyen madde miktarı, ağırlık için ise değişen madde miktarı olduğu şeklinde belirtmişlerdir. Bazı öğrenciler burada ağırlığın değişme nedeninin yer çekimi olduğunu söylerken, bazıları ise net bir cevap verememişlerdir. Kütle ve ağırlığın ölçüldüğü alet ve birimi konusunda ise açık uçlu sorular ve iki aşamalı test sorularında yer alan alternatif kavramlara benzer yanılgılara sahip oldukları görülmüştür.

Öğrencilerin "Peki, günlük hayatta kütle ve ağırlık kavramlarını nasıl ve nerede kullanıyorsunuz?" sorusuna verdikleri cevaplara bakıldığında, birçoğunun kütle kavramı yerine ağırlık kavramını kullandıkları, kütle kavramı için ise bir örnek veremedikleri görülmüştür. Öğrenci cevaplarından bir tanesi bu soru için şu şekilde verilmiştir:

*"Hocam ağırlık pazarda, markette kullanılır. Meyve sebzeleri tartarken ağırlığı kullanıyoruz. Pazardan iki kilo meyve alacağımız zaman onun ağırlığını söylemiş oluyoruz."*

Bu sorunun devamında öğrencilere "Bu iki kavramı daha önce bir yerde duydun mu?" sorusu yöneltilmiştir. Öğrenciler ise kütle ve ağırlık kavramını daha önceki sınıf düzeylerinde isim olarak hatırladıklarını ama o zaman yapılan tanımları hatırlamadıklarını belirtmişlerdir. Aynı zamanda günlük hayatta daha önce kütleli kullanmadıklarını, ama kendi kilolarını söylerken veya alışveriş yaparken ağırlık kelimesini kullandıklarını söylemişlerdir.

Öğrencilerin "Bu konuyu derste öğretmeniniz nasıl anlattı?" sorusuna vermiş oldukları cevaplara bakıldığında, kavramların öğrencilere düz anlatım şeklinde ve tanım olarak verildiği düşünülmektedir. Kavram öğretiminde özellikle soyut kavramlar verilirken somutlaştırmanın önemi göz önüne alındığında (Senemoğlu, 2010), öğrencilerin kütle ve ağırlık gibi soyut kavramları öğrenmelerindeki yetersizliğin büyük ölçüde ders esnasında uygulanan yöntemlerden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Bulgular incelendiğinde öğrencilerin kütle ve ağırlık konusundaki alternatif kavramlarının günlük yaşamda konuşma dilinden ve ders sırasında uygulanan yöntem-tekniplerden kaynaklandığı görülmektedir.

Öğrencilerin var olan alternatif kavramlarını açığa çıkarmada açık uçlu sorular, iki aşamalı test soruları ve kavram karikatüründen hangisinin daha etkili olduğunu görebilmek amacıyla Tablo 3.6 hazırlanmıştır. Bu tabloda, çalışmada kullanılan tekniklerin açığa çıkardıkları alternatif kavramlar, frekans ve yüzde olarak verilmiştir.

Tablo 3.6 Açık uçlu sorular, iki aşamalı test ve kavram karikatüründe açığa çıkarılan alternatif kavramlar

Alternatif Kavrama	Açık Uçlu Sorular		İki Aşamalı Test		Kavram Karikatürü	
	f	%	f	%	f	%
Ağırlık terazisi ile ölçülür.	16	% 23,1	4	% 5,8	-	-
Kütle dinamometre ile ölçülür.	13	% 18,8	3	% 4,4	-	-
Ağırlığın birimi kilogramdır.	9	% 13,0	7	% 10,1	-	-
Kütlenin birimi Newton 'dur.	8	% 11,6	2	% 2,9	-	-
Ağırlık değişen madde miktarıdır.	6	% 8,7	1	% 1,4	-	-
Ağırlık ve kütle aynı şeylerdir.	4	% 5,8	3	% 4,4	5	% 7,2
Ağırlık cisme etki eden madde miktarıdır.	4	% 5,8	-	-	-	-
Ağırlık ayda değişen bir kuvvettir.	1	% 1,5	-	-	-	-
Ağırlık, ay ve gezegenlerdeki madde miktarıdır.	1	% 1,5	-	-	-	-
Kütle bir cismin kapladığı yerdir.	1	% 1,5	-	-	-	-
Kütle değişen madde miktarıdır.	1	% 1,5	-	-	7	% 10,1

Kütle yüzey alanıdır.	1	% 1,5	-	-	-	-
Kütlenin birimi paskaldır.	1	% 1,5	-	-	-	-
Ağırlık değişen bir nicelik olduğundan baskülle ölçülür.	-	-	13	%18,8	-	-
Kütle kantar ile ölçülebilir.	-	-	2	% 2,9	-	-
Yere uygulanan basınca kütle denir.	-	-	1	% 1,4	-	-
Baskül hem kilo hem ağırlık ölçer.	-	-	1	% 1,4	-	-
Kilo değişen bir ağırlıktır.	-	-	1	% 1,4	-	-
Kilo ve kütle farklı kavramlardır.	-	-	-	-	2	% 2,9
Ağırlık uzayda artar.	-	-	-	-	1	% 1,4
Kütle yerçekiminin olmadığı ortamda azalır.	-	-	-	-	1	% 1,4

Tablo 3.6 incelendiğinde öğrencilerin kütle ve ağırlık kavramlarına ait alternatif kavramlarını açığa çıkarmada en etkili yöntemin, karşılaştırılan bu üç yöntem arasında açık uçlu sorular olduğu görülmektedir. Bu bulguya ulaşmada, açık uçlu sorularda ölçülmek istenen bilginin açık ve net bir şekilde sorulmuş olması olabilir. Örnek olarak "Kütle nedir? Ölçüm aleti ve birimi nedir?" şeklinde bir soru, öğrencinin ezber yöntemiyle edindiği kavramların açıklamasını, hatırdaki haliyle direkt olarak yazabilmesini sağlamıştır. Ancak gerek iki aşamalı test sorularında gerekse kavram karikatüründe yorum da yapmak durumunda kaldığından dolayı öğrenci açıklamalarını kısa tutmuş veya yetersiz yapmıştır. Yapılan görüşmelerde de öğrenciye net cevaplı benzer sorular sorulduğunda, önce ezberlemiş olduğu tanımları söylediği sonrasında ise yorum yaptığı görülmüştür. Bu bakımdan öğrencilerin var olan alternatif kavramları ve sebepleri belirlenirken, öğrenciye olabildiğince açık ve anlaşılır sorular yöneltilmesinin doğru bir sonuç alma ihtimalini arttıracığı düşünülmektedir.

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

### Tartışma

Yapılandırmacı öğrenme kuramına göre birey öğrenme esnasında yeni öğrenilen bilgileri var olan bilgilerinin üzerine işlemektedir. Kişilerin farklı bilgi ve tecrübelerle öğrenme ortamına gelmesi, yeni oluşacak öğrenmelerini de etkileyebilmektedir. Geçmişten gelen bilgi ve tecrübeler ışığında birey bilgiyi kendine has bir biçimde yapılandırarak öğrenmeyi gerçekleştirir (Silman, Baysen, 2012). Bu sebepten dolayı bazen doğru bir yapılanma gerçekleşirken bazen de alternatif yapılanmalar meydana gelebilmektedir. Bu düşünce ışığında yapılan bu çalışmada ise amaç, yedinci sınıf öğrencilerin kütle ve ağırlık konusundaki alternatif kavramlarını ve bu alternatif kavramların kaynaklarını açığa çıkarmak olmuştur.

Çalışmada kullanılan açık uçlu sorular, iki aşamalı test soruları ve kavram karikatürü öğrencilerin kütle ve ağırlık konusundaki mevcut alternatif kavramlarını etkili bir şekilde açığa çıkarmıştır. Buna göre bu üç tekniğin genel olarak bulgularına bakıldığında, öğrencilerin kütle ve ağırlığın ölçüm aleti ve birimleri hakkında alternatif kavramlara sahip oldukları görülmüştür. Bu sonuç literatürdeki diğer çalışmalarla da uygunluk göstermektedir (Çeken, 2014; Ayvacı vd. 2012; Koray vd. 2005; Koray, Tatar, 2003).

Çalışmada öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen bulgular incelendiğinde öğrencilerin testlerde çıkan sonuçlarına benzer alternatif kavramları olduğu görülmüştür. Ancak bunların yanı sıra görüşmelerle kütle ve ağırlık konusu ile ilgili yanlışlıkların kaynakları hakkında da bulgu elde edilmiştir. Buna göre bu kaynakların başında, kütle ve ağırlığın günlük yaşamda konuşma dilindeki yanlış kullanımı olmaktadır (Nakiboğlu, 2000). Görüşmelerde öğrencilerin kütleyle günlük yaşamda kullanmadıkları, bunun yerine ağırlığı kullandıkları görülmüştür. Böyle bir durum da, dolayısıyla öğrencinin öğrenme ortamında kütle kavramını öğrenmesini zorlaştırmaktadır. İncelenen literatürden farklı olarak alternatif kavramların kaynaklarından bir diğeri de, uygulanan öğretim yöntem ve teknikleri olmuştur. Görüşmelerden elde edilen verilerden anlaşıldığı üzere, derste kütle ve ağırlık gibi soyut birer kavramın öğretilmesinde geleneksel öğretim metodu kullanılmıştır.

Kavram öğretiminde en çok yapılan hatalardan bir tanesi, kavramların tanımlar aracılığıyla öğretilebilecek olmasıdır. Ancak bu durumun aksine kavramlar tanımla öğretilebilecek bilgi parçaları değildir. Süreç esnasında öğrencilerin kendi hipotezlerini kurmalarına ve bu hipotezlerini test etmelerine imkân sağlanırsa, soyut olan kavramların somutlaştırılması sağlanmış olur. Böylece kavram gelişimi daha etkili ve kolay olabilecektir (Ayas, 2015).

### Sonuç

İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin kütle ve ağırlık konusunda alternatif kavramları bulunmaktadır. Bu alternatif kavramların açığa çıkarılmasında kullanılan teknikler arasında en etkili araç, açık uçlu sorular ve görüşmeler olmuştur. Yapılan görüşmeler sonucunda alternatif kavramların kaynağı olarak, sınıf ortamında uygulanan yöntem ve tekniğin kavramı yeteri kadar somutlaştıramaması gösterilebilir. Ayrıca kütle kavramında var olan alternatif kavramının en büyük sebebi, kütle kavramının günlük hayatta kullanılmıyor olmasıdır.

### Öneriler

Öğrencilerin kütle ve ağırlık konusunda alternatif kavramalara sahip oldukları, bu çalışmada ve ilgili literatürde görülmektedir. Bu yanlışlıkların kaynaklarına bakıldığında konuşma dili ve uygulanan öğretim yöntem-teknikleri oldukça etkili olmaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin öğretim ortamında soyut kavramları somutlaştıracak yöntem ve teknik kullanmaları, bu alternatif kavramların oluşmasını önleyebileceği düşünülmektedir.

### Kaynakça

- Atasoy, Ş. & Akdeniz, A. R. (2007). Newton'un hareket kanunu konusunda kavram yanlışlarını belirlemeye yönelik bir testin geliştirilmesi ve uygulanması. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 4(1), 45-59.
- Ayas, A. (2015). Kavram öğrenimi. S. Çepni (Ed.), *Kuramdan uygulamaya fen ve teknoloji öğretimi* (s. 65-91). Ankara: Pegem Akademi.
- Ayvacı, H. Ş., Bakırcı, H. & Yıldız, M. (2012). Kütle, ağırlık ve yer kimi kavramlarının farklı öğretim seviyelerindeki öğrencilerin anlama düzeyleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 381-397.
- Büyükköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cerrah Özseveç, L. & Kocadağ, Y. (2013). Senaryo tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin kalıtım konusundaki yanlışlarının giderilmesi üzerindeki etkileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 83-96.
- Çeken, R. (2014). Linguistic backround of misconceptions on mass and weight(Abstract). *International Academic Conference*, Prague.
- Erduran Avcı, D., Kara, İ. & Karaca, D. (2012). Fen bilgisi öğretmen adaylarının iş konusundaki kavram yanlışları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), 27-39.
- Karamustafaoğlu, S., Karamustafaoğlu, O. & Yaman, S. (2005). Fen ve teknoloji eğitiminde kavram öğretimi. M. Aydoğdu ve T. Kesercioğlu (Ed.), *İlköğretimde fen ve teknoloji öğretimi* (s. 26-53). Ankara: Anı Yayıncılık
- Karataş, F. Ö., Köse, S. & Coştu, B. (2003). Öğrenci yanlışlarını ve anlama düzeylerini belirlemede kullanılan iki aşamalı testler. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(13), 54-69.
- Koray, Ö., Özdemir, M. & Tatar, N. (2005). İlköğretim öğrencilerinin birimler hakkında sahip oldukları kavram yanlışları: Kütle ve ağırlık örneği. *İlköğretim Online*, 4(2), 24-31.
- Koray, Ö. & Tatar, N. (2003). İlköğretim öğrencilerinin kütle ve ağırlık ile ilgili kavram yanlışları ve bu yanlışların 6., 7. Ve 8. Sınıf düzeylerine göre dağılımı. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(13), 187- 198.
- Nakiboğlu, C. (2000). Fen ve teknoloji öğretiminde yanlış kavramalar. M. Bahar (Ed.), *Fen ve teknoloji öğretimi* (s. 191-213). Ankara: Pegem Akademi.
- Senemoğlu, N. (2010). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*(16. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Silman, F. & Baysen, E. (2012). Yapılandırmacı yaklaşım. Z. Kaya (Ed.) *Öğrenme ve öğretme kuramlar, yaklaşımlar, modeller* (s. 197-225). Ankara: Pegem Akademi.
- Öztürk Ürek, R. & Tarhan, L. (2005). Kovalent bağlar konusundaki kavram yanlışlarının giderilmesinde yapılandırmacılığa dayalı bir aktif öğrenme uygulaması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 168-177.
- Taşkın, Ö. (2008). Fen ve teknoloji öğretiminde yeni yaklaşımlar. Ankara: Pegem Akademi.
- Uğurlu Demir, F. (2016). Osmoz-difüzyon kavramlarının öğretiminde kavram karikatürlerinin öğrenci başarısına etkisi. (*Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*). Süleyman Demirel Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Isparta.
- Yıldırım, O., Nakiboğlu, C. & Sinan, O. (2004). Fen bilgisi öğretmen adaylarının difüzyon ile ilgili kavram yanlışları. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 79-99.

**İlk ve Ortaokul Öğretmenlerinin Okul İklimi Algıları ile İş Motivasyonları Arasındaki İlişki****Doç. Dr. Süleyman GÖKSOY**

Düzce Üniversitesi

**Muhammet SELÇUK**

MEB

**ÖZET**

Bu çalışmanın temel amacı, Düzce ili örneğinde ilkököl ve ortaokul öğretmenlerinin iş motivasyonu ve okul iklimi algılarının cinsiyet, mesleki kıdem, okuldaki hizmet yılı, branş, okul türü ve öğrenim düzeyi gibi değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini ve okul iklimi ile öğretmenlerin iş motivasyonları arasındaki ilişkinin ne düzeyde olduğunu incelemektir.

Elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin görev yaptıkları okulların iklimlerini açık iklim düzeyinde algıladıkları görülmüştür. Öğretmenlerin çalıştıkları kurumlardaki okul iklimine ilişkin algıları cinsiyet, mesleki kıdem ve okul türü değişkenleri açısından anlamlı farklılıklar göstermiştir.

İçsel motivasyon boyutunda öğretmenlerin iş motivasyon algılarının öğrenme ihtiyacı ile gelişme ve başarılı olma arzuları açısından çok iyi düzeyde olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin dışsal motivasyon algılarının ise görev yaptıkları okulların sosyal ve örgütsel yapılarının uygun olması nedeniyle iyi düzeyde olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin iş motivasyon algılarında cinsiyet değişkenine göre dışsal motivasyon alt boyutunda erkek öğretmenler lehine anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Diğer önemli bir sonuç ise öğretmenlerin iş motivasyonu ile okul iklimi arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olmasıdır.

**Anahtar Sözcükler:** Okul İklimi, İş motivasyonu, İçsel Motivasyon, Dışsal Motivasyon

**ABSTRACT**

The main purpose of this study is to analyze whether primary and secondary school teachers' school climate and work motivation perceptions in a sample of Düzce differentiate in terms of gender, professional seniority service years, subject, type of school and teachers level of education and also determine to the extent of the level of the relationship between the school climate and teachers' work motivations.

According to the findings that teachers perceive their school climate, in which they work, as an outdoor climate. Teachers' perceptions of institutional climate in the schools they worked with showed significant differences in terms of gender, occupational seniority and school type variables. Intrinsic motivation dimension, teachers' perception of work motivation has been found at high level. Also need of learning, demand of becoming successful and improving themselves found at high level. Because of schools good and suitable structural and organization level the perception of the extrinsic motivation of the teachers has been found at high level.

In terms of intrinsic motivation, it seems that teachers' perception of work motivation is at a very good level in terms of learning needs and development and desire to be successful. Since the social and organizational structures of the schools they work with are appropriate, the perceptions of teachers of external motivation are at a good level. According to the gender variable in favor of male teachers under the external motivation sub-dimension, the teachers found significant differences in male motivation perceptions. Another important result is the positive relationship between teachers' professional motivation and school environment.

**Keywords:** school climate, job motivation, intrinsic motivation, extrinsic motivation

**Giriş****Problem**

İnsan, varoluşundan günümüze kadar eğitime gereksinim duymuştur. İnsan, eğitim sayesinde gereksinimlerini giderme, daha nitelikli yaşam standartlarını yakalama ve kendinden sonrakilere hayatı yaşanılır kılmak adına eğitime önem vermiştir. İnsan, eğitim sayesinde refah düzeyi yüksek toplumlar oluşturmuştur. Bu toplumlarda bilgiyi eğitim yoluyla nesilden nesile aktarmak için okul gibi örgütler kurmuşlardır. Aytaç'a (2004) göre örgüt, hedeflenen amaçlara ulaşmak gayesiyle bir yapı içinde organize olmuş insanların, karşılıklı uyum ve işbirliği içinde müşterek hedeflere yönelik çabalarının oluşturduğu ekiplerdir. Çağımızda örgütlerin başarılı olması sahip oldukları insan kaynağını ortak bir amaç etrafında birleştirmesiyle mümkündür. Bu bağlamda örgüt içi ilişkiler ağı yani örgüt iklimi ve çalışanların motivasyonu örgütün başarısında büyük önem arz etmektedir.

Örgütsel iklim kavramı ilk kez en kapsamlı olarak Argyris (1958) tarafından yapılmış ve Argyris örgütün psikolojik yapısını tanımlamak için "örgütsel iklim" kavramını kullanmıştır. Örgüt iklimi, kurumlardaki iş çevresinin bilişsel bir değerlendirmesidir. Bu nedenle iklim, "psikolojik iklim" olarak tarif edilmektedir (Gündüz, 2005). Örgüt iklimi konusunda ilk referans ise Lewin ve arkadaşlarının genç grupların sosyal iklim oluşturan tecrübelerinden bahseden makaleleridir. Örgütsel iklimin çalışanlar üzerindeki etkisine dair araştırmalar Hawthorne araştırmalarına kadar uzanmaktadır. Bu araştırmalarda, çalışanların motivasyonları, iş tatminleri ile performansları ve verimlilikleri arasında ilişki tespit edilmeye çalışılmış ve sonuçta iş görenlerin örgütsel iklimi olumlu algılamalarının performansları üzerinde pozitif etkisinin olduğu tespit edilmiştir (Tutar ve Altınöz, 2010).

Okul örgütleri de kendine has amaçları olan yapılardır. Bu açıdan okulların örgütsel amaçlarını yakalamada okul iklimi kavramı önemlidir. Okul, kendine özgü bir kültür ve iklimi olan sosyal bir düzendir (Çelik, 2009). Bir okulun iklimi ile kast edilmek istenen; öğrenciler, öğretmenler ve yöneticiler arasında bir etkileşim biçimi haline gelen yazılı olmayan inançlar, değerler ve tutumlardır (Kızmaz, 2006). Okul örgütünün temel bileşenleri ve paydaşları arasında yer alan öğretmenler, belirlenen ortak amaçları gerçekleştirmek üzere bir yapı içerisinde toplanmışlardır.

Bu yapıda öğretmenler tutumları, duyguları ve davranışları ile okul ortamını meydana getirmektedirler. Öğretmenler, okulda çeşitli davranışların, etkileşimlerin, etkinliklerin, gereksinimlerin karşılıklı olduğu bir süreç içerisinde yer alırlar. Bu süreçte kişiler tutum ve davranışlarından karşılıklı olarak etkilenmektedirler. Bu açıdan öğretmenlerin davranışlarında beliren; okulun iletişim tarzı, yönetim biçimi, kültürü, normları ortak kullanılan bir atmosferi ortaya çıkarır. Okul iklimi olarak adlandırabileceğimiz bu atmosfer, çalışanların tutumlarını, duygularını, davranışlarını dolayısıyla da performanslarını ve motivasyonlarını etkileyebilmektedir.

Motivasyon, insanı çalışmaya iten, çalışmak için bireyi harekete geçiren ve isteklendiren bir olgudur (Aktan, 2003). Örgütlerin temel görevleri kişileri harekete geçirecek etkili bir çalışma iklimi meydana getirmektir. Böylelikle örgütler kişiyi motive ederken onların verimli ve örgütsel amaca katkısı olan bireyler olabilecekleri iş ortamı oluşturmuş olacaktırlar (Can, Akgün, ve Kavuncubaşı, 1995). Bireyler açısından motivasyon, bireyin kişisel ihtiyaçlarının tatmin olması, bireyin kendini gerçekleştirmesine kadar birçok aşamayı içine alır. Örgütsel açıdan motivasyon ise, örgüt üyelerinin çalışmaya başlamalarını, çalışmalarını devam ettirmelerini ve görevlerini istekle yerine getirmelerini sağlayan güçlerin veya sistemlerin tümü anlamına gelir ( İncir, 1984). Eğitimciler, okul iklimi kavramını, okulların yönetimi, etkililiği ve motivasyonu çerçevesinde kullanarak, öğretmen, öğrenci, veli ve yönetim arasındaki birliktelik ve bunun sonucu ortaya çıkan verimlilik olarak tanımlamışlardır. Buradaki olgulardan biri olan motivasyon, verimliliği arttıran en önemli etmenlerden biri olması nedeniyle diğerlerinden daha ön plana çıkmaktadır. Okul iklimi yüksek olan bir okulda öğretmen motivasyonunun yüksek olacağı ön görülmektedir.

### **Araştırmanın Amacı**

Okullar sadece eğitim verilen binalar değildir, kişilikleri, atmosferi olan ortamlardır. Okul iklimi, olarak adlandırılan bu atmosfer sağlıklı öğrenme ortamlarının oluşmasını sağlayan en önemli faktördür. Sağlıklı öğrenmenin en temel faktörlerinden biri de öğretmendir. Öğretmen bulunduğu okula kendini ne kadar ait hissederse o denli başarılı rolü de artacaktır. Bazı araştırmalar, örgüt iklimi ile motivasyon arasında anlamlı ilişkiler olduğunu göstermektedir. .Bu çalışma ile Düzce ili örneğinde resmi ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin demografik özelliklerine göre iş motivasyon algılarının farklılık gösterip göstermediği ve okul iklimleri ile öğretmenlerin iş motivasyonları arasındaki ilişkinin ne düzeyde olduğu araştırılmaktadır.

## **Yöntem**

### **Araştırma Modeli**

Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel Tarama modeli; İki ya da daha çok değişken arasında birlikte değişim varlığını belirlemeyi amaçlayan tarama yaklaşımıdır. Korelasyon ve karşılaştırmalar bu gruba girer (Karasar, 1997). Araştırmada, ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin okul iklimi algıları ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçladığımızdan "ilişkisel tarama modeli" kullanılmıştır.

### **Evren ve Örneklem**

Bu araştırmanın çalışma evreni, Düzce ilindeki 147 resmi ilkokul ve 90 resmi ortaokulda çalışan bütün öğretmenleri kapsamaktadır. Bu kapsam içine giren ilkokul öğretmeni sayısı 1156 ve ortaokul öğretmeni sayısı 1154'dir. Toplam öğretmen sayısı 2310 kişiden oluşmaktadır (Düzce MEM 2015). Araştırmanın çalışma grubunu Düzce ilinde resmi ilkokul ve ortaokullarda çalışan 2310 öğretmen oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklem büyüklüğü toplam 410 öğretmen ile sınırlandırılmıştır. Tablo 1'de örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin ilçelere göre dağılımları gösterilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Toplam Öğretmen Sayısına Oranla Dağılımları

İlçe	İlk. Öğrt. Sayısı	İlk. Öğrt. oranı(%)	Ölçek Uyg. İlk. Öğrt. Sayısı	Ort. Öğrt. Sayısı	Ort. Öğrt. oranı(%)	Ölçek Uyg. Ort. Öğrt. Sayısı
Merkez	722	%62	128	748	%62	128
Akçakoca	121	%10	22	100	%8,5	18
Kaynaşlı	76	%6,5	14	55	%4,7	10
Çilimli	45	%3,8	9	44	%3,8	9
Cumayeri	40	%3,4	7	51	%4,4	10
Gümüşova	39	%3,3	7	23	%1,9	5
Gölyaka	52	%4,4	8	59	%5,1	12
Yığılca	61	%5,2	10	74	%6,4	13
Toplam	1156	%100	205	1154	%100	205

Tablo 1'de görüldüğü üzere Akçakoca ilçesinden 22 ilkokul ve 18 ortaokul öğretmeni, Kaynaşlı ilçesinden 14 ilkokul ve 10 ortaokul öğretmeni, Çilimli ilçesinden 9 ilkokul ve ortaokul öğretmeni, Cumayeri ilçesinden 8 ilkokul ve 10 ortaokul öğretmeni, Gümüşova ilçesinden 8 ilkokul ve 5 ortaokul öğretmeni, Gölyaka ilçesinden 6 ilkokul ve 12 ortaokul öğretmeni, Yığılca ilçesinden ise 10 ilkokul ve 14 ortaokul öğretmeni örneklem içine alınmıştır. Öğretmenler küme örneklem yöntemiyle belirlenecektir.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri, kaynak taraması ve örneklem grubunu oluşturan öğretmenlere iki adet ölçme aracının uygulanması ile sağlanmıştır. Araştırmaya veri sağlamak amacıyla birinci ölçek bölümünde örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin kişisel bilgilerine yönelik 6 adet çoktan seçmeli soruyu içeren kişisel bilgi formu kullanılmıştır. İkinci bölümde ise daha önce Çağlayan (2014) tarafından geliştirilen, 47 maddeden oluşan "Okul İklimi" adlı ölçek yazardan izin alınarak kullanılmıştır. Ölçeğin üçüncü bölümünde ise Mottaz (1985) tarafından geliştirilen ve Dündar ve arkadaşları (2007) tarafından Türkiye'ye uyarlanan, 24 maddeden oluşan "İş Motivasyonu" adlı ölçek yazarından gereken izin alınarak kullanılmıştır.

Okul İklimi ölçeği toplam 47 maddeden, Liderlik ve Katılım boyutu 17 maddeden, Eğitim-Öğretim boyutu 18 maddeden ve İşbirliği boyutu 12 maddeden oluşmaktadır. Alpha değerleri okul iklimi ölçeği 0,976, Liderlik ve katılım boyutu 0,959, Eğitim ve Öğretim alt boyutu 0,949 ve İşbirliği alt boyutu 0,941 olarak elde edilmiştir. Alpha değerleri güvenilirlik bakımından oldukça iyi düzeydedir (Çağlayan 2014). İş motivasyonu Ölçeğinin İçsel ve Dışsal Motivasyon olmak üzere iki boyutu vardır.

İçsel Motivasyon Boyutu 1'den 9'a kadar olan maddelerden oluşan sorularla, Dışsal Motivasyon boyutu ise 10'dan 24'e kadar olan maddelerden oluşan sorular ile ölçülmektedir. Ölçeğin güvenilirliği "İçsel tutarlılık" yöntemine dayalı olarak "Cronbach alfa" ölçütü kullanılarak belirlenmiştir. Cronbach alfa değeri 0 ila 1 arasında değişen bir sayısal değer olup bu değer 1'e yaklaştıkça ölçeğin güvenilirliğinin yüksek olduğu kabul edilir. Ölçeği Türkçe 'ye uyarlayan araştırmacılar tarafından yapılan güvenilirlik testi sonucunda içsel ve dışsal motivasyon araçlarına ilişkin Cronbach alfa değerleri sırasıyla 0.83 ve 0.84 olarak bulunmuştur. Bu değerler ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir (Dündar vd., 2007).

### Verilerin Analizi

Elde edilen veriler SPSS 20 programı kullanılarak çözümlenmiştir. Verileri değerlendirilirken tanımlayıcı istatistiksel metotları (Sayı, Yüzde, Ortalama, Standart sapma) kullanılmıştır.

## Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenlerin okul iklimi ve iş motivasyonu arasındaki ilişki düzeyini belirlemek adına elde edilen verilerden sadece aralarında anlamlı ilişki bulunan değişkenler aşağıdaki tablolarda verilmiş ve yorumlanmıştır.

Tablo 2. Öğretmenlerinin Okul iklimi ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Liderlik ve Katılım	Kadın	235	168,82	39673,00	11943,00	0.00
	Erkek	144	224,56	32337,00		
Eğitim ve Öğretim Ortamı	Kadın	235	171,66	40339,50	12609,50	0.00
	Erkek	144	219,93	31670,50		
İşbirliği	Kadın	235	173,01	40658,50	12928,50	0.00
	Erkek	144	217,72	31351,50		

MWU testi sonucunda grup puanları arasındaki fark erkek öğretmenler lehine istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ( $p < 0.05$ ).

Elde edilen bulgulara göre, erkek öğretmenlerin buldukları okulları, eğitim öğretim ortamı açısından yani öğretmen, yönetici, öğrenci ve veli etkileşimini kadın öğretmenlere nazaran daha iyi düzeyde gördükleri söylenebilir. Erkek öğretmenlerin okul içi eğitim öğretim faaliyetlerinde iletişime ve işbirliğine kadın öğretmenlere nazaran daha fazla katılım göstermesi erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha sosyal oldukları sonucunu doğurmaktadır.



Tablo 3. Öğretmenlerin Okul iklimi ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Okul Türü Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Okul türü	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Liderlik ve Katılım	İlkokul	209	185,09	38683,50	16738,50	0,33
	Ortaokul	170	196,04	33326,50		
Eğitim ve Öğretim Ortamı	İlkokul	209	202,08	42235,00	15240,00	0,01
	Ortaokul	170	175,15	29775,00		
İşbirliği	İlkokul	209	178,94	37399,00	15454,00	0,02
	Ortaokul	170	203,59	34611,00		

MWU testi sonucunda okul ikliminin Eğitim Öğretim ve İşbirliği boyutları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (Eğitim Öğretim:  $p=0,01<0,05$ , İşbirliği:  $p=0,02<0,05$ ).

Elde edilen veriler açısından ilkökul öğretmenleri okul içinde eğitim öğretim faaliyetleri kapsamında yapılan öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen, öğrenci-yönetici, öğretmen-veli ve yönetici-veli ilişkilerini ortaokul öğretmenlerine nazaran daha olumlu gördükleri söylenebilir. Diğer taraftan ortaokul öğretmenlerinin ise okul yönetimi ve öğretmenler arasındaki arkadaşlık, yardımlaşma, iletişim ve işbirliği seviyelerine ilişkin algılarının ilkökul öğretmenlerine nazaran daha yüksek olduğu söylenebilir. İlkokul öğretmenlerinin eğitim öğretim faaliyetleri kapsamında daha aktif rol almaları ve daha iyi bir okul iklimi algılarına sahip olmaları, muhatap oldukları öğrenci profiline ve eğitim öğretim faaliyetlerinin farklılığının doğurduğu bir sonuç şeklinde yorumlanabilir. Ortaokul öğretmenlerinin işbirliği boyutunda daha olumlu bir okul iklimi algısına sahip olmaları, okullarında yapılan zümre toplantıları, şube öğretmenler kurulu toplantıları ve proje toplantıları ile daha fazla etkileşim içinde yer almalarının sonucu olarak yorumlanabilir.

Öğretmenlerin iş motivasyonu ve alt boyutlarına ilişkin algılarının okuldaki hizmet yılı, branş, eğitim durumu, mesleki kıdem ve okul türü değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar içermediği diğer taraftan cinsiyet değişkeni ile dışsal motivasyon boyutu arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin iş motivasyonu ve alt boyutlarına ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlerin İş motivasyonu ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Boyut	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
İçsel Motivasyon	Kadın	235	188,95	44404,00	16674,00	0,81
	Erkek	144	191,71	27606,00		
İçsel Motivasyon	Kadın	235	176,59	41499,50	13769,50	0,02
	Erkek	144	211,88	30510,50		

MWU testi sonucunda içsel motivasyon algı düzeyleri arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ( $p=0,81>0,05$ ). Öğretmenlerin dışsal motivasyon alt boyutu puan ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark oluşturduğu görülmektedir ( $p=0,02<0,05$ ).

Buna göre erkek öğretmenlerin dışsal motivasyon algı düzeylerinin kadın öğretmenlerin dışsal motivasyon algı düzeylerinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Buradan erkek öğretmenlerin okullarındaki sosyal motivasyon araçlarını "arkadaşlık, yardımseverlik, iş arkadaşlarının ve yöneticilerin desteği ve çalışma koşulları" ve ücret eşitliği, iş güvencesi, terfi gibi örgütsel araçlarını dışsal motivasyon düzeylerini artırmada kadın öğretmenlere göre daha olumlu gördükleri söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul iklimi ve motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi gösterir korelasyon analizi sonuçları Tablo 5'de gösterilmiştir.

Tablo 5. Öğretmenlerin Okul İklimi ve Motivasyon Düzeylerinin Aralarındaki İlişkinin Korelasyon Analizi ile İncelenmesi

Değişkenler	1	2	3	4	5
<b>İş Motivasyonu Ölçeği</b>					
1-İçsel Motivasyon	1	,460**	,280**	,397**	,352**
2-Dışsal Motivasyon		1	,539**	,534**	,503**
<b>Okul İklimi Ölçeği</b>					
3-Liderlik ve katılım			1	,631**	,753**
4-Eğitim ve Öğretim				1	,665**
5-İş Birliği					1

$n=379$ , \* $p<.05$ , \*\* $p<.00$

Öğretmenlerin okul ikliminin her üç alt boyutuna ilişkin algı düzeyleri ile öğretmenlerin iş motivasyonu alt boyutlarından içsel motivasyon algı düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan spearman korelasyon analizi sonuçlarında, puanlar arasında zayıf düzeyde, pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. ( $r=0,280$ ;  $p=0,000<0,05$ ;  $r=0,397$ ;  $p=0,000<0,05$ ;  $r=0,352$ ;  $p=0,000<0,05$ ).

Öğretmenlerin okul ikliminin her üç alt boyutuna ilişkin algı düzeyleri ile öğretmenlerin iş motivasyonu alt boyutlarından dışsal motivasyon algı düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan spearman korelasyon analizi sonuçlarında, puanlar arasında orta düzeyde, pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur ( $r=0,539$ ;  $p=0,000<0,05$ ;  $r=0,534$ ;  $p=0,000<0,05$ ;  $r=0,503$ ;  $p=0,000<0,05$  ).

## Sonuçlar ve Öneriler

### Sonuç

Araştırmada, öğretmenlerin genel olarak okullarındaki iklimi, açık bir iklim olarak değerlendirdikleri ve motivasyon düzeylerinin de iyi düzeyde olduğu görülmüştür. Örgüt iklimi ve motivasyon puanlarının bir birine yakın olması okul iklimi ve motivasyon arasındaki ilişkinin olduğunu göstermiştir. Yapılan spearman korelasyon analizi sonuçlarımda bu ilişkiyi ortaya koymaktadır. Örgüt iklimi ile motivasyon arasındaki ilişkide, örgüt iklimi; hem çalışanları motive edici hem de çalışanların motivasyon düzeylerini artırıcı bir özellik taşımaktadır. Çalışanların motivasyonunda; bireysel, işle ilgili içsel, yönetsel ve örgütsel koşullardan oluşan bir çok faktör etkili olmaktadır (Düren 2000:105).

Öğretmenlerin, okul ikliminin sadece eğitim ve öğretim ortamı alt boyutuna ilişkin algıları cinsiyet değişkeni açısından erkek öğretmenler lehine anlamlı bir fark gösterdiği görülmüştür. Erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere nazaran buldukları okulları, eğitim öğretim ortamı açısından yani öğretmen, yönetici, öğrenci ve veli etkileşimini açısından daha iyi düzeyde gördükleri söylenebilir. Öztürk'ün (2008) çalışmasına göre ise; öğretmenlerin okul iklimi algıları erkek öğretmenler lehine cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık içermektedir. Diğer bir araştırmacı ise araştırmasında örgütsel iklimin cinsiyete göre samimiyet boyutunda erkek öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık bulmuştur (Aksu, 1994).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul iklimi ve alt boyutlarından eğitim öğretim ve işbirliği boyutları ilişkin algılarının okul türü değişkeni açısından anlamlı farklılıklar içerdiği görülmüştür. Elde edilen verilere göre okul ikliminin eğitim ve öğretim boyutu açısından ilkökul öğretmenlerinin lehine diğer taraftan işbirliği boyutu açısından ise ortaokul öğretmenlerinin lehine anlamlı farklılıklar içerdiği tespit edilmiştir. İlkokul öğretmenlerinin okul içinde eğitim öğretim faaliyetleri kapsamında yapılan öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen, öğrenci-yönetici, öğretmen-veli ve yönetici-veli ilişkilerini ortaokul öğretmenlerine nazaran daha olumlu gördükleri söylenebilir. Diğer taraftan ortaokul öğretmenlerinin ise okul yönetimi ve öğretmenler arasındaki arkadaşlık,yardımlaşma,iletişim ve işbirliği seviyelerine ilişkin algılarının ilkökul öğretmenlerine nazaran daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu farklılığın ilkökul ve ortaokulların öğretim programı, ders yükü, ders sayısı öğrenci profili gibi faktörlerden ayrışmasından kaynaklandığı yorumlanabilir.

Saygılı (2010) tarafından yapılan araştırmada ise okul iklimi ölçeği çözülme alt boyutu puanlarının okul türü değişkenine göre lise öğretmenleri lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur. Okul İklimi ölçeği moral ve anlayış alt boyutları puanlarının okul türü değişkenine göre ilköğretim öğretmenleri lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur. Saygılı'nın özellikle ilköğretim okulu öğretmenlerinin moral ve anlayış boyutundaki olumlu algıları ile araştırmacının elde ettiği sonuçlar arasında benzerlikler söz konusudur. Kısacası ilköğretim okulu öğretmenlerinin okul içi yardımlaşma, dayanışma, işbirliği ve eğitim-öğretim faaliyetlerin iyi düzeyde olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin okul iklimi ve içsel motivasyon algıları arasında zayıf düzeyde pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Öğretmenlerin içsel motivasyonları azaldıkça okul iklimi algılarının da zayıf düzeyde azaldığı söylenebilir. Bunun yanında öğretmenlerin dışsal motivasyon algıları i okul ikliminin her üç alt boyutu "Liderlik –Katılım, Eğitim-Öğretim ve İşbirliği" arasında orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Argon ve Ertürk (2013) tarafından yapılan araştırmada ise öğretmenlerin örgütsel kimlik ve içsel motivasyon algıları arasında düşük düzeyde pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Öğretmenlerin içsel motivasyonları arttıkça örgütsel kimlik algılarının da düşük düzeyde arttığı ya da içsel motivasyonları azaldıkça örgütsel kimlik algılarının da düşük düzeyde azaldığı görülmüştür. Alan yazılar incelendiğinde örgüt ve örgütsel kültür kavramları altında yer alan bir çok etkenin çalışanların motivasyon algıları ile zayıf, orta veya yüksek düzeyde anlamlı ve pozitif yönlü ilişkiler içerdiği görülmüştür. Buradan şu sonuca ulaşılabılır; okul iklimi ile öğretmenlerin iş motivasyonları arasında pozitif yönde değişik kuvvetlerde anlamlı bir ilişkinin olduğu söylenebilir.

### Öneriler

Araştırma sonuçlarına göre genç ve kadın öğretmenlerin eğitim ve öğretim faaliyetlerinde iyi düzeyde olmadıkları görülmüştür. Bu açıdan genç ve kadın öğretmenlerin eğitim ve öğretim faaliyetlerinde daha etkin rol alması kapsamında kıdemli öğretmenler ve okul yöneticileri tarafından desteklenmelidirler.

Okul türleri açısından ilkökul öğretmenlerinin eğitim ve öğretim faaliyetleri kapsamında yani öğrenci, öğretmen, yönetici ve veli etkileşimini ortaokul öğretmenlerine nazaran daha iyi gerçekleştirdikleri görülmüştür. Diğer taraftan ortaokul öğretmenlerinin ise arkadaşlık, yardımlaşma, iletişim ve işbirliği faaliyetlerini ilkökul öğretmenlerine nazaran daha yüksek seviyede gerçekleştirdikleri görülmüştür. Bu noktada ilkökul öğretmenlerinin daha olumlu okul iklimi algılarına sahip olmaları adına yönetici, öğretmen ve veli ile daha iyi düzeyde işbirliği gerçekleştirmelidirler. Aynı şekilde ortaokul öğretmenlerinin de daha olumlu bir okul iklimi algısına sahip olmaları adına eğitim ve öğretim faaliyetlerinde öğrenci, öğretmen, yönetici ve veli etkileşimini daha iyi seviyeye çıkarmalıdır.

Genel olarak öğretmenlerin içsel motivasyon düzeylerinin çok yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin dışsal motivasyon düzeylerinin ise yüksek seviyede olduğu tespit edildi. Öğretmenlerin dışsal motivasyon düzeylerinin çok yüksek seviyelere ulaşması noktasında dışsal motivasyon faktörlerinden "ödül, takdir edilmek, sevilme, kabul görmek, terfi vb." daha fazla faydalanılmalıdır.

Araştırmada elde edilen sonuçlarda kadın öğretmenlerin dışsal motivasyon faktörlerini "ücret eşitliği, iş güvencesi, terfi, arkadaşlık, yardımseverlik, iş arkadaşlarının ve yöneticilerin desteği ve çalışma koşulları" erkek öğretmenlere göre biraz daha yetersiz gördükleri tespit

edilmiştir. Kadın ve erkek öğretmenlerin dışsal motivasyon faktörlerini daha iyi görmeleri adına arkadaşlık kurma, işbirliği kurma, yönetici desteği alma gibi başlıklarda destek almalıdırlar.

Araştırma sonucunda okul iklimi ile öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasında pozitif yönlü zayıf ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu sonucu elde edilmiştir. Okul iklimi aracılığıyla, öğretmen motivasyonunun düzeylerinin artırılması okullarımızın etkililiği açısından önem arz etmektedir. Bu nedenle okullarımız mevcut atmosferini ve öğretmenlerimizin motivasyon seviyeleri en üst düzeyde tutmalıdırlar. Öğretmenlerimizin içsel motivasyon faktörleri "öğrenme ihtiyacı, yeterlilik kazanma, gelişme ve başarılı olma arzusu" ve dışsal motivasyon faktörleri "arkadaşlık, takdir edilme ,işbirliği, terfi, ödüllendirme" ile en iyi şekilde desteklenmelidirler. Öğretmen motivasyonunun yüksek tutulması ve korunması noktasından olumlu okul ikliminin iletişim, işbirliği, yardımlaşma, katılım sağlama, etkin liderlik faaliyetlerindeki rolü yadsınamaz.

### Kaynakça

- Argyris, C. (1958), "Some Problems in Conceptualizing Organizational Climate: A Case Study of A Bank", *Administrati ve Science Quarterly*, Volume 2, Number 4, pp.501-520.
- Aktan, C. (2003). *Değişim Çağında Yönetim*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Aksu, A. (1994). Okul müdürlerinin etkililiği ve okul iklimi. Yayınlanmamış doktora tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Aytaç, Ö. (2004). Örgütler: Sosyolojik Bir Perspektif, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 14(1) 189-217
- Can, H., Akgün, A. ve Kavuncubaşı, S. (1995). *Kamu ve özel kesimde personel yönetimi*. Ankara: Siyasal Yayınları.
- Çelik, V. (2009). *Okul kültürü ve yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Düren, A. Z. (2000). *2000'li Yıllarda Yönetim*. İstanbul: Alfa Yayınları
- Gültekin, C. (2012) *Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilllerinin Okul İklimi Üzerine Etkisi*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gündüz, H. (2005) *Örgüt İkliminin İşten Ayrılma ve İş Tatmini Üzerindeki Etkisi*. C. Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 6 (2), 25.
- İncir, G. (1984) *Çalışanların Motivasyonuna Genel Bir Bakış*, Ankara: Milli Prodüktivite Merkezi Yayını , No. 313.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Ankara: Nobel yayıncılık.
- Kızmaz, Z. (2006), *Okullardaki şiddet davranışının kaynakları üzerine kuramsal bir yaklaşım*, Ç. Ü. Sosyal Bilimler Dergisi, 30(1), 47-70.
- Özkul, Y. (2013). *Örgüt İkliminin Motivasyon Üzerine Etkisi*, Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Öztürk E. (2008). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yöneticilerin Vizyoner Liderlik Özelliklerine Sahip Olmaları ve Okul İklimi Arasındaki İlişki*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Saygılı, G. (2010). *Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri İle Okul İklimi Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (İstanbul İli Sancaktepe İlçesi Örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Tutar, H. ve Altınöz, M. (2010). *Örgütsel İklimin İşgören Performansı Üzerine Etkisi: Ostim İmalât İşletmeleri Çalışanları Üzerine Bir Araştırma*. Ankara Üniversitesi SBF Dergisi, 65(2), 195- 218.

**Göç Konularının Öğretiminde Kullanılan Öğretim Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Uygulama Örnekleri****Salih ŞAHİN**

Gazi Üniversitesi

**ÖZET**

Son yıllarda eğitim öğretim süreçlerinde üzerinde durulan önemli hususlardan biri de öğretim yöntem ve tekniğidir. Özellikle etkin öğretim ortamlarının oluşturulması bakımından öğretmenin kullanacağı öğretim yöntem ve tekniklerine karar vermesi önemli bir husustur. Yapılan araştırmalardan elde edilen verilere göre coğrafya öğretmenlerinin önemli bir kısmı öğretim yöntem ve tekniğini belirleme konusunda çeşitli sorunlar yaşamaktadır. Coğrafya öğretmenlerinin çoğu öğretim yöntem ve teknikleri ile ilgili olarak lisans eğitimleri sırasında edindikleri bilgilerle hareket ettiği belirtilmektedir. Ayrıca birçok öğretmenin ise çağdaş ve güncel öğretim yöntem ve tekniği kullanımı konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları anlaşılmaktadır. Coğrafya öğretmenleri öğretim yöntem ve tekniği konusunda örnek uygulamalara ihtiyaç duydukları belirlenmiştir. Belirtilenlerden hareketle çalışmanın temel amacı coğrafya öğretmenlerine örnek uygulamalar yoluyla bu konuda karşılaştıkları sorunların çözümlerine yardımcı olmaktır. Bu çalışmada temel olarak tarama modeli ve içerik analizi yöntemleri kullanılmıştır. Diğer yandan bu çalışmada veri toplama işlemleri için ise doküman incelemesinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre coğrafya öğretmenlerinin önemli bir kısmı güncel öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma konusunda yeterli düzeyde olmadıkları anlaşılmıştır. Diğer yandan öğretmenlere yönelik olarak hazırlanacak örnek uygulamaların etkin ve kalıcı izli öğrenmelerin gerçekleşmesine yardımcı olacağı düşünülmektedir. Çalışma sonucunda elde edilen veriler ışığında öğretim yöntem ve tekniğinin belirlenmesinde birçok faktör etkili olmakla birlikte, konunun özelliği bunların en başında geldiği düşünülmektedir. Bu nedenle çalışmada son yıllarda ülkemizde gündemde olan ve beşeri coğrafya konuları içinde yer alan göç konularının öğretiminde kullanılan yöntem ve tekniklere ilişkin uygulama örneklerine yer verilmiştir. Bu çalışmanın sonucuna göre belirtilen örnek uygulamaların öğrencilerin akademik başarısına etkilerinin araştırılması önerilmektedir.

**Anahtar kelimeler:** Coğrafya eğitimi, balık kılıcı, drama, örnek olay.

**Examples of Teaching Methods and Techniques Used to Teach about Immigration****ABSTRACT**

One of the important issues that have been recently highlighted in education is teaching methods and techniques. Teachers' choice of teaching methods and techniques is a crucial aspect, particularly of creating effective learning environments. According to the literature, a significant majority of geography teachers have difficulties determining teaching methods and techniques. Most of them state that they make their decisions regarding teaching methods and techniques based on what they learned during their undergraduate educations. In addition, many teachers are not sufficiently knowledgeable about the use of contemporary and up-to-date teaching methods and techniques. It was determined that geography teachers need examples of teaching methods and techniques. Therefore, the main aim of this study is to help geography teachers to overcome their problems with this issue by presenting examples of teaching methods and techniques. This is a survey study, and content analysis was used to analyze its data. The data were collected using document analysis. The results revealed that a significant majority of the geography teachers are not sufficiently knowledgeable about the use of up-to-date teaching methods and techniques. On the other hand, the examples designed for the teachers are thought to help achieve effective and permanent learning. The data underlined many factors that affect the choice of teaching method and techniques. Among them, the nature of the topic is thought to be foremost. Therefore, the examples of teaching methods and techniques concerned teaching about immigration, a human geography topic. Further studies should investigate the effect of the examples presented in this study on students' academic achievement.

**Keywords:** Geography education, fishbone, drama, case study.

**Giriş**

İnsanların o zamana kadar yaşadığı yerden başka bir yere, yaşamının bundan sonraki kısmının tamamını veya bir bölümünü geçirmek üzere gitmesi şeklinde gerçekleşen yer değiştirme hareketi "göç" olarak adlandırılmaktadır. Göçler, yıllar, katılanların sayısı, meydana geliş nedeni vb. özellikler bakımından birbirinden farklılık gösterir. Eldeki verilere göre özellikle 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren daha çok insanın göç ettiği anlaşılmaktadır (Tümertekin-Özgüç, 2015). Bu durumun temel nedeni, zaman içinde ulaşım ve teknolojiye bağlı gelişmelere bağlı olarak, dünya üzerinde mekansal farklılıkların daha belirgin ortaya çıkmasıdır.

Hangi açıdan ele alınırsa alınsın, Türkiye her türlü göçün yaşandığı ülkelerden biridir. Bu bağlamda Türkiye uluslararası düzeyde hem "göç veren" hem "göç alan" hem de "transit göç"lere sahne olan ülkelerden biridir. Dış göçler bakımından düşünüldüğünde Türkiye, göç veren başlıca ülkelerden biridir. Özellikle 1960 sonrasında başta batı Avrupa ülkeleri (Almanya, Fransa, Avusturya vb) olmak üzere önemli miktarda göç vermiştir. Böylece son 50-60 yılda bu ülkelere geçici işçi olarak giden insanlar buralarda yerleşerek, zamanla kalıcı hale gelmişlerdir (Abadan-Unat, 2002). Günümüzde yalnızca Avrupa'da 5 milyon civarında Türk vatandaşı bulunmakta ve çeşitli sorunlar yaşamaktadır ([http://www.mfa.gov.tr/yurtdisinda-yasayan-turkler\\_tr.mfa](http://www.mfa.gov.tr/yurtdisinda-yasayan-turkler_tr.mfa)). Bunların başında eğitim sorunu gelmektedir (Arslan, 2006). Ancak göç ve eğitim konusu yalnızca Türkiye'den yurtdışına gidenlerle sınırlı değildir. Çünkü bir yandan yurtdışından çeşitli nedenlerle Türkiye'ye gelenlerin eğitim öğretimi; diğer yandan ülke içinde yaşanan göç hareketlerine katılanların eğitimleri de oldukça çok boyutlu bir husustur.

Türkiye geçen yüzyıldan beri başta komşu ülkelerimiz olmak üzere Orta Asya ülkeleri ve dünyanın birçok ülkesinden göç almaktadır. Cumhuriyet tarihi boyunca Türkiye'ye yaklaşık 3 milyon (bu sayıya 2011 sonrası Suriye'den yapılan göçler dahil değildir) insan göç etmiştir. Özellikle 1990'lı yıllardan itibaren hem komşularımızda (Bulgaristan, Irak ve Suriye gibi) hem de ortak sosyal ve kültürel bağımız bulunan (Irak, Afganistan, Pakistan ve Bosna-Hersek) ülkelerde yaşanan savaşlar ile iç kargaşalar dolayısıyla çok büyük kitleler halinde göç almaktadır. Özellikle 2011 yılından itibaren Suriye'den çok sayıda insan ülkemize göç etmiş ve bu sayı 2017 yılı itibarıyla 3 milyonu geçmiştir ([http://www.goc.gov.tr/icerik6/goc-idaresi-genel-mudurlugu-istisare-toplantisi\\_350\\_359\\_10676\\_icerik](http://www.goc.gov.tr/icerik6/goc-idaresi-genel-mudurlugu-istisare-toplantisi_350_359_10676_icerik)). Sayı bakımından çok yüksek olan Suriyelilerin, diğer temel ihtiyaçları gibi eğitim öğretim ihtiyaçları da önemli konulardan biridir ([http://file.setav.org/Files/Pdf/20160309195808\\_turkiyedeki-suriyeli-cocuklarin-egitimi-pdf.pdf](http://file.setav.org/Files/Pdf/20160309195808_turkiyedeki-suriyeli-cocuklarin-egitimi-pdf.pdf)).

Türkiye içinde de her yıl çok sayıda insan yer değiştirmektedir. Ülkemizdeki iç göçler genellikle kırsal kesimden büyük şehirlere ve doğudan batıya doğrudur. Ülke içindeki göçler genel olarak 1950'lerde başlamış ve 1980'lerden itibaren hız kazanmıştır (Karabağ-Şahin, 2015). Türkiye'de görülen önemli bir iç göç türü de mevsimlik göçlerdir. Turizm, tarım ve inşaat faaliyetlerinin yoğun olduğu alanlarda mevsimlik göç olayı daha belirgin olarak görülmektedir. (Şen, 1984). Mevsimlik göçlere katılanların da birçok sorunu olmakla birlikte, özellikle eğitim sorunu, başlı başına ele alınması gereken bir husustur. Diğer yandan Türkiye'de son yıllarda eğitim öğretim faaliyetleri nedeniyle de çok sayıda kişi göçe katılmakta yıl içinde belli dönemlerde yer değiştirmektedir. Bu da göç eğitim ilişkisinin farklı bir boyutu olarak karşımıza çıkmaktadır (Işık, 2009).

Türkiye ve göç konusu ele alındığında yasa dışı göçlerden de söz edilmelidir. Türkiye özellikle dünya üzerinde bulunduğu konumunun da etkisiyle hemen her yıl çok sayıda kaçak göçlere sahne olmakta ve bu konuda çok dramatik olaylar ile çeşitli sorunlarla mücadele etmek zorunda kalmaktadır.

Coğrafya öğretiminin her aşamasında göçler, meydana gelişi, nedenleri çıkışı ve varış noktalarındaki sosyal ve mekânsal etkilerinin neler olduğu gibi hususlar bakımından ele alınmaktadır. Çalışmanın temel hareket noktası da budur.

### Araştırmanın Önemi

Dünyada nerede ne şekilde meydana gelmiş olursa olsun, göç oldukça çok boyutlu bir olgudur. Çünkü göçler çıkış noktasında ve varış noktasında ekonomik, sosyal, kültürel ve mekânsal etkiler yapar. Türkiye için de önemli bir olgu olan göçlerin eğitim öğretim süreçlerinde üzerinde durulması büyük önem taşımaktadır. Özellikle son yüzyıldan beri göçler hem sayı hem de boyutları bakımından daha önemli bir hale gelerek gündemdeki yerini almıştır. Göçlerin günümüzde belki de daha önce olmadığı kadar önemli bir şekilde gündemde olmasının temel nedeni son yıllarda göçe katılanların sayısındaki aşırı artıştır. Bu bağlamda göç lise düzeyinde göç konusuna ilişkin farkındalık yaratılarak, öğrencilerin empati yapmaları bakımından önemli olduğu düşünülmektedir. Gelecekte karar verici ve/veya planlamacı olarak görev aldıklarında da konuya ilişkin bilgilerinin olması açısından göç öğretiminin önemli olduğu düşünülmektedir. Belirtilenlerden hareketle göç konusunun öğretiminde öğretmen ne kadar hakim olursa öğrencilerin konuya ilişkin farkındalığının gerçekleşmesinde yardımcı olabilir. Seçilecek öğretim yöntem ve tekniği bu açıdan büyük önem taşımaktadır.

Öğretim yöntem ve tekniğinin belirlenmesinde birçok faktör etkilidir. Bunların başında konunun özelliği gelmektedir. Çünkü farklı konularda kullanılacak yöntem ve teknik de farklı olmaktadır. Dolayısıyla diğer derslerde olduğu gibi coğrafyada da konulara göre farklı yöntem ve tekniklerden söz edilebilir. Örneğin; taşlar bilgisi konusunun öğretiminde kullanılacak yöntem ve teknik ile çevre kirliliği veya dünyanın şekli ve hareketleri ile bu çalışmaya konu olan göç konularının öğretiminde kullanılacak yöntem ve teknikler aynı olması düşünülemez. Bu nedenle işlenecek konu ile seçilecek yöntem ve teknik arasında yakından bir ilişki vardır. Öğretmenin konunun en iyi öğreniminin gerçekleşebileceğini öngördüğü yönetime karar vermesi beklenmektedir (Erciyeş, 2009; Taşpınar-Atıcı, 2002; Öztürk, 2004; Şahin, 2010).

Göç konusundaki çalışmalarda daha çok; İç göçler ile yurtdışına yapılan göçlerdeki eğitim sorunları ve son zamanlarda Suriye'den göç edenlerin eğitim sorunu gibi konular üzerinde durulduğu anlaşılmaktadır (Arslan, 2006; Işık, 2009; Nar, 2008; SETA, 2016; Sezer-Şanlı, 2017). Belirtilenlerden hareketle bu çalışmada; Göç nedir ne değildir? Göç kuramları? Göç neden olan faktörler nelerdir? Göçlerin etkileri nelerdir? Göçler nasıl sınıflandırılır? Göçlerin sosyal-kültürel ve mekânsal etkileri nelerdir? Geçmiş ve günümüz göçleri arasındaki farklılıklar nelerdir? soruları kapsam dışında tutulmuştur. *Dolayısıyla eldeki bu çalışmada göç katılanların eğitimi ve konuyla ilgili sorunlar değil "göç konusunun öğretimi" üzerinde durulmuştur.*

### İlgili Araştırmalar

Konuyla ilgili alan yazında göçler ile öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin çok sayıda araştırma vardır. Bu konuda yapılan araştırmalar, öğretmenlerin öğrencilerinin derse aktif katılımını sağlayacak farklı yöntem ve teknikler hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve genellikle derslerinde geleneksel yöntemleri tercih ettikleri belirlenmiştir (Gönen ve Kocakaya, 2006; Öztürk, 2004; Demirkan ve Saraçoğlu, 2016). Coğrafyada öğretim yöntem ve teknikleri ile göç ve eğitim konularını ele alan çalışmaların bazıları şunlardır:

Tezcan, (1994), çalışmasında Türkiye'deki göç ve eğitim sorunlarına genel hatlarıyla değinmiştir.

Öztürk'ün (2004) çalışmasında gerçekleştirilen çalışmada ortaöğretim coğrafya öğretmenlerinin öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma yeterlikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Elde edilen bulgularda öğretmenlerin en sık düz anlatım ile soru cevap yöntemini kullandıkları, gezi-gözlem yöntemini ise hiç kullanmadıkları belirlenmiştir (Öztürk, 2004).

Nuhoğlu, (2010), ise yüksek lisans tezinde coğrafya öğretiminde örnek olay yönteminin kullanılmasına yönelik olarak göç konularının öğretimini seçmiş ve çalışmasında uygulayıcılara bu yöntem ve tekniğin kullanılması için bazı önerilerde bulunmuştur (Nuhoğlu, 2010).

Kılıç, (2014), yüksek lisans tezi olarak hazırladığı çalışmasında öğretmenlerin genellikle diğer konuların işlenmesinde kullandığı yöntem ve teknikleri göç konularında da kullandıklarını, bu konuya özel yöntem ve teknik belirlemediklerini tespit etmiştir (Kılıç, 2014).

Doğan, (2016), Adıyaman Kentinde Coğrafya Öğretim Yöntem ve Tekniklerinin Coğrafya Öğretimine Etkisi isimli yüksek lisans tezinde coğrafya derslerinde kullanılan öğretim yöntem ve tekniklere değinmiştir (Doğan, 2016).

Sezer ve Şanlı (2017), yaptıkları çalışmada, Lise Coğrafya Dersi öğretim programı ve ders kitaplarında göç konularının yerini değerlendirmişlerdir.

Bunların dışında da konuyla ilgili çok sayıda yüksek lisans ve doktora tezi bulunmaktadır.

### Araştırmanın Amaçları

Her alanın kendi bilgilerinin öğretiminde kullandığı bazı yöntemler ve uygulamalar vardır. Coğrafya eğitiminde de harita konusu farklı, nüfus konusu farklı yöntemlerle öğretilmelidir. Buradan hareketle, yukarıda önemi belirtilen göç konularının öğretilmesinde de en uygun yöntemin belirlenmesi gereklidir. Ortaöğretim Coğrafya Öğretim Programı uygulama açıklamalarında yer alan ifadeler öğretim/öğrenme süreçlerinde konuya özgü yöntemlerle tekniklerin kullanılması ve geliştirilmesini gerekli kılar.

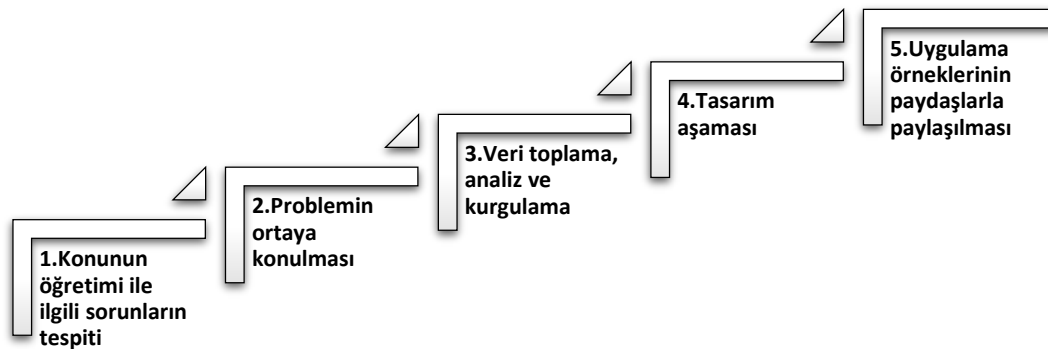
Benzer şekilde, program uygulama esasları içinde, modern eğitim sistemlerinde de görülen öğretim sürecinde bireylere yalnızca bilgi değil, bunun yanında beceri, değer ve tutum da kazandırılması amaçlanmaktadır (MEB, 2017). Bu bağlamda, çalışmada, coğrafya derslerinde yer alan göç konularının öğretilmesinde kullanılmak üzere örnekler hazırlanmıştır. Öğrencilerin salt bilgi edinmesine değil, aynı zamanda göçlerle ilgili beceri ve tutum kazanması ve konuya ilişkin değerlere sahip olması hususu da gözetilmiştir. Mevcut şartlar altında, yukarıda verilen konu ile ilgili yapılmış araştırmaların da gösterdiği üzere, öğretmenlerin, göç konusu ile ilgili hem bilgi/içerik hem de coğrafi beceriler edindirecek uygulama önerilerine ihtiyaçları vardır. Bu ön kabul ile çalışmanın temel amacı, coğrafya dersleri içinde yer alan göç konularının öğretiminde kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin olarak örnek uygulamaların önerilmesidir.

### Araştırmanın Yöntemi

Araştırmada yöntem verilerin nitelikleri nasıl toplanacağı ve çalışmanın en başından itibaren takip edilecek yolun belirlenmesi bakımından önemlidir. Bu bağlamda çalışma genel özellikleri itibariyle uygulamalı bir yaklaşım içermektedir. Uygulama yaklaşımında *Ne olacak?* ve *Neyi çözecek?* gibi soruların cevapları aranır. Zira geleceğe dönük olarak yapılacak tahminler ve mevcut bilgilerden yararlanarak ortaya yeni bir ürün çıkarma hedefi olan çalışmalar uygulamalı yaklaşımlardır. Burada sunulacak olan uygulama önerileri mevcut bilgi birikimlerinden ve deneyimlerden yararlanılarak oluşturulmuştur. Bu bağlamda araştırmanın verileri, nitel özellikli olup araştırma deseni, veri toplama araçları, örneklem ve tasarım süreci bu temel üzerine bina edilmiştir.

**Araştırmanın deseni.** Araştırma nitel verileri elde etmede kullanılan desenlerden biri olan eylem araştırması deseninde tasarlanmıştır. Bu desen uygulamada ortaya çıkan sorunların anlaşılmasına ve çözülmesine yönelik oluşturulur. Süreçte gerçekleşen olaylar, kendi ortamı içinde gözlemlenir ve bu ortam, kişiler, uygulamalar gibi çok etkileşimli bir bakış açısı ile yapılır (Baloğlu, 2006, s.75-86.) Sosyal bir bağlamda yani; eğitim, sağlık, askeri vb. kurumların gerçekleştiği ortam, esasen kişiler ve eylemlerden oluşmaktadır. Bu araştırmalarda çalışanların niteliği geliştiği gibi konu ile ilgili işlerin nitelikleri de artar (Büyükoztürk vd.2014, s.253.) Desen uygulamalı coğrafya yaklaşımı ile uyumlu ve coğrafya eğitimi için kullanılması uygun görülen niteliklere sahiptir. Buna göre, öğretmenlerle görüşülerek elde edilen bilgilere dayanarak, çözüm önerisi niteliğinde uygulama örnekleri oluşturulması düşünülmektedir. Araştırmanın temel çıktısı da bu örneklerin sunulmasıdır. Daha sonrası için uygulamalar ve geri dönüşlerin yapılması önerilen öğretim yöntem ve tekniklerinin etkililiği açısından önemli görülmüştür. Tüm bunların yanı sıra bu araştırma keşfedici araştırma olarak da düşünülebilir. Çünkü araştırmada elde edilen bulgular ve varılacak sonuçların konuyla ilgili yeni ve daha detaylı araştırmalara zemin oluşturması beklenmektedir (Lin, 1976).

Çalışma süreci Şekil 1'de görüldüğü üzere planlanmıştır.



Şekil 1. Araştırmanın süreci

Araştırmanın hazırlanmasında belirlenen amaçlar doğrultusunda Şekil 1'deki birinci düzeyi gerçekleştirmek adına, öncelikle 30 coğrafya öğretmeni ile mülakat yapılmış ve konuya ilişkin görüş ve düşünceleri alınmıştır (Şekil 1). Daha sonra konuyla ilgili literatür taraması yapılarak konunun öğretimi hakkındaki temel sorunlar belirlenmiştir. Böylelikle problem durumu ortaya konulmuştur. Mevcut uygulamalardan temel verileri elde edecek olan ve devamında yeni bir uygulama önerisi geliştirmeyi amaçlayan çalışma için problem ifadesi şöyle belirlenmiştir.

I. Coğrafya derslerinde göç konularının işlenişine yönelik hangi öğretim yöntem ve tekniklerini kullanılması önerilebilir?

Buna bağlı alt problemler

- i. Coğrafya öğretmenleri göç konusuna özgü yöntem ve teknikler kullanmakta mıdır?
- ii. Göç konusuna özgü yöntemler neler olabilir?

**Evren-Örneklem-Çalışma Grubu.** Bir araştırmaya soru ile başlanacağı ve araştırma sorusunun çok önemli olduğu bilinmektedir. Soru ya da problem ifadesinin muhatabı olanların tümü o araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. "Populasyon (evren) araştırma sonuçlarının genellenebileceği elemanları içerir. Bazı ortak özellikleri olan her türlü eleman evren olabilir (Arlı ve Nazik, 2004, s.73)." Bu çalışmanın evreni ortaöğretim coğrafya dersleri kapsamında işlenen göç konularına ait yöntem ve tekniklerdir. Bu yöntem ve tekniklerin ne oldukları ve hâlihazırda uygulamada nasıl kullanıldıkları problemin cevap aradığı bilgi alanıdır. Bunun için öncelikle coğrafya öğretmenlerinden elde edilen görüş ve düşünceler doğrultusunda literatürden elde edilen verilerin de yardımıyla konuyla ilgili varsayımlar geliştirilmiştir. Daha sonra ise coğrafya öğretmenlerinin göç konularının öğretiminde kullanabilecekleri öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin örnek uygulamalar hazırlanmıştır. Eldeki bulgular nedeniyle ilgili yöntem ve tekniklerin azlığı herhangi bir örneklem belirlenmesi gereği doğurmamıştır. Araştırmanın evreni aynı zamanda çalışma evrenidir.

**Veri Toplama Aracı ve Uygulanması.** Bu çalışmada birinci aşamada verilerin toplanmasında ve analizinde içerik analizi yönteminden faydalanılmıştır (Yıldırım-Şimşek, 2006). Araştırmada öncelikle literatüre dayalı olarak öğretmenlerin daha çok hangi yöntem ve teknikleri kullandığı ile bu konuda karşılaştıkları sorunların neler olduğuna ilişkin veriler toplanmıştır. Buna ek olarak 30 öğretmenle mülakat yapılmıştır. Öğretmenlerden alınan bilgiler yanında, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenen çalıştay ve hizmet içi toplantıların sonuç raporları ile öğretim yöntem ve teknikleri konusunda yapılmış genel ve coğrafya eğitimine ilişkin tebliğ, makale ve kitaplar da değerlendirmeye alınmıştır. Problem belirlendikten sonra yine mevcut literatür ve eldeki veriler ışığında bulguların analizi ve kurgulaması yapılmıştır. Bu araştırmanın 3. aşamasını oluşturur (Şekil:1). Daha sonra ise elde edilen veriler ışığında temel ilkeler belirlenmiş ve bu ilkelere uygun örnekler hazırlanmıştır.

Tasarım sürecinde hem öğretim programına hem de göç konularının niteliklerine uygun bir öneri oluşturabilmek adına, öncelikle öğretim programında göç konusunun nasıl bir içerikle verilmesi istendiği incelenmiştir.

### Coğrafya Dersi Öğretim Programlarında Göç Konularının Yeri

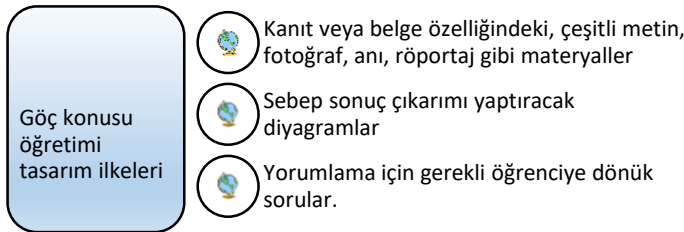
Lise Coğrafya dersi öğretim programları incelendiğinde daima göç konularının yer aldığı belirlenmiştir (Sezer ve Şanlı 2017). Ancak 2005 yılında yürürlüğe giren ve 2011 yılında revize edilen programlarda göç konularına daha fazla yer verilmiştir. Son olarak Temmuz 2017'de yayınlanan öğretim programında da göç konularına ilişkin 4 adet kazanım yer almaktadır (MEB, 2017).

Tablo 1. Coğrafya Dersi Müfredatında Yer Alan Göç Kazanımları (2017).

10.2.8. Tarihî metin, belge ve haritalardan yararlanarak dünyadaki göçlerin nedenleri ve sonuçları hakkında çıkarımlarda bulunur.
10.2.9. Türkiye'deki göçleri sebep ve sonuçları açısından değerlendirir.
10.2.10. Göçün mekânsal etkilerini Türkiye'den örneklerle açıklar.
12.2.2. Şehirleşme, göç ve sanayileşme ilişkisini toplumsal etkileri açısından yorumlar.

**Kaynak:** <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72>.

Kazanımlar göç konusunun işlenmesinde, metinler belgeler gibi materyallerin kullanılmasını zorunlu kılmaktadır. Bir diğer zorunluluk neden sonuç analizlerinin yapılmasıdır. Ayrıca öğrencilerin serbest düşüncelerini gerektirecek değerlendirme basamağında üst düzey bilişsel aktiviteler yapılması istenmektedir. Böylelikle tasarımı yapılacak uygulama örneklerinin bazı temel noktalara dikkat etmesi gerekir. Bunun için bazı tasarım ilkeleri oluşturuldu. Bu ilkeler hazırlanacak uygulama örneklerinde yer verilmesi gerekli görülen bilgi, beceri, materyal ve uygulamaları içermektedir (Şekil 2).



Şekil 2. Tasarım sürecinde belirlenen temel ilkeler

Türkiye’de boyutları ve etkileriyle gündemde önemli bir olgu haline gelmesinin sonucu olarak göç konusuna coğrafya dersi öğretim programlarında son yıllarda daha fazla yer verilmeye başlanmıştır. Ancak herhangi bir konunun öğretim programında yer alması kadar o konunun işleniş yöntemi de önemlidir. Çünkü öğretmen, öğrencilerin gereksinimleri, ilgileri, ortak öğrenme durumları ve etkili öğretim yaklaşımları doğrultusunda süreci planlamaktadır. Böylece bu çalışmada verilen örneklerle uygulayıcılara yardımcı olunması amaçlanmaktadır.

### Göç Konularının Öğretimine İlişkin Uygulama Örnekleri

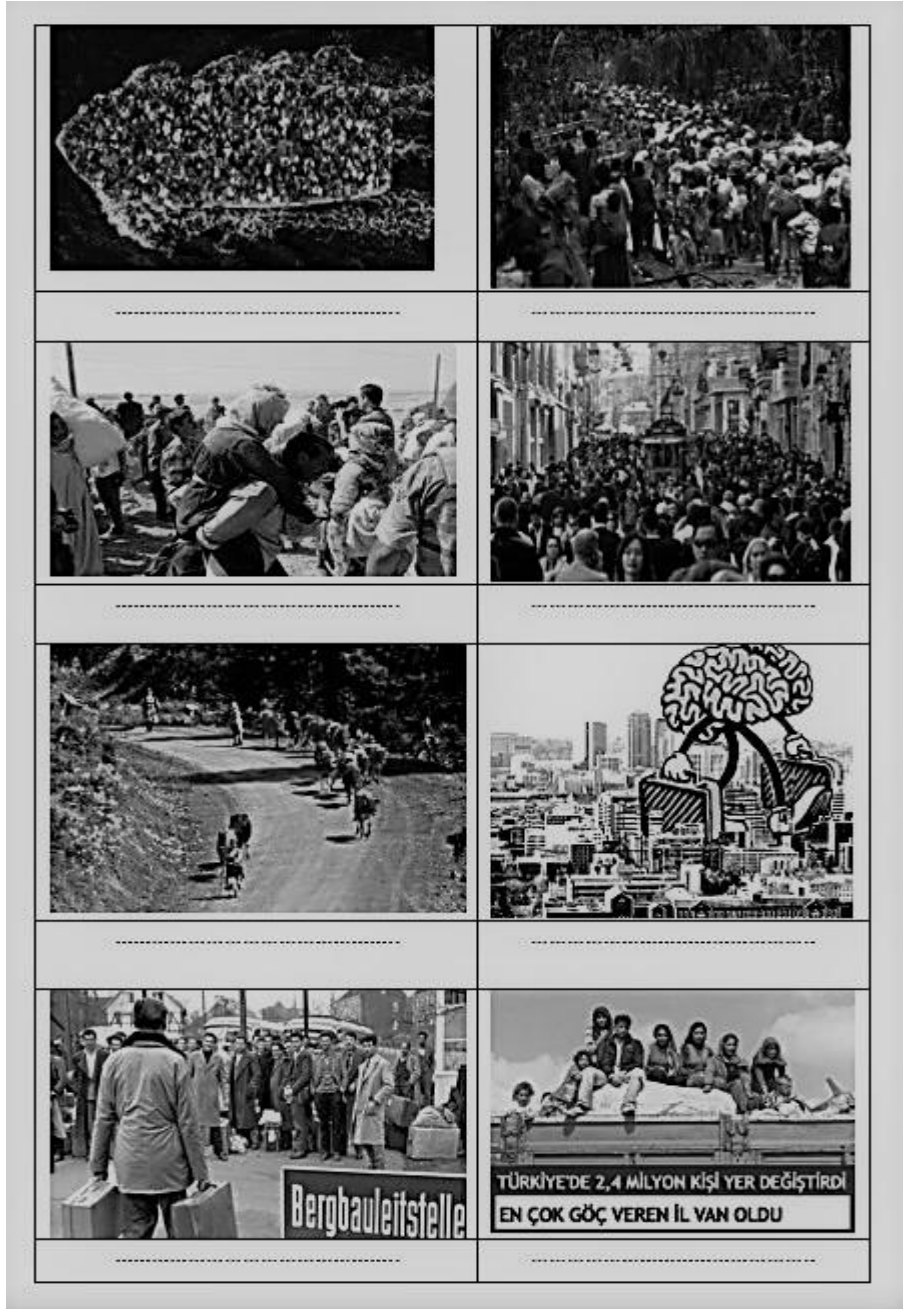
Öğretmenin dersi planlamasıyla ilgili olarak, eğitim öğretimde, aktif öğrenme tekniklerinin uygulanması ve süreçten beklenen başarının sağlanmasının yanı sıra kalıcı izli öğrenmenin gerçekleşmesinde konunun içeriğine, öğrencilerin düzeyine, çevre ve okul imkanları gibi koşullar da dikkate alınarak çeşitli etkinlikler düzenlenmesi önerilmektedir (Özür, 2007; Şahin, 2013). Düzenlenecek etkinlik ne kadar nitelikli olursa öğretimde amaçlanan başarının elde edilmesi o kadar mümkün olduğu öngörülmektedir. Burada çalışmanın ilk 4 aşamasında ulaşılan bulgulardan hareketle elde edilen tasarım ilkeleri çerçevesinde etkinlik örnekleri hazırlanmıştır (Şekil 1). Bu bölümde göç konularının öğretiminde kullanılabilecek uygulama önerilerine yer verilecektir.

#### UYGULAMA-1

Konu içeriği:
<ul style="list-style-type: none"><li>• Göç ile ilgili temel kavramlar,</li><li>• Göçlerin meydana geliş nedenleri,</li><li>• Zaman içinde göçlerin değişimi,</li><li>• Göçlerin sınıflandırılması,</li><li>• Farklı göçlere ilişkin örnekler,</li><li>• Göçlerin sonuçları ve etkileri,</li><li>• Göçlerin Türkiye açısından durumu.</li></ul>
<p><b>Süreç:</b> Öğrencilere küçük bir boş kâğıt dağıtın “Göç” denildiğinde ilk akıllarına gelen kavramları yazmalarını söyleyin. Öğrenciler göç konusundaki temel kavramları söyleyene kadar uygulamaya devam edin.</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Gazete, TV veya sosyal medyada son zamanlarda bu kavramlardan en çok hangilerini duyduğunu sorun. Neden bu kavramların daha çok gündemde olduğunu sorun. Kavramlar içinde Suriyelilerin Türkiye’ye göçü ve yasadışı göç kavramlarını söyleyinceye kadar kavramları söylemelerine izin verin.</li><li>2. Öğrencilere hangilerinin doğduklarından beri halen yaşadıkları yerleşimde bulduklarını sorun. En yakın zamanda göç eden öğrenciyi belirledikten sonra hangi nedenle gelmiş olduklarını sorun.</li><li>3. Öğrencilere Çalışma yaprağı 1 üzerindeki boşlukları doldurmalarını isteyin. Onlara yardımcı olacak şekilde açıklamalar yapılabilir. Ardından öğrencilerden arkadaşları ile kâğıtlarını karşılıklı olarak değiştirmelerini isteyin. Yaklaşık iki dakikalık değerlendirmeden sonra herkesin kendi kâğıdını tekrar almasını sağlayın.</li></ol>



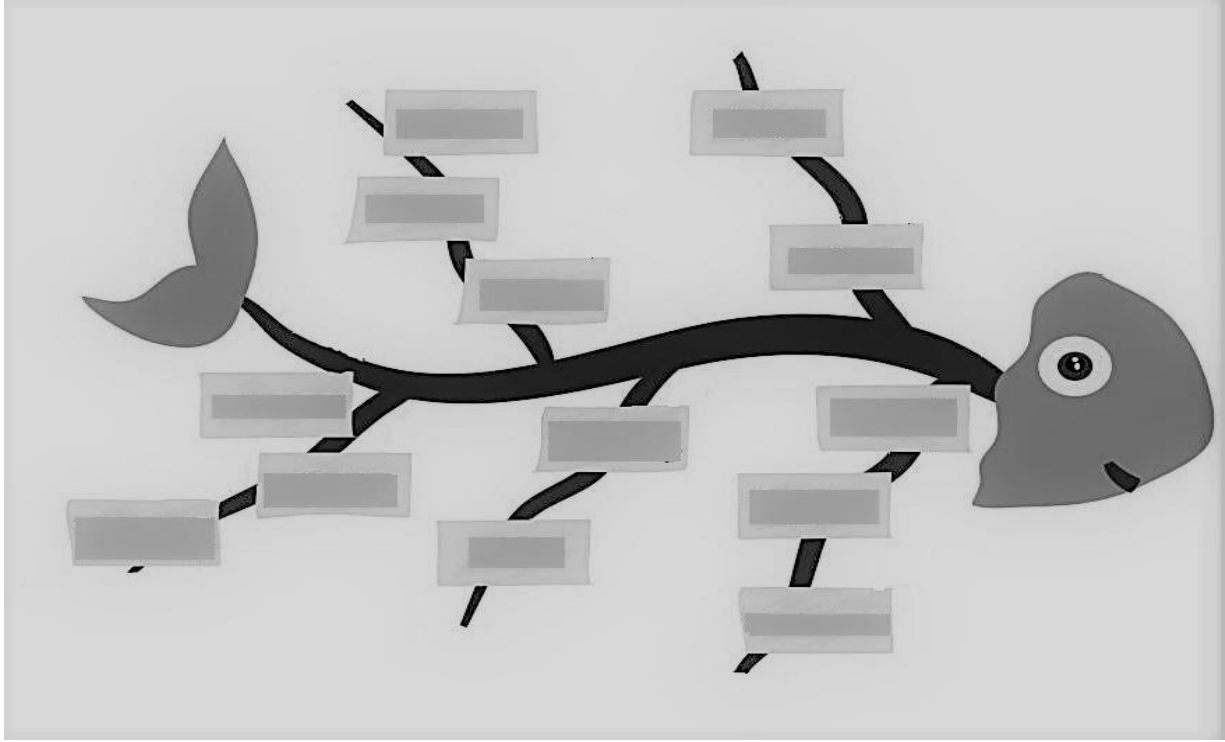
## Çalışma Yaprağı-1



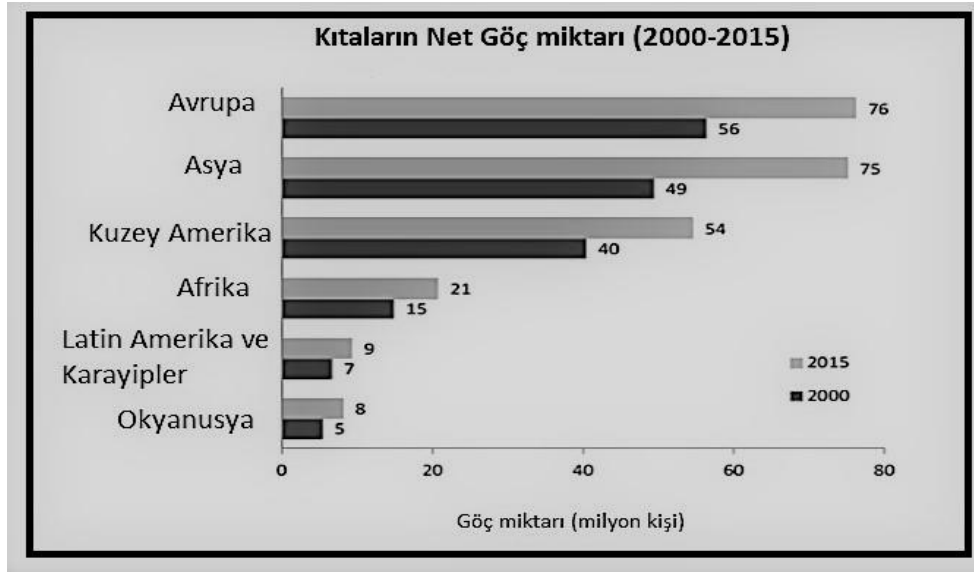
## Balık Kılıçığı Tekniği

1. Öğrencilere Çalışma yaprağı 2'yi dağıtınız. Tahtaya sınıfın her yerinden görülebilecek şekilde büyük bir balık kılıçığı çizin. Eğer sınıfta bilgisayar imkanınız varsa dijital ortamdan da yararlanabilirsiniz.
2. Öğrencilere göçlere neden olan faktörlerin neler olduğunu sorun. Aldığınız cevaplardan çekici faktörleri balık kılıçığı diyagramının alt bölümüne itici faktörleri diyagramın üst kısmında ilgili boşluklara yerleştirmelerini sağlayın. Diyagram tamamlandıktan sonra her bir etken ile ilgili örnekler vermelerini sağlayın.
3. Dünyanın her yerindeki göçlerde benzer veya aynı faktörlerin etkili olup olamayacağını sorun? Farklı faktörlerin etkili olmasının nedenlerini neler olabileceğini düşünmelerini isteyin. Verdikleri cevapları örneklerle pekiştirin.
4. Öğrencilere çalışma yaprağı 2'yi dağıtın. Eğer bilgisayar imkanı varsa grafiği tahtaya yansıtın. Öğrencilere dünyada göçlerin en çok hangi kıtalardan hangi kıtalara doğru olduğunu sorun. Neden bu kıtaların daha çok göç aldığını ve neden bazı kıtaların en fazla göç verdiğini tartışmalarını sağlayın.

Çalışma Yapağı-2



Çalışma Yapağı-3



UYGULAMA-2

**Drama Tekniğı**

1. Göç ile ilgili akıllarına gelen ilk fotoğraf karesinin veya film sahnesinin ne olduğunu sorun? Bu durumun zaman içinde değişip değişmeyeceğini sorgulayın? Bu karenin onlarda oluşturduğu duyguyu ifade etmelerini isteyin.
2. Öğrencilere evinizden en son ne zaman uzun süreli ayrıldıklarını sorun? En uzun süreli ayrılana belirleyin? Bu durumun nedenini sorun? Misafirlük veya ziyaret amaçlı gidiş ile taşınma arasındaki farklarının neler olduğunu söylemelerini isteyin.

3. Dünyada insanların hangi nedenlerle bir yerden başka bir yere göç ettiklerini bu durumun zaman ve mekana göre nasıl farklılaşabileceğini kısa kısa sorularla yönlendirerek bulmalarını sağlayın. Bu durumun ülkelere göre ve özellikle Türkiye açısından diğer ülkeler ile nasıl farklı olabileceğini bulmalarını sağlayın. Göçe neden olan faktörlerin tamamını buluncaya kadar sorularınıza devam edin.

4. Sınıfı 4-6 kişilik gruplara ayırın. Göç türlerine ilişkin 5 ayrı türkü sözlerinden oluşan çalışma yapraklarını gruplara dağıtın. Türküdeki sözlere uygun olarak hazırlanmalarını isteyin. 5 türkü sözü "Almanya'ya göç", "kırsal kesimden şehirlere göç", "savaş yıllarında göç", "beyin göçü", "mevsimlik göç" hakkında olabilir.

5. Bilgisayardan seslendirmek üzere türkülerini hazırlayın. Öğrencilere göç türkülerinin sözlerini ve kısaca hikayelerini dağıtın. Öğrenciler ellerindeki göç türüne hazırlanırken gruplar arasında dolaşarak canlandıracakları rollerine hazırlanmaları konusunda gerekli ise kısa bilgilendirme ve desteklemeler yapın.

6. Öğrencilerin sergileyecekleri göç türleri için temsili basit kıyafet ve materyaller ayarlayın.

7. Her gruba rollerine hazırlanmaları için yeterli süre verin. Bu sırada her bir grubu türkülerin hangi göçe ait olduğuna dair kısa bilgilendirmeler yapın.

Her gruptan bir sözcü belirleyin ve ona yönergeyi verin. Verilen yönergeler şunlar olabilir:

1. **Grup:** Hüseyin Afyon'un bir köyünde yaşamaktadır. 9 çocuklu bir ailenin en büyüğü ve evlidir. Mesleği olmadığı için gündelik işlerde çalışmaktadır. 1966 yılında Almanya'ya işçi olarak gider ve farklı bir kültürle karşı karşıya kalır (Yokluk Beni Mecbur Etti).

2. **Grup:** Ahmet memleketi Şanlıurfa'dan İstanbul'a iş bulmak üzere göç etmiştir. O yıllarda iletişim araçları günümüzdeki gibi değildir. Haberleşme daha çok mektupla yapılmaktadır (Yarım İstanbul'u Mesken mi Tuttun?).

3. **Grup:** Fulya ailesinin tek çocuğudur. Yurtdışında uzay teknolojileri konusunda okumak ve çalışmak istemektedir. Amerika'ya gitmeye karar verir ve ailesi bu duruma karşı çıkar (Yeni Türkü - Göç Yolları).

4. **Grup:** 1878'de Kars'ı Ruslar ele geçirmiş ve 1918'e kadar ellerinde kalmıştır. Bu sürede halk göçe zorlanmaktadır (Göç göç oldu göçler yola dizildi).

5. **Grup:** Her yıl hayvanlarınıza otlatmak üzere daha yukarılardaki dağlara gitmek zorunda kalan bir ailesiniz (Yayla Yollarında Göç Kater Kater).

8. Öğrencilerin canlandırmaları bittikten sonra aşağıdaki soruları öğrencilere yöneltin:

- Hangi grup hangi göçe örnek teşkil etmektedir?
- Göç türlerinin birbirine göre benzer ve ayrılan yönleri nelerdir?
- Göçlerden hangisi daha çok dikkatinizi çekmiştir? Neden?
- Günümüzde bu göçlerin hangilerine rastlanmaktadır?
- Göçlerin meydana gelme nedenleri ve etkileri birbirinden ne gibi farklılıklara sahiptir?
- Hangi göçlerin ne gibi mekânsal etkileri olabilir?
- Gelecekte bu göç türlerinden hangisi/hangileri daha çok meydana gelmesi beklenebilir? Neden?

### UYGULAMA -3

#### Örnek Olay Yöntemi

1. Sınıfı 4-6 kişilik gruplara ayırın. Öğrencilerinize Çalışma yaprağı 4'ü dağıtın.

2. Her gurubun ellerindeki örnek olayları dikkatlice okumaları için yeterli süre verin.

3. Her gruba çalışma yaprağı 5'i dağıtın.

4. Çalışma Yaprağı 6'yı gruplara dağıtın. Bilgi Notunu okumalarını isteyin. Ardından yaprakta yer alan soruları cevaplamalarını isteyin. Çalışma yaprağında yer alan yönergeyi uygulayın.

Türkiye'nin göç konularından sorumlu kişisi olsaydınız, göç sorunlarının çözümüne ilişkin neler yapardınız? Sorusunu öğrencilere sorarak düşüncelerini açıklamalarına imkan sağlayın.

**Çalışma Yaprağı-4**

Aşağıda bazı göçlere ilişkin örnekler verilmiştir.

Konu ile ilgili örnek olaylar öğrencilere dağıtılır. Öğrencilere her bir örnek olay ile ilgili sorular yöneltilir. Alınan cevaplarla göçlerin nedenleri ve sonuçlarıyla ilgili çıkarımlarda bulunun. Öğrenciler göç nedenleri analiz tablosunu metinlerden yararlanarak Çalışma yaprağı 6'yı doldurmaları istenir.

Öğrencilere şu soruları yöneltin:

- En fazla hangi göç dikkatinizi çekti? Neden bu göç hikâyesi size ilginç geldi?
- Sizce günümüzde hangisine benzer nedenlerle göç yapılmaktadır?
- Metinde geçen olaylardaki göç nedenleri zamana göre değişmiş midir? Nasıl?

**Örnek 1 Türklerin Orta Asya'dan Göçü**

Türklerin anayurdu Orta Asya'dır. Türklerin Orta Asya'da ki yaşayışlarının, buldukları yerin iklimi, bitki örtüsü ve yeryüzü şekilleri belirlemiştir. Orta Asya'da sıcaklığın artması kuraklık ve çölleşmeye yol açmıştır. Yurtlarında iklim değişikliği sonucu oluşan kuraklık, toprakları verimsizleştirmiştir. Ortaya çıkan geçim sıkıntısı ve artan nüfusa toprakların yetmemesi göçe neden olmuştur. Çoğunluğunu Türklerin oluşturduğu insan grupları çeşitli yönere doğru göç etmişlerdir. Bu göçler Asya'nın doğusundan Avrupa'ya kadar geniş bir alandaki toplumların etkileşimine neden olmuştur.

- ✓ Kavimleri göçe zorlayan başka nedenler olabilir mi? Neler olabilir?
- ✓ Kavimler göçü dünyanın siyasi ve ekonomik yapısını nasıl etkilemiş olabilir?

**Örnek 2 Mübadele Göçleri**

Kurtuluş Savaşı sonrası Yunanistan ile Türkiye arasında yapılan anlaşmalarla Rumlar ile Yunanistan'daki Türkler arasında yer değiştirme göçleri yaşanmıştır. *Lozan Barış Antlaşması* ile Türkiye ile Yunanistan arasında nüfus mübadelesi protokolü imzalanmıştır. Bu protokol ile Yunanistan'dan 400.000 Türk Türkiye'ye, Buna karşılık Türkiye'den 150.000 Rum Yunanistan'a gitmiştir. Bu göçler insanların gönüllü olarak yaptıkları göç hareketleri olmayıp, zorunlu göçlerdir.

- ✓ Bu tür zorunlu göçlerin ne gibi sonuçları olabilir?
- ✓ Göç ettirmeden bu sorunun çözümü mümkün olabilir mi?
- ✓ Bu şekilde göç ettirilen insanlar neler hissetmiş olabilir? Siz olsaydınız neler hissederdiniz?

**Örnek 3 Beyin Göçü**

İyi eğitilmiş elemanların daha iyi çalışma olanakları sağlayan ülkelere gitmesiyle oluşan göçlerdir. Az gelişmiş ya da gelişmekte olan ülkelerin nitelikli kişilerinin sanayileşmiş ülkelere gitmesidir. Dünya'da beyin göçü özellikle 1950'li yıllardan itibaren artmaya başlamıştır. Doktor, mühendis, ekonomist, sanatçı v.b. alanında iyi yetişmiş insanların göç etmesi, ülkemizde de önemli bir sorundur.

- ✓ Beyin göçü alan ülkelerde ne gibi sorunlar yaşanmaktadır?
- ✓ Beyin göçü veren ülkeler sizce nasıl bir politika izlemelidir?
- ✓ Beyin göçünün ne gibi sonuçları olabilir?

**Örnek 4 İşçi göçleri**

II. Dünya Savaşından sonra Almanya, Fransa, Belçika, Avusturya ve Hollanda gibi ülkeler kalkınma hamlesi başlatmış, bu hamle sonucu yetersiz gelen işgücünü karşılamak için dış ülkelere işçi talebinde bulunmak zorunda kalmışlardır. Bunlara karşılık ise gelişmemiş ya da gelişmekte olan ülkelere yaşanan işsizlik sonucu birçok ülke de dış ülkelere işgücü göçü vermeye başlamışlardır. Türkiye'de bu dönemde yurt dışına işgücü veren ülkelerin başında gelmektedir.

- ✓ Günümüzde de bu tür göçler devam ediyor mu?
- ✓ Göç edenler hangi zorluklarla karşılaşmış olabilir?
- ✓ Türkiye'den neden daha çok Avrupa ve Almanya'ya göç etmiştir?

**Örnek 5 Doğal afetlerin neden olduğu göçler**

Deprem, heyelan, kuraklık ve çölleşme, taşkın, sel, çığ, volkanik püskürmeler gibi doğal yıkımlar birçok sosyal ve ekonomik sorunların yanı sıra göçlere de neden olmaktadır. **Örneğin:** IV. ve V. Yüzyılda Hunların ve Moğolların Orta Asya'dan başka yerlere göç etmelerinde kuraklık ve çölleşme etkili olmuştur. Daha yakın zamanlarda Türkiye'de 2011'de Van depremi ve 1994 de Kırgızistan'daki heyelan çok sayıda insanın göç etmesine yol açmıştır.

- ✓ Çevrenizde bu şekilde göç etmiş insanlar var mı?
- ✓ Bu şekilde göç eden insanların karşılaştıkları zorluklar neler olabilir?

## Çalışma Yaprağı-5

	Örnekte olayın geçtiği alan	Örnekte belirtilen göçün nedeni	Örnekte belirtilen göçün sonuçları	Örneklere geçen göçlerin ortak yönleri	Örneklere belirtilen göçlerin ortak olmayan yönleri
1.					
2.					
3.					
4.					
5.					

## Ölçme ve değerlendirme

Öğrencilere Türkiye'nin göç konularından sorumlu kişisi olsalardı nasıl bir politika izlerdiniz? Sorusunu sorun ve bu konuda 1-2 dakika konuşmalarını sağlayın.

Bu çalışmayı öğrencilere sınıf dışı etkinlik olarak verip 1-2 sayfalık bir rapor hazırlamalarını isteyebilirsiniz.

## Sonuç ve Öneriler

Geçmiş yıllara göre daha çok sayıda insan göçlere katıldığından ve etkileri de çok boyutlu olmaktadır. Bu nedenle göç konuları coğrafya öğretim sürecinde aktif öğretim teknikleriyle her düzeyde etkin bir şekilde öğretilmelidir. Bu bağlamda araştırma sırasında elde edilen verilere göre literatürde coğrafya öğretiminde kullanılan yöntem ve tekniklere ilişkin bazı çalışmaların olduğu belirlenmiştir. Ancak göç konularının öğretiminde kullanılan, öğretim yöntem ve tekniklerini içeren çalışma sayısı azdır. Buna göre, göç konuları öğretilirken öğretmenlerin çoğu yalnızca belli başlı öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmaktadır. Bu durumun temel nedeni öğretmenlerin çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerin belirlenmesi ve uygulanması konusunda yeterli bilgiye sahip olmamalarıdır (Öztürk, 2006; Kılıç, 2014; Nuhoğlu, 2010). Çalışmada önerilen yöntem ve teknikler ile göç konusunun öğretilmesinde bu örnekleri kullanması ve buna benzer yeni örnekler kullanarak konunun özelliklerine uygun olacak şekilde kalıcı izli öğrenmelerin gerçekleşmesi öngörülmektedir. Bu çalışmanın en önemli sınırlılığı ise hali hazırda görev yapan coğrafya öğretmenlerinin hazırlanan örneklerin uygulanması konusunda yeterli bilgiye sahip olmamalarıdır.

Çalışmada belirlenen tasarım ilkeleri doğrultusunda konuya ilişkin 3 adet örnek uygulama hazırlanmıştır. Bunlar, balık kılıcı, drama ve örnek olaydır. Bu yöntem ve tekniklerin belirlenmesinde göç konularının işlenmesi için uygun olması dikkate alınmıştır. Şüphesiz, öğretim sürecinde kullanılan diğer yöntem ve teknikler gibi bunlar da sihirli birer değnek değildir. Ayrıca her bir öğretmen için bunların her birini kullanması zorunluluk olmadığından bu yolla örnek olunması amaçlanmaktadır. Dolayısıyla her öğretmen kendi okul ve öğrenci şartlarını dikkate alarak başka yöntem ve teknikleri kazanımlar çerçevesinde geliştirebilir. Konuyla ilgili olarak en önemli öneri ise; verilen örneklerin akademik başarıya etkisine ilişkin başka çalışmaların yapılmasının gerekliliğidir.

## Kaynakça

- Abadan, U. N. (2002). Bitmeyen Göç-Konuk İşçilikten Ulus Ötesi Yurttaşlığa, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul.
- Açıkgöz, Ü. K. (2002). Aktif Öğrenme, Eğitim Dünyası Yayınları, İzmir.
- Arlı M. ve Nazik H. (2004). Bilimsel Araştırmaya Giriş, Gazi Kitabevi, Ankara.
- Arslan, M. (2006). Almanya'daki İşçi Çocuklarının Eğitim Sorunları, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Sayı : 21 Yıl : 2006/2 (233-245 s.) Kayseri.
- Baloğlu, B. (2006). Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemi, Der Yayınları, İstanbul.
- Büyüköztürk vd. (2014). Bilimsel Araştırma Yöntemleri, PegemA Yayıncılık, 16. Baskı, Ankara
- Demirkan, Ö. ve Saraçoğlu, G. (2016). Anadolu Lisesi Öğretmenlerinin Derslerde Kullandıkları Öğretim Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Görüşleri, The Journal of International Lingual, Social and Educational Sciences Year: 2016, Volume: 2, Number: 1, <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/217954>.
- Doğan, A. (2016). Adıyaman Kentinde Coğrafya Öğretim Yöntem ve Tekniklerinin Coğrafya Öğretimine Etkisi, Harran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), Şanlıurfa.
- Demirel, Ö. (Editör), (2010). Eğitimde Yeni Yönelimler, Pegem Akademi yayınları, Ankara.
- Erciyeş, G. 2009, Öğretim Yöntem ve Teknikleri, (Ed. Şeref Tan), Pegem Akademi yayınları, Ankara.

- Işık, Ş. (2009). Türkiye'de Eğitim Amaçlı Göçler, Coğrafi Bilimler Dergisi, CBD 7 (1), 27-37, <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/33/956/11828.pdf>, Ankara.
- Karabağ, S. ve Şahin, S. (2015). Türkiye Beşeri Ve Ekonomik Coğrafyası. Pegem Akademi yayınları, Ankara.
- Kılıç, G. (2014). Göç Konularının Öğretiminde Kullanılan Yöntem ve Tekniklere İlişkin Coğrafya Öğretmenlerinin Görüşleri, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.
- Lin, N. (1976). Foundations of Social Research, McGraw-Hill, USA.
- MEB. 2017, Ortaöğretim Coğrafya Dersi Öğretim Programı, <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72>, Ankara.
- Nar, B. (2008). Göçün Eğitime ve Eğitim Yönetimine Etkileri (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Nuhoğlu, S. (2010). Coğrafya Öğretiminde Örnek Olay İncelemesi Yönteminin Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Ankara.
- Öztürk, Ç. (2004). Ortaöğretim Coğrafya Öğretmenlerinin Öğretim Yöntem ve Teknikleri Kullanabilme Yeterlilikleri, Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 5(2), 75-83. Kırşehir.
- Özür, N. (2007). Coğrafya Eğitiminde Öğrenme/Öğretme Süreçleri, Kuram ve Uygulamada Coğrafya Eğitimi (Editörler: S. Karabağ-S. Şahin), Gazi Kitabevi, Ankara.
- Selçuk, Z. (2000). Gelişim ve Öğrenme, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- SETA. (2016). Türkiye'deki Suriyeli Çocukların Eğitimi, SETA Raporu, [http://file.setav.org/Files/Pdf/20160309195808\\_turkiyedeki-suriyeli-cocuklarin-egitimi-pdf.pdf](http://file.setav.org/Files/Pdf/20160309195808_turkiyedeki-suriyeli-cocuklarin-egitimi-pdf.pdf).
- Sezer, A. ve Şanlı, C. (2017). Coğrafya Öğretim Programında Ve Ders Kitaplarında Göç Olgusu, Marmara Coğrafya Dergisi, Yıl: Temmuz 2017, Sayı: 36 • ss: 16-25, İstanbul.
- Şahin, S. (2010). Coğrafyada Çağdaş Öğretim Yöntemleri, Coğrafya Eğitiminde Kavram Ve Değişimler. (Ed.Özey, R. Ve İncekara, S.), Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Şen, E. (1984). Türkiye'de Mevsimlik İşçi Göçü Üzerine Düşünceler, Ege Coğrafya Dergisi, sayı: 2, sayfa: 1-7, İzmir.
- Taşpınar, M. ve Atıcı, B. (2002). Öğretim Model, Strateji, Yöntem ve Becerileri/Teknikleri: Kavramsal Boyut. Eğitim Araştırmaları, Yıl: 2, Sayı: 8, s. 207-215, Ankara.
- Tezcan, M. (1994). Ülkemizde Göç ve Eğitim Sorunları. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 27(61-67), Ankara.
- Tümertekin, E. ve Özgüç, N. (2002). Beşeri Coğrafya- İnsan Kültür Mekan, Çantay Kitapevi, İstanbul.
- Ünlü, M. (2014). Coğrafya Öğretimi, Pegem Akademi yayınları, Ankara.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Seçkin Yay. 6. Baskı. Ankara.

**Fizik Laboratuvarında Gerçekleştirilen Elektrik Deneylerinin Arduino Programı ile Yeniden Düzenlenmesi**

**Doç Dr. Esma BULUŞ KIRIKKAYA**  
Kocaeli Üniversitesi

**Billur BAŞARAN**  
Kocaeli Üniversitesi

**ÖZET**

*Problem durumu:* Milli eğitim bakanlığının hazırladığı yeni müfredata göre fen bilimleri dersi kapsamında fen ve mühendislik uygulamaları yeni bir ders içeriği olarak dikkat çekmektedir. Teknolojiye yönelik uygulamalar müfredat içeriğinde “öğrencilerin mühendislik ve bilim arasındaki bağlantıyı kurmalarına, disiplinlerarası etkileşimi anlamalarına ve öğrendiklerini yaşantısal hale getirerek dünya görüşlerinin gelişmesine yardımcı olmaktadır.” şeklinde yer almaktadır. Birçok özel okul yeni müfredatın yanı sıra artık ilkokuldan başlayarak öğrencilere temel kodlama dersleri vermekte ve öğrencilerin tasarımlarını projeye çevirme şansı sağlamaktadır. Kodlama dersleri içinde, çoğunlukla kolay anlaşılabilirliği nedeniyle Arduino programı tercih edilmektedir. Arduino açık kaynaklı bir fiziksel programlama platformudur. Tek başına bir bilgisayar gibi düşünülebilir. Bu tür programların doğru öğrenilmesi ve öğrencilerin projelerini geliştirebilmeleri için en önemli unsurlardan biri onları yönlendirecek olan öğretmenlerin gerekli eğitimi alarak en iyi şekilde yol gösterebilmeleridir.

*Amaç:* Bu çalışmada, Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği Programında Genel Fizik Laboratuvarı II derslerinde elektrik deneylerinin Arduino programını katarak tasarlanması amaçlanmıştır. Bu çalışmada esas olarak Arduino programının laboratuvar derslerine nasıl entegre edileceği anlatılmaktadır.

*Yöntem:* Çalışmada Arduino programının elektrik deneyleri için uygunluğu araştırılmış ve deneylerin bir kısmına Arduino programının eklenebileceği ön görülmüştür. Föylerde kullanılmak üzere yazılan kodlar iki uzman tarafından kontrol edilmiş ve çalışma için uygun olduğuna karar verilmiştir. Rapor yerine kullanılacak poster programları araştırılmış, gönderim için birkaç program seçilmiş ve ayrıca posterlerin gönderimi ve ders içerikleri paylaşımı için üniversitenin elektronik destek sistemi kullanılmıştır.

*Bulgular:* Deney föylerine Arduino programı entegre edilerek yeniden hazırlanmıştır. Öğrencileri bilgilendirmek amacıyla deneylerde kullanılacak Arduino programının özellikleri ve kullanımı, devre çizimleri için Fritzing programının özellikleri, rapor yerine kullanılacak posterlerin hazırlanması gibi bilgiler deneyler başlamadan önce sunum şeklinde verilmesi planlanmıştır. Ders içerikleri ve föyler her hafta elektronik destek sistemi üzerinden öğrencilerle paylaşılacak ve öğrencilerin deney sonrası poster hazırlıklarını gönderme süreci yine elektronik destek sistemi üzerinden sağlanacaktır.

*Sonuç:* Öğrencilerin Genel Fizik Laboratuvarı II dersi kapsamında elektrikle ilgili deneylerde, en temel düzeyde kodlama bilgisini ve bilgisayar teknolojilerini laboratuvarında etkin bir biçimde kullanmasını sağlayacak bir ortam için gerekli düzenlemeler ve tasarımların yapılması sağlanmıştır. Yapılan bu çalışmaların öğrencilerin kendilerini geliştirmelerinde önemli bir fırsat olması ve diğer laboratuvar çalışmalarına da ışık tutması beklenmektedir.

*Anahtar Kelimeler:* Genel Fizik Laboratuvarı II dersi, Kodlama, fritzing programı, poster

**Rearrangement of Electrical Experiments Conducted in Physics Labs with Arduino Program****ABSTRACT**

*Problem statment:* With reference to the new curriculum prepared by the Ministry of National Education, science and engineering applications grabs attention as new course content within the scope of science lesson. Technology applications within the curriculum are expressed as follows: “They help students establish the connection between engineering and science, understand interdisciplinary interaction and improve their conception of the world by experiencing what they learn” (MEB, 2017). Many private schools offer their students basic coding lessons starting from primary school along with the new curriculum and give them a chance to turn their designs into projects. In coding lessons, mostly because it is easily understandable, Arduino program is preferred. Arduino is an open source physical programming platform. It can be considered a computer. One of the most important factors for the students to learn these programs properly and develop their projects is that teachers who will guide them should have the necessary education and training to guide them in the best way possible.

*Purpose:* The present study aims to design electrical experiments in the General Physics II Lab classes in the department of Science Teaching under the Faculty of Education by adding Arduino program. This study mainly describes how Arduino program will be integrated into lab classes.

*Method:* In the study, the suitability of Arduino program for electrical experiments was investigated and it was foreseen that Arduino program can be added to most of the experiments. Codes written to be used in the sheets were controlled by two specialists; they were found suitable for the study after they were experimented in the lab. Poster programs to be used instead of reports and drawing programs to be used while preparing posters were investigated and suitable programs were chosen and shared with the students. In addition, the electronic support system of the university was considered appropriate to submit the posters and share the course contents.

*Findings:* Experiment sheets were prepared again after the integration of Arduino program. In order to inform the students before the experiments started, a presentation was planned for the students to provide them with information such as the features and use of Arduino program to be used in the experiments, features of Fritzing program for the circuit drawings, preparation of posters in place of reports. Course contents and sheets will be shared with students via the electronic support system every week and the process of students' submitting their post-experiment poster preparations will be provided by means of electronic support system as well.

*Conclusion:* Necessary arrangements and designs were provided for a medium which will enable students to use the most basic level coding information and computer technologies in electrical experiments in the lab in the most effectively way within the scope of General Physics Lab II course. The works carried out are expected to provide an important opportunity for the students to improve themselves and shed light on other lab works.

*Keywords:* General Physics Laboratory II course, Coding, fritzing program, poster

### Problem Durumu

Arduino açık kaynaklı bir fiziksel programlama platformudur. Tek başına bir bilgisayar gibi düşünülebilir. Arduino sadece mikrodenetleyici kartlardan meydana gelmeyip geniş kütüphanesi, örnek projeleri ve öğrenimi kolay diliyle en çok tercih edilen proje geliştirme platformudur. Arduino kartlar çok kolay temin edilebilmekte ve programlama da daha eğlenceli bir hal almaktadır.

Arduino' nun sahip olduğu geliştirme ortamının kullanımı ve anlaşılması kolay olduğu için eğitimde kullanımı oldukça yaygınlaşmaya başlamıştır. Arduino ve benzeri programların artmasıyla Türkiye'deki kamu ve özel eğitim kurumlarının da bu gelişmelerden etkilenecek kodlama ve mühendislik eğitimine önem vermeye başladığı açıkça görülmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın hazırladığı yeni müfredata göre fen bilimleri dersi kapsamında fen ve mühendislik uygulamaları yeni bir ders içeriği olarak dikkat çekmektedir. Teknolojiye yönelik uygulamalar müfredat içeriğinde "öğrencilerin mühendislik ve bilim arasındaki bağlantıyı kurmalarına, disiplinlerarası etkileşimi anlamalarına ve öğrendiklerini yaşantısal hale getirerek dünya görüşlerinin gelişmesine yardımcı olmaktadır." (MEB, 2017) şeklinde yer almaktadır. Dördüncü sınıftan başlayarak sekizinci sınıfın sonuna kadar her dönemin son ünitesi olarak fen ve mühendislik uygulamaları eklenmiş ve her dönem sonu öğrencilerden yeni ürünler tasarlamaları istenmiştir. Buradan yola çıkarak, fen bilimlerinde mühendislik eğitimi ile ilgili yeniliklerin her geçen gün önem kazanarak artmaya devam ettiği söylenebilir. Yıldırım ve Altun (2015), yaptıkları çalışmada fen, teknoloji, matematik ve mühendislik uygulamalarının öğrencilerin başarılarını geliştirmede etkili olduğunu tespit etmişlerdir. Birçok özel okul da yeni müfredatın yanı sıra artık ilköğretimden başlayarak öğrencilere temel kodlama dersleri vermekte ve öğrencilerin tasarımlarını projeye çevirme şansı sağlamaktadır. Kodlama dersleri içinde, çoğunlukla kolay anlaşılabilmesi nedeniyle Arduino programı tercih edilmektedir. Bu tür programların doğru öğrenilmesi ve öğrencilerin projelerini geliştirebilmeleri için en önemli unsurlardan biri onları yönlendirecek olan öğretmenlerin gerekli eğitimi alarak en iyi şekilde yol gösterebilmeleridir.

Bu durum düşünüldüğünde öğretmen eğitiminde bu tür programlara yer verilmesi gerektiği ortaya çıkmaktadır. Fen bilimleri öğretmen adaylarına alan bilgisi ve pedagojik formasyon derslerinin yanı sıra fen bilimlerinde kullanılabilecek programlar ve bu programların çalışma sistemlerine yönelik uygulamalar da gösterilerek her yönden donanımlı öğretmenler yetiştirilebilir. Bunun için de özellikle fen bilimleri eğitiminde laboratuvarda yapılan uygulamalar gözlem yapma ve veri elde etme gibi özellikleriyle büyük kolaylıklar sağlamaktadır. Bununla birlikte, yurt dışında yapılan çalışmalarda laboratuvar uygulamalarının teknoloji kullanılarak öğretilmesinin öğrenciler için daha cazip olduğu belirlenmiştir (Cameron, 2005). Laboratuvar dersleri teknoloji kullanılarak gerçekleştirildiğinde, derse yönelik motivasyon artmakta, ve öğrenciler daha fazla bilimsel süreç becerileri kazanmaktadır (Çayır, 2010; Şenol, 2012). Hoffer (2012) yaptığı çalışmada lise düzeyindeki öğrencilerin Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik (STEM) eğitimini daha iyi almaya ihtiyaç olduğunu vurgulayarak bu ihtiyacı karşılamak için eğitici eşliğinde çeşitli elektronik bileşenler içeren bir dizi laboratuvar çalışması hazırlamıştır. Arduino gibi mühendislik programlarının temel düzeyde öğretmen adaylarına tanıtılması ve uygulanması, öğretmen olarak göreve başladıklarında bu tür programların varlığından haberdar olmaları ve öğrencilere birçok proje ve uygulama yaptırabilmeleri açısından önem taşımaktadır.

Bu çalışmada, Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği programında Genel Fizik Laboratuvarı II derslerinde elektrik deneylerinin Arduino programını katarak tasarlanması amaçlanmıştır. Bu nedenle bu çalışmada esas olarak Arduino programının laboratuvar derslerine nasıl entegre edileceği anlatılmaktadır. Takip eden çalışmalarda da Arduino programı ile desteklenmiş bu deneyleri, öğretmen adaylarının gerçekleştirmesini sağlayarak onlarda bu ve benzeri programların kullanımına yönelik bir farkındalık, istek ve heves yaratarak mesleki yeterliklerine yeni bir yeterlik katacağı düşünülmüştür.

### Yöntem

Bu amaçla fen bilgisi öğretmenliği birinci sınıf Genel Fizik Laboratuvarı II dersi içerikleri göz önüne alınarak hangi konularda Arduino programı ile desteklenebileceği araştırılmıştır. Önceden düzenlenmiş laboratuvar föyleri tek tek gözden geçirilmiş hangi deneyler için Arduino programıyla uygulamalar eklenebileceği planlanmıştır. Yapılan inceleme de Genel Fizik II Laboratuvarında uygulanan 12 deneyden 8'inin Arduino kodlarıyla hazırlanmasının uygun olduğu belirlenmiştir. Bundan sonraki süreçte benzer deneyler için yazılmış kodların olup olmadığı araştırılmış ve incelenmiştir (<https://cobanoglu.wikispaces.com>, Dökmetaş, 2016). Kodların her bir uygun deney için yazılması doğru yazıldığına incelenmesi sürecinde iki uzmandan destek sağlanmıştır.

Öğrencilerin laboratuvar dersinde bilgisayarı etkin kullanma becerisini geliştirmeye yönelik bazı düzenlemeler yapılmıştır. Bunlardan biri daha önce deney raporlarının hazırlanması elle yazılırken bu çalışmayla deney raporlarının bilgisayarda poster şeklinde hazırlanmasını sağlamaktır. Bilgisayarda hazırlayacakları posterlerde kullanacakları devre şema çizimleri için hangi programın uygun olduğu ve posterlerin hazırlanmasında kullanılacak programlar araştırılarak öğrencilere dönem başında sunulmak üzere bir ders paketi hazırlanmıştır.

Bütün bunlar gerçekleştirilirken öğrencilerin en kolay şekilde dersin öğretim elemanlarına ulaşabileceği bu hazırlıkları rahatlıkla izleyebileceği ve kendi hazırlıklarını da dersin öğretim elemanına ulaştırabileceği en uygun sistematik ve izlenebilir yol araştırılmıştır. Yapılan araştırmalar sonucunda üniversitemizin elektronik destek sisteminin bunun için uygun olduğuna karar verilmiştir. .



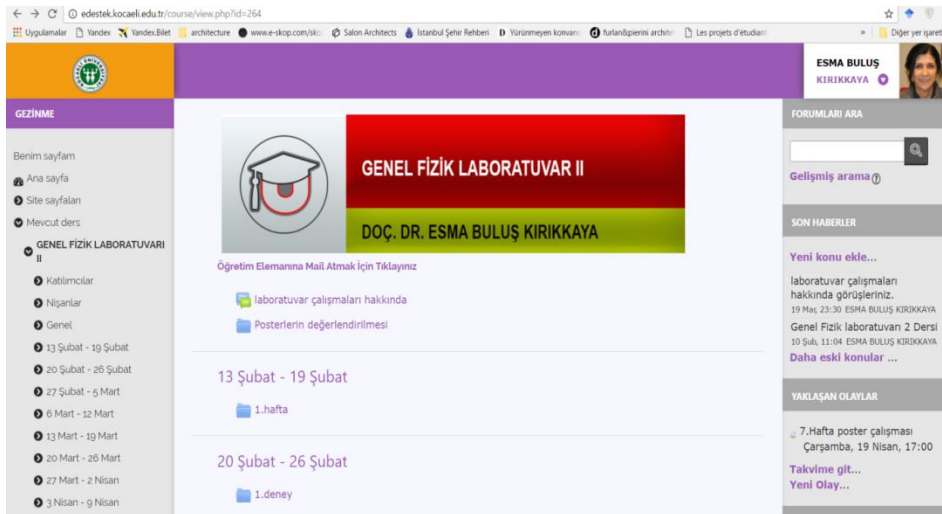
### Yapılan Hazırlıklara Yönelik Bulgular

Genel Fizik Laboratuvarı II dersinde uygulanan 12 deney tek tek gözden geçirilerek hangilerinde Arduino kodlarının kullanılabilceği gözden geçirilmiş ve 8'inin Arduino kodlarıyla hazırlanmasının uygun olduğuna karar verilmiştir. Yazılan kodlar iki uzman tarafından gözden geçirilerek doğrulanmış ayrıca kodların çalışıp çalışmadığı devreler kurularak test edilmiştir. Resim 1'de bu çalışma için kullanılan Arduino kartı görülmektedir. İlk iki haftanın programına, Arduino kartı ve uygulamalar süresince kullanılacak olan başlıca kodların tanıtılacağı dersler ve sunumlar hazırlanmış ve Arduino kartının diğer devre elemanlarıyla bağlantılarının nasıl kurulacağı açıklanmıştır. Laboratuvar deney föyleri öğrencilerin kolay anlayabileceği şekilde düzenlenerek açıklamalara ayrıntılı bir şekilde yer verilmiştir. Her deney sonrası yapılan uygulamaların sonunda deneyde kullanılan Arduino kodlarında ne gibi değişiklikler yapılabileceği, bu değişikliklerin programa nasıl yansıtılabileceği ve başka hangi devrelerin kurulabileceği gibi düşündürücü sorular yöneltilerek öğrencilerin uygulamayı aktif olarak kullanmasını sağlayacak yönergeler düzenlenmiştir. Öğrencilerin her hafta laboratuvar uygulamalarını kapsayan klasik rapor yazımı yerine Arduino kodlarının ve uygulamanın kullanımına yönelik sorulara verdikleri yanıtlar ile laboratuvar çalışmalarını özetleyen bir elektronik poster hazırlamalarını sağlayacak bilgiler ilk haftaki deney föylerinde öğrencilerle paylaşılmıştır.

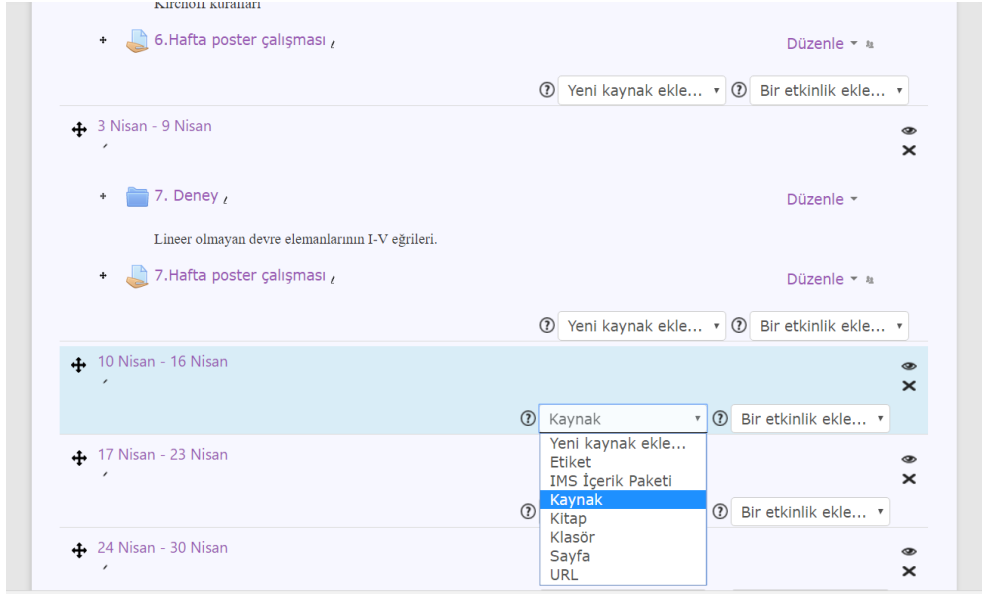


Resim 1. Arduino kartı

Üniversitemizin sunmuş olduğu elektronik destek sistemi belge paylaşımı ve öğrencilerin ders dışında da aktif olabilmeleri açısından kullanışlı bir sistem olarak görülmektedir. Bu sistem üzerinden laboratuvar dersi için hazırlanan deney föyleri haftalık olarak paylaşılmakta ödev ve sorular yöneltilmektedir. Tüm deneylerin bir arada verilmeden haftalık paylaşılması öğrencilerin hazır bulunuşluğuna göre bazı değişikliklerin yapılması ve deney için merak uyandırması açısından önem taşımaktadır. Aşağıda Resim 2 ve Resim 3'te elektronik destek sisteminden iki görüntü sunulmuştur.



Resim 2. Elektronik destek sisteminden görüntü



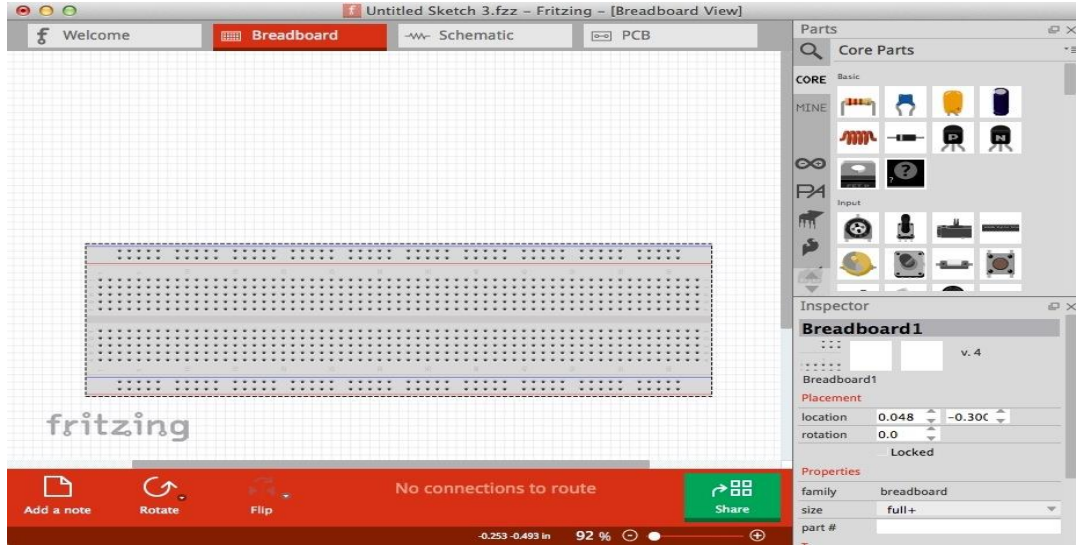
Resim 3. Elektronik destek sisteminde ders akışı

Öğrencilerin gönderdikleri poster dosyaları haftalık olarak sisteme yüklenmekte ve puanlama işlemi sistem üzerinden yapılmaktadır. Laboratuvar deneyleri her grupta ikişer kişi olacak şekilde ayarlanmış ve poster çalışmalarını da iki kişinin ortak yapımı şeklinde bir öğrenci tarafından sisteme yüklenmektedir. Resim 4.'de görüldüğü gibi her öğrenci için bir not çizelgesi bulunmakta ve posterler incelendikten sonra notları o bölüme girilerek öğrencilerle paylaşılmaktadır.

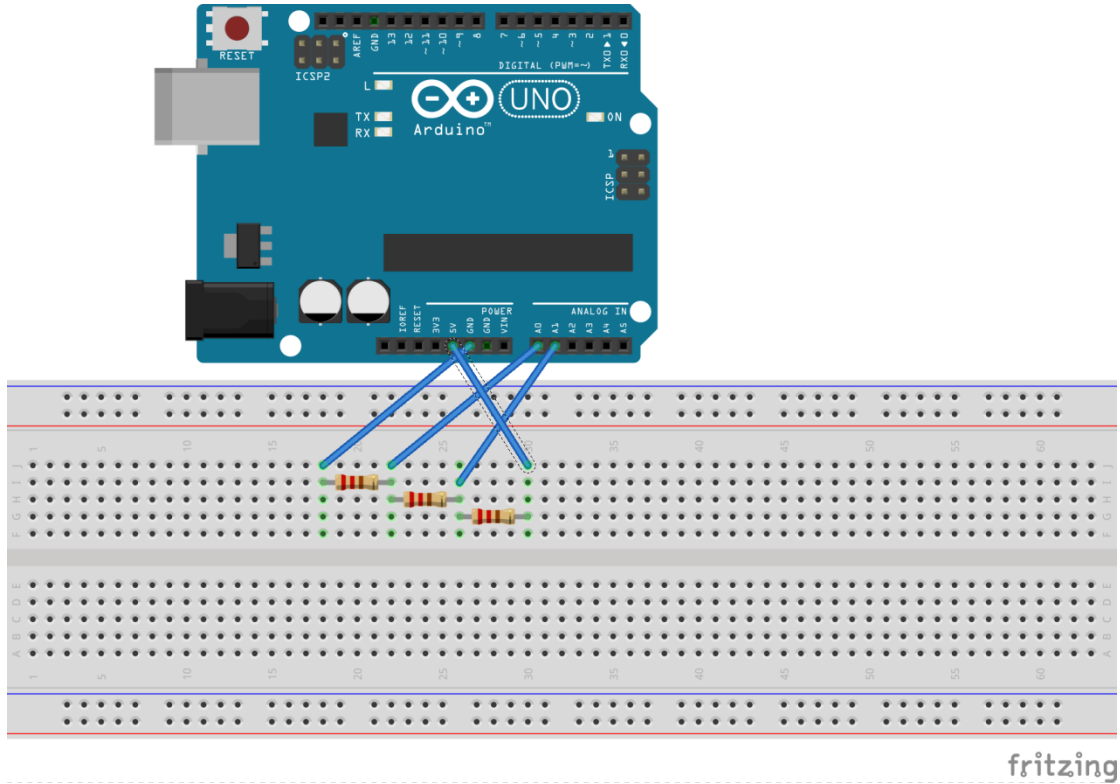
Kullanıcı	Ad / Soyad	ID numarası	E-posta adresi	Durum	Not	Düzenle	Son düzenleme (gönderim)	Dosya gönderimleri
ikocaeli.edu.tr			ikocaeli.edu.tr	Yeni gönderim 4 gün 6 saat sonra	+	Düzenle	2 Nisan 2017, Pazart. 23:22	
ikocaeli.edu.tr			ikocaeli.edu.tr	Notlandırılması için gönderildi.	+	Düzenle	29 Mart 2017, Çarşamba, 11:59	fizik5...pptx
ikocaeli.edu.tr			ikocaeli.edu.tr	Gönderim yok Ödev teslim tarihi şu kadar geçmiş : 12 gün 8 saat.	-	Düzenle	-	
ikocaeli.edu.tr			ikocaeli.edu.tr	Notlandırılması için gönderildi.	+	Düzenle	28 Mart 2017, Salı, 22:52	Genel Fizik Lab. II (5).pptx
ikocaeli.edu.tr			ikocaeli.edu.tr	Notlandırılması için gönderildi.	+	Düzenle	28 Mart 2017, Salı, 22:13	FİZİK 2 LABORATUVARI1.pptx

Resim 4. Yüklenen Posterlerin Görünümü ve Puanlanması

Posterde çizilecek devre şemaları Fritzing programı ile hazırlanacaktır. Bu nedenle Fritzing programının tanıtımı hem dönem başında derste anlatılmış hem de elektronik destek sistemine yerleştirilerek öğrencilerin istediği zaman yararlanmasını sağlanmıştır. Fritzing, birçok devrenin şematik ve bord üzerindeki çizimlerinin gerçekleştirilebildiği, açık kaynak kodlu çizimin yanında simülasyon da yapılabilen bir bilgisayar programıdır. İçerisinde çeşitli Arduino benzeri kartları, bordları, direnç, led, diyot, pil, kondansatör gibi temel elemanları ve gelişmiş özelliklerdeki harici donanımları bulundurmaktadır (Resim 5). Resim 6'da bu program kullanılarak çizilmiş bir devre şeması örneği bulunmaktadır.



Resim 5. Posterde yer alacak elektrik devrelerinin çizimi için kullanılan fritzing programının görüntüsü



Resim 6. Devre şeması örneği

Üniversitemizin öğrencilere ve öğretim elemanlarına sunduğu elektronik destek siteminden yararlanmak üzere başvurulmuş ve hazırlanan laboratuvar föyleri öğrencilerle haftalık olarak bu sistem üzerinden paylaşılması sağlanmıştır. Ayrıca Arduino programına ilişkin sunumların, tanıtımların ve çizim programına ilişkin bilgilerin öğrencilerle yine bu elektronik ortamda paylaşılmıştır. Laboratuvarda bu çalışmayı yürütecek yardımcı personel için eğitimler düzenlenmiştir.

### Sonuç

Öğrencilerin Genel Fizik Laboratuvarı II dersi kapsamında elektrikle ilgili deneylerde, en temel düzeyde kodlama bilgisini ve bilgisayar teknolojilerini laboratuvarda en etkin bir biçimde kullanmasını sağlayacak bir ortam için gerekli düzenlemeler ve tasarımların yapılması

sağlanmıştır. Bu durum öğrencilerin kendilerini geliştirmelerinde önemli bir fırsat olacaktır. Bundan sonraki süreçte böyle bir düzenlemenin Genel Fizik Laboratuvarı II uygulamaları için gerçekleştirilmesi ve diğer laboratuvar uygulamalarına da yaygınlaştırılması önemlidir.

#### **Kaynaklar**

- Arduino (2016). Arduino - Home Page. Retrieved 20/06/2016 From: <http://arduino.cc/en/>
- Cameron, R. G. (2005). Mindstorms Robolab: Developing Science Concepts During a Problem Based Learning Club, The Master Thesis, Department of Curriculum, Teaching and Learning, The University of Toronto, Canada.
- Çayır, E. (2010). Lego-Logo ile Desteklenmiş Öğrenme Ortamının Bilimsel Süreç Becerisi ve Benlik Algısı Üzerine Etkisinin Belirlenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya
- [https://cobanoglu.wikispaces.com/file/view/Arduino\\_Cobanoglu.pdf/495731668/Arduino\\_Cobanoglu.pdf](https://cobanoglu.wikispaces.com/file/view/Arduino_Cobanoglu.pdf/495731668/Arduino_Cobanoglu.pdf)
- Dökmetaş, G. (2016). Arduino Eğitim Kitabı. İstanbul: Dikeyksen
- Hoffer, B. M. (2012). Satisfying STEM Education Using the Arduino Microprocessor in C Programming. *Shool Of Graduate Studies*
- MEB. (2017). İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi (4., 5., 6., 7., 8. Sınıflar ) Öğretim Programı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.
- Şenol Koç, A. (2012) Robotik Destekli Fen ve Teknoloji Laboratuvar Uygulamaları: Robolab, Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Yıldırım, B. & Altun, Y.( 2015). STEM Eğitim ve Mühendislik Uygulamalarının Fen Bilgisi Laboratuvar Dersindeki Etkilerinin İncelenmesi, *El-Cezerî Fen ve Mühendislik Dergisi*, 2(2); 28-40.

## Öğrencilerin Ölçme Değerlendirme Dersindeki Yaşantılarının Yansıtıcı Düşünme Bağlamında Ele Alınması

Doç. Dr. H. Ömer BEYDOĞAN

Ahi Evran Üniversitesi

### ÖZET

**Amaç:** Bu araştırmanın amacı öğretmen adayı öğrencilerin, yaşantılarına dayalı olarak Eğitim Fakültesinde almış oldukları "Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme" dersi faaliyetlerini algılama, derse karşı tutum oluşturma ve düşüncelerini yansıtma düzeylerini belirlemektir.

**Yöntem:** Araştırmanın çalışma grubunu, AEÜ Eğitim Fakültesinde, Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalında okuyan 76 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma sürecinde deney grubu ve kontrol grubuna dayalı deneysel karakterli bir yöntem izlenmiştir. Araştırmada veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen ölçme değerlendirme dersine karşı tutum ölçeği ve Ölçme değerlendirme dersi algı ölçeği ile elde edilmiştir. Araştırma 10 haftalık bir süreyle kapsamıştır. Araştırmada, sözlü tartışma, çıkarımda bulunma ve çıkarımlarını yazma ve tartışma gibi yansıtıcı düşünceyi ortaya çıkaracak etkinlikler kullanılmıştır.

**Bulgular:** Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, kontrol grubu ve deney grubunda yer alan öğrencilerin ölçme değerlendirme dersine yönelik düşüncelerini yansıtma düzeyleri arasında ortaya çıkan farklılıklar, deney grubu lehine anlamlı farklılık göstermiştir. Ölçme değerlendirme dersinde tamamlayıcı tekniklerin kullanımı, deney grubundaki öğrencilerin yansıtıcı düşünme ve derse aktif katılımları üzerinde etkili olmuştur.

**Sonuç ve öneriler:** Araştırma sonucunda öğrencilerin bireysel yaşantılarından elde edilen bulgular, alan yazın çerçevesinde tartışılmış, ölçme değerlendirme yeterliğinin kazandırılması, öğrenme etkinliklerinin düzenlenmesi ve öğretim elemanı tutumları üzerinde yapılacak düzenlemelere ilişkin bazı öneriler getirilmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Gözlem, karar verme, düşünceyi yansıtma, derinliğine düşünme

### ABSTRACT

**Objective:** The aim of this research is to determine the levels of reflection on the activities of the "Teaching in Education and Evaluation" course, the attitudes towards the lesson and the reflection of the students' attitudes towards the lesson, based on their experiences.

**Method:** The study group consisted of 76 students from AEÜ Faculty of Education, Science Education Teacher Training Department. An experimental characterization method based on the experimental group and the control group was followed in the research process. Data were obtained by the attitude scale against the assessment and assessment scale developed by the researcher and by the perception scale of the measurement and evaluation course. The research covers a 10-week period. Activities have been used in the research to reveal reflective thinking, such as oral discussion, inference and writing of conclusions and discussion.

**Findings:** According to the findings obtained from the research, the differences between the control group and the students in the experimental group reflecting the reflection on the evaluation of the evaluation course showed a significant difference in favor of the experimental group. The use of complementary techniques in the assessment and assessment class was influential on reflective thinking and active participation of the students in the experimental group.

**Conclusions and suggestions:** As a result of the research, some findings about the findings obtained from the students' individual experiences, discussions in the frame of the field literature, the provision of the adequacy of measurement and evaluation, the regulation of the learning activities and the arrangements to be made on the teaching staff attitudes.

**Keywords:** Observation, decision making, reflection of thought, reflection on depth

### Giriş

Yansıtıcı düşünme, hem öğretmenler hem de öğrenciler için, öğrenme sürecinin vazgeçilmez bir unsurudur. Mezirow'a (1991) göre yansıtıcı düşünme, problem çözme veya varsayımların eleştirilmesini içermektedir. Schön (1987) ise yansıtıcı düşünmeyi bir şeyi yaparken gerçekte neyin yapıldığının düşünülmesi gerektiğini vurgulayarak "eylem içi yansıtma" ve "eylem üzerine yansıtma" olarak iki yansıtma türünden bahsetmektedir. Yansıtıcı düşünme öğrencide, teknik, bağlamsal ve diyalektik \* (eleştirel) düzeylerde gerçekleşmektedir. Teknik düzeyde düşünme, deneyimsiz ya da konuya odaklanmayan öğrencilerde gözlenmektedir. Bu bağlamda teknik düzeyde yansıtma yapan öğretmen adayı öğrencileri düşünme biçimi, dersleri almaya ve geçmeye odaklıdır. Öğretmen adayı öğrencilerin, ölçme değerlendirme becerilerini kazanmalarında teknik düzeyde düşünme çok önemlidir. Çünkü öğretmen adayı öğrenci, ölçme değerlendirme dersinin öğretmenlikte önemine ilişkin farkındalığa sahiptir.

\* Bu çalışma, Ahi Evran Üniversitesi BAP birimi tarafından desteklenen EGT.A4.1706 No'lu proje ile desteklenmiştir.

Diyalektik bağlamda yansıtıcı düşünme ise bireyde en üst düzey düşünme sürecini içermektedir. Eğitimde ölçme değerlendirme dersini alan öğrencinin ölçme değerlendirmenin dayandığı varsayımları, varsayımların altında yatan temel düşünceleri ve ortaya konulan ilkeler üzerinde ayrıntılı düşünmeyi ve çıkarımda bulunmayı gerektirmektedir. Diyalektik bağlamda düşünen öğretmen adayları, ortaya koydukları birtakım çıkarımları öğretim stratejileri bağlamında kullanarak sınıftaki uygulamaları düzeltmeye yönelik düşünceler üretirler. Düşüncelerini uygulamalı bağlamda ortaya koyan, ele alan öğretmenlerin kendi düşüncelerini, inançlarını, eylemlerini sorgulama, anlam ve sonuçlarını sorgulayan bir değerlendirme içine girdikleri görülür.

Yansıtıcı düşüncenin temel alındığı öğretim programlarında, öğrenciler kendi öğrenme hedeflerini belirleyebilir, kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alabilir, kendi yanlışlarını düzeltebilir, olumlu davranışlarının farkına vararak kendilerini güdüleyebilir ve görüşlerini özgürce açıklayabilirler. Öğretmen adayı öğrencilerde, mesleki yönden profesyonelleşme ancak yansıtıcı düşüncenin hâkim olduğu bilimsel (yansıtıcı) bir yaklaşımla gelişebilir. Çünkü yansıtıcı düşünme, herhangi bir konunun aktif, sürekli ve dikkatlice üzerinde düşünülmesi içeren bir yeterlidir.

Öğretmenler, sistemli bir şekilde yapılan uygulamalar üzerinde düşünmek ve deneyimlerinden yararlanmak durumundadırlar. Uygulamaları eleştirel bir gözle incelemek, başkalarının görüşlerine başvurmak, bilgiyi derinleştirmek için eğitimde derinliğine araştırmalar yapma, yargıları belirginleştirme, öğretim tekniğini yeni bulgu ve düşüncelere uyarılama gerekmektedir” (Rodgers, 2002: 4 den aktaran Tok; 2008 ). Yansıtıcı düşünme bireyde, yaratıcı düşünmeyi, problem çözme, üstbilişsel düşünmeyi ve eleştirel düşünmeyi de kapsayan bir düşünme şeklidir. Birey, eleştirel düşünmede tümevarım ve tümdengelim gibi akıl yürütme yollarını kullanarak çıkarımda bulunma, karar verme, problem çözme süreçlerini içeren düşünme becerilerini sergiler(Lai, 2011). Yansıtıcı düşünme öğretmen adayı öğrencilerde daha derinlemesine düşünme ve bu derin düşünme neticesinde elde ettikleri sonuçları değerlendirme yeteneğini geliştirir. Yansıtıcı öğretim, başkalarının düşüncelerine önem vermeyi ve ön plana çıkarmayı, sorgulamaya dayalı yapılandırıcılığı esas alan bir sorun çözme etkinliğidir (Henderson, 1996 ). Bireyin daha önceden edindiği yaşantıları üzerine koyduğu yeni bilgiler üzerinde düşünmeyi ve önceki deneyimleri ile düşünme biçimleri arasında ilişki kurmayı gerektiren bir durumdur. Ridley’e göre (1991) yansıtıcı, bireyin görev performansına katkı sağlayan, performansıyla işlevlerinin birbirine ilişkilendirdiği karmaşık bir süreçtir. Bireylerin yeni anlayış ve beğenilerine yol açan deneyimlerini keşfetmelerine yardımcı olan tüm zihinsel ve duygusal faaliyetleridir (Boud, Keogh ve Walker, 1985).

Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünmeyi algılama biçimleri ve hangi konular üzerinde yansıtıcı düşündükleri (Erginel’in (2006); Mikro-yansıtıcı öğretim yönteminin öğretmen adaylarının sunu performansına ve yansıtıcı düşünmesine etkisi (Güney, 2008); Yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinliklerin öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına, performanslarına ve yansıtıcı düşünmelerine etkisi gibi konular üzerinde durmuşlardır. Bayrak (2010) yaptığı araştırmada ağ günlük uygulamasının, öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerinde bir farklılık yaratıp yaratmadığı araştırmıştır. Tok ise (2010) ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutum ve başarıları üzerine yansıtıcı öğretimin etkisi üzerinde durmuş, yansıtıcı düşünmenin öğrencilerde kendini ifade etme yeterliğini geliştirdiği sonucuna varmıştır. Öztürk ve Şahin (2014), alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerinin öğrencilerin akademik başarı, kalıcılık, öz-yeterlilik algısı ve tutumu üzerine etkisi üzerine bir çalışma yürütmüşlerdir.

Yeni öğretim programı ile gündeme gelen öğrenci merkezli değerlendirme yaklaşımı ve yeni teknikler, uygulamada bazı alışkanlıkların değiştirilmesini gerektirmektedir. Bu değişiklikler ve değişikliklere bağlı yetersizlikler öğretmenleri tedirgin eden konulardan biri olmaya devam etmektedir. Konuya ilişkin yapılan araştırmalarda bu tedirginliğin vurgulandığı görülmektedir. (Bal, 2013; Bayraktar Çiftçi, Akgün ve Deniz, 2013; Benzer ve Eldem, 2013; Cansız Aktaş ve Baki, 2013; Çiftçi, Sünbül ve Köksal, 2013; Duran, Mıhladız ve Balliel, 2013).

“Öğrenme ortamlarında yansıtıcı düşünme becerilerinin gelişiminin sağlanması ile öğrencinin öğrenme çıktılarının niteliğinin artabileceği ve yaşam boyu öğrenen özelliği kazanabilme sürecinden olumlu etkileneneği” savunulmaktadır (Bayrak, 2010: 64). Ölçme değerlendirme dersinde yansıtıcı düşünmeye sahip öğretmen adaylarının, mesleklerini yerine getirirken, mesleki uygulamalarında ve öğretimde işe koşulları ölçme ve değerlendirme tekniklerinde durumu dikkatlice gözlemleyerek yeni anlamlar çıkaracak, bilinçlice yeni arayışlara yöneleceklerdir.

Bu araştırmanın amacı, öğretmen adayı öğrencilerin Eğitim Fakültesi programlarında yer alan “Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme” dersi kapsamında işe koşulan etkinliklerle, öğrenme sürecinde geçirdikleri yaşantılarına dayalı olarak ortaya çıkan sorunlara dönük görüş ve düşüncelerini yansıtıcı olarak sağlamak, bu çerçevede ölçme değerlendirme sürecinde yer alan uygulamalarda ortaya çıkan aksaklıkları belirlemektir.

### Problem Cümlesi

Öğrencilerin, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme dersindeki yaşantılarının yansıtıcı düşünme bağlamında ele alınarak ölçme değerlendirme dersine bakış açıları, anlayışları ve derse karşı tutumlarında etkisinin ne olduğunu belirlemektir.

Araştırmada ana probleme bağlı olarak, alt problemler şu şekilde belirlenmiştir

*1-Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin edindikleri ölçme değerlendirme yaşantıları, ölçme değerlendirme uygulamalarına karşı tutumları arasında farka yol açmakta mıdır?*

*2-Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin edindikleri ölçme değerlendirme yaşantıları, ölçme değerlendirme dersinde işe koşulan etkinliklere yönelik görüşleri arasında farka yol açmakta mıdır?*

*3-Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ölçme değerlendirme dersinde edindikleri yaşantılara dayalı olarak dersi işlenişine yönelik eleştiri ve önerileri nedir?*

## Yöntem

Araştırmada, öğrencilerin “Eğitimde Ölçme Değerlendirme” dersinde edindikleri yaşantıların, öğrencilerin, anlayışlarında, derse karşı tutumlarında ve görüşlerinde bir farklılaşmaya yol açıp açmadığını belirlemek için deneysel desen kullanılmıştır. Çalışmada deney-kontrol gruplu ön test-son test modelini esas alınmıştır (Kaptan, 1993: 87).

## Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2015–2016 Eğitim-Öğretim Eğitim Fakültesinde 6. dönemde aynı anabilim dalında “Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme” dersi almak için kayıt yaptıran öğrenciler arasından seçilen iki sınıftan birisi kontrol grubunu (38 öğrenci); diğeri deney grubunu (38 öğrenci) oluşturmuştur. Çalışma gruplarındaki öğrencilerin % 60,5’ü kız, %39,5’i erkektir. Çalışma grubundaki öğrencilerin cinsiyetlerine göre gruplara dağılım incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin %63,2’si (24 öğrenci) kızlardan, %36, 8’i erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Kontrol grubundaki öğrencilerin %57,8’i (22 öğrenci) kızlardan, %42,2 si erkek öğrencilerden oluşmaktadır.

	Deney grubu		Kontrol grubu		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Kadın	24	.632	22	.578	46	.605
Erkek	14	.368	16	.422	30	.395
Toplam	38	1000	38	100	76	1000

## Veri Toplama Araçları

Araştırmada “Kişisel Bilgi Formu”, “Ölçme Değerlendirme Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” ve “Ölçme Değerlendirme Algı Ölçeği” olmak üzere üç ayrı veri toplama aracı kullanılmıştır.

## Eğitimde Ölçme Değerlendirme Tutum Ölçeği

Öğrencilerin, Eğitimde Ölçme Değerlendirme dersine karşı tutumlarını belirlemek için araştırmacı tarafından geliştirilen tutum ölçeği kullanılmıştır. Kullanılan tutum ölçeğinin özellikleri ve ölçümler sonucu elde edilen istatistiksel veriler şöyledir? Ölçek Beşli likert tipinde hazırlanmış ve ölçekte 4’ü olumsuz, 14’ü olumlu toplam 18 soru yer almıştır. Maddeler “Tamamen Katılıyorum” (5), “Katılıyorum” (4), “Kararsızım” (3), “Katılmıyorum” (2) ve “Hiç Katılmıyorum” (1) şeklinde; kodlanmıştır. Ölçeğin analizi sırasında elde edilen veriler, olumsuz maddeler ters puanlanma yöntemi ile hesaplanmıştır. Ölçeğin ön uygulaması üçüncü sınıflarda okuyan 162 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmış; açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Uygulanan faktör analizi bulgularına göre; Kaiser Meyer Olkin (KMO) değeri 0,845 olarak tespit edilmiştir. Bartlett testi sonucu 2433,384 bulunmuştur. Ölçeğin bütününe ilişkin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı ise  $r = 0.882$ ’dir. Üç faktörlü ölçekteki maddelerin faktör yükleri 0,488 ile 0,877 arasında değişmektedir. Pearson Momentler korelasyon katsayılarına bakıldığında tüm maddelerin, toplam puanları arasında 0,01 düzeyinde anlamlı ilişki görülmektedir. Uygulanan t-testi ve madde ayırt edicilik indeksi katsayıları sonucunda, testin toplam puanlarına göre oluşturulan %27alt grup ile %27üst grubun madde ortalamaları arasındaki fark, anlamlı bulunmuştur. Her bir maddenin madde ayırt edicilik katsayıları 0,01 önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

**Ölçme Değerlendirme Algı Ölçeği**, Ölçek araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Ölçekte Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme uygulamalarını örnekleyen 38 madde yer almıştır. Ölçek beşli likert tipinde hazırlanmış ve 8’i olumsuz 30’u olumlu toplam 38 madde yer almıştır. Ölçekte yer almıştır. Maddeler “Tamamen Katılıyorum” (5), “Katılıyorum” (4), “Kararsızım” (3), “Katılmıyorum” (2) ve “Hiç Katılmıyorum” (1) şeklinde; kodlanmıştır. Analiz sırasında olumsuz maddeler ters puanlanmıştır. Ölçeğin ön uygulaması 3 üncü sınıflarda okuyan 105 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Ölçeğin; açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Araştırmada uygulanan faktör analizi bulgularına göre; Kaiser Meyer Olkin (KMO) değeri ,814 olarak tespit edilmiştir. Bartlett testi sonucu ise 3770,306 bulunmuştur. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmış ölçeğin bütününe ilişkin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı ise  $r = 0,882$ ’dir. 7 faktörlü ölçekteki maddelerin faktör yükleri 0,486 ile 0,835 arasında değişmektedir. Pearson Momentler korelasyon katsayılarına bakıldığında tüm maddelerin, toplam puanla arasındaki ilişki 0,01 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Uygulanan t-testi ve madde ayırt edicilik indeksi ile ilgi katsayıları, testin toplam puanlarına göre oluşturulan %27alt grup ile %27üst grubun madde ortalamaları arasındaki farka göre hesaplanmıştır. Sonuç 0,01 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı  $r = 0,84$  bulunmuştur.

**Kişisel Bilgi Formu:** Öğrencilerin cinsiyet, fakülte not ortalaması, dersi alma biçimleri, dersi kaçınıcı kez aldıklarını içeren beş tane açık uçlu soru yöneltilmiştir.

## İşlem Süreci

Araştırmada deney grubunda yer alan öğrencilerin öğrenci merkezli öğretim etkinlikleri sonucu ortaya çıkan performansları ve yansıttıkları görüşler belirlenmiş ve kaydedilmiştir. Araştırmada, eş zamanlı uygulamalarda periyodik olarak nicel veriler elde edilirken, öte yandan

öğrencilerin çalışmaları ve performanslarını ve görüşlerini belirlemek için betimsel karakterli yöntemlerden de faydalanılmıştır. Araştırmada, nicel ve nitel araştırma yöntemlerin birlikte kullanılmıştır. Araştırma sürecinde deney grubundaki öğrencilerin edindikleri yaşantılara bağlı düşüncelerini dışarı yansıtabilmeleri için "Açık uçlu soruları cevaplandırma", "Soru örnekleri inceleme" "soru örneklerini karşılaştırma", "örnek rapor yazma", "ölçek hazırlama", "hazırlanmış bir teknik üzerinde görüş belirtme", "dosya oluşturma", "bir teknik üzerinde eleştirilerde bulunma", "ölçek maddesi yazma", "yapılan akran değerlendirmeleri üzerinde empati yapma", "kavram haritası oluşturma", "kelime listesi oluşturma", "görüşme yapma", "balık kılıçından faydalanma", "kelime ilişkilendirme", "benzer kavramlar üzerinde tartışma" gibi bir dizi etkinliğe katılmaları sağlanmıştır. Bütün bu etkinliklerde ortaya çıkan öğrenci görüş ve düşünceleri izlenmiş ve gözlenen davranışlar kaydedilmiştir. Ölçme değerlendirme dersinde edinilen yaşantılara dayalı yansıtıcı düşünme etkinlikleri 10 haftalık bir süreyi kapsamıştır. Bu etkinliklerde, öğrencilerin öğretim sürecin yansıttıkları düşünce ve eylemler kaydedilmiştir. Kontrol grubunda ise etkinlik temelli öğretim yerine klasik tarzda sunu stratejisi işe koşulmuş ve konular soru cevap temeli işlenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak çalışma grubundaki öğrencilere ölçme değerlendirme dersinin işlenişi sırasında işe koşulan tamamlayıcı tekniklerin uygulanışı hakkında görüş belirtmeleri istenmiştir. Öğrencilerin ölçme değerlendirme tekniklerini kullanımındaki yeterliklerini ölçmek için performans değerlendirme ölçeği kullanılmıştır. Derslerde işe koşulan farklı etkinliklerde tamamlayıcı değerlendirme teknikleri hakkında öğrencilerin sahip olduğu bilişsel yeterlik ortaya çıkartılırken, tekniklerin uygulanışı sırasındaki yetersizliklerin belirlenmesi ve giderilmesine ilişkin görüşleri alınarak kavrama, yapılan etkinliklerde görüşlerine uygun farklı sunumlar yapmaları istenerek uygulama yapmaları istenmiştir. Araştırmada, deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin ölçme değerlendirme dersindeki yaşantılarına dayalı farkındalık düzeyleri karşılaştırılmıştır.

### Bulgular

#### **1-Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin edindikleri ölçme değerlendirme yaşantıları, onların ölçme değerlendirme uygulamalarına karşı tutumları arasında farka yol açmakta mıdır?**

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin işlem öncesi yaşantıları ve başarıları arasında farklılık olup olmadığı test edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının deneysel işlem öncesi Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme dersine yönelik tutumları arasındaki anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Yaşantılara dayalı "Yansıtıcı düşünme etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ile programda önerilen öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin ön test tutum puan ortalamaları arasındaki fark bağımsız gruplar t-testi ile test edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının ön test tutum puan ortalamalarına ilişkin bulgular, Tablo 3'te verilmiştir

Tablo 1. Deney ve kontrol gruplarının ön test tutum puan ortalamalarına yönelik t-testi sonuçları

Ön-test	N	X	SK	t	Sd	P
Deney grubu	38	83,368	12,338	-1,014	74	,314
Kontrol grubu	38	86,105	11,171			

Tablo 1'deki değerlere göre deney grubundaki öğrencilerin ön test tutum puan ortalaması 83,36; kontrol grubu öğrencilerinin ön test tutum puan ortalaması 86,10 bulunmuştur. Deney ve kontrol grubunun ön test tutum puan ortalamaları birbirine yakın olmasına rağmen farkın anlamlı olup olmadığına t-testi ile bakılmıştır. Deney ve kontrol grubunun ön test tutum puanları arasındaki fark 0,05 önem düzeyinde anlamlı bulunmamıştır [t(74)=0,314; p>0,05].

Tablo 3. Deney grubunun ön test ve son test tutum puan ortalamalarına ilişkin t-testi sonuçları

Son test	N	X	SK	t	Sd	p
Kontrol grubu	38	83,3684	12,3385	15,904	74	,000
Deney grubu	38	124,421	10,0475			

Tablo 3, incelendiğinde öğretim etkinlikleri uygulandıktan sonra deney grubunun ön test tutum puan ortalamaları ile son test tutum puan ortalamaları arasında fark bağımlı (ilişkili) örneklem t-testi kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin deneysel işlem öncesi ve işlem sonrası tutum puan ortalamaları arasında farkın anlamlı olup olmadığı saptanmıştır. Kontrol grubundaki öğrencilerin ön test tutum puanı ortalaması 88,30 iken deney grubu öğrencilerinin son test tutum puan ortalaması 124,421 olarak belirlenmiştir. Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test tutum puan ortalamaları ile son test tutum puan ortalamaları arasında farkın anlamlılığına ilişkin t-testi yapılmıştır. Deney grubunun ön test tutum puan ortalaması ile son test tutum puanı ortalamaları arasında ki farkın p= 0,05 düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür [t(74)=0,000; p>0,05].



**2-Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin eğitimde ölçme değerlendirme dersine ilişkin edindikleri yaşantılar, onların derste işe koşulan etkinliklere yönelik görüşleri arasında farka yol açmakta mıdır?**

Tablo 4. Deney ve kontrol grubu öğrencilerin derslerinde uygulana ölçme değerlendirme etkinlikleri hakkındaki görüşleri ile ilgili frekans ve yüzdelik değerler

Ölçme değerlendirme uygulamaları	Deney grubu		Kontrol grubu		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Olması gerekenin en iyisi yapılmaktadır	23	0.60	16	0.42	39	0.51,7
Olması gereken yapıyor zaten	8	0.21	7	0.18	15	0.20
Katkıda bulunabileceğim bir nokta yok	5	0.13	4	0.10	9	0.12
Olması gerekene ulaşmak için ek etkinlikler yapılması gerekir.	1	0.02	6	0.16	7	0.09
İşleniş tümünden değiştirilmelidir	1	0,02	5	0.17	6	0.073
<b>Toplam</b>	<b>38</b>	<b>100</b>	<b>38</b>	<b>100</b>	<b>76</b>	<b>100</b>

Tablo 4'te Öğrencilerin, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme dersiyle ilgili edindikleri yaşantılar çerçevesinde yapılan ölçme değerlendirme etkinliklerinin yeterliğine yönelik görüşleri incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin % 60'ı (23 öğrenci) olması gereken şekilde değerlendirirken; kontrol grubunda bu % 42'si (16 öğrenci) düşmektedir. Olması gerekenden çok uzak diyen deney grubu öğrencisi % 02 (1 öğrenci) iken; kontrol grubunda bu oran % 17 (6 öğrenci)dir. Ölçme değerlendirme dersi kökten değiştirilmeli diyenlerin oranı deney grubunda %02 (1 öğrenci); kontrol grubunda ise %17 (1 öğrenci)dir.

Tablo 5. Derslerde işe koşulan ölçme değerlendirme etkinlikleri hakkındaki deney ve kontrol grubu öğrencilerin görüşleri arasındaki farka ilişkin bağımsız gruplar t testi sonuçları

Ön-test	N	X	SK	t	Sd	P
Deney grubu	38	3,605	0.984	3,014	74	0,011
Kontrol grubu	38	3,210	1128			

Tablo 5. incelendiğinde öğrencilerin ölçme değerlendirme dersinde edindikleri yaşantılara dayalı olarak, derste uygulanan etkinliklere yönelik görüşleri arasında fark, bağımsız gruplar t testi ile test edildiğinde; deney grubundak öğrencilerin görüşleri ile kontrol grubundaki öğrencilerin görüşleri arasındaki farkın  $p=0,05$  düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir [ $t(74)=0,01$ ;  $p>0,05$ ].

Tablo 6. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin "Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme" dersinde yapılan etkinliklerde öğrencilerin yansıttıkları düşüncelere ilişkin frekanslar

Teori ve Uygulama	Kontrol Grubu				Deney Grubu			
	Açıklama	Yazma	Karşılaştırma	Tartışma	Açıklama	Yazma	Karşılaştırma	Tartışma
<b>Ölçme Değerlendirme yaklaşımlarında uyum</b>								
Süreç değerlendirmenin dayanakları	-	-	-	-	-	-	-	-
Açık uçlu soru ya cevaplama	5	4	4	4	4	3	5	3
Sonuç değerlendirmenin dayanakları	-	-	-	-	-	-	-	-
Açık uçlu soruyu yazılı cevaplama	4	3	3	3	6	4	4	4
Her iki değerlendirme yaklaşımında öğretmenin ve öğrencinin görev ve sorumlulukları	-	-	-	-	-	-	-	-
Açık uçlu soruya yazılı cevaplama	5	4	4	3	5	3	4	5
<b>Deney grubu kontrol grubu öğrencilerinin verdikleri yanıtlardaki uyum değerleri</b>	<b>X kare</b>	<b>df</b>	<b>sig</b>	<b>Sonuç</b>	<b>N</b>	<b>Kendal W</b>	<b>Sonuç</b>	<b>Uyum</b>
	9,138	5	,104	<b>Uyumlu</b>	3	,609		<b>Yüksek</b>

**Deneysel gruba ve kontrol grubu öğrencilerinin ölçme değerlendirme dersinin teorik temellerine ilişkin "açıklama", "yazma", "karşılaştırma" ve "tartışma" davranışları arasındaki uyum düzeyi ( $X^2(5) = 3,06, p > 0,05$ ) ve ( $W = 0,609, p < 0,05$ ) uyum düzeyi oldukça yüksektir.**

<b>Ölçme ve değerlendirme araçlarında uyum</b>	Açıklama	Hazırlama	Uygulama	Tartışma	Açıklama	Hazırlama	Uygulama	Tartışma
Çoktan seçmeli test	3	2	3	3	3	2	3	3
Soru örnekleri inceleme	1	2	2	2	6	5	3	6
Eşleştirmeli test	1	2	2	2	1	2	2	2
Soru örnekleri inceleme	1	2	2	2	6	5	3	6
DY tipi test	-	-	-	-	-	-	-	-
Soru örnekleri inceleme	1	3	2	4	3	2	6	5
TDA tekniği	-	-	-	-	-	-	-	-
DY tipi soru ile TDA tipi soru örneğini karşılaştırma	4	4	3	4	4	4	5	5
Proje değerlendirme	1	1	1	1	1	1	1	1
Örnek bir proje için rapor yazma	2	2	2	3	3	3	5	4
Performans değerlendirme ölçeği,	1	2	2	-	1	2	2	-
Okuma performans ölçeği hazırlama	4	4	3	3	3	5	5	2
Dereceli puanlama anahtarı (rubric) hazırlama	2	2	1	-	2	2	1	-
Alanına uygun hazırlanan bir rubrik üzerine görüş belirtme	3	3	2	4	4	2	5	5
Ürün seçki dosyası (portfolio) oluşturma	-	-	-	-	-	-	-	-
Çalışmaları ile ilgili bir ürün seçki dosyası oluşturma	3	1	4	1	4	3	3	2
Yapılandırılmış gridi kullanma	-	-	-	-	-	-	-	-
Arkadaşlarının hazırladığı bir grid üzerinde eleştirilerde bulunma	2	2	2	2	3	5	2	5
Tutum ölçeği hazırlama	-	-	-	-	-	-	-	-
Tutum ölçeği maddesi yazma	3	3	2	2	5	4	4	4
Gözlem formu hazırlama	1	1	2	2	1	1	2	2
Arkadaşını bir etkinlikteki davranışlarını gözleme	3	4	3	3	5	5	3	2
Akran değerlendirme	2	2	1	-	2	2	2	-
Arkadaşlarının kendi çalışması hakkındaki değerlendirmeleri üzerinde empati yapma	3	3	3	2	2	5	3	3
Öz değerlendirme	-	-	-	-	-	-	-	-
Kendi etkinliğini bir başka grubun etkinliği ile karşılaştırıp, kendine dönüt verme	5	2	2	5	4	4	5	4

Kavram haritası	3	1	-	-	3	1	-	-
Test kavramı ile ilgili bir kavram haritası oluşturma	3	1	-	-	3	1	-	-
Kontrol listesi	-	-	-	-	-	-	-	-
Etkin dinleme listesi oluşturma	2	3	3	3	3	2	4	4
Görüşme yapma	-	-	-	-	-	-	-	-
"Başarılı olma" konusu ile ilgili bir uzmanla görüşme yapma	3	3	4	2	4	4	1	1
Gözlem yapma	3	2	2	1	3	2	2	1
Sınıflarda kirlenmenin nedenlerini gözleyip, yazma	3	2	2	1	3	2	2	1
<b>Deneysel grubu</b>	<b>X kare</b>	<b>df</b>	<b>sig</b>	<b>sonuç</b>	<b>N</b>	<b>KendalW</b>	<b>sonuç</b>	
	3,016	33	.389		3	0,30	Uyum çok düşük	
<b>Kontrol grubu</b>	<b>X kare</b>	<b>df</b>	<b>sig</b>	<b>sonuç</b>	<b>N</b>	<b>KendalW</b>	<b>sonuç</b>	
	2,611	33	.456		3	0,26	Uyum çok düşük	
<b>Deneysel grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin verdikleri yanıtlardaki uyum değerleri</b>	<b>X kare</b>	<b>df</b>	<b>sig</b>	<b>Sonuç</b>	<b>N</b>	<b>Kendal W</b>	<b>Sonuç</b>	
	33	7	20,577	Uyumsuz	7	0,089	Uyumsuz	

Deneysel grubu öğrencilerinin kendi içlerinde "açıklama", "yazma", "karşılaştırma" ve "tartışma" davranışları arasındaki uyum düzeyi ( $X^2(33) = 3,016, p > .05$ ) ve ( $W=0,30, p < 0,05$ ) anlamlı ve orta düzeyde; Kontrol grubu öğrencilerinin "açıklama", "yazma", "karşılaştırma" ve "tartışma" davranışları arasındaki uyum düzeyi ( $X^2(33) = 2,611, p < 0,026$ ) ve ( $W=0,026, p < 0,05$ ) yok denecek kadar azdır. Deneysel ve kontrol grubu arasındaki fark ise ( $X^2(33)=20,57, p > .05$ ) ve ( $W=0,089, p < 0,05$ ) uyumsuz bulunmuştur.

Tablo 7. Deneysel ve kontrol grubu öğrencilerin yapılan etkinliklerdeki performans düzeylerine ilişkin uyum düzeyi

Ölçme değerlendirme ilke ve Yöntemlerinde uyum	Kontrol Grubu				Deneysel Grubu			
	Açıklama	Yazma	Karşılaştırma	Tartışma	Açıklama	Yazma	Karşılaştırma	Tartışma
Klasik sınavların zayıf ve güçlü yanları	3	3	3	-	3	3	3	-
<b>Balık kılıcı tekniğiyle gösterme</b>	3	4	4	2	4	5	4	4
Tamamlayıcı tekniklerin zayıf ve güçlü yanları	3	3	3	-	3	3	4	-
<b>V diyagramı oluşturma</b>	4	4	3	3	4	6	5	5
Ölçme araçları geliştirme yöntemleri	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>Tablo hazırlama</b>	3	3	4	1	4	4	4	1
Değerlendirmenin ilkeleri	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>Altı şapka tekniğiyle inceleme</b>	4	4	4	3	3	5	5	5
Ölçme ile değerlendirme ile ilgili temel kavramlar	2	2	-	-	2	2	-	-
<b>Kelime ilişkilendirme testi yapma</b>	2	2	3	3	2	2	3	3
Ölçme değerlendirme yaklaşımları	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>Açık uçlu soruları yazılı cevaplandırma</b>	2	3	2	3	2	4	2	4

Değerlendirmede kullanılan ölçütler	2	-	2	-	2	-	2	-
<b>Ölçüt terimine benzer olan terimler üzerinde tartışma yapma</b>	2	3	2	3	2	4	2	4
Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin verdikleri yanıtlardaki uyum değerleri	<i>X kare</i>	<i>df</i>	<i>Sig</i>	<i>Sonuç</i>	<i>N</i>	<i>Kendal W</i>	<i>Sonuç</i>	
	8,513	5	,130	Uyum düşük	14	,122	Uyum yok	

Deney grubu öğrencilerinin ölçme ve değerlendirmede uygulanan ilke ve yöntemlere ilişkin "açıklama", "yazma", "karşılaştırma" ve "tartışma" davranışları arasındaki uyum düzeyi ( $X^2(5) = 1,30, p > .05$ ) ve ( $W=0,122, p < 0,05$ ) oldukça düşüktür.

### 3-Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ölçme değerlendirme dersinde edindikleri yaşantılara dayalı olarak dersi işlenişine yönelik eleştiri ve önerileri nedir?

Tablo 8. Öğrencilerin eğitimde ölçme değerlendirme dersine ilişkin eleştiri ve önerilerine ilişkin frekans ve yüzdelikleri

Eleştiriler	Deney grubu		Kontrol grubu		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Teori ve uygulama açısından ders içeriği çok yoğun	24	.631	34	.894	58	.763
Derste sayısal olanlar daha başarılı oluyor	18	.473	26	.684	44	.578
Dersleri öğrenmek ve mesleğimizde kullanmak için değil, geçmek ve mezun olmak için alıyoruz	12	.315	21	.552	33	.434
Sınavları geçmek için değil öğrenmek için dersi almalı	30	.789	36	.947	66	.868
Öğrenci merkezli ölçme değerlendirme öğretmene çok yük getiriyor.	30	.789	23	.605	53	.697
<b>Öneriler</b>						
İçerik sayısal ağırlıklı yapılandırılmamalıdır	20	.526	16	.421	36	.473
Ders gerçek yaşantılara dayalı örneklerle uygulamalı işlenmelidir	34	.894	38	1.000	72	.947
Ders, her alana özgü örneklerle işlenmelidir	36	.947	26	.684	62	.815
Derslerde ölçme değerlendirmenin bilgisi değil; anlayışı ve yaklaşımı verilmelidir	20	.526	16	.421	36	.473
İçerik sözel ve uygulamalı olarak yapılandırılmalıdır	24	.631	30	.789	54	.710

Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin derse yönelik eleştirileri, ders içeriğinin sınava yönelik öğretilmesi, içeriğin yoğun olması, öğrenci merkezli değerlendirmenin öğretmene çok yük getirmesi, ders içeriğinin sayısal öğrenciler için daha avantajlı olduğu şeklinde iken; öneriler, dersin gerçek yaşantılara dayalı örneklerle işlenmesi, derste her alan özgü örnekler verilmesi, içeriğin sözel ve sayısal öğrencileri dikkate alacak şekilde için dengelenmesi, ölçme değerlendirme dersinde bilgiden çok anlayışın kazandırılması noktalarında olduğu görülmektedir.

### Sonuç, Bulgu ve Öneriler

Araştırmada ön görülen denenceler çerçevesinde deney ve kontrol gruplarında uygulama öncesi öğrencilerin fakülte başarı ortalamaları, derse yönelik tutumlarını ortaya koymak için ön test uygulaması yapılmıştır. Ön testler sonucu elde edilen bulgular incelendiğinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin fakülte akademik başarı ortalamalarının ortalaması arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir.

Deney grubunda eğitimde ölçme değerlendirme süreci yansıtıcı düşünmeyi ortaya çıkaracak öğretim etkinliklerine yer verilmiştir. Bu bağlamda hem deney hem de kontrol grubu öğrencilerinin öğretim süreci boyunca eğitimde ölçme ve değerlendirme dersine katılım düzeyleri "konuşma", "yazma", "tartışma" gibi etkinliklerinde gösterdikleri performansları kaydedilmiştir.

Eğitimde ölçme ve değerlendirme dersinin teorik kısmına hem deney grubu hem de kontrol grubu öğrencilerinin konuşma, yazma ve tartışma boyutunda yansıtıcı düşünme tepkilerinin uyum düzeyler oldukça düşük çıkmıştır. Eğitimde ölçme ve değerlendirme araçlarının hazırlanması ve uygulanması boyutunda deney grubu öğrencilerinin sürece katılım düzeyleri kontrol grubundan hem daha yüksek bulunmuş; hem de kendi içinde uyumlu bulunmuştur.

Yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretimin gerçekleştirildiği deney grubu öğrencilerinin ölçme değerlendirme dersine karşı tutumlarındaki olumlu değişimin kontrol grubu öğrencilerine göre daha fazla olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ölçme değerlendirme dersine karşı son test puan ortalamaları arasında yapılan istatistiksel analizlerde deney grubu öğrencileri lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Bu sonuç eğitimde ölçme ve değerlendirme dersinde işe koşulan yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim etkinliklerinin programda önerilen öğretim etkinliklerine göre öğrencilerin derse karşı tutumlarında olumlu ve kalıcı bir etkisinin olduğunu ortaya koymaktadır.

Eğitimde ölçme ve değerlendirme dersinde başarılı olmak için deney grubu öğrencilerinin öğretme-öğrenme sürecinde arkadaşları ile işbirliği içinde çalışmayı, derslere aktif katılmayı gerekli görürken; kontrol grubu öğrencilerin konu tekrarını ve derste performanslarını artırmaları gerektiği yönünde olmuştur. Hem deney grubundaki hem de kontrol grubundaki öğrencilerin kendi öz değerlendirmeleri sonucu, yansıtıcı düşünmenin önemini ortaya koymaktadır. Elde edilen bulgular, yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretimin farklı düzeylerde ve konu alanlarında öğrenci başarısı üzerindeki etkisini inceleyen araştırmalarda elde edilen bulgularla örtüşmektedir. (Bölükbaş, 2004; Cisero, 2006; Dunlap, 2006; Ersözli, 2008; Keskinkılıç, 2010; Kırmık, 2010; Kızılkaya, 2009; Kim, 2005; Li, ve Lal, 2005; Okan, 2009; Phan, 2009; Schee vd., 2006; Thompson vd., 2005; Tok, 2008). Ersözli (2008) tarafından yapılan çalışmada da yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinliklerin öğrencilerin akademik başarılarını artırdığı ve öğrenmenin kalıcılığında geleneksel öğretim yöntemine göre daha etkili olduğu ifade edilmiştir.

### Öneriler

Eğitimde ölçme ve değerlendirme derslerinde yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim etkinliklerine yer verilebilir.

Öğretmenler, öğrencilerde yansıtıcı düşünmeyi geliştirmek, öğretim ortamında öğrencilerin konular üzerinde tartışmaları, yazılı ve sözlü açıklamalar yapmaları ve öneriler getirmeleri için teşvik edebilirler.

Eğitimde ölçme ve değerlendirme dersi kapsamında ele alınan etkinlikler öğrencinin sorunu hissetmesi ve çok boyutlu düşünmesi ve içselleştirmesi için gerçek olaylara dayalı düzenlenebilir.

Yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim, öğrencilerin ölçme araçları hazırlamaları ve öğretim ortamında kullanmaları onların öğretme-öğrenme sürecine katılımını artırır. Yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretimin benzer konularda veya temalarda uygulanması öğrencilerin hem eğitimde ölçme ve değerlendirme dersine katılımını hem öğretim ilke yöntemleri dersini pekiştirilmesine katkı getirebilir.

### Kaynaklar

- Aşkar, P. ve Erden, M.(1987). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği. *Çağdaş Eğitim*, 121,11.
- Bakioğlu A., Dalgıç, G.(2013).Yansıtıcı Düşünme ve Uygulamadaki Olası Engeller: Türkiye ve Danimarka'dan Okul Müdürlerinin Deneyimleri, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, Educational Sciences: Theory & Practice – 13(2).
- Bayrak, F. (2010). *Ağ Günlük Uygulamasının Yansıtıcı Düşünme Becerisi Üzerine Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Boud, D., Keogh, R., Walker, D. (1985). Promoting Reflection in Learning: A Model. In D. Boud,R. Keogh, D. Walker (Eds.), *Reflection: Turning Experience Into Learning*. London: Kogan Page, 18-40.
- Bölükbaş, F. (2004). *Yansıtıcı Öğretimin İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutum ve Başarıları Üzerindeki Etkilliliği*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.
- Cisero, C.A. (2006). Does reflective journal writing improve course performance. *College Teaching*, Spring. 54(2), 231-236.
- Dewey, J. (1933). *How We Think*. A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process, Boston: D. C. Heath.
- Dunlap, J. C. (2006). Using guided reflective journaling activities to capture students' changing perceptions. *Tech Trends*, 50(6), 20-26.
- Dewey, J. (1910). *How We Think*. Boston: M.A, D.C.
- Erginel, S. Ş. (2006). *Yansıtıcı düşünen öğretmen yetiştirme: Hizmet öncesi öğretmen eğitiminde yansıtıcı düşünmenin algısı ve geliştirilmesi üzerine bir çalışma*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ersözli, Z. N. (2008). *Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirici Etkinliklerin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersindeki Akademik Başarılarına ve Tutumlarına Etkisi*. Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Elazığ.
- Güney, K. (2008). *Mikro-yansıtıcı öğretim yönteminin öğretmen adaylarının sunu performansı ve yansıtıcı düşünmesine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Henderson, G. J. (1996). *Reflective Teaching: The Study Of Constructivist Practices*. New York: Cornell University Press.
- Kaptan, S. (1993). *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikler*. Ankara: Tekişik Web Ofset Tesisleri.
- Keskinkılıç, G. (2010). *İlköğretim 7. Sınıf Fen Ve Teknoloji Dersinde Uygulanan Yansıtıcı Düşünmeye Dayalı Etkinliklerin Bilimsel Süreç Becerilerinin Gelişimine Ve Başarıya Etkisi*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Konya.
- Kim, Y. (2005). *Cultivating Reflective Thinking: The Effects Of A Reflective Thinking Tool On Learners' Learning Performance And Metacognitive Awareness In The Context Of On Line Learning*. Doctor Of Philosophy Thesis in Instructional Systems. The Pennsylvania State University TheGraduate School College of Education. Pennsylvania.

- Kırnık, D. (2010). *İlköğretim 5. sınıf Türkçe dersinde yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinliklerin öğrenci başarısına etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Kızılkaya, G., Aşkar, P., (2009). Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Becerisi Ölçeğinin Geliştirilmesi, *Eğitim ve Bilim*, Cilt 34, Sayı 154.
- Kızılkaya, G. (2009). *Yansıtıcı Düşünme Etkinlikleri İle Desteklenmiş Web Tabanlı Öğrenme Ortamlarının Problem Çözme Üzerine Etkisi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Mezirow, J. (1998). On critical reflection. *Adult Education Quarterly*, 48(3), 185-198.
- Li, X., ve Lal, S. (2005). Critical Reflective Thinking through Service- Learning: Reconstructing culture through a multicultural autobiographical method. *The International Journal of Intercultural Education*. 16(3), 217-234.
- Okan, H. (2009). *Piyano Eğitiminde Yansıtıcı Düşünmenin Kullanımı Ve Etkilliliği*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Thompson, G., Pıllırm, A., Oliver, K. (2005). Self assessment and reflective learning for first-year university geography students: A simple guide or simply misguided?, *Journal Of Geography In Higher Education*, 29(3), 403-420.
- Tok, Şükran, (2008). Yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinliklerin öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına, performanslarına ve yansıtımalarına etkisi, *Eğitim ve Bilim Education and Science* 2008, Cilt 33, Sayı 149 2008, Vol. 33, No 149.
- Phan, H. P. (2009). Exploring students' reflective thinking practice, deep processing strategies, effort, and achievement goal orientations. *Educational Psychology*, 29( 3), 297-313.
- Rodgers, C. (2002). Defining reflection: another look at John Dewey and reflective thinking. *Teachers College Record*, 104 (4), 842-866.
- Ridley, D.S. (1991). Reflective self-awareness: A basic motivational process. *Journal of Experimental Education*, 60 (1), 31-48.
- Öztürk A, Şahin Ç. (2014). Alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerinin akademik başarı, kalıcılık, öz-yeterlilik algısı ve tutum üzerine etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(4) 1022-1046.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey Bass.
- Tok, Ş. (2008). Fen bilgisi dersinde yansıtıcı düşünme etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarılarına ve fen bilgisi dersine yönelik tutumlarına etkisi. *İlköğretim Online*, 7(3), 557- 568.
- Ünver, G. (2003). *Yansıtıcı Düşünme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Yorulmaz, M. (2006). *İlköğretim I. Kademesinde Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünmeye İlişkin Görüş ve Uygulamalarının Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

**Evaluation Of The Cognitive Developmental Characteristics Of Preschool Children In Terms Of Science Activities****Ayşegül ULUTAŞ**

İnönü Üniversitesi

**Filiz AKDOĞAN**

İnönü Üniversitesi

**Burcu COŞANAY**

İnönü Üniversitesi

**ABSTRACT**

Helping children to resolve their curiosity, allowing them to do research, and providing opportunities to investigate play an important role in the children development. It can be said that addressing the factors in question helps cognitive satisfaction of children as well as paving the way for introducing science to children. Science-related activities have an important place in preschool education. It is a fact that science activities in preschool period, which is one of the critical periods of human life, support all developmental areas, especially the cognitive development, of children. For this reason, this study aims to investigate the cognitive developmental characteristics of children between 36-72 months in the Preschool Education Program of the Ministry of National Education (MEB) (2013) as well as investigating the outcomes and gains related to these characteristics in terms of science activities. The research was planned as a qualitative study. The data obtained by document analysis and literature reviews were analyzed through content analysis, and the correlations between cognitive development characteristics and science activities were investigated. As a result, it was revealed that a well-planned and implemented science activity in accordance with preschool curriculum supports all developmental areas, especially the cognitive development, of children, and that gaining cognitive skills can only be achieved by attaching an adequate importance to the cognitive development in the curriculum.

**Keywords:** Preschool period, cognitive development, science activities.

**Introduction**

The first years of human life is a period characterized with rapid development and change. This period covers the most important and critical years of life. Children's abilities, the fine details of their personalities and interests begin to form between 0-6 years of age, before the schooling period (Yıldır, 1991). The preschool period covers the age range of 0-6 years. Children's cognitive, emotional, physical and social developments occur very fast in this period. The preschool period is a period characterized with curiosity and strong and questioning imagination, where children are eager to communicate with the people around and begin to discover and know their environment, acquire behaviors and habits appropriate to the values and cultural structure of the society, and have their personality formed (Oğuzkan and Oral, 1997, Demiriz, Karadağ and Ulutaş, 2003, Özbek, 2009, Çaltık, 2004). It is the period of preschool education that the brain develops most rapidly and is vulnerable to environmental influences. Environmental influences can affect the child's brain development either positively or negatively. In order for children to have a healthy brain development, it is necessary to provide a rich stimulating environment, help them spend a healthy, qualified and satisfying preschool period and create new environments that support their learning process. The social and physical environment should be organized in a way to support all developmental areas of children (MONE, 2013). Children, by nature, want to discover and explore everything around them. From the moment they were born, they try to know the world they live in through their senses. In the first years of life, children try to recognize everything around him by mouth, later by shaking, throwing or cyclical movements. As they grow, children are interested in their natural environment, the living and non-living entities in this environment as well as the natural events such as rain and wind, and try to make experiments and observe the results (Güler, 1997, Akman, 2003, Uysal, 2007). Interaction of the child with the natural environment in this way constitutes his/her first experiences about science, and the child's relationship with science continues throughout his/her life (Arnas, 2002, Yaşar, 1993). Science education can be given at every age and education level with appropriate methods and techniques considering the child's age, level of development, interest, desire and environment (Çağlar, 1991, Uysal, 2007). Science education is an indispensable part of the preschool curriculum since children constantly interact with the environment, try to find the answers to the events seen around them, and accumulate cognitive and affective knowledge of science (Yaşar, 1993). According to Armga, Dillon et al. (2002), science is a discovery for little children. The word "discovery" means trying to identify the world in which children live with the five senses. In the preschool period, science education is all the activities that children try using their senses. Educators guide children to combine these experiences with cognitive concepts. Cognitive concepts refer to ideas about people, places, events, objects, animals, etc. in the child's daily life. In order to improve these aspects of children and to ensure a solid foundations for their science knowledge, we need to provide facilities, opportunities and environment in which children can satisfy their curiosity, explore, solve problems, and make predictions about events. And, the preschool period is also a suitable age for children to receive science education (Aktaş Arnas, 2003). Since preschool age children are curious and eager to learn, we need to teach them how to learn and how to access information. In science education they are given the opportunity to make explorations, experiments and observations and to establish a solid scientific basis (Ulçay, 1989). It can be argued that the basis of a good science education enables active participation of children and carries out children-centered activities. In the preschool period, the aim of science education is to give the child fundamental information about the basic facts about the nature as well as giving them emotional and psychomotor skills and try to help them understand themselves and their environment (Şahin, 1996). Science education aims to help children make better predictions and interpret the results of observation correctly. For this purpose, teachers should address skills on exploration, observation, interpreting and making predictions in science education (Aktaş Arnas, 2002). In science education, questions should be asked to satisfy children's curiosity, they should be helped to find the answers and children should be helped to look at the events from a different point of view. Instead of asking "Have you ever seen snow?" open-ended questions such as "In your opinion, how snow is formed?", "What can a magnet hold?", "What if ....?" should be asked to let them make predictions (Decker, 1990, Aktaş Arnas, 2002). It is important that preschool children are provided with quality cognitive experiences for a healthy development and growth. In this study, it was aimed to examine the cognitive developmental characteristics children aged 36-72 months and the achievements and indicators related to these characteristics in terms of science activities in MONE Preschool Education Program (2013).

### Method

This study aims to examine the cognitive developmental characteristics children aged 36-72 months and the achievements and indicators related to these characteristics in terms of science activities in MONE Preschool Education Program (2013). The research was planned as a qualitative study. According to Creswell (1998), qualitative research is the process of investigating the social life and people-related problems with specific methods and drawing conclusions. A researcher using the qualitative research method puts forth a comprehensive research statement, uses word analysis, detailed participant interview reports, and organizes the research in a natural setting. In general, a path from part-to-whole is followed. Concepts, meanings and their associations are explained through observations, interviewing and documents (Merriam, 1998). Document analysis method was used in this study. In the document review, written materials containing information about the cases or phenomena to be investigated are analyzed (Yıldırım and Şimşek, 2008). The content analysis method was used to analyze the data. Content analysis, however, is the process of systematically analyzing written and verbal materials and coding and quantifying them according to clear instructions about what people say and write (Tavşancıl and Aslan, 2001). In content analysis, similar data are interpreted in a way that readers can understand by combining them within specific concepts and themes (Yıldırım and Şimşek, 2008). Cognitive development characteristics were evaluated in terms of science activities and different themes were determined. Cognitive development characteristics and achievements were interpreted in terms of science activities in relation with the literature. A 22-item achievements list, determined according to the 23-item cognitive development characteristics for 36-72 month old children in the Preschool Education Program (2013) was evaluated. The data obtained by document analysis and literature search were analyzed through content analysis, and the relationship between the cognitive development characteristics and science activities was investigated.

### Results and Comments

The achievements related to Cognitive Development in the MONE 2013 Preschool Education Program consists of a total of 53 items, of which 11 in children aged 36-48 months, 20 in children aged 48-60 months, 22 in children aged 60-72 months. The cognitive developmental characteristics of children aged 36-72 months are as follows:

#### Cognitive Development of Children Aged 36-48 Months

1. Distinguishes contrasting concepts.
2. Counts from 1 to 10.
3. Performs one-to-one matching.
4. Makes a bridge with three cubes.
5. Shows the desired number of objects within 1 to 10 objects.
6. Completes a 4-piece puzzle.
7. Identifies and matches the colors.
8. Defines the object from its picture.
9. Shows the body parts asked.
10. Tells the gender.
11. Continues a pattern of two objects by looking at the model.

#### Cognitive Development of Children Aged 48-60 Months

1. Draws human picture including 6 basic elements.
2. Completes a 4-10-piece puzzle.
3. Establishes relationships between objects and numbers.
4. Classifies objects according to their common properties.
5. Rhythmically counts from 1 to 20 one-by-one.
6. Matches groups of objects of the same number.
7. Combines the given two halves to form the whole.
8. Applies position-related directives.
9. Sorts an event according to the order of occurrence.
10. Makes a tower with 10 cubes.
11. Tells the materials of a few objects.



12. Distinguishes objects in different textures.
13. Names the colors.
14. Answers questions about the object/person/picture shown previously.
15. Completes the missing parts in pictures by looking at the models.
16. Creates a story from the pictures shown.
17. Responds to questions that include cause-effect relationships.
18. Compares objects according to various properties.
19. Establishes patterns regarding two objects.
20. Distinguishes differences in sounds (loud, bass / high-pitches sound, etc.).

#### Cognitive Development of Children Aged 60-72 Months

1. Completes missing elements in a human picture by drawing arm and leg.
2. Completes a 10-25-piece puzzle.
3. Creates new shapes by combining geometric shapes.
4. Groups 6-10 objects according to any of their properties.
5. Establishes relationships between groups of objects and numbers from 1 to 10.
6. Performs addition using objects from 1 to 10.
7. Performs subtraction using objects from 1 to 10.
8. Shows half and whole objects.
9. Sorts the numbers from 1 to 20.
10. Explains how he/she performs pairing, association, grouping, and sorting.
11. Establishes cause and effect relationships.
12. Remembers the details in a picture shown after a while.
13. Predicts what might happen after an event.
14. Tells the similarities and differences between objects.
15. Tells the positions of objects in a sequence relative to each other.
16. Uses comparison expressions that state amounts.
17. Tells the days of the week in order.
18. Rhythmically counts up to 20.
19. Tells the names of different time periods of a day.
20. Creates graphs using concrete objects.
21. Reads the object graph.
22. Creates patterns regarding three objects.

The achievements related to Cognitive Development in the MONE 2013 Preschool Education Program consists of 22 items. These achievements include the following:

Achievement 1: Pays attention to object/situation/event.

Achievement 2: Makes predictions about objects/situations/events.

Achievement 3: Remembers what he/she perceived.

Achievement 4: Counts the number of objects.

Achievement 5: Observes objects or entities.

Achievement 6: Groups the objects or entities according to their properties.

- Achievement 7: Groups the objects or entities according to their properties.
- Achievement 8: Compares the properties of the objects or entities.
- Achievement 10: Applies position-related directives.
- Achievement 11: Measures objects.
- Achievement 12: Recognizes geometric shapes.
- Achievement 13: Recognizes the symbols used in everyday life.
- Achievement 14: Creates a pattern with objects.
- Achievement 15: Understands the part-whole relationship.
- Achievement 16: Performs simple addition and subtraction operations using objects.
- Achievement 17: Establishes cause and effect relationships.
- Achievement 18: Explains the time-related concepts.
- Achievement 19: Finds solutions to problem situations.
- Achievement 20: Prepares the object graph.
- Achievement 21: Recognizes Atatürk.
- Achievement 22: Explains the importance of Atatürk for Turkish society.

Considering the 53-item list of cognitive development characteristics and the list of 22-item achievements, it is possible to say that a science activity planned and applied elegantly is an educational field supporting children's cognitive development.

Cognitive development is a field of development that involves learning and understanding our surrounding as well as the events that occur around us (Senemoğlu, 2004). Learning and understanding is achieved through experimentation, research, observation and questioning, which in turn leads to cognitive development. A well-planned, high-quality, efficient, full-fledged science activity in a free environment supports cognitive development (Akköse, 2008).

Science activities enable children to learn by experimenting and doing, to improve their knowledge, to improve their observation and experimenting skills, to be more sensitive to the surrounding events, to develop problem solving skills, to recognize the tools and properties of these tools in their daily lives, to arouse their curiosity, to seek and find answers to their questions, to develop creative thinking skills and to distinguish the common features and differences of objects (Şahin, 2000, Tuğrul, 2003, Aktaş Arnas, 2002, Akköse, 2008). It makes it easy for children to see relationships in all areas of life, to make generalizations by using patterns, to generate new ideas, and to acquire knowledge in different subjects (nature events, gravity, etc.) (Aral et al., 2002, Uysal, 2007). It improves their ability to compare, classify, sort, measure, establish cause and effect relations, pay attention to details, predict, experiment and problem-solving skills (Demiriz and Ulutaş, 2000, Dikmen, 1994, Uysal, 2007).

Science activities in the preschool education program consists of activities such as making simple experiments, explorations and inventions, learning and using tools such as magnets, magnifiers, compasses, scales and microscopes, analyzing natural and non-natural materials and inviting significant people as guests in relevant scientific fields, visiting natural environments, observing living and non-living things in the nature, informing about the value and preservation of living creatures, preparing food in the kitchen, making collections, reviewing the season and weather board, examining books, albums and magazines, photographing, photograph analysis, watching documentary, etc. that support all developmental areas of children (MONE, 2013).

Science education is an activity that helps children to pay their attention on a particular object and stimulus, to be able to perceive themselves and their environment, to be able to relate events and objects, to reason, to develop problem-solving abilities. Science activities enable children to think scientifically, to learn by doing, to establish cause-effect relationships, to have confidence in themselves, to love nature-environment, recognize their own skills and to enjoy science activities (MEGEP, 2016).

Science events can be performed individually or in groups. In a functional pre-school education program, science activities must be balanced. Science education can be performed with or without tools. We can ask children open-ended questions to help them to think, guess and make brainstorming. Science activity can either be applied on its own or integrated with different activities. The presence of a rich stimulating environment for science activity will both increase the interest of children towards science and contribute to their cognitive development. The most important factor to be considered while applying science activities is to ensure that children participate actively and learn by having fun.

Possible effects of science activities on cognitive development accomplishments:

Achievement 1: Pays attention to object/situation/event.

Children understand the need for focusing on events, by asking open-ended questions in the experiments and inviting significant people in the fields of science as a guest.

Achievement 2: Makes predictions about objects/situations/events.

Before experimenting the floating egg experiment, they are asked to make predictions about whether the egg floats in saline water or the normal water, then the actual event is observed, children compare their predictions with the actual event and tells their opinion about the events around.

Achievement 3: Remembers what he/she perceived.

Remembering previous experiences during brain storming with open-ended questions, during trips or while talking about experiments and encoding the following experiences into his/her mind in a more permanent manner.

Achievement 4: Counts the number of objects.

Counting the leaves of flowers, plants and trees around, or counting how many feet animals have.

Achievement 5: Observes objects or entities.

Carefully observes how the seeds grow, how a caterpillar transforms into a butterfly, or how the rain, snow, and rainbow occurs and examines the events around.

Achievement 6: Groups the objects or entities according to their properties.

Planting bean seeds into a pot, matching animals to their shadows, matching objects according to their smell.

Achievement 7: Groups the objects or entities according to their properties.

Classifying animals according to where they live (in water, land and air), objects according to their states (liquid, solid and gas) or classifying professions and objects collected during trips, categorizing floating and sinking objects and paying attention to the attributes of entities.

Achievement 8: Compares the properties of the objects or entities.

Making discoveries about hot and cold materials, making explanations about heavy and light materials.

Achievement 10: Applies position-related directives.

Teaching the spatial locations by talking about animals living in, outside or beside the water or by letting them watch documentary.

Achievement 11: Measures objects.

By pouring liquids from one container to another, and using nonstandard measuring units to measure objects around them, children realize that objects around them can be at different weights, and understand that the weights of liquid, solid, and gas objects are different.

Achievement 12: Recognizes geometric shapes.

To build structures on paper, to perform equilibrium experiments with blocks, to observe people, places and objects from different angles, filling and emptying, to assemble and separate the pieces of a multi-piece toy.

Achievement 13: Recognizes the symbols used in everyday life.

Learning the money in the shopping at the grocery game, and learning the emergency numbers makes everyday life easier for children.

Achievement 14: Creates a pattern with objects.

Creating patterns in the class by collecting three to five leaves from the surrounding trees (Pine-cypress-apricot-pine-cypress-apricot).

Achievement 15: Understands the part-whole relationship.

Discovering parts of machines, identifying parts of plants and animals, and recognizing the relationships between them.

Achievement 16: Performs simple addition and subtraction operations using objects.

The fruit trees in the school garden are observed, there are two fruits in one tree and three fruits in the other tree. Observation of the environment and performing addition and subtraction by questions such as 'How many fruits we have?'

Achievement 17: Establishes cause and effect relationships.

Talking about what might happen when there is missing or excess materials in an experiment to ensure that children think and make correlations between the events.

Achievement 18: Explains the time-related concepts.

Teaching the concept of time through experiments, observation or documentary about how the day and night occurs.

Achievement 19: Finds solutions to problem situations.

Children are informed about landslide, landslide is a problem for us, children were asked to find solutions to prevent this or environmental pollution is a problem, children were asked solutions proposal to solve this problem in order to teach children to be more sensitive to their environment and be able to create solutions for each problem.

Achievement 20: Prepares the object graph.

Liquid and solid substances at different weights and levels are placed where the child can easily see, and children are asked to compare them and interpret them graphically, to let them compare the objects in their environment and to develop the concepts of few-much in children.

Achievement 21: Recognizes Atatürk.

Atatürk is introduced by organizing a trip to the room where Ataturk made his science works.

Achievement 22: Explains the importance of Atatürk for Turkish society.

Children are informed about Ataturk's contributions to science and his related works, an expert guest can be invited to the class, in this way Ataturk's importance for Turkish society is explained, and children's views are asked in this regard.

### Discussion and Conclusion

The preschool science education needs to be used in the education of children who need normal and special needs, and it is an educational method that also helps to support all developmental areas. Children that receive science education from the early ages have a positive and healthy cognitive development as they are confronted with many stimulants. Science education is an indispensable part of life. We encounter science in every area of life. Science education can be a tool in other activities as well as being a goal. In science education, children feel a full cognitive satisfaction by learning new things, producing something and satisfying their curiosity. This also makes children happy and enables emotional satisfaction. Science education supports all developmental areas of children. Science activities stimulates children's cognitive abilities (Aykut, 2006). In his study on needs and concerns of preschool teachers on science, Kallery (2004) found that science education provided in early childhood affects their development positively. According to Unal and Akman (2006), the attitudes of teachers and the activities they prepare in a sound scientific basis affect the cognitive development skills in children. Science activities help children to make better decisions in their everyday lives by thinking in a logical and creative way and to solve problems better (Tu, 2006). Yıldız Bıçakçı and Gürsoy (2010) stated that science activities given especially in the preschool period support the development of children. Kucharski, Rust and Ring (2005) and Stylianidou (2012) stated that children's perspectives and decisions about the environment from a scientific perspective contribute to children's cognitive development in particular. According to Ünal (2014), children's experiences in preschool period improve their problem-solving skills. According to Tsung-Hui (2001), science activities play an important role in cognitive skills of children such as problem solving, cause-effect relationships, creativity and logical thinking. In their study, Çağdaş and Yıldız (2004) found that the experimental creativity program was effective in changing the behavior of preschool children regarding cognitive development positively. As a result of the study by Sahin (2006), it has been seen that computer-assisted science teaching and activities in the preschool period increased the motivation of children, positively influenced the acquisition of basic knowledge and skills about science, improved problem solving skills and positively affected children's attention span. According to Erkoca Akköse (2008), natural phenomena addressed in science activities enable children in thinking about cause-effect relations. In the study results of Durdu (2010), it has been found that children receiving advance science education program were ahead of other children in terms of cognitive achievements. When the studies are examined, it is seen that the science studies carried out in preschool period support the cognitive development of children in particular (Stylianidou, 2012, Özbek, 2009, Aktaş Amas, 2002, Kıldan and Pektaş, 2009).

As a result, a well-planned and implemented science education activity in the preschool education program promotes all developmental areas of children, primarily the cognitive development. It is one of the goals of education that children have the competence to use their cognitive process skills. It is believed that these children can only acquire these skills by adequately representing them in the curriculum, by increasing the competencies of preschool teachers in planning and implementing science education, by attaching importance required for science education, by increasing the variety of activities and by enriching them with alternative activities.

### References

- Aykut, Ö. (2006). Bazı değişkenlerin okulöncesi öğretmenlerinin fen ve doğa çalışmalarına ilişkin bilgi düzeyleri ve görüşlerine etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akkaya, S. (2006). Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Uygulanan Fen ve Doğa Etkinliklerinin Çocukların Problem Çözme Becerilerine Etkisi Konusunda Öğretmen Görüşleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Akköse, E. (2008). Okul öncesi Eğitim Fen Etkinliklerinde Doğa Olaylarının Neden Sonuç İlişkilerinin Belirlemede Yaratıcı Dramanın Etkilliliği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Akman, B., Üstün E. & Güler, T (2003). 6 yaş çocuklarının bilim süreçlerini kullanma yetenekleri. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23, 11-14.
- Akman, B. (1994). Okul öncesi dönemde fen ve doğa çalışmalarının temel ilkeleri ve uygulama örnekleri. Okul öncesi eğitimcileri için el kitabı. Ş. Bilir (Ed.). İstanbul: Ya-Pa.
- Aktaş Amas, Y. (2002). Okul Öncesinde Fen Eğitiminin Amaçları. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi, 6,7, s. 1-8.
- Bilaloğlu, R.G. & Aslan, D. (2007). Okul öncesi dönemde fen eğitimi. Y. A. Amas (Ed.). Ankara: Kök.
- Aydoğdu, B. & Ergin, Ö. (2008). Fen ve teknoloji dersinde kullanılan farklı deney tekniklerinin öğrencilerin bilimsel süreç becerilerine etkileri. Ege Eğitim Dergisi, 2, 15-36.

- Çağdaş, A. & Yıldız, Ü.F. (2004). Deneysel yaratıcılık programının 4-5 yaş çocuklarının bilişsel gelişimine olan etkileri. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 315-328.
- Çaltık, İ. (2004). MEB'e bağlı anaokulu ve anasınıflarında görev yapan öğretmenlerin uygulanan ööp ve programın kullanımına ilişkin görüşlerin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Durdu, M. (2010). Yoğunlaştırılmış fen eğitimi programının okul öncesi dönem çocuklarının bilimsel alan erişilerine etkisinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Erkoca Akköse, E. (2008). Okul öncesi eğitimi fen etkinliklerinde doğa olaylarının neden sonuç ilişkilerine belirlemede yaratıcı dramının etkinliği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kallery, M. (2004). Early years teachers' late concerns and perceived needs in science: An Exploratory Study. European Journal of Teacher Educations, 27(2): 147-164.
- Kandır, A. (2001). Çocuk gelişiminde okul öncesi eğitim kurumlarının yeri ve önemi. Milli Eğitim Dergisi. 151, 102-104.
- Kıldan, O. & Pektaş, M. (2009). Erken çocukluk döneminde fen ve doğa ile ilgili konuların öğretilmesinde okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesi. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 10(1), 113-129.
- Kucharski, G.A., Rust, J.O. & Ring, T.R. (2005). Evaluating of the ecological, futures, and global (efg) curriculum: A project based approach. Education, 125(4): 652-668.
- Meggitt, C. (2013). Çocuk gelişimini anlamak. (E. Kantemir, Çev.), İstanbul: Optimistik.
- Merriam, S. (1998). Qualitative research and case study applications in education. San Francisco: Jossey-Bass.
- MEB (2013). İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programı. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara: 2013.
- Özbek, S. (2009). Okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitimine ilişkin görüşleri ve uygulamalarının incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Senemoğlu, N. (2004). Gelişim, öğrenme ve öğretim. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Stylianidou, F. (2012). Enabling Creativity through Science and Mathematics in Preschool and First Years of Primary Education, Creative Little Scientists, 2007-2013 European Union Seventh Framework Programme.
- Şahin, B. (2006). Okul öncesi dönemde bilgisayar destekli fen öğretimi ve etkinliklerinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şahin, F. (2000). Okul öncesinde fen bilgisi öğretimi ve aktivite örnekleri. İstanbul: Ya-Pa.
- Tavşancıl, E. & Aslan, E. (2001). Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri. İstanbul: Epsilon.
- Tsung-Hui, T. (2001). Teacher-child verbal interactions in preschool science teaching. Unpublished doctoral dissertation. 10 Nisan 2017 tarihinde <http://lib.dr.iastate.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1684&context=rtf> adresinden erişilmiştir.
- Tu, T. (2006). Preschool science environment: What is available in a preschool classroom? Early Childhood Education Journal, 33(4): 245-25.
- Uysal, D. (2007). Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan fen ve doğa etkinliklerinin işlevselliğine ilişkin öğretmen görüşleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Ünal, M. & Akman, B. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitimine karşı gösterdikleri tutumlar. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30(30): 251-257.
- Ünal, M. (2014). Deneylerin anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarının problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Vural E, D. & Hamurcu, H. (2008). Preschool teacher candidates' self-efficacy beliefs regarding science teaching lesson and opinions about science. Elementary Education Online, 7(2): 456-467.
- Yaşar, Ş. (1993). Okul öncesi eğitim öğrencilerinde fene yönelik duyuşsal özelliklerin geliştirilmesi. 9. Ya-Pa Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri. İstanbul: Ya-Pa. s.140-145.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin.
- Yıldız Bıçakçı, M. & Gürsoy, F. (2010). Proje yaklaşımına dayalı eğitimin altı yaş çocuklarının gelişimine etkisinin incelenmesi. Kastamonu Eğitim Dergisi, 18, 307-316.

**Denizli Kale İlçesindeki 8. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Medyaya İlişkin Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi****Sefa DEMİRTAŞ**

MEB

**Bilge CAN**

Pamukkale Üniversitesi

**ÖZET**

Günümüzde bilgi çağı olarak adlandırılan dönemin en önemli özellikleri İnternet ve bilgisayar kullanımınıdır. Teknolojideki hızlı değişim sayesinde dünyada birçok ülkede internet kullanımı artmıştır. İnternet ile bağlanılan her ortam sosyal medya ağları olarak adlandırılmaktadır. Son yıllarda sosyal medya ağları eğitimde öğrenciler tarafından da çok kullanılmaya başlanmıştır. Bundan dolayı sosyal medyanın öğrenciler tarafından kullanım durumunun değişkenler açısından önemi merak edilmiştir. Bu araştırma, 8.sınıf sosyal medya tutum düzeylerini, cinsiyet, sosyal medyaya üye olup-olmama durumu, anne-baba eğitim durumu, gelir düzeyi, sosyal medya sitelerini ziyaret etme sıklığı değişkenlerine göre ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu çerçevede Denizli/Kale ilçesinde 2016-2017 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören (n=290) 8.sınıf öğrencisi araştırmaya katılmıştır. Araştırmanın yöntemi betimsel araştırma yöntemlerinden tarama modelidir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Sosyal Medya Tutum Ölçeği (Argın ve Otrar, 2013) kullanılmıştır.

Öğrencilerin sosyal medyaya yönelik tutumlarının yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Sosyal medyaya üye olan, sosyal medya sitelerinde uzun zamandır kullanan ve gelir durumu yüksek ailelerin çocuklarının sosyal medya tutumlarının yüksek olduğu da belirlenmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Sosyal medya, Tutum, Öğrenci

**ABSTRACT**

Today the most important features of the era called information age are the Internet and computer use. Thanks to the rapid change in technology, use of the Internet has increased in many countries around the world. Any medium connected to the Internet is referred to social media networks. In recent years, social media networks have also been used by many students in education. Therefore, the researcher has wondered whether the use of social media by students is an important factor in terms of variables. The research aims to determine the level of social media attitudes of the 8th grade students according to the variables of the gender, whether being a member of social media or not, education level of parents, income level, frequency of visits to social media sites. In this context, two hundred ninety 8th grade students who were educated in Denizli / Kale district in the 2016-2017 academic year participated in the research. The research method is a screening model which is among descriptive research methods. Social Media Attitude Scale (Argın and Otrar, 2013) was used as data collection tool. Students' attitudes towards social media have been observed to be high.

It has also been determined that the social media attitudes of children who are members of the social media and use social media sites for a long time and have affluent families are high.

**Keywords:** Social media, Attitude, Student

**1. Giriş**

Bilişim ve iletişim teknolojilerindeki gelişimin insanlık tarihinde toplumsal, ekonomik ve bilimsel değişimin yönünü yeniden belirlediği ve giderek ağ toplumunun ortaya çıktığı dönem bilgi çağı olarak adlandırılmaktadır. Ulaştığımız zaman biliminin en önemli özellikleri arasında bilginin üretim ve tüketim hızının artmış olmasıdır. Bilgiye ulaşmada ve bunun paylaşımındaki en önemli iki olgu internet ve bilgisayardır.

İnternet, insanların arasında gittikçe artan bilgi üretme, saklama, paylaşma ve bilgiye ulaşma istekleri sonrasında ortaya çıkan teknolojidir. Aynı zamanda birçok bilgisayar sisteminin birbirine bağlı olduğu, dünyada yaygın olarak kullanılan ve sürekli büyüyen bir iletişim ağıdır. (Çetin, 2009). TÜİK yapmış olduğu araştırmada İnternet kullanım amaçları dikkate alındığında, 2015 yılının ilk üç ayında internet kullanan bireylerin %80,9'u sosyal medya üzerinde profil oluşturma, mesaj gönderme veya fotoğraf vb. içerik paylaşırken, Wikipedia ansiklopedisi ; "Web 2.0"ın kullanıcı hizmetine sunulmasıyla birlikte, tek yönlü bilgi paylaşımından, çift taraflı ve eş zamanlı bilgi paylaşımına ulaşılmasını sağlayan medya sistemidir. Zaman ve mekân sınırlaması olmadan (mobil tabanlı), paylaşımın, tartışmanın esas olduğu bir insanî iletişim şeklidir" olarak tanımlanmaktadır. Sosyal medyayı en basit haliyle, insanların yazı, resimler, videolar ve ses dosyaları yardımıyla iletişime geçtiği internet platformları olarak tanımlayan Hatipoğlu (2009), sosyal medyanın temelinde "iletişim" ve "paylaşım"ın yattığını belirtmektedir. Taşkıran (2009) sosyal medyayı, bloglardan, vikilere, fotoğraflardan videolara kadar çeşitlilik gösteren ve insanların çevrimiçi paylaşımlarının, etkileşimlerinin ve yorumlarının ana platformu olarak tanımlarken Kullanıcı içeriğinin kendisi ve yayıldığı, yayımlandığı, paylaşıldığı her tür platformun genel adıdır. Daha açık bir anlatımla, sosyal medya kullanıcı içeriğinin kendisidir. Özetlemek gerekirse sosyal medya, kullanıcıların anlık olarak resim video yazı paylaştıkları; bilginin basit ve çift taraflı olarak ulaşılmasını sağlayan bir ortam olarak tanımlanabilir. Bununla birlikte sosyal medya ağları eğitim ortamında; öğrenci-öğrenci, öğrenci-içerik ve öğretmen-öğrenci etkileşimini arttırmada, öğrencilerin araştırma, sorgulama ve problem çözme becerilerini kullanmaları ve geliştirmeleri konusunda da önemli ölçüde destek olduğu (Gülbahar vd., 2010) dile getirilmektedir.

Sosyal ağ siteleri bahsedilen bu özelliklerin yanı sıra, harmanlanmış öğretim deneyimlerini zenginleştirilmesi, öğrencilerin öğrenme sürecini desteklemesi, öğretmenin öğretim ve değerlendirme sürecine destek olması gibi özelliklerden dolayı kurumlara da yarar sağlamaktadır. Fakat bu yararın oluşmasında öğrencilerin davranışlarını etkileyen önemli bir boyutta öğrencilerin bu boyuttaki tutumlarıdır (Argın,2013).

Türk Dil Kurumu'na göre "Tutulan yol, davranış" olarak tanımlanan tutum (<http://tdkterim.gov.tr/bts/>) ile ilgili olarak literatürde değişik tanımlar bulunmakla birlikte, en çok kabul gören tanım Smith (1968) tarafından yapılmıştır. Smith'e göre tutum, bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan bir eğilimdir (akt: Aydoslu, 2005). Başka bir tanım ise tutumu belirli nesne, durum, kurum, kavram ya da diğer insanlara karşı öğrenilmiş, olumlu ya da olumsuz tepkide bulunma eğilimidir (Tezbaşaran, 1996). (Can vd., 2005) ise kişilerin bir duruma karşı olumlu tutum geliştirmelerinde ve pozitif davranışların ortaya çıkmasında, kendilerine olan inançlarının temel oluşturduğunu söylemiştir.

Tüm bunlara dayanarak özellikle öğrencilerin zamanlarının önemli bir kısmını geçirdikleri, hayatlarının vazgeçilmez bir parçası olan ve önümüzdeki yıllarda eğitim süreçlerinde daha etkin kullanılacağı düşünülen sosyal medya ağlarına ilişkin tutumlarının ve sosyal medyaya eğitsel kullanımının ne düzeyde olduğu ve hangi değişkenlerden etkilendikleri sorularını akla getirmektedir. Bu yüzden bu sebepler çalışmanın da yapılmasındaki amaç olarak görülmüştür.

Bu çalışmanın problemi: Denizli/Kale ilçesindeki Ortaokul 8.sınıf öğrencilerinin sosyal medyayı eğitsel kullanmalarının ve sosyal medyaya ilişkin tutumlarının belirlenmesi; cinsiyetlerine, anne-baba eğitim düzeylerine, gelir düzeylerine, sosyal medyaya üye olup olmama durumuna göre.

### 1.1 Çalışmanın alt problemleri ise;

- 1- Denizli/Kale ilçesindeki 8. sınıf öğrencilerinin sosyal medyaya ilişkin tutumları ne düzeydedir?
- 2- Denizli/Kale ilçesindeki 8. sınıf öğrencilerinin Sosyal medya sitelerine ilişkin tutumlarının:
  - a) Öğrencilerin cinsiyetine,
  - b) Sosyal medyaya üye olup-olmama durumuna,
  - c) Anne-baba eğitim düzeylerine,
  - d) Gelir düzeylerine,
  - e) Sosyal medya sitelerini ziyaret etme sıklığına göre farklılaşmakta mıdır?

## 2. Araştırma Yöntemi

Araştırmanın yöntemi betimsel araştırma yöntemlerinden tarama modelidir. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlamaya çalışır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 2007).

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 eğitim öğretim yılında Denizli ili Kale ilçesindeki devlet ortaokullarında öğrenim gören (n=290) öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde, amaçlı örneklem seçim yaklaşımlarından kolay ulaşılabilir durum örnekleme yaklaşımı kullanılmıştır. Bu örnekleme seçim yaklaşımı araştırmacı tarafından yeni bir uygulama veya bir yenilik tanıtılmak istenildiğinde araştırmaya hız ve pratiklik kazandırılmak istenildiği zaman kullanılır. Araştırmacı yapacağı uygulamanın veya yeniliğin yer aldığı bir dizi durum arasından en kolay ve pratik şekilde ulaşılabilecek olduklarını seçer (Yıldırım-Şimşek 2004: 113). Araştırmacının Kale'de görev yapmasından verilere daha kolay kısa zamanda ve ekonomik ulaşması açısından ve 8. sınıf öğrencilerinin sosyal medyayı kullanma durumunun diğer sınıf düzeylerine göre fazla olmasından dolayı bu seçim yapılmıştır. Araştırmanın yapıldığı Kale ilçesinde araştırmaya katılan okullar ve oranları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Okulların Katılım Oranları

	Gruplar	Frekans (n)	Yüzde (%)
Çalışmanın Yapıldığı Okullar	Hürriyet Yatu O.	74	26
	Cumhuriyet YBO	46	16
	Anadolu İmam Hatip O.	41	14
	Özlüce O.	19	6
	Şehit Sadık Sağınç O.	17	6
	Karaköy O.	10	3
	Gülbağlık O.	11	4
	Belenköy O.	17	6
	Kale O.	34	12
	Mehmet Kemal Aracı O.	20	7
	Toplam	290	100

Tablo 1 incelendiğinde, öğrencilerden 74'ü (%26) ile en fazla katılım Hürriyet Ya-tu Otomotiv Ortaokulu'ndan, en az katılımın ise Karaköy Ortaokulundan 10 (%3) olduğu görülmüştür.

**Tablo 2. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyet Dağılımı**

	Gruplar	Frekans (n)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kız	141	48.62
	Erkek	149	51.8
	Toplam	290	

Öğrenciler cinsiyet değişkenine göre 141'i (%48,6) kız, 149'u (%51,8) erkek olarak dağılmaktadır.

**Tablo 3. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Ailelerinin Gelir Durumu**

	Gruplar	Frekans (n)	Yüzde (%)
Gelir durumu	Düşük	26	9
	Orta	234	81
	Yüksek	30	10

Öğrenciler gelir durumu değişkenine göre, 234'ü (%81) Orta, 26'sı (%9) Düşük gelir olarak dağılmaktadır.

**Tablo 4. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Anne-Baba Eğitim Durumu**

	Gruplar	Frekans (n)	Yüzde (%)
Baba eğitim durumu	İlkokul	135	47
	Ortaokul	77	27
	Lise	49	17
	Önlisans	4	1
	Lisans	24	8
Anne eğitim durumu	İlkokul	204	71
	Ortaokul	44	15
	Lise	27	9
	Önlisans	4	1
	Lisans	10	4

Araştırmaya katılan öğrenciler baba eğitim durumu değişkenine göre 135'i (% 47) ilkökul, anne eğitim durumu değişkenine göre 204'ü (%71) ilkökul mezunudur.

Araştırmada **veri toplama aracı** olarak Sosyal medyaya yönelik tutumları ölçmek için Otrar ve Arğın(2013) tarafından geliştirilen *Sosyal Medya Tutum Ölçeği* kullanılmıştır. Bu ölçek 23 maddeden oluşmaktadır. Bu ölçekte sırasıyla "paylaşım ihtiyacı", "sosyal yetkinlik", "sosyal izolasyon" ve "öğretmenlerle ilişki" olmak üzere dört faktör bulunmaktadır. Sosyal Medya Tutum Ölçeğinin tümü için Cronbach  $\alpha=0.85$  olarak bulunmuştur. Ölçeğin birinci bölümünde araştırmacılar tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Bu formda araştırmaya katılan öğrencilerin sosyal medya kullanımını içeren tanımlayıcı özelliklere ilişkin sorular bulunmaktadır.

**2.1 Araştırma analizi:** Toplanan veriler SPSS 16 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Ölçeklerden elde edilen verilerin analizinde teste karar verebilmek için normallik testleri uygulanmıştır. Ölçeklerden elde edilen ortalamaların karşılaştırılmasında ilişkili örneklem t-testi kullanılmıştır. Ölçeğin alt faktörlerinin incelenmesinde ise Anova testi yapılmıştır.

### 3. Bulgular

Çalışmada elde edilen bulgular alt problem sırasıyla aşağıda sunulmuştur.

**1. Alt Problem:** Denizli/Kale ilçesindeki 8.sınıf öğrencilerinin sosyal medyaya ilişkin tutumları ne düzeydedir?



**Tablo 5. 8. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Medyaya İlişkin Tutumlarının Ortalaması**

Alt boyutlar	n	X	Ss	Min	Max
Paylaşım ihtiyacı	290	26.00	5.12	1	5
Sosyal yetkinlik	290	13.20	4.03	1	5
Sosyal izolasyon	290	10.01	3.98	1	5
Öğretmenlerle ilişkiler	290	8.00	3.35	1	5
SMTÖ Toplam	290	70.06	10.06	1	5

Araştırmaya katılan öğrencilerin Sosyal Medya Tutum Ölçeğinden (SMTÖ) aldıkları puanların aritmetik ortalaması =70.06 standart sapması ss=10.06'dır.

**2. Alt Problem:** Denizli/Kale ilçesindeki 8. sınıf öğrencilerinin sosyal medya sitelerine ilişkin tutumlarının:

- Öğrencilerin cinsiyetine,
- Sosyal medyaya üye olup-olmama durumuna,
- Anne-baba eğitim düzeylerine,
- Gelir düzeylerine,
- Sosyal medya sitelerini ziyaret etme sıklığına göre farklılaşmakta mıdır?

**Tablo 6. Çalışma Grubunun Cinsiyet Değişkeni Açısından SMTÖ İlişkin Yapılan Bağımsız Grup t-Test Sonuçları**

Alt boyutlar	Cinsiyet	n	X	ss	t	p
Paylaşım ihtiyacı	Kız	141	27.20	6.40	-2.56	0.01
	Erkek	149	28.30	6.20		
Sosyal yetkinlik	Kız	141	15.83	5.95	-4.29	0.00
	Erkek	149	17.47	5.81		
Sosyal izolasyon	Kız	141	11.82	5.37	1.69	0.09
	Erkek	149	13.15	5.31		
Öğretmenlerle ilişkiler	Kız	141	7.47	3.19	-2.23	0.02
	Erkek	149	7.58	3.53		

**p < .05**

Çalışma grubundaki öğrencilerin SMTÖ' nün puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda, Paylaşım İhtiyacı (t=-2.56; p=0.01<0,05), Sosyal yetkinlik (t=-4.29; p=0.00<0,05), Öğretmenlerle ilişkiler (t=-2.23; p=0.02<0,05) boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı fark bulunmuştur. Aritmetik ortalamalara bakıldığında erkeklerin puanlarının kızların puanlarından yüksek olduğu bulunmuştur.

**Tablo 7. Çalışma Grubunun Sosyal Medya Sitelerine Üye Olup-Olmam Değişkeni Açısından SMTÖ'ye İlişkin Yapılan Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları**

Alt boyutlar	Cinsiyet	N	X	Ss	t	p
Paylaşım ihtiyacı	Üye	262	15.27	6.39	-2.89	0.00
	Üye değil	27	12.13	5.25		
Sosyal yetkinlik	Üye	262	15.80	5.20	-.737	0.46
	Üye değil	27	12.13	6.00		
Sosyal izolasyon	Üye	262	28.66	5.03	-.816	0.41
	Üye değil	27	20.15	7.52		
Öğretmenlerle ilişkiler	Üye	262	7.58	3.36	-1.15	0.24
	Üye değil	27	6.66	3.11		

**p < .05**

SMTÖ'nün alt boyutlarıyla sosyal medya sitelerine üye olup-olmama değişkeni, arasında yapılan t-Test analizlerinde, Paylaşım ihtiyacı alt boyutunda ( $t=-2.89; p=0.00<.05$ ) anlamlı farklılık bulunmuştur. Aritmetik ortalamalara bakıldığında bu farkın sosyal medya sitelerine üye olan öğrenciler lehine olduğu görülmektedir.

**Tablo 8. Çalışma Grubunun Anne Eğitim Düzeyi Değişkeni Açısından SMTÖ'ne İlişkin Yapılan ANOVA Testi Sonuçları**

Alt boyutlar	Grup	KT	Sd	KO	F	p
Paylaşım İhtiyacı	Grup A.	1.770	4	0.442	0.608	0.65
	Grup İ.	206.68	284	0.728		
Sosyal Yetkinlik	Grup A.	0.964	4	0.241	0.298	0.88
	Grup İ.	233.45	284	0.822		
Sosyal İzolasyon	Grup A.	6.28	4	1.571	1.286	0.24
	Grup İ.	323.44	284	1.139		
Öğretmenlerle İlişkiler	Grup A.	7.295	4	1.824	1.286	0.27
	Grup İ.	402.58	284	1.414		

$p<.05$

Çalışma grubundaki öğrencilerin SMTÖ'nün alt boyutlarıyla, anne eğitim düzeyi değişkeni arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA testi sonucunda, SMTÖ'nün alt boyutlarıyla anne eğitim düzeyi değişkeni arasında istatistiksel olarak  $p>.05$  anlamlı bir fark bulunamamıştır.

**Tablo 9. Çalışma Grubunun Baba Eğitim Düzeyi Değişkeni Açısından SMTÖ'ne İlişkin Yapılan ANOVA Testi Sonuçları**

Alt boyutlar	Grup	KT	Sd	KO	F	p
Paylaşım İhtiyacı	Grup A.	3.237	4	0.809	1.120	0.34
	Grup İ.	205.218	284	0.723		
Sosyal Yetkinlik	Grup A.	2.187	4	0.547	0.669	0.61
	Grup İ.	232.23	284	0.818		
Sosyal İzolasyon	Grup A.	0.459	4	1.15	0.099	0.98
	Grup İ.	329.26	284	1.159		
Öğretmenlerle İlişkiler	Grup A.	8.46	4	2.115	1.496	0.20
	Grup İ.	401.419	284	1.413		

$p<.05$

Çalışma grubundaki öğrencilerin SMTÖ'nün alt boyutlarıyla, baba eğitim düzeyi değişkeni arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA testi sonucunda, SMTÖ'nün alt boyutlarıyla baba eğitim düzeyi değişkeni arasında istatistiksel olarak  $p>.05$  anlamlı bir fark bulunamamıştır.

**Tablo 10. Çalışma Grubunun Gelir Düzeyi Değişkeni Açısından SMTÖ İlişkin Yapılan ANOVA Testi Sonuçları**

Alt boyutlar	Grup	KT	Sd	KO	F	p
Paylaşım İhtiyacı	Grup A.	6.36	2	0.155	0.213	<b>0.03</b>
	Grup İ.	208.14	288	0.728		
Sosyal Yetkinlik	Grup A.	0.943	2	0.472	0.578	0.56
	Grup İ.	233.48	288	0.816		
Sosyal İzolasyon	Grup A.	0.694	2	0.347	0.301	0.74
	Grup İ.	329.03	288	1.150		
Öğretmenlerle İlişkiler	Grup A.	6.753	2	2.235	1.577	<b>0.02</b>
	Grup İ.	365.40	288	1.418		

**p<.05**

SMTÖ nin alt boyutlarıyla gelir düzeyi değişkeni arasında anlamlı farkı belirlemek için ANOVA testi yapılmıştır. Bu test sonucunda Paylaşım İhtiyacı(F=0.213;P=0.03<0.05) ile Öğretmenlerle İlişkiler Boyutlarında(F=1.577;p=0.02<0.05) anlamlı farklılık bulunmuştur.

Bu sonucun ardından tamamlayıcı analizlere geçilmiştir. Hangi karşılaştırma analizinin kullanılacağına karar verilirken öncelikle varyansların homojenliği denetlenmiş, varyansların homojen olduğu bulunmuştur (LF=1.298; p>.05). Bu nedenle Scheffe analizi uygulanmış ve sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

**Tablo 11. SMTÖ nin Alt Boyutlarının Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları**

Gruplar (i)	Gruplar (j)	Xi-Xj	Shx	p
<b>Paylaşım İhtiyacı</b>				
	Yüksek Gelir	Orta gelir	.350	.162
<b>Öğretmenlerle İlişkiler</b>				
	Yüksek Gelir	Orta gelir	.269	.123

**p<.05**

Yapılan Scheffe Testi analizler sonucunda Yüksek gelirlere olan ailelerin çocukları ile Orta gelirlere ailelerin çocukları arasında, Yüksek gelirlere lehine p<.05 anlamlı fark olduğu görülmektedir.

**Tablo 12. Çalışma Grubunun Sosyal Medya Sitelerini Ziyaret Etme Sıklığı Değişkeni Açısından SMTÖ' ne İlişkin Yapılan ANOVA Testi Sonuçları**

Alt boyutlar	Grup	KT	Sd	KO	F	p
Paylaşım İhtiyacı	Grup A.	25.09	5	5.018	7.744	0.00
	Grup İ.	183.365	285	0.648		
Sosyal Yetkinlik	Grup A.	24.44	4	4.889	6.589	0.00
	Grup İ.	209.979	284	0.742		
Sosyal İzolasyon	Grup A.	19.012	4	3.802	3.463	0.00
	Grup İ.	310.716	284	1.098		
Öğretmenlerle İlişkiler	Grup A.	15.714	4	3.143	2.256	0.09
	Grup İ.	394.165	284	1.393		

$p < .05$

SMTÖ nin alt boyutlarıyla sosyal medya sitelerini ziyaret etme değişkeni arasında anlamlı farkı belirlemek için ANOVA testi yapılmıştır. Bu test sonucunda Paylaşım İhtiyacı ( $F=7.744;P=0.00<0.05$ ), Sosyal yetkinlik ( $F=6.589;P=0.00<0.05$ ), sosyal izolasyon ( $F=3.463;p=0.00<0.05$ ) boyutlarında anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu farkın yönünü belirlemek için tamamlayıcı analizlerden Scheffe analizi yapılmıştır.

**Tablo 13. SMTÖ'nün Alt Boyutlarının Sosyal Medya Sitelerini Ziyaret Etme Sıklığı Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları**

Gruplar (i)	Gruplar (j)	X	$X_i - X_j$	$Sh_x$	p
Paylaşım İhtiyacı	Hergün Bir Kereden fazla	2.71	0.5687	0.156	0.02
	Haftada Birkaç kere	2.74	0.6491	0.170	0.01
	Hergün Bir Kereden Fazla	1.57	0.8954	0.149	0.00
Sosyal Yetkinlik	Hergün Bir Kere	2.32	0.6036	0.1674	0.02
	Hergün Bir Kereden Fazla	2.74	0.7167	0.1820	0.01
	Ayda birkaç kere	1.57	0.888	0.159	0.00
Sosyal İzolasyon	Hergün Bir Kereden Fazla	2.32	.8058	0.2434	0.05

$p < .05$

Yapılan Scheffe test analizleri sonucunda paylaşım ihtiyacı ve sosyal yetkinlik alt boyutlarında her gün bir kereden fazla girenler lehine; sosyal izolasyon boyutunda ise her gün bir kere girenler lehine anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır.

### Bulgular ve Sonuçlar

1. Denizli/Kale ilçesindeki 8. sınıf öğrencilerinin ( $n=290$ ) sosyal medyaya ilişkin tutumlarını belirlemek amacıyla hesaplanan aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine göre, öğrencilerin sosyal medyaya ilişkin tutumlarının yüksek düzeyde olduğu ve sosyal medyaya yönelik olumlu tutum geliştirdikleri söylenebilir. Kahyaoglu ve Çelik (2011) tarafından ortaöğretim ve yükseköğretimde öğrenim gören öğrencilerin internet kullanımına yönelik tutumlarını ortaya koymak amacıyla yapılan araştırma sonucunda, ortaöğretim ve yükseköğretimde

öğrenim gören öğrencilerin internet kullanımına yönelik olumlu tutumlara sahip olduğu belirlenmiştir. Arğın (2013)' te yaptığı çalışmada ortaokul ve lise öğrencilerinin sosyal medya tutumlarının yüksek olduğunu, Kılıç (2016) yılında yapmış olduğu çalışmada ortaöğretim öğrencilerinin sosyal medya tutumlarını yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmalar bu çalışmanın bulgularını destekler niteliktedir.

2. Öğrencilerin sosyal medyaya ilişkin tutumlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Erkek öğrencilerinin sosyal medya tutumları kız öğrencilerden daha yüksektir. Bu bulgu Kahyaoglu ve Çelik (2011) tarafından ortaöğretim ve yükseköğretimde öğrenim gören öğrencilerin internet kullanımına yönelik tutumlarını ortaya koymak amacıyla yapılan araştırmayla paralellik göstermektedir. Akbulut ve Yılmazel (2012) tarafından yapılan "Ergen Yaş Grubunda İnternet Bağımlılığı Düzeyinin Belirlenmesi" isimli çalışmada da erkek öğrencilerin internet bağımlılığı ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması kız öğrencilerden daha yüksek olduğu, ancak gruplar arasındaki farkın anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Arğın 2013'te yaptığı çalışmasında da benzer sonuçlar elde etmiştir.

3. Sosyal Medya Tutum ölçeğinin Paylaşım ihtiyacı alt boyutunda sosyal medyaya üye olan öğrencilerin puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Sosyal medya sitelerine üye olmadan paylaşımlarda bulunulamamasından kaynaklı bu sonucun ortaya çıktığı düşünülebilir. Demirel, Yörük ve Özkan (2012)'nin, çocukların ve gençlerin "Güvenli İnternet Hizmeti" konusundaki görüşlerini tespit etmek amacıyla yaptıkları araştırmaya göre çocukların çoğunluğunun, %62,3'ünün sosyal paylaşım sitesine üyeliği bulunmaktadır. Saraç (2014) yılında yaptığı çalışmasında, Arğın (2013)' te yaptığı çalışmasında sosyal medyaya üye olan öğrencilerin sosyal medya tutumlarının yüksek olduğunu ortaya çıkarmışlardır.

4. Öğrencilerin sosyal medyaya ilişkin tutumlarının anne-baba eğitim düzeyi değişkenine göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda gruplar arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır. Ök' te (2014) tarafından öğrencilerin sosyal medya tutumlarını ölçmek için yapılan araştırmada anne-baba eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Yine Otrar ve Arğın (2013) tarafından öğrencilerin sosyal medya tutumlarını ölçmek için yapılan araştırmada anne-baba eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Buda bize farklı bölgelerde yapılan çalışmalarda da sosyal medya tutumunu anne-baba eğitim düzeyinin etkilemediğini göstermektedir.

5. Öğrencilerin sosyal medyaya ilişkin tutumlarının algılanan gelir düzeyi değişkenine göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda gruplar arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur. Yüksek gelir grubunda olan ailelerin çocuklarının, orta gelirli ailelerinin çocuklarına göre sosyal medya tutumlarının yüksek olduğu görülmektedir. Yüksek gelirli ailelerin çocuklarına internet, bilgisayar hizmetlerini daha kolay sağlamalarından dolayı böyle bir sonuç çıkmış olabilir.

6. Sosyal medya sitelerini ziyaret etme değişkeni ile sosyal medya tutumlarının arasında yapılan analizlerde; sosyal medya sitelerini her gün ziyaret eden öğrencilerin sosyal medya tutumlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Sosyal medya sitelerinde daha fazla aktif olmak, sosyal medyaya ilişkin tutumun belirlenmesinde etkili olduğu düşünülebilir. Bu sonuç aynı zamanda öğrencilerin sosyal medya kullanma biçimlerinin alışkanlık haline getirdiğini göstermektedir. Saraç (2014) yılında yaptığı çalışmasında, Arğın 2013 te yaptığı çalışmasında, Kılıç 2016 ta yaptığı çalışmada benzer sonuçlar elde etmiştir.

### Öneriler

Bu araştırma ve gerçekleştirilen benzer araştırmalarda öğrencilerin zamanlarının büyük bir kısmını sosyal medya ağlarında harcadıkları ve bu ağların hayatlarının bir parçası haline geldiği görülmektedir. Sosyal medya ağları eğitim için de birçok olanağı içerisinde barındırmaktadır. Bu çalışma sosyal medya ağlarının öğrenme ve öğretme aracı olarak kullanılması sürecinde, öğrencilerin sosyal medyaya yönelik tutumlarının eğitimde yansımalarını değerlendirmeye çalışmıştır. Ortaya çıkan sonuçlar yorumlanarak aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur.

1. Bu araştırma, Denizli ili Kale ilçesinde eğitim gören öğrencilerle gerçekleştirildiğinden, sosyal medya tutum ölçeği kullanılarak farklı örneklem gruplarında araştırmalar yapılabilir.
2. Bu araştırmada yer alamayan ancak öğrencilerin sosyal medyaya yönelik tutumlarını etkileyebileceği düşünülen farklı değişkenler kullanılarak araştırmalar tasarlanabilir.
3. Araştırma 8. sınıf öğrencilerle gerçekleştirilmiş olduğundan daha büyük yaş gruplarına uygulanarak sosyal medyaya ilişkin tutumları açısından aralarındaki farka bakılabilir.
4. Öğrencilerin sosyal medyaya ilişkin tutumları hakkında, bu çalışmanın uzantısı olarak, derinlemesine bilgi edinebilmek için nitel araştırmalar tasarlanabilir.

### Kaynakça

1. Akbulut, A.B. ve Yılmazel, G.(2012). "Ergen Yaş Grubunda İnternet Bağımlılığı Düzeyinin Belirlenmesi" 15.Ulusal Halk Sağlığı Kongresi.
2. Arğın, S.F. (2013). 'Ortaokul ve Lise Öğrencilerinin Sosyal Medyaya İlişkin Tutumlarının İncelenmesi' (Yayınlanmış yüksek Lisans Tezi).Yeditepe Üniversitesi(İstanbul).
3. Aydoslu, U.(2005). 'Öğretmen Adaylarının Yabancı Dil Olarak İngilizce Dersine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi' (B.E.F. Örneği). (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
4. Can, B., Günhan, B., Erdal, S.(2005) 'Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Fen Derslerinde Matematiğin Kullanımına Yönelik Özyeterlilik İnançlarının İncelenmesi' Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı(17), 2005, 41-46.
5. Çetin, E. (2009). "Sosyal iletişim ağları ve gençlik. Facebook örneği"

(Erişim: <http://idc.sdu.edu.tr/tammetinler/bilim/bilim15.pdf> adresinden 19.07.2017 tarihinde indirildi).

6. Demirel, M., Yörük, M. ve Özkan, O. (2012). "Çocuklar İçin Güvenli İnternet: Güvenli İnternet Hizmeti ve Ebeveyn Görüşleri Üzerine Bir Araştırma." Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7: 54- 68.
7. Gülbahar, Y. , Kalelioğlu, F. , Madran, O. (2010) "Sosyal Ağların Eğitim Amaçlı kullanımı". İnet-tr, Türkiye'de İnternet Konferansı, İstanbul Teknik Üniversitesi, İstanbul.
8. Hatipoğlu, H.B. (2009). "Sosyal Medya ve Ticaret Hayatına Etkileri (1)", CİO Club, Eylül, s.71-74.
9. Saraç, N. (2014). '8. Sınıf Öğrencilerinin Benlik Saygısıyla Sosyal Medyaya İlişkin Tutumlarının Arasındaki İlişki: Beykoz İlçesi Örneği.' Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
10. Ök, F. (2013). 'Ortaöğretim Öğrencilerinin Sosyal Medya Kullanım Alışkanlıkları ve Motivasyonları.' Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
11. Tezbaşaran, A.A. (1996). Likert Tipi Ölçek Geliştirme Kılavuzu. Ankara: TPD Yayınları.
12. Kahyaoglu, M. ve Çelik, H.C. (2011). "Ortaöğretim ve Yükseköğretim Öğrencilerinin internet Kullanımına Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre incelenmesi" 5th International Computer & Instructional Technologies Symposium, 22-24 September, Fırat University, Elazığ.
13. Karasar, N. (2007a). Bilimsel araştırma yöntemleri (17.baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık
14. Kılıç, Ö.(2016). 'Ortaöğretim Öğrencilerinin Sosyal Medyaya İlişkin Tutumlarının İncelenmesi (Araklı Örneği)' (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.
15. Yıldırım, A. ve H. Şimşek, (2006). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Teknikleri. Ankara: Seçkin Yayınları.

**Lise Öğrencilerinin Dinsel Yaşayış Hakkındaki Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi: Şanlıurfa-Siverek Örneği<sup>13</sup>****Mehmet Emin KALGI**

Çukurova Üniversitesi

**Adem YILMAZ**

Kastamonu Üniversitesi

**ÖZET**

Bu araştırmanın amacı, ortaöğretim düzeyinde eğitim-öğretim gören öğrencilerin genel dindarlık düzeylerini tespit etmek ve bunu bazı değişkenler açısından incelemektir. Genel tarama modelinde olan bu araştırmanın verileri; "Dinsel Yaşayış Ölçeği (DYÖ)" ve geliştirilen "Kişisel Bilgi Formu" ile elde edilmiştir. Öğrencilerin dindarlık düzeyleri ile ilgili bulgular, bağımsız t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmanın örneklemini, Şanlıurfa/Siverek ilçesinin genel liselerinde okuyan ve basit tesadüfi yolla seçilen 420 öğrenci oluşturmaktadır. Bunların %56,4'ü (237) kız, %43,6'sı (183) ise erkektir. Ortaöğretim öğrencileri için; yaş, din-önem düşüncesi ve öznel dindarlık algısı değişkeni öğrencilerin dindarlık puan ortalamalarına göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. İnanç-ahlak, inanç-ibadet, ahlak-ibadet, inanç-genel dinsel yaşayış, ahlak-genel dinsel yaşayış ve ibadet-genel dinsel yaşayış değişkenleri arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki tespit edilmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Ortaöğretim, dindarlık, inanç, ibadet, ahlâk.

**Review of the Opinions of the High-School Students on Religious Life in Terms of Various Variants: Şanlıurfa-Siverek Case****ABSTRACT**

The purpose of this research is to determine the general piousness levels of the students studying at secondary education level, and to review them in terms of certain variants. Data of this research in general screening model have been attained by means of "Religious Life Scale (RLS)" and the developed "Personal Information Form". Findings with regard to the students' piousness levels have been attained by means of Independent t-test, Pearson Product-Moment Correlation Coefficient, and one-way variance analysis (ANOVA). Sample of the research consists of 420 students chosen by way of simple random method, who are studying at the general high-school domiciled in Şanlıurfa/Siverek. Out of the foregoing figure, 56.4 % (237) thereof were girls, while the rest of them were boys (43.6%-183). Age, school, religion-significance opinion, and subjective sense of piousness variants have shown meaningful variances for the secondary education students as per their piousness score averages. A meaningful and positive relation has further been found out between the variants of faith-ethics, faith-worship, ethics-worship, faith-general religious life, ethics-general religious life, and worship-general religious life.

**Keywords:** Secondary education, piousness, faith, worship, ethics.

**Giriş**

Dindarlık kavramı ile ilgili tanımlama sorunu uzun zamandır devam etmektedir. Bu kavramın tanımı kişinin mesleki durumuna, kültürüne, sosyal çevresine ve psikolojik durumuna göre değişebilmektedir (Kayıklık ve Kalgı, 2017b:2). Her ne kadar dindarlık nesnel göstergelerle tanımlanmaya çalışılsa da bunun tamamen öznel bir durum olduğu göz önünde bulundurulmalıdır (Yapıcı, 2006).

Yapıcı (2013), dindarlığı dini bireysel olarak ve içselleştirerek yaşamak olarak tanımlarken; Roff dindarlığı, bireyin aşkın olana ilişkin inançlarının ve davranışlarının hem kurumsallaşmış hem de kurumsallaşmamış olduğu şeklinde belirtmektedir (Yıldız, 2006). Cotton, Larkin, Hoopes, Cromer, Rosenthal (2005) bu kavrama psikolojik perspektiften çok ritüelistik yaklaşmıştır. Onlara göre dindarlık; Tanrı'ya inanma, dua etme, dinsel ritüelleri yerine getirme ve kutsalın dışı yansımasıdır. Hyman ve Handal (2006), dindarlığı problem çözme, içe ve dışı dönük grup davranışlarını yönlendirme olarak tanımlamıştır. Hyman ve Handal (2006) dindarlığın hem sosyolojik hem de psikolojik işlevine dikkat çekmektedir. Almeida, Neto ve Koenig (2006) ise dindarlığı inançlar sistemi, dini ritüeller ve kutsala yakın olmak için dinsel sembollerini yerine getirme olarak tanımlamaktadır. Bu dindarlık tanımına özdeş bir tanımı da Beckwith ve Morrow (2005) yapmıştır. Beckwith ve Morrow'a (2005) göre dindarlık inanç ve ibadet esaslarını kurumsal olarak yerine getirme sistemidir.

Yapılan dindarlık tanımları incelendiğinde genellikle dinsel ritüelleri yerine getirme, tanrıyla içsel bağlantı kurma, dua etme, dinsel yaşayışın dışı yansıması gibi kavramlar vurgulanmıştır. Bu tanımlardan yola çıkarak dindarlık; Tanrı'ya yakarma, dinsel öğretileri içsel olarak yaşayıp somut olarak gösterme (namaz kılma, oruç tutma, tapınaklara gitme, dua etme vb.) ve kutsal değerlerle bütünleşme olarak açıklanabilir.

<sup>13</sup> Bu makalenin bir kısmı EJER2017 kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

### Literatür Taraması

Dindarlığı ölçme ile ilgili ileri ölçüm tekniklerinin kullanıldığı alan araştırmalarına (Onay, 2001:439) 1960'ta başlanılmasından bu yana gerek yurt dışında gerekse de Türkiye'de birçok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmaların hepsine değinmemiz mümkün değildir. Daha çok bağımsız değişkenlerimizle ilişkili olarak birkaç tanesi özetlenecektir.

Kayıklık (2003) yaşları 40-94 arasında değişen ve 234'ü kadın 160'ı erkek olmak üzere toplam 394 kişi üzerinde genel tarama modelini kullanarak yaptığı çalışmada cinsiyet, din-önem düşüncesi ve öznel dindarlık algısı değişkenlerinin dindarlık puan ortalamasına göre farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Aynı yöntemi kullanarak benzer bir çalışmayı Hasankahyaoğlu (2008) yapmıştır. Hasankahyaoğlu'nun 2008'de yaptığı çalışmada cinsiyet ve din-önem düşüncesi değişkenleri dindarlık puan ortalamasına göre farklılaşırken; yaş ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Yapıcı (2013) Çukurova Üniversitesinde 634 öğrenci üzerinde dindarlık ile ilgili bir yaptığı çalışmada kız öğrencilerin erkek öğrencilere nispeten daha dindar oldukları bulgusuna ulaşmıştır. Yurt dışında yapılan birçok çalışmada kadınların erkeklerden dindar olduğu (Chatters ve Taylor, 1989; Idler ve Kasl, 1997; Levin ve Chatters, 1998; Oman ve Reed, 1998; Neyrinck, Vansteenkisle, Lens, Soenens, 2010; Bosetti, Voci, Pagotto, 2011) tespit edilmiştir. Türkiye'de yapılan bazı araştırmalarda ise erkeklerin kadınlardan daha dindar olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Kımtar, 2012; Yapıcı, 2006; Kayıklık, 2003; Karaca, 2000; Yıldız, 1999; Uysal, 1996).

Flere ve Klanjšek 2009'da "Hristiyan Avrupa'sında Sosyal Statü ve Dindarlık" başlığıyla bir çalışma yapmışlardır. Bu çalışma, 1999-2001 yılları arasında 39 Avrupa ülkesi üzerinde yapılan çalışmaların analizlerinden oluşmaktadır. Çalışma sonucuna göre, 37 ülkenin 28'inde dindarlık ile gelir düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca 37 ülkenin 26'sında gelir düzeyleri dindarlık puanlarına göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır.

Tiliounine, Cummins ve Davern 2009'da 2909 kişi üzerinde genel tarama modelini kullanarak dindarlık ile ilgili yaptığı çalışmada yaş ile dindarlık arasında pozitif bir ilişkiye ulaşılmıştır. Yani bu araştırma 18-24 yaş arası katılımcıların dindarlık düzeylerinin düşük olduğu, 25-54 yaş aralığında kısmen artmakta olup 54 yaş ve sonrasında ise yüksek olduğunu göstermektedir. Ayrıca çalışmada katılımcıların dindarlık düzeyleri puan ortalamaları, gelir durumu değişkenine göre farklılaşmamaktadır.

Kongarchapatara, Mosehis ve Ong (2014) katılımcıların meditasyon ve dindarlık puanlarının cinsiyet, yaş ve yaşam doyumu değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini ele alan bir çalışma yapmışlardır. Çalışma Budizm, Hinduizm ve İslam dinine mensup olan 1025 kişi üzerinde yürütülmüştür. Çalışmada katılımcıların yaş düzeyleri artıca yaşam doyumlarında artış gözlemlenmiştir. Ayrıca katılımcıların dindarlık puanlarının yaş değişkenine göre farklılaştığı gözlemlenmiştir.

### Yöntem

Çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden genel tarama modeli kullanılmıştır. Genel tarama modeli, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2004:79).

### Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, Şanlıurfa/Siverek ilçesinin genel lise öğrencileri, örnekleme ise bu okullardan basit tesadüfi yöntemle seçilmiş olan 420 öğrencidir. Bunların %56.4'ünü (237) kız, %43.6'sını (183) ise erkek öğrenciler oluşturmaktadır.

### Verilerin Analizi

Anket verilerinin hem girilmesinde hem de bunların farklı istatistiksel tekniklerle analiz edilmesinde SPSS-20 programı kullanılmıştır. Veriler çözümlenirken; "Bağımsız t-testi", Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)" ve "Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu" tekniklerinden yararlanılmıştır. Buna göre;

1. Genel dinsel yaşayış puanlarının cinsiyet ve din-önem değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığını sınamak için "Bağımsız t-testi",
2. Genel dinsel yaşayış puanlarının yaş, aylık gelir düzeyi ve öznel dindarlık algısı değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığını sınamak için "Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)",
3. Genel dinsel yaşayış, inanç, ibadet ve ahlak değişkenleri arasındaki ilişki olup olmadığını sınamak için "Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu" tekniği kullanılmıştır.

### Veri Toplama Araçları

Bu araştırmanın verileri; Dinsel Yaşayış Ölçeği ve geliştirilen Kişisel Bilgi Formu ile elde edilmiştir.

### Kişisel Bilgi Formu

Araştırmada inceleme konusu olan cinsiyet, yaş, aylık gelir düzeyi, din-önem düşüncesi ve öznel dindarlık algısı değişkenlerine ilişkin sorular araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Bu değişkenlerin genel dinsel yaşayış ile bağıntıları araştırılmıştır.



**Dinsel Yaşayış Ölçeği**

Orijinali Kayıklık (2003) tarafından geliştirilen Dinsel Yaşayış Ölçeği (DYÖ), daha sonra Kayıklık ve Kalgı (2017a) tarafından revize edilmiştir. Ölçek; iman, ahlak ve ibadet olmak üzere toplam üç boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutların her biri 12'şer madde içermektedir. İnanç boyutu maddeleri "Hiç Katılmıyorum (1), Çok Az Katılmıyorum (2), Ender Olarak Katılmıyorum (3), Biraz Katılmıyorum (4), Oldukça Katılmıyorum (5), Genellikle Katılmıyorum (6), Tamamen Katılmıyorum (7)" biçiminde 7 seçenekle kodlanmakta ve ölçeğin inanç boyutunda en düşük 12, en yüksek 84 puan alınabilmektedir. Ölçeğin hem ahlak hem de ibadet boyutları da 12'şer maddeden oluşmaktadır. Bu maddeler, "Bana Hiç Uygun Değil (1), Bana Pek Uygun Değil (2), Bana Çok Az Uygun (3), Bana Biraz Uygun (4), Bana Oldukça Uygun (5), Bana Genellikle Uygun (6), Bana Her Zaman Uygun (7)" biçiminde kodlanıp puanlanmaktadır. Buna göre ölçeğin ahlak ve ibadet boyutlarından alınabilecek en düşük 12, en yüksek ise 84 puandır. Bu değerlendirme sonucunda ölçekte alınabilecek en düşük toplam puan 36, en yüksek toplam puan ise 252'dir. Bu değerlendirmeyle beraber katılımcılar ortalamasının üstünde bir puan alabiliyorsa dindar olarak değerlendirilmektedir.

**Ölçeğin güvenilirliği:** DYÖ'yü oluşturan maddelerin iç tutarlık katsayısı 0.930 olarak bulunmuş ve Faktör-1, Faktör-2 ve Faktör-3'ün iç tutarlılık katsayısı sırasıyla 0.982, 0.937 ve 0.875 olarak hesaplanmıştır (Kayıklık ve Kalgı, 2017a:11). Güvenirlilik katsayısının 0.70 ve daha yüksek olması test puanlarının güvenilirliği için yeterli görülmektedir (Büyükoztürk, 2012).

**Ölçeğin geçerliliği:** Ölçeğin yapı geçerliğini kontrol etmek için açıklayıcı faktör analizi Kayıklık ve Kalgı (2017a) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin inanç boyutu için yapılan faktör analiz sonucuna göre maddelerin faktör yük değerleri 0.79 ile 0.97, ahlak boyutu için yapılan faktör analiz sonucuna göre maddelerin faktör yük değerleri 0.63 ile 0.83 ve ibadet boyutu için yapılan faktör analiz sonucuna göre maddelerin faktör yük değerleri .39 ile 0.74 arasında değişmektedir (Kayıklık ve Kalgı, 2017a:8-9).

Üç faktörlü otuz altı maddelik "Dinsel Yaşayış Ölçeği"nin kuramsal yapısını test etmek için yapılan "Doğrulamalı Faktör Analizi-DFA (Confirmatory Factor Analysis-CFA)" çalışmasında; modelin uyum indekslerinden  $\chi^2/sd$ 'nin değeri 1.93, NFI değeri 0.91, NNFI değeri 0.95, CFI değeri 0.95, SRMR değeri 0.07 ve RMSEA değeri 0.07 olarak bulunmuştur (Kayıklık ve Kalgı, 2017a:11). Bu değerlerin "Doğrulamalı Faktör Analizi-DFA" sonucunda ölçeğin faktör yapısının uyumunun iyi olduğunu göstermektedir.

**Bulgular ve Yorum**

**Tablo-1.** Ortaöğretim Öğrencilerin Cinsiyet, Yaş, Aylık Gelir Durumu, Din-Önem Düşüncesi ve Öznel Dindarlık Algısı ile Genel Dinsel Yaşayış ve Boyutlarına Göre Analizler

Değişkenler	Sosyo-Demografik Özellikler	N	Genel Dinsel Yaşayış ve Boyutları			Genel Dindarlık  ±SS
			Dini İnanç Boyutu  ±SS	Dini Ahlak Boyutu  ±SS	Dini İbadet Boyutu  ±SS	
Cinsiyet	Kadın	237	32.86±0.62	29.55±3.02	36.48±7.05	98.90±8.98
	Erkek	183	32.81±0.67	29.37±3.14	38.51±7.12	100.71±8.64
			p=0.42	p=0.53	p=0.00**	p=0.03*
Yaş	14	96	32.81±0.77	29.83±2.62	38.72±7.27	101.36±8.36
	15	86	32.86±0.51	29.21±3.19	37.42±7.95	99.54±9.85
	16	99	32.78±0.85	29.51±2.93	37.07±6.84	99.35±8.49
	17	72	32.90±0.38	28.97±4.07	34.76±6.75	96.64±9.18
	18	67	32.90±0.43	29.78±2.39	38.57±6.06	101.24±7.35
			p=0.67	p=0.34	p=0.00*	p=0.00**
Aylık Gelir	Ortanın altı	49	32.76±1.07	29.43±3.05	37.63±7.62	99.82±9.37
	Orta	340	32.85±0.58	29.61±2.79	37.39±7.05	99.86±8.54
	Ortanın üstü	31	32.94±0.25	28.03±5.16	36.65±7.59	97.61±10.82
			p=0.45	p=0.02*	p=0.82	p=0.39
Din-Önem Düşüncesi	Önemli	79	32.68±1.00	27.54±4.26	31.85±7.51	92.08±10.13
	Çok Önemli	341	32.88±0.52	29.92±2.53	38.64±6.42	101.46±7.46
			p=0.09	p=0.00**	p=0.00***	p=0.00**
Öznel Dindarlık Algısı	Hiç Dindar Değil	20	32.65±0.74	28.95±3.85	31.30±9.72	92.90±11.66
	Biraz Dindar	140	32.83±0.70	28.52±3.62	34.24±6.61	95.61±8.80
	Dindar	214	32.86±0.63	29.86±2.56	38.81±5.95	101.53±7.12
	Çok dindar	45	32.91±0.41	30.84±2.07	42.89±6.77	106.64±7.09
			p=0.48	p=0.00**	p=0.00**	p=0.00**

\*p&lt;0.05

\*\*p&lt;0.01

1. Kadın katılımcıların erkeklere göre dini inanç ve ahlak puanları daha yüksek iken, dini ibadet ve genel dinsel yaşayış puan ortalamaları daha düşüktür. Ayrıca dini ibadet [ $t_{(420)}=0.804$ ,  $p<0.01$ ] ve genel dinsel yaşayış [ $t_{(420)}=0.931$ ,  $p<0.05$ ] puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaştığı görülmüştür.

2. Dini ibadet [ $F_{(4-414)}=3.86$ ,  $p<0.01$ ] ve genel dinsel yaşayış [ $F_{(4-414)}=3.66$ ,  $p<0.01$ ] puan ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Farklılaşma ise dini ibadet boyutu için 14-17, genel dinsel yaşayış için ise 14-17 ve 17-18 yaş grupları arasında oluşmuştur.

3. Dini inanç, dini ahlak, dini ibadet ve genel dinsel yaşayış puan ortalamalarının gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini sınamak için yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) testinde, dini ahlak puan ortalamalarının gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir [ $F_{(2-417)}=3.788$ ,  $p<0.05$ ].

4. Dinin kendisi için "çok önemli" olduğunu belirten grubun dinin kendisini için "önemli" olduğunu belirten gruba göre dini inanç, dini ahlak, dini ibadet ve genel dinsel yaşayış puan ortalamaları daha yüksektir. Ayrıca dini ahlak ( $t=-4.755$ ,  $p<0.01$ ), dini ibadet [ $t_{(420)}=-7.429$ ,  $p<0.01$ ] ve genel dinsel yaşayış [ $t_{(420)}=-7.750$ ,  $p<0.01$ ] puan ortalamalarının din-önem değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir.

5. Kendisini "çok dindar" olarak tanımlayan katılımcıların dini inanç, dini ahlak, dini ibadet ve genel dinsel yaşayış puan ortalamaları en yüksektir. Ayrıca dini ahlak [ $F_{(3-416)}=9.36$ ,  $p<0.01$ ], dini ibadet [ $F_{(3-415)}=31.16$ ,  $p<0.01$ ] ve genel dinsel yaşayış [ $F_{(3-415)}=32.26$ ,  $p<0.01$ ] puan ortalamalarının öznel dindarlık algısı değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Farklılaşma ise; dini ahlak boyutu için; biraz dindar-dindar ve biraz dindar-çok dindar; ibadet boyutu için; hiç dindar değil-dindar, hiç dindar değil-çok dindar, biraz dindar-dindar ve biraz dindar-çok dindar; genel dinsel yaşayış için ise hiç dindar değil-dindar, hiç dindar değil-çok dindar, biraz dindar-dindar ve biraz dindar-çok dindar ikili grupları arasında olmuştur.

**Tablo-2.** Ortaöğretim Öğrencilerinin İnanç, Ahlâk, İbadet ve Dindarlık Arasındaki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu Düzeyleri İlişkisi

	İnanç	Ahlak	İbadet	Genel Dinsel Yaşayış
İnanç	1	.138**	.037	.151**
Ahlak	.138**	1	.365**	.654**
İbadet	.037	.365**	1	.940**
Genel Dinsel Yaşayış	.151**	.654**	.940**	1

\*\* $p<0.01$

Tablo 2 incelendiğinde, inanç-ahlak, inanç-ibadet, ahlak-ibadet, inanç-genel dinsel yaşayış, ahlak-genel dinsel yaşayış ve ibadet-genel dinsel yaşayış değişkenleri arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki tespit edilmiştir.

### Sonuç ve Tartışma

Yapılan bu çalışmada kadın katılımcıların erkeklere göre genel dinsel yaşayış puan ortalamaları daha düşüktür. Yurt dışında yapılan birçok çalışmada kadınların erkeklerden daha dindar olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Chatters ve Taylor, 1989; Idler ve Kasl, 1997; Levin ve Chatters, 1998; Oman ve Reed, 1998; Neyrinck, Vansteenkisle, Lens, Soenens, 2010; Bosetti, Voci, Pagotto, 2011). Türkiye'de yapılan bazı araştırmalarda ise erkeklerin kadınlardan daha dindar olduğu verisi elde edilmiştir (Kimter, 2012; Yapıcı, 2006; Kayıklık, 2003; Karaca, 2000; Yıldız, 1999; Uysal, 1996). Bununla birlikte genel dinsel yaşayış puan ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre farklılaştığı görülmüştür [ $t_{(418)}=0.931$ ,  $p<0.05$ ]. Kayıklık (2003) yaşları 40-94 arasında değişen ve 234'ü kadın 160'ı erkek olmak üzere toplam 394 kişi üzerinde genel tarama modelini kullanarak yaptığı çalışmada dindarlık puan ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır.

Çalışmamızın bir diğer bulgusu ise yaş, gelir düzeyi, din-önem düşüncesi öznel dindarlık algısı değişkeni ile ilgilidir. Çalışmada genel dinsel yaşayış puan ortalamalarının yaş [ $F_{(4-414)}=3.66$ ,  $p<0.01$ ], din-önem düşüncesi [ $t_{(418)}=-7.750$ ,  $p<0.01$ ] ve öznel dindarlık algısı [ $F_{(3-415)}=32.26$ ,  $p<0.01$ ] değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterirken; gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Hasankahyaoglu'nun 2008'de yaptığı çalışmada dindarlık puan ortalamalarının cinsiyet ve din-önem düşüncesi değişkenlerine göre farklılaştığı; yaş ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre farklılaşmadığı sonucunu elde etmiştir. Flere ve Klanjšek (2009) daha önce 39 Avrupa ülkesi üzerinde yapılan çalışmaların analizinde, 37 ülkenin 28'inde dindarlık ile gelir düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. 37 ülkenin 26'sında ise gelir düzeyi değişkeni dindarlık puan ortalamasına göre farklılaşmaktadır. Tilioune, Cummins ve Davern 2009'da 2909 kişi üzerinde genel tarama modelini kullanarak dindarlık ile ilgili yaptığı çalışmada, katılımcıların dindarlık düzeyleri puan ortalamaları gelir durumu değişkenine göre farklılaşmamaktadır. Kongarchapatara, Mosehis ve Ong (2014) katılımcıların meditasyon ve dindarlık puanlarının cinsiyet, yaş ve yaşam doyumu değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini ele alan bir çalışma yapmışlardır. Çalışmada katılımcıların yaş düzeyleri arttıkça yaşam doyumlarında artış gözlemlenmiş ve katılımcıların dindarlık puanlarının yaş değişkenine göre farklılaşmıştır.

DYÖ'nün inanç-ahlak [ $r=0.138$ ,  $p<0.01$ ], inanç-ibadet [ $r=0.037$ ,  $p<0.01$ ], ibadet-ahlak [ $r=0.365$ ,  $p<0.01$ ] ikili grupları arasındaki ilişki pozitif çıkmıştır. Çetin'in 2010'da yaptığı araştırmada dindarlığın inanç ile ibadet boyutu arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulması araştırma bulgumuzu destekler niteliktedir.

## Kaynakça

- Almeida, A. M., Neto, F. L. ve Koenig, H. G. (2006). Religiousness and mental health: A review. *Journal of Rev Bras Psiquiatr*, 28 (3), 242-250.
- Beckwith, H. D. & Morrow, A. (2005). Sexual attitudes of college students: The impact of religiosity and spirituality. *College Student Journal*. ([http://findarticles.com/p/articles/mi\\_m0FCR/is\\_2\\_39/ai\\_n14703160](http://findarticles.com/p/articles/mi_m0FCR/is_2_39/ai_n14703160)).
- Bosetti, G.L., Voci, A., Pagotto, L. (2011). Religiosity, the sinner, and the sin: Different patterns of prejudice toward homosexuals and homosexuality. *Journal of TPM*, 18 (3), 157-170.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Chatters, L. M. and Taylor, R. J. (1989). Age differences in religious participation among black adults. *Journal of Gerontology*, 44(5), 183-189.
- Cotton, S., Larkin, E., Hoopes, A., Cromer, B. A. ve Rosenthal, S. L. (2005). The impact of adolescent spirituality on depressive symptoms and health risk behaviors. *Journal of Adolescent Health*, 36 (6). 529.e7-529.e14. (<http://www.sciencedirect.com>).
- Çetin, Ü. F. (2010). Ortaöğretim düzeyi gençlerde dindarlık-empati ilişkisi (Isparta Örneği). Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Flere, S., ve Klanjšek, R. (2009). Social Status and religiosity in christian europe. *Journal of European Societies*, 11 (4), 583-602.
- Hasankahyaoglu, H. R. (2008). Dindarlık empati ilişkisi. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Hyman, C. ve Handal, P. J. (2006). Definitions and evaluation of religion and spirituality items by religious professionals: A pilot study. *Journal of Religion and Health*, 45 (2), 264-282.
- Idler, E. L. ve Kasl, S.V. (1997). Religion among disabled and nondisabled persons I: Cross-sectional patterns in health practices, social activities, and well-being. *The Journals of Gerontology*, 52 (6). <http://search.epnet.com/direct.asp?an=9712143050&db=ap>.
- Karaca, F. (2000). *Ölüm psikolojisi*. Beyan Yayınları: İstanbul.
- Karasar, N. (2004). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kayıklık, H. (2003). *Orta yaş ve yaşlılıkta dinsel eğilimler*. Adana: Baki Yayınları.
- Kayıklık, H., Kalgı, M. E. (2017a). Dinsel yaşayış ölçeği: Geçerlik güvenirlik çalışması. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 17 (1), 1-19.
- Kayıklık, H., Kalgı, M. E. (2017b). Ortaöğretim öğrencilerinin tahripçi davranışlarda bulunma ile dindarlık düzeyleri arasındaki ilişki. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 17 (2), 1-18
- Kimter, N. (2012). Ergenlerde benlik saygısı ve öznel dindarlık algısının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(17), 439-468.
- Kongarchapatara, B., Moschis, G.P., and Ong, F. S. (2014). Understanding the relationships between age, gender, and life satisfaction: The mediating role of stress and religiosity. *Journal of Beliefs & Values: Studies in Religion & Education*, 35 (3), 340-358.
- Levin, J. S. ve Chatters, L. M. (1998). Religion, health, and psychological well-being in older adults: Findings from three national surveys. *Journal of Aging and Health*, 10 (4). <http://search.epnet.com/direct.asp?an=9706301506&db=aph>.
- Neyrinck, B., Vansteenkiste, M., Lens, W., Soenens, B. (2010). Updating Allport's and Baston's framework of religious orientations: A reevaluation from the perspective of self-determination theory and Wulff's social cognitive model. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 49(3), 425-438.
- Oman, D. Reed, D. (1998). Religion and mortality among the community-dwelling elderly. *American Journal of Public Health*, 88 (10). <http://search.epnet.com/direct.asp?an=1148125&db=ap>
- Onay, A. (2001). Dindarlık ölçme çalışmaları: Dindarlık ölçümünde üç farklı yaklaşım ve ölçmenin esasları. *İslami Araştırmalar Dergisi* 14 (3-4), 439-449.
- Tiliouine, H., Cummins, R. A., Davern, M. (2009). Islamic religiosity, subjective well-being, and health. *Journal of Mental Health, Religion & Culture*, 12 (1), 55-74.
- Uysal, V. (1996). *Din psikolojisi açısından dini tutum davranış ve şahsiyet özellikleri*. M. Ü. İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları: İstanbul.
- Yapıcı, A. (2006). Yeni bir dindarlık ölçeği ve üniversiteli gençlerin dinin etkisini hissetme düzeyi: Çukurova Üniversitesi Örneği. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 6(1), 66-115.
- Yapıcı, A. (2013). *Ruh sağlığı ve din: Psiko-sosyal uyum ve dindarlık*. Karahan Yayınevi: Adana.
- Yıldız, M. (1999). Dini hayat ile ölüm kaygısı arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Yıldız, M. (2006). *Ölüm kaygısı ve dindarlık*. İzmir: İlahiyat Vakfı Yayınları.

**An Investigation of EFL In-service and Pre-service Teachers' Perceptions about Learner Autonomy****Gülsün SOFRACI****Demet YAYLI****1. Abstract**

*Keywords:* Learner autonomy, learner involvement, self-assessment, ELT

**Problem Statement:** In the past, the content of education and the results of such content teaching were important ignoring the other factors such as learners' needs, their readiness, their psychology and etc. However, with the rise of humanistic movement which stresses the importance of improving the quality of learners' lives, the concept of autonomy has gained extensional scope of examination. In a related vein, both in education and language education, the importance of autonomy has risen in recent years, and so have the related studies. This has resulted in a need for studies on teachers' and learners' perception of being autonomous in learning process.

**Purpose of Study:** The main aim of this study was to investigate both the instructors' and prospective English teachers' perceptions about learner autonomy by comparing and contrasting the results of their answers in a two-part questionnaire.

**Method:** In order to reach this aim, first of all a questionnaire study was designed. An adapted version of a learner autonomy questionnaire developed by Camilleri (1999), namely 'Learner Autonomy: Teachers' Views' was given to both groups of teachers, a total of 123 participants. Participants indicated their opinions on a five-point Likert-scale for each item, and they were also asked to state their reasons and comments for their answers in the comment part after each item. The study, therefore, employed both qualitative and quantitative research techniques.

**Findings:** The quantitative data were analyzed by using the Statistical Packages for Social Sciences (SPSS 20.0). The results of the study revealed that the majority of the participants, both instructors and prospective teachers, reported that they were supportive to learner autonomy but the results also indicated that some items were found to be less applicable compared to the other items. In addition to this, qualitative data obtained supported the results of the quantitative data providing more details.

**Discussion, Conclusion and Recommendations:** The perceptions of instructors and prospective teachers differed in some main items of which prospective teachers were more supportive. Despite some differences, in general terms positive attitudes outweighed the negative ones. These differences may stem from the participants' differing experiences with teaching and their different levels of knowledge on autonomy.

**2. Introduction**

In the field of education, there have been many changes for the recent years. The perception of education, learner and teacher has changed a lot. Language teaching has also been affected by the development of more humanistic approaches to language learning and new teaching methods in education. Over the last two decades, the concepts of learner autonomy and independence have gained momentum, the former becoming a "buzz-word" within the context of language learning (Little, 1994, p. 2). The concept of learner autonomy has become a central theme in language teaching and learning. It is part of a wider development in education that aims at preparing young people for life-long learning through the ability to organize and direct their own learning inside and outside the school context (Camilleri, 1999). One of the definitions of learner autonomy which is broadly accepted and adopted most commonly by researchers is the one put forward by Holec (1981), who introduced the concept of autonomous learning in the field of foreign language teaching. He defines learner autonomy as follows:

Learners' ability to manage his learning, that is, a learner is able to make learning strategies appropriate to his personal situation, including: 1. Setting learning objectives and schedule; 2. Deciding the content and procedure of learning; 3. Finding learning methods and techniques; 4. Supervising the whole process of learning, e.g. learning time, place and procedure; and 5. Self-evaluation (Holec, 1981, p.5).

Both in education and language education, the importance of autonomy has risen in recent years, and so have the related studies. Studies on autonomy deal with it from different perspectives with different aspects. A lot of researchers abroad have laid emphasis on this issue and investigated teachers' and learners' attitudes towards learner autonomy (Camilleri, 1999; Chan, 2001; 2003; Chu, 2004; Chuk, 2003; Cotterall, 1995; Thomson, Mosumi-so and Osho, 2001; Reinders, 2000; Vanijdee, 2003). There are also different studies in Turkey to find out in-service teachers', pre-service teachers' and learners' perceptions or attitudes towards autonomy in ELT (Baylan, 2007; Dişlen, 2010; Durmuş, 2006; Özdere, 2005; Sabancı, 2007; Sancar, 2001; Servi, 2010; Yıldırım, 2005). These studies in Turkey investigated the issue mostly from the perspective of either in-service or pre-service teachers but the studies including both pre- and in-service teachers are quite few. Therefore, the present study aims to find out the similarities and/or differences between these groups analyzing their perceptions of learner autonomy in terms of their answers to 31 items in a questionnaire.

**3. Methods***Research Design*

The questionnaire used in the present study employed a five-point Likert-type scale ranging from 0 (not at all) to 1 (little), 2 (partly), 3 (much) and 4 (very much) requiring the participants to number their thoughts, but numbers were turned into phrases such as 'Learners should never be involved', 'Learners should be seldom involved', 'Learners should be partially involved', 'Learners should be usually involved', 'Learners should be always involved' respectively to make it more clear for the participants. The questionnaire also included a comment part for

participants to write down their reasons and comments for their answers to the items. In short, the present study employed both qualitative and quantitative research methods.

#### Research Sample

This study was implemented with 123 participants involving instructors from ADU and PAU and students from the ELT program at PAU. Only third and fourth year students of the ELT program were given the questionnaire because either they were having or have had their teaching practice sessions, which means they have had some experience with teaching English compared to first and second year students. Among the total of 123 participants, 94 (76.4%) of them were female, and 29 (23.6) were male. Thirty four (27.6 %) of them were instructors at ADU School of Foreign Languages, 21 (17.1%) were instructors at PAU School of Foreign Languages, 45 (36.6%) of them were third year ELT students of PAU, and 23 (18.7%) of them were fourth year ELT students of PAU.

#### Research Instrument and Procedure

In the present study, an adapted version of a learner autonomy questionnaire developed by Camilleri (1999), namely 'Learner Autonomy: Teachers' Views' was given to the participants as the data collection tool. The reliability of the translated questionnaire ( $\alpha = 0,90$ ) was evaluated by Sabancı (2007). In addition to this, five instructors at ADU were given the questionnaire first to evaluate and pilot it in terms of its content validity, face validity and clarity of items. Some changes in the paper design were made following the suggestions of these participants.

The questionnaire was designed to find out perceptions on learner autonomy with respect to a wide range of items of language teaching and learning such as course objectives, course content, course materials, course time-place-pace, interaction patterns, classroom management, record keeping, homework tasks, teaching focus, formulating explanations, learning strategies, and self-assessment. In other words, the questionnaire aimed to measure 12 main items with a total of 31 sub-items.

To conduct the study, this adapted version of the questionnaire was given to the participants. Before they filled out the questionnaires, they were informed about the questionnaire and the purpose of the study. The participants were also informed that their answers would be confidential and not be used for other purposes. They were also asked to write comments for each main item.

#### Data Analysis

The data of the present study consisted of both quantitative data gathered from the Likert-type questions and qualitative data gathered from the comment part of each main item. To analyze qualitative data, content analysis was done. Both the pre- and in-service teachers' statements in the comment part were analyzed noting down the emerging themes for each main item, and the relevant responses were grouped together. Then these were interpreted taking into consideration the frequency of ideas embedded.

The quantitative data were analyzed by using the Statistical Packages for Social Sciences (SPSS 20.0 version for Windows). One-sample Kolmogorov-Smirnov test was run at first to each main item in order to inspect whether they were normally distributed or not ( $p$  value was  $\leq 0.01$ ). The results of this test revealed that eight of the main items were not normally distributed ( $\leq 0,01$ ), so Mann-Whitney U test was run to see whether there was a significant difference on the perceptions towards these eight main items between groups (the pre- and in-service teachers). The remaining four main items were normally distributed ( $\geq 0,01$ ) so independent-samples t-test was run to see whether there was a significant difference on the perceptions towards these four main items between groups (i.e., the pre- and in-service teachers).

## 4. Results

In this section, both the results of quantitative data and qualitative data were presented together.

**Table 4.1**

Results of Mann-Whitney U Test between the Pre- and In-service Teachers on Their Support of Learner Autonomy in Decision of Course Objectives

Variables	n	Sum of ranks	Mean rank	U	Z	p
In-service teachers	55	2942	53,50	1402	-2,449	0,014
Pre-service teachers	68	4683	68,88			
Total	123					

It can be seen from the Table 4.1 that there was a statistically significant difference between the pre- and in-service teachers in terms of their support for learner autonomy in decision of course objectives ( $U=1402$ ;  $p<0,05$ ). When the pre- and in-service teachers' mean ranks were examined, it was found that the mean rank of the pre-service teachers ( $=68,88$ ) was higher than the mean rank of the in-service teachers ( $=53,50$ ). In sum, the pre-service teachers supported learner autonomy in terms of involving learners in establishing the long-term and short-term course objectives more strongly than the in-service teachers.

In terms of learner involvement in establishing the long term and short term course objectives, the pre-service teachers stated that by this way learners would feel they were important and had a say, which would raise their motivation and interest. The resisting in-service teachers

converged on the issue that learners weren't knowledgeable enough to have a say in such an important area which requires a professional touch.

**Table 4.2**

Results of Mann-Whitney U Test between the Pre- and In-service Teachers on Their Support of Learner Autonomy in Decision of Course Content

Variables	n	Sum of ranks	Mean rankU	Z	p	
In-service teachers	55	2993	54,42	1453	-2,184	0,029
Pre-service teachers	68	4633	68,13			
Total	123					

It can be seen from the Table 4.2 that there was again a statistically significant difference between the pre- and in-service teachers in terms of their support for learner autonomy in decision on course content ( $U=1453$ ;  $p<0,05$ ). When the pre- and in-service teachers' mean ranks were examined, it was observed that the mean rank of the pre-service teachers ( $=68,13$ ) was higher than the mean rank of the in-service teachers ( $=54,42$ ). The results revealed that the pre-service teachers supported learner autonomy in terms of involving learners in establishing the topics and tasks more strongly than the in-service teachers.

The in-service teachers expressed their support for learner involvement in the decisions of the topics and tasks stating that it would help instructors analyze the needs and interests of learners better, and the pre-service teachers emphasized that it would also make the classes more enjoyable and interesting for learners increasing the motivation and participation. The in-service teachers who were against learner involvement expressed their rejection stating that learners weren't competent enough to choose the suitable topics or tasks and asking them to decide on topics or tasks would lead to a chaos because of the huge amount of individual differences between learners.

**Table 4.3**

Results of Mann-Whitney U Test between the Pre- and In-service Teachers on Their Support of Learner Autonomy in Selecting Course Materials

Variables	n	Sum of ranks	Mean rankU	Z	p	
In-service teachers	55	2972	54,04	1432	-2,253	0,024
Pre-service teachers	68	4654	68,13			
Total	123					

Similarly, Table 4.3 revealed a statistically significant difference between the pre- and in-service teachers in terms of their support for learner autonomy in decision on selecting course materials ( $U=1432$ ;  $p<0,05$ ). When the pre- and in-service teachers' mean ranks were examined, it was seen that the mean rank of the pre-service teachers ( $=68,13$ ) was higher than the mean rank of the in-service teachers ( $=54,04$ ). It is concluded that the pre-service teachers supported learner autonomy in terms of involving learners in decision on selecting textbooks, audio-visual materials and realia more strongly than the in-service teachers.

The in-service teachers expressed their support for learner involvement in selecting coursebooks, audio-visual aids and realia emphasizing that it was the learners who would use them, and their involvement would strengthen their motivation, involvement and interest for the classes. The resisting in-service teachers stated that they were unsure about the learners' professional knowledge to select these materials, so they thought it was the duty of the instructors.

**Table 4.4**

Results of Independent Sample t-test between the Pre- and In-service Teachers on Their Support of Learner Autonomy in the Decision of Time, Place and Pace of the Lesson

Variables	n	Mean	Sd	df	t	p
In-service teachers	55	2,842	0,959	121	-2,514	0,013
Pre-service teachers	68	3,269	0,918			
Total	123					

As seen on Table 4.4, the results of an independent sample t-test revealed the existence of a significant difference between the pre- and in-service teachers ( $t=-2,514$ ;  $p<0,05$ ) in terms of involving learners in the decision of time, place and pace of the lesson. In this respect, when the pre- and in-service teachers' mean scores were examined, it was found that the mean value of the pre-service teachers ( $X_{\text{pre-service teachers}}=3,269$ ) was higher than the mean value of the in-service teachers ( $X_{\text{in-service teachers}}=2,842$ ). Therefore, it is concluded that the pre-service teachers supported learner autonomy in the decision of time, place and pace of the lesson more strongly than the in-service teachers.

The pre-service teachers declared that it was the learners who knew the best at what time or in which order and where they could learn courses better, and this would ensure an increase in their productivity and motivation. On the other hand, the in-service teachers who were against this idea depicted their hesitations explaining that such an involvement would cause some discipline problems.

**Table 4.5**

Results of Mann-Whitney U Test between the Pre- and In-service Teachers on Their Support of Learner Autonomy in Interaction Pattern

Variables	n	Sum of ranks	Mean rank U	Z	p	
In-service teachers	55	3035,5	55,19	1495,5	-1,973	0,049
Pre-service teachers	68	4590,5	67,51			
Total	123					

Table 4.5 showed that there was a statistically significant difference between the pre- and in-service teachers in terms of their support for learner autonomy in interaction pattern ( $U=1495,5$ ;  $p<0,05$ ). When the pre- and in-service teachers' mean ranks were examined, it was again observed that the mean rank of the pre-service teachers ( $=67,51$ ) was higher than the mean rank of the in-service teachers ( $=55,19$ ). Therefore, it can be said that the pre-service teachers supported learner autonomy in terms of involving learners in decision on individual, pair and group work more strongly than the in-service teachers.

The pre-service teachers expressed that learners were the source to understand in which way they learn best or in which type of activity they feel more comfortable. The in-service teachers pointed out that while choosing the types of activities as an interaction pattern, instructors should bear in mind the individual differences, which was impossible to know without involving learners in the decisions on individual work, pair work and group work. By that way, learners would feel more comfortable and eager to participate in the tasks with a high motivation. The in-service teachers who were against the learner involvement stated that learners would abuse this by choosing the easiest way for them without considering the educational benefits, and such choices were beyond their knowledge.

**Table 4.6**

Results of Mann-Whitney U Test between the Pre- and In-service Teachers on Their Support of Learner Autonomy in Classroom Management

Variables	n	Sum of ranks	Mean rank U	Z	p	
In-service teachers	55	2864,5	52,08	1324,5	-2,797	0,005
Pre-service teachers	68	4761,5	70,02			
Total	123					

Table 4.6 revealed that there was a statistically significant difference between the pre- and in-service teachers in terms of their support for learner autonomy in classroom management ( $U=1324,5$ ;  $p<0,05$ ). When the pre- and in-service teachers' mean ranks were compared, it was observed that the mean rank of the pre-service teachers ( $=70,02$ ) was higher than the mean rank of the in-service teachers ( $=52,08$ ). In sum, the pre-service teachers supported learner autonomy in terms of involving learners in decision on position of desks, seating of students and discipline matters more strongly than the in-service teachers.

Both Pre- and in-service teachers stated learners would learn better in a relaxing and comfortable atmosphere. This was only possible by involving learners and their suggestions into the process. On the other hand, some pre-service teachers rejected such involvement emphasizing learners' possible misuse of this autonomy during exams.

**Table 4.7**

Results of Independent Sample t-test between the Pre- and In-service Teachers on Their Support of Learner Autonomy in Record Keeping

Variables	n	Mean	Sd	df	t	p
In-service teachers	55	2,103	1,071	121	-3,437	0,001
Pre-service teachers	68	2,754	1,024			
Total	123					

As seen on Table 4.7, the results of an independent sample t-test revealed the existence of a significant difference between the pre- and in-service teachers ( $t=-3,437$ ;  $p<0,05$ ) in terms of involving learners in record keeping. In this respect, when the pre- and in-service teachers' mean scores were compared, it was revealed that the mean of the pre-service teachers ( $X_{\text{pre-service teachers}}=2,754$ ) was higher than the mean of the in-service teachers ( $X_{\text{in-service teachers}}=2,103$ ). Therefore, it is concluded that the pre-service teachers supported learner autonomy in the decision of record keeping of work done, marks gained and attendance more strongly than the in-service teachers.

Pre-service teachers stated that this was one of the most important points to help learners be autonomous and gain an insight of their responsibilities. Learners would be more conscious about learning process and they would be aware of their deficiencies or proficiencies. However, a great majority of the in-service teachers pointed out that learners cannot be trusted in terms of keeping records as some of them may misuse this freedom.

**Table 4.8**

Results of Mann-Whitney U Test between the Pre- and In-service Teachers on Their Support of Learner Autonomy in Homework Tasks

Variables	n	Sum of ranks	Mean rank U	Z	p	
In-service teachers	55	2868	52,15	1328	-2,788	0,005
Pre-service teachers	68	4758	69,97			
Total	123					

Table 4.8 revealed that there was a statistically significant difference between the pre- and in-service teachers in terms of their support for learner autonomy in homework tasks ( $U=1328$ ;  $p<0,05$ ). When the pre- and in-service teachers' mean ranks were compared, it was observed that the mean rank of the pre-service teachers ( $=69,97$ ) was higher than the mean rank of the in-service teachers ( $=52,15$ ). In sum, the pre-service teachers were observed to support learner autonomy in terms of involving learners in decision on quantity, type and frequency of homework tasks more strongly than the in-service teachers as it was the case in previous main items.

Pre-service teachers emphasized that designing homework tasks concerns learners more because they are the ones who know their capacity and how much homework they can do. Instructors may fail to notice the learners' load of assignments or tasks from different classes unless they consult learners and involve them in the decisions on quantity. However, some in-service teachers rejected this involvement pointing out that learners cannot have enough knowledge to be able to decide on the quantity, type and frequency and they would misuse this situation choosing less work because they would want more free time for themselves.

**Table 4.9**

Results of Mann-Whitney U Test between the Pre- and In-service Teachers on Their Support of Learner Autonomy in Teaching Focus

Variables	n	Sum of ranks	Mean rank U	Z	p	
In-service teachers	55	3157,50	57,41	1617,5	-1,302	0,193
Pre-service teachers	68	4468,50	65,71			
Total	123					

It can be seen from the Table 4.9 that there wasn't a statistically significant difference between the pre- and in-service teachers in terms of their support of learner autonomy in teaching focus ( $U=1617,5$ ;  $p>0,05$ ). In other words, both the pre- and in-service teachers supported learner autonomy equally. As a result, they had positive attitudes towards learner autonomy in decisions on texts, audio-visual materials and realia.

Both pre- and in-service teachers reported that this would help learners be aware of what is useful for them. This would develop their critical thinking. They pointed out that with this, learners would gain a sight of critical thinking with a high level of motivation and a better sense of involvement.

**Table 4.10**

Results of Mann-Whitney U Test between the Pre- and In-service Teachers on Their Support of Learner Autonomy in Learners' Formulating Their Own Explanations

Variables	n	Sum of ranks	Mean rank U	Z	p	
In-service teachers	55	3217	58,49	1677	-1,097	0,273
Pre-service teachers	68	4409	64,84			
Total	123					



It can be seen from the Table 4.10 that there wasn't a statistically significant difference between the pre- and in-service teachers in terms of their support of learner autonomy in learners' formulating their own explanations ( $U=1677$ ;  $p>0,05$ ). In sum, both the pre- and in-service teachers supported learner autonomy equally. In essence, they had positive attitudes towards encouraging learners to formulate their own explanations. They all agreed that learners need to be directed and supported to discover their own way of building explanations, which is one of the main steps of being autonomous in any field.

**Table 4.11**

Results of Mann-Whitney U Test between the Pre- and In-service Teachers on Their Support of Learner Autonomy in Learners' Finding Their Own Learning Strategies

Variables	n	Sum of ranks	Mean rank U	Z	p	
In-service teachers	55	3217	60,23	1772,5	-,560	0,576
Pre-service teachers	68	4409	63,43			
Total	123					

Similar to the last two tables, Table 4.11 revealed that there wasn't a statistically significant difference between the pre- and in-service teachers in terms of their support of learner autonomy in learners' finding their own learning strategies ( $U=1772,5$ ;  $p>0,05$ ). Both the pre- and in-service teachers were seen to support learner autonomy equally. In other words, they had positive attitudes towards encouraging learners to find their own learning strategies. All the participants drew attention to the individual differences which is in parallel with different learning styles. They stated that the existence of different learning styles requires learners to discover their own strategies. They pointed out that at this stage instructors should be a guide and direct learners to find their ways of learning.

**Table 4.12**

Results of Mann-Whitney U Test between the Pre- and In-service Teachers on Their Support of Learner Autonomy in Self-Assessment

Variables	n	Sum of ranks	Mean rank U	Z	p	
In-service teachers	55	3808	69,24	1472	-2,085	0,037
Pre-service teachers	68	3818	56,15			
Total	123					

Finally, Table 4.12 revealed that there was a statistically significant difference between the pre- and in-service teachers in terms of their support for learner autonomy in self-assessment ( $U=1472$ ;  $p<0,05$ ). When the pre- and in-service teachers' mean ranks were compared, it was observed that the mean rank of the in-service teachers ( $=69,24$ ) was higher than the mean rank of the pre-service teachers ( $=56,15$ ). In sum, the in-service teachers supported learner autonomy in terms of involving learners in decision on quantity, type and frequency of homework tasks more strongly than the pre-service teachers.

In-service teachers stated it would be easy to identify the missing points or the deficiencies for instructors before it was too late with a chance of compensation, and this would enable them to design their teaching process on a safer ground. The pre-service teachers who were against this encouragement emphasized learners' lack of profession. Learners weren't qualified enough to decide whether they were successful or not. To them, this would end up in subjective results far from the reality.

## 5. Discussion, Conclusion and Recommendation

### Discussion

When all relevant studies were inspected, it was seen that there were similarities between the results of this study and the ones of others, in general terms, but there were differences in terms of scores obtained in sub-items. While the participating teachers of Camilleri's study (1997), the participating instructors of Özdere's (2005) study and of Baylan's (2007) study supported learner autonomy standing for a negotiation between teachers and learners as was the case with the in-service teachers of the present study, the participating instructors of Durmuş's (2006) study, the teachers of Sabancı's (2007) study and the instructors of Servi's (2010) study strongly supported learners' active and total involvement as the pre-service teachers of the present study did.

### Conclusion

The participants tended to give a total support to the issues which don't require the confirmation of the administration such as classroom management, encouragement of learners to formulate their own explanations and to find their own learning strategies. Especially two of the teaching and learning aspects; encouragement of learners to formulate their own explanations and encouragement of learners to find their own learning strategies, were supported without a question. In the case of other issues, however, the participants acted with hesitation. When inspected the reasons of why pre-service teachers supported learner autonomy more strongly than the in-service teachers, it was seen that the pre-service teachers were more knowledgeable and conscious about this issue. In addition to their higher level of theoretical knowledge on autonomy, the pre-service teachers didn't have barriers in their minds about the external factors such as the curriculum to be followed or some restrictions and/or pressures of administration. The teaching practice they had as a course in the ELT program might not

be enough to help them consider every aspect of the issue. The participating in-service teachers, on the other hand, were more cautious because they were actively involved in teaching process, they were aware of the restrictions and/or deficiencies in the real practice of foreign language teaching. The in-service teachers could not help being realistic and telling the potential problems. This situation explains why the in-service teachers tended to choose collaborative involvement of teachers and learners while the pre-service teachers supported learners' total involvement without hesitation. Another prominent issue is that the pre-service teachers were still in the status of learners, which may have contributed to their strong emphasis on learners' involvement in several decisions. Therefore, it is hard to understand from which angle the pre-service teachers evaluated the issues, whether more from a teacher's or a learner's. All these issues have affected the results.

#### *Recommendation*

In the present study, the perception of autonomy was analyzed in terms of participants' being pre-service or in-service teachers. However, this may not be the only factor which affected their perceptions. For example, gender or knowledge level of autonomy may have affected the participants' perceptions. It is important to state that the in-service teachers also varied in terms of their level of success in previous education, their field of major (i.e., ELT or literature programs), the university they taught and the teaching experience they had. In addition to these, the pre-service teachers were different from each other in terms of their grade, their age and the type of school they had their teaching experience. All these issues are noteworthy to consider while analyzing any group of participants' perceptions of autonomy.

## 6. References

- Baylan, S. (2007). University students' and their teachers' perceptions and expectations of learner autonomy in EFL prep classes. Unpublished MA thesis, T.C. Marmara University, İstanbul.
- Camilleri, G. (1999). Introducing learner autonomy in teacher education. Council of Europe.
- Chan, V. (2001). Readiness for learner autonomy: What do our learners tell us?. *Teaching in higher education*, 6(4), 505-518.
- Chan, V. (2003). Autonomous language learning: The teachers' perspectives. *Teaching in higher education*, 8(1), 33-54.
- Chu, M. (2004). College students' and their teachers' perceptions and expectations of learner autonomy in EFL conversation classrooms in Taiwan. Unpublished doctoral dissertation, The College of Graduate Studies of Texas A & M University.
- Chuk, J. Y. P. (2003). Promoting Learner Autonomy in the EFL Classroom: Exploratory Practice way. Paper presented at Independent Learning Association, Proceedings of the Independent Learning Conference, September, 2003 at The University of Melbourne. Retrieved on March 14, 2013 from [www.independentlearning.org/ila03/ila03\\_chuk.pdf](http://www.independentlearning.org/ila03/ila03_chuk.pdf)
- Cotterall, S. (1995). Readiness for autonomy: Investigating learner beliefs. *System*, 23(2), 195-205.
- Dişlen, G. (2010). Students' and teachers' perceptions on the relationship between learner autonomy and the psychological well-being in the ELT context. Unpublished master's thesis, Çukurova University, Adana.
- Durmuş, A. (2006). EFL instructors' perceptions on learner autonomy at Anadolu University. Unpublished master's thesis, Anadolu University, Eskişehir.
- Holec, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Oxford: Pergamon.
- Little, D. (1994). *Constructing a theory of learner autonomy: Some steps along the way*. Dublin: Centre for Language and Communication Studies Trinity College.
- Özdere, M. (2005). State-supported provincial university English language instructors' attitudes towards learner autonomy. Unpublished master's thesis, Bilkent University, Ankara.
- Reinders, H. (2000). *Do It Yourself ? A Learners' Perspective on Learner Autonomy and Self-Access Language Learning*. Unpublished master's thesis, Groningen.
- Sabancı, S. (2007). EFL teachers views on learner autonomy at primary and secondary state schools in Eskişehir. Unpublished master's thesis, Anadolu University, Eskişehir.
- Sancar, I. (2001). *Learner autonomy: A profile of teacher trainees in pre-service teacher education*. Unpublished master's thesis, Uludağ University, Bursa.
- Servi, M. (2010). *The attitudes of EFL instructors towards learner autonomy and European language portfolio at Selçuk University*. Unpublished master's thesis, Selçuk University, Konya.
- Thomson, C. K., Masumi-So, H., & Osho, F. (2001). Meeting the challenges in language for specific purposes: The incorporation of sociolinguistics and learner autonomy into course design. *Japanese Studies*, 21(1), 85-98.
- Vanijdee, A. (2003). Thai distance English learners and learner autonomy. *Open Learning*, 18(1), 75-84.
- Yıldırım, Ö. (2005). *ELT students' perceptions and behavior related to learner autonomy as learners and future teachers*. Unpublished master's thesis, Anadolu University, Eskişehir.